

Ernst-Moritz-Arndt-Universität

Magisterarbeit

**im Fach Deutsch als Fremdsprache
zum Thema:**

**Kommunikation im Internet
-
Kritische Betrachtung eines
Schülerprojekts aus
fremdsprachendidaktischer Sicht**

vorgelegt von

Eliane Roth

betreut von

Frau PD Dr. Bader und Frau PD Dr. Peters

Bearbeitungszeitraum:

01. September 2000 bis 28. Februar 2001

Inhalt

1	Einleitung.....	4
2	Das Medium Internet	6
2.1	Medien.....	6
2.1.1	Unterrichtsmedien	7
2.1.2	Multimedia	7
2.2	Das Internet	8
2.2.1	Geschichte des Internet.....	8
2.2.2	Die Internet-Dienste	9
2.2.2.1	Electronic Mail.....	10
2.2.2.2	WorldWideWeb	11
2.2.2.3	Chat	12
2.2.2.4	Newsgroups und -foren	13
2.2.2.5	Die Suche im Internet.....	14
2.2.3	Fertigkeiten, die das Internet verlangt oder fördert	15
2.3	Was für ein Medium ist das Internet?	16
3	Lernen mit dem Internet - warum?	18
3.1	Der Konstruktivismus als Lernidee.....	18
3.2	Erfolgreicher Unterricht mit dem Internet	22
4	Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen.....	25
4.1	Was heißt interkulturelle Kommunikation?	25
4.1.1	Kultur.....	25
4.1.2	Kommunikation.....	27
4.1.3	Interkulturelle Kommunikation	27
4.1.4	Interkulturelle Kompetenz.....	29
4.2	Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenlernen	32
4.2.1	Relevanzbereiche interkultureller Kommunikation	32
4.2.2	Interkulturelles Lernen	33
5	Internet im Fremdsprachenunterricht.....	37
5.1	Das Internet als Informationsmedium	37
5.2	Das Internet als Publikationsmedium.....	39
	Exkurs: Schreiben im Fremdsprachenunterricht	40
5.3	Das Internet als Kommunikationsmedium.....	41
6	Spiele im Unterricht.....	46
6.1	Definitionen des Spiels	46
6.2	Lernspiele und Sprachlernspiele	48
6.2.1	Unterrichtsspiel - Was ist das?	48
6.2.2	Spielend lernen - warum?.....	51
6.3	Klassifikation von Sprachlernspielen.....	53
6.4	Sprachlernspiele im Internet	55

7	„Mediterrania“	57
7.1	Der Untersuchungsgegenstand.....	57
7.1.1	Idee	57
7.1.2	Ablauf und Organisation von „Mediterrania“	57
7.1.3	Voraussetzungen für das Spiel	59
7.1.4	Lehr- und Lernziele von „Mediterrania“.....	59
7.2	Klassifikation von „Mediterrania“ als Sprachlernspiel.....	60
7.2.1	Das Rätsel.....	60
7.2.2	Die Sage.....	62
7.2.3	Das Brettspiel	62
7.3	Analyse von „Mediterrania“	63
7.3.1	Methode und Material	64
7.3.2	Integration Neuer Medien durch das Spiel?	65
7.3.3	Die Interkulturalität im Spiel.....	66
7.3.4	Sprache und Kommunikation im Spiel.....	71
7.3.5	Das Brettspiel - sinnvoll oder überflüssig?	76
7.3.6	Die Sage als thematischer Rahmen	77
7.3.7	Handlungsorientierung bzw. autonomes Lernen	78
7.3.8	Relativierung der Ergebnisse.....	80
8	Schlußbemerkungen.....	83
9	Literaturverzeichnis	85

1 Einleitung

Das Internet verändert die Welt, so scheint es. Ehen werden durch das Internet gestiftet, Wirtschaftskontakte herbeigeführt. Man muß dank Internet nicht mehr zwingend auf die Bank, Lebensmittel werden einem ins Haus geliefert, und eines Tages sitzen alle Menschen vor dem heimischen Rechner und leben virtuell. Diese Vision ist traurig, aber doch macht sie vor unserem Leben nicht halt.

Und so wie uns manches durch das Internet erleichtert werden soll, soll auch das Lernen damit einfacher werden. Das Internet hält Einzug in den Fremdsprachenunterricht und die Vorschläge, wie man es einsetzen kann, nehmen ständig zu.

Welche Möglichkeiten des Einsatzes gibt es? Was aber ist von diesen Möglichkeiten zu halten? Und vor allem, wie findet sich ein brauchbares Projekt für den Einsatz?

Das Thema „Internet im Unterricht“ wird seit den ersten Versuchen vielfältig bearbeitet. Seine Vor- und Nachteile werden von verschiedenen Autoren hervorgehoben, dennoch nicht immer mit weitreichenden Empfehlungen für die Entwickler. Einige Arbeiten sind eher Projektbeschreibungen oder Erfahrungsberichte, während andere sich dem Einsatz des Internets sehr allgemein widmen. Und viele Autoren wenden sich dem Problem auf rein theoretischer Ebene zu, Lerntheorien, Rezeptions- und Produktionstechniken werden erläutert.

Für mich stand zu Beginn der Beschäftigung mit dem möglichen Einsatz des Internets im Fremdsprachenunterricht die Frage nach dem Sprachgebrauch im Internet im Vordergrund. Das Themengebiet wurde darum weitgehend auf die Kommunikation im Internet beschränkt, wobei besonders der Einfluß der internetspezifischen Sprache auf das Fremdsprachenlernen berücksichtigt werden sollte.

Auf der ersten Suche nach Material und konkreten Ideen wurde festgestellt, daß theoretische Evaluierungen und kritische Betrachtungen von Projekten weitgehend fehlen, dabei wären sie dringend notwendig, um auf ihrer Basis Weiterentwicklungen vorantreiben zu können. Daneben fehlen natürlich auch Langzeitstudien, die den Erfolg einzelner Projekte untersuchen, aber auch die sprachlichen Auswirkungen aufzeigen könnten. Letzteres wird gerade erst an Muttersprachlern durchgeführt.

Es zeigte sich, daß der Einfluß der Internet-Sprache auf Lernergebnisse noch nicht untersucht werden kann und vor allen Dingen sehr viel Zeit bräuchte. Dennoch kann der Ge-

brauch einer Fremdsprache im Internet Prüfungsgegenstand sein. Übernehmen Lerner etwas von den sprachlichen Neuheiten, wie übermitteln sie Emotionen, etc.?

Für eine Untersuchung konnte ein Projekt des Goethe-Instituts gewonnen werden: „Mediterrania“, ein Netzsuchspiel mit E-Mail für jugendliche Deutschlerner aus verschiedenen Ländern. In der Praxis erwies sich „Mediterrania“ jedoch für eine sprachwissenschaftlich angelegte Analyse als ungeeignet, so daß die Auseinandersetzung mit dem Projekt auf lerntheoretische Aspekte hin ausgerichtet werden mußte. Was verspricht der Einsatz von „Mediterrania“ und was hält das Spiel?

Um diese Frage zu beantworten, bedarf es einer Einführung, die sich einerseits an den im Titel der Arbeit genannten Begriffen „Internet“ und „Kommunikation“ orientiert und darüber hinaus ungefähr an den theoretischen Hintergründen der Lehr- und Lernziele von „Mediterrania“ ausgerichtet ist. Zunächst also die Frage: Was ist das Internet? Daran schließt sich die Problematik der Interkulturalität an. Es müssen die Begriffe „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelles Lernen“ geklärt werden, bevor das Internet in Beziehung zum Unterricht gesetzt werden kann. Wie kann man es im Fremdsprachenunterricht einsetzen? Und da der Untersuchungsgegenstand ein Spiel ist, muß auch das Sprachlernspiel als didaktisches Mittel betrachtet werden.

Im zweiten Teil der Arbeit wird „Mediterrania“ beschrieben und als Sprachlernspiel kategorisiert. Abschließend findet eine umfassende Analyse anhand der Lehr- und Lernziele statt.

Die Analyse basiert auf E-Mails, die zwischen Klassen verschiedener Länder geschrieben wurden sowie dem Spielmaterial, das vom Goethe-Institut dazu gereicht wird. Um etwas mehr Einsicht in das Unterrichtsgeschehen zu gewinnen, wurde eine teilnehmende Schulklasse in Schweden besucht, außerdem wurden die Lehrer per E-Mail nach dem Spiel über ihre Eindrücke befragt.

Der besseren Lesbarkeit wegen beschränkt sich diese Arbeit weitgehend auf die Nennung männlicher Bezeichnungen, selbstverständlich sind Frauen immer mit eingeschlossen.

2 Das Medium Internet

Im allgemeinen wird von „Neuen Medien“ gesprochen und es wird damit auch das Internet gemeint. Ob das Internet als Medium bezeichnet werden kann, soll in diesem Kapitel erläutert werden. Darüber hinaus wird eine Übersicht gegeben, welche technischen Möglichkeiten das Internet bietet.

2.1 Medien

Über die Definition des Begriffs „Medien“ gibt es verschiedene Ansichten.

In allgemeinsten Bedeutung kann man „Medium“ als die Form bezeichnen, in der sich ein Inhalt oder Sachverhalt einem Menschen darstellt bzw. in der er präsentiert wird.¹

Dies erscheint mir für zu umfassend und ich halte mich darum an eine andere Erklärung, die W. Maier vorschlägt.

Für alle Medien gilt, daß sie technische Hilfsmittel sind, die Informationen gestalten, austauschen und verbreiten. Es lassen sich in bezug auf Medien drei Aspekte unterscheiden: der technische, der semantische sowie der pragmatische Aspekt. Auf dieser Grundlage können Medien kategorisiert werden.

Der technische Aspekt betrifft, wie der Name schon sagt, die Technik, also die Bestandteile, die gebraucht werden, um das Medium herzustellen, aber auch, um es zu benutzen. Z.B. eine Druckmaschine für ein Buch oder eine Zeitung; zum Lesen selbst wird keine Technik verlangt. Ein Film dagegen erfordert zum Betrachten einen Projektor.²

Der semantische Aspekt berücksichtigt die Inhalte und Informationen, die durch das Medium transportiert werden, aber auch die Art der Darbietung. Eine Zeitung z.B. ist statisch angelegt, auch wenn der Leser frei entscheiden kann, welchem Detail er seine Aufmerksamkeit schenken möchte. Ein Film oder Tonband wird demgegenüber als dynamisch bezeichnet, weil die Abfolge der Informationen vorgegeben und an einen zeitlichen Rahmen gebunden ist. Schließlich gibt es noch interaktive Medien, also Informationsangebote, deren Ablauf vom Nutzer selbst organisiert werden können. Als Beispiel ist hier Multimedia zu nennen.³ Eine Definition zu Multimedia findet sich in Abschnitt 2.1.2.

Der pragmatische Aspekt schließlich besagt, daß Medien der Kommunikation dienen; Mediennutzer und -produzenten bilden dafür den sozialen Rahmen. Es wird zwischen Mas-

¹ Tulodziecki, 1992, 12 zitiert nach Meschenmoser, 1999, 10

² vgl. Maier, 1998, 14

³ vgl. ebenda, 15 f

senmedium und Individualmedium unterschieden. Das erstgenannte sind Zeitungen, Bücher, aber auch Filme und das WorldWideWeb (WWW), das letztere meint Telefon, Fax, Brief und inzwischen E-Mail.⁴

Ich halte es für wichtig, zwei Aspekte aus dem Bereich Medien hervorzuheben. Zum einen den Begriff des Unterrichtsmediums, zum anderen Multimedia. Beide sind inhaltlich nicht zwangsläufig miteinander verbunden, doch beide sind für diese Arbeit von Bedeutung.

2.1.1 Unterrichtsmedien

Unterrichtsmedien werden von Meschenmoser nach Schulze in sieben Klassen unterteilt. Im einzelnen sind das: Medien als Vermittler von Informationen, Medien als Wirklichkeitskonstruktion, Medien als Kommunikationsstrukturen, Medien als objektivierte Instruktionssysteme, Medien als Technologien der Symbolisierung, Medien als Organisation von Öffentlichkeit sowie Medien als Lehr- und Lernmittel.⁵

Die letztgenannte Klasse wird hauptsächlich auf physische Gegenstände im Unterricht angewandt, z.B. Tageslichtprojektoren, Lehrbücher, Anschauungsmaterialien u.ä. Werden solche Hilfsmittel tatsächlich eingesetzt, erhalten sie eine Vermittlerfunktion und präsentieren auch eine Wirklichkeit, die einerseits dargestellt, andererseits wahrgenommen werden soll.

Sowohl „Medien“ als auch „Kommunikation“ haben die Informationsübertragung als Merkmal gemeinsam. Medien können also ein „Interaktionsvehikel“ darstellen, um Kommunikation gelingen zu lassen,⁶ sie können aber auch die Basis für Kommunikation liefern.⁷ Unterrichtsmedien dienen des weiteren als „Übersetzer von Wissen auf die Ebene der beim Lernen jeweils angesprochenen kognitiven Faktoren“⁸ und erfüllen somit den instruktionstheoretischen Aspekt.

2.1.2 Multimedia

An dieser Stelle soll eine Konkretisierung des Multimedia-Begriffs folgen. Der Etymologie nach heißt es nichts weiter als „viele Medien“. Es werden auditive mit visuellen Elementen kombiniert. Der **Ton**-Film ist ein Vorläufer von Multimedia und heute schon so selbstverständlich, daß man eher umgekehrt den Film ohne Ton, den **Stumm**-Film, als etwas Besonderes hervorhebt.

⁴ vgl. Maier, 1998, 16 f.

⁵ vgl. Meschenmoser, 1999, 11ff

⁶ vgl. ebenda, 13

⁷ vgl. ebenda, 16

⁸ Hofer, 1974, 832 zitiert nach Meschenmoser, 1999, 14

Wenn heute von Multimedia gesprochen wird, ist gemeint:

1. Medienintegration:
Die Verbindung von Bild, Text und Ton. Text im Sinne von geschriebener Sprache.
2. Digitalisierung:
Alle Daten sind digital gespeichert und darum auf einer Plattform nutzbar und veränderbar, also in einem Computer.
3. Offline- oder Online-Verfügbarkeit:
Offline besagt, daß alle notwendigen Daten auf dem lokalen Rechner bereit stehen, Online dagegen geht von vernetzten Rechnern aus.
4. Interaktivität in multimedialem Sinn:
Der Dialog mit dem Rechner, flexibler Zugriff auf Daten und deren Bearbeitung.⁹

Hieran anschließend kann nun das Internet genauer betrachtet werden. Nach einer Hinführung zum Begriff und den technischen Erläuterungen wird versucht, das Internet als „MultimediuM“ zu kategorisieren.

2.2 Das Internet

Nicht nur Computerlaien stehen vor einem Problem, wenn sie beschreiben wollen, was das Internet ist und wie man es definieren könnte:

Das größte Problem bei einem Artikel über das Internet ist es, zu definieren, was das Internet überhaupt ist. Eigentlich existiert nämlich so etwas wie „das Internet“ überhaupt nicht.¹⁰

Wenn schon keine Definition, so ist zumindest eine Beschreibung der wesentlichen Begriffe möglich. Die Entstehung des Internet kann zum Verständnis beitragen.

2.2.1 Geschichte des Internet

Das Internet ist ein riesiges Netzwerk von Computern. Die ursprüngliche Idee eines Computernetzwerks entwickelten die amerikanischen Streitkräfte zu Zeiten des Kalten Kriegs, Ende der 60er Jahre. Es sollten mehrere Computer zum schnelleren und einfacheren Informationsaustausch verbunden werden.¹¹ Solche Netzwerke wurden später auch innerhalb von Firmen und Institutionen eingerichtet, um einerseits Kosten zu sparen, indem Software (Programme) und Hardware (Drucker u.ä.) gemeinsam genutzt werden konnten, und um andererseits Informationen ohne Datenverluste von einem Rechner zum anderen zu schicken. Der Datenverkehr wurde damals von einem speziellen Computer, Server genannt, überwacht und gesteuert.¹² D.h., Daten wurden von einem Rechner an den Server geschickt und von diesem weiter an den Zielrechner. Wurde dieser eine Server ausgeschaltet, brach das Netzwerk zusammen und war nicht mehr funktionsfähig. Um dem zu entgehen, wurde

⁹ vgl. Maier, 1998, 151

¹⁰ Köhntopp zitiert nach Wetzstein, 1995, 26

¹¹ vgl. Fasching, 1997, 15

¹² vgl. Hildebrand, 1999, 19

ein Netzwerk gebraucht, das nicht kontrollier- und ausschaltbar sein sollte.¹³ Es wurden mehrere Server in das Netzwerk integriert und räumlich voneinander getrennt, also in der Regel mit Standleitungen an das Telefonnetz angeschlossen. Fortan mußten die Daten nicht mehr einen vorgezeichneten Weg nehmen, sondern einen beliebigen, der möglicherweise über viele Umwege sein Ziel erreicht. Damit war eine Möglichkeit gefunden, einen „Stau“ in den Datenleitungen zu vermeiden. Falls der eine Weg nicht frei ist, wird ein anderer gewählt. Die militärische Idee wurde von amerikanischen Universitäten in den 80er Jahren übernommen, um ein Wissenschaftsnetz aufzubauen. Auf diese Weise wurde das Internet immer mehr Bildungseinrichtungen zugänglich. Die Technologie verbesserte sich und bald konnte man auch von zu Hause aus auf das Netzwerk zugreifen.¹⁴ Dieses inzwischen längst nicht mehr nur wissenschaftlich genutzte neue Medium war so stark gewachsen, daß Mitte der 90er Jahre, als die US-Regierung aus Kostengründen das Wissenschaftsnetz auflösen wollte, daran nicht mehr zu denken war. Es gab so viele Server, daß sich das Internet auch ohne die von der US-Regierung finanzierten halten konnte.¹⁵ Damit wurde das Internet aber auch kommerzialisiert. Firmen, sogenannte Internet-Provider, entstanden, die auch privaten Haushalten das „Tor ins Internet“ öffneten. Das Internet ist ein Netzwerk aus Netzwerken.¹⁶ Die Struktur ist dezentral und nicht-hierarchisch. Informationsanbieter und Nutzer können ebenfalls nicht hierarchisiert werden.¹⁷ Und dies war sicher nicht die Idee der Urväter des Internets: Ein weitgehend anarchisches System, in dem alle Teilnehmer gleichberechtigt sind, sieht man von den eventuellen Kosten für diverse Dienste ab.¹⁸

Das Internet - ein riesiges Netzwerk. Aber wie werden Informationen dorthin gebracht? Wie werden sie gewonnen, und welche Möglichkeiten des Informationsaustauschs gibt es?

2.2.2 Die Internet-Dienste

Um das Internet etwas an die Bedürfnisse der Nutzer anzupassen, haben sich diverse Internet-Dienste entwickelt, die sich „in 1) grundlegende und 2) erweiterte Netzdienste trennen lassen.“¹⁹ Grundlegende Dienste sind u.a. Electronic Mail und Dateitransfer durch FTP (File-Transfer-Program). Als erweiterte Netzdienste gelten die Diskussionsforen, die im Internet über ein eigenes Netzwerk, das Usenet verfügen sowie Internetanwendungen, wie Gopher, WideAreaInformationSystem (WAIS) und WorldWideWeb.

¹³ vgl. Maier, 1998, 175

¹⁴ vgl. Fasching, 1997, 16

¹⁵ vgl. ebenda, 17

¹⁶ vgl. Hildebrand, 1999, 21

¹⁷ vgl. Wetzstein, 1995, 26

¹⁸ vgl. Fasching, 1997, 15

Am bekanntesten sind zweifellos die Dienste WorldWideWeb (WWW), um Informationen zu publizieren, und Electronic Mail (E-Mail), um zu kommunizieren. Darüber hinaus sind Chats und Newsgroups von Bedeutung.

Alle weiteren den „Durchschnittsnutzer“ nicht oder kaum betreffende Punkte: WAIS, FTP und Gopher sollen nur kurz beschrieben werden.

WAIS ist ein Suchsystem, das den Zugriff auf mehrere Datenbanken gleichzeitig erlaubt. Das elektronische Bibliothekskatalog-System „OPAC“ ist nach dem Prinzip von WAIS aufgebaut.

FTP ist ein hierarchisch angeordnetes Archivierungssystem. Die Angebote, meist Programme, seltener Texte oder Bilder, werden nicht direkt über das Internet betrachtet oder ausgeführt. Der Nutzer lädt sich die betreffenden Dateien zur weiteren Verwendung auf seinen Rechner.

Gopher ist ein Internetdienst, der als Vorläufer des WWW gelten kann und nicht mehr erweitert wird. Gopher ist ein Informationssystem, folglich inhaltlich dem WWW ähnlich, aber der hierarchische Aufbau ist mit FTP vergleichbar.

2.2.2.1 Electronic Mail

E-Mail-Dienste haben den Sinn, vorwiegend geschriebene Nachrichten von einem Computer an den anderen zu senden. In der Regel an eine bestimmte Person. Man kann sie mit herkömmlichen Briefen vergleichen. Die grundlegende Besonderheit dieser Form des Datenaustauschs liegt in der Überwindbarkeit von großen Distanzen in kürzester Zeit und darin, daß die Kommunizierenden nicht zeitgleich am jeweiligen Rechner sitzen müssen, um die Nachrichten zu empfangen. Um diese Zeitversetztheit zu ermöglichen, werden die Mitteilungen in einer „Mailbox“, einem elektronischen Briefkasten, der „auf dem Server liegt“, zwischengespeichert.²⁰

Eine Mailbox ist eine Datenbank mit unterschiedlich zu nutzenden Bereichen, hier soll nur der wichtigste, nämlich der des privaten Postfachs, genannt werden. Solch ein Postfach hat eine eindeutige Adresse, zu der mittels Kennwort nur der jeweilige Nutzer (User) Zugang hat. Um eine Adresse anzulegen, ist eine Anmeldung bei einem Provider erforderlich, es wird ein „E-Mail-Account“, der nur durch ein Paßwort zugänglich ist, eingerichtet. Teilweise ist dies kostenpflichtig, oft durch Werbung finanziert. Studenten und Lehrende kön-

¹⁹ Wetzstein, 1995, 27

²⁰ vgl. Wetzstein, 1995, 18

nen in der Regel einen Account über ihre Bildungseinrichtung erhalten. Eine E-Mail-Adresse hat oft folgende Form: mein.name@provider.de

Die letzten beiden Buchstaben zeigen an, in welchem Land der Provider niedergelassen ist (.de für Deutschland, .uk für Großbritannien, .ru für Rußland, nur in den USA gibt es dreistellige: z.B. .com für kommerzielle, .edu für Bildungseinrichtungen). Davor steht die Bezeichnung des Providers: t-online, hotmail, uni-greifswald, etc. Diese Angaben werden durch das @-Zeichen, auch Klammeraffe genannt, vom eigentlichen Nutzernamen abgetrennt. Der Nutzername muß nicht dem wirklichen Namen entsprechen. Verschiedene Provider bieten die Möglichkeit an, Alias-Adressen anzulegen, aus denen die wahre Identität nicht hervorgeht.

E-Mails können, gleich wo sie verfaßt und abgesendet werden, überall auf der Welt von einem beliebigen E-Mail-Programm empfangen werden. Inzwischen ist die Technik der Codierung der Texte so weit entwickelt, daß auch Texte mit anderen als den lateinischen Schriftzeichen, also kyrillisch, arabisch oder chinesischesch wiedergegeben werden können. Zusätzlich zum Schreiben gibt es inzwischen die Möglichkeit, Anlagen an eine E-Mail anzuhängen, ob Bilder, Tabellen oder weitere Texte, beliebige Dateien können den schnellen Weg der E-Mail nehmen.

2.2.2.2 WorldWideWeb

Neben dem Nachrichtenaustausch ist es natürlich ebenso wichtig, seine Informationen (Bilder, Grafiken) nicht nur einzelnen zu schicken. Manche Grafik wird erst in einer großen Übersicht verständlich, mancher Tabelle fehlt der Kontext. Hierfür wurde das WWW entwickelt. In einer besonderen Programmiersprache (HTML-Code) werden „Seiten“ mit Text, Bild, ggf. auch Ton oder Film gestaltet. Die einzelnen Seiten werden durch „Links“ verkettet, ähnlich den Verweisen in einem Lexikon. So ist es möglich, von einer Seite auf die andere zu springen oder zu „blättern“. Solche Texte werden als Hypertexte bezeichnet.

Hypertexte sind eine besondere Textform, da sie einer herkömmlichen Textdefinition nicht mehr gerecht werden. Das markanteste Merkmal eines Textes, nämlich der eindeutig definierte Anfang und der ebensolche Schluß, ist hier nicht mehr gegeben. Bei der Rezeption eines Hypertextes setzt man an einer beliebigen Stelle ein und endet, wo es einem gefällt. Sicherlich lassen sich innerhalb von Hypertexten Texte finden, die der sprachwissenschaftlichen Definition genüge leisten, doch auch sie können durch Links unterbrochen werden und die Linearität wird damit aufgebrochen.²¹

²¹ vgl. Wagner, 2000, 8

Mehrere zusammengehörende und durch Links verknüpfte Seiten bilden zusammen einen „Website“.²² Eine einzelne Seite kann als Webseite bezeichnet werden. Sämtliche Dateien eines Websites, also alle auditiven und visuellen Elemente werden auf einem externen Rechner unter einer konkreten Adresse (z.B. <http://www.mein.provider.de/meineseiten/dateiname>) gespeichert. Sobald jemand über sein Betrachtungsprogramm (Browser) die Adresse eingibt, wird die Seite über das Internet zu ihm geschickt. Dies erfolgt in der Regel in kürzester Zeit. Der Browser übersetzt kaum merklich den HTML-Code und zeigt dem Anwender eine hoffentlich übersichtlich und ansprechend gestaltete Seite. Es findet neben der Bezeichnung „Website“ auch „Homepage“ Verwendung, sie werden häufig synonym gebraucht. Homepage meint ursprünglich nur die Startseite eines Website. Die Startseite sollte einen guten Überblick über das Angebot des Website geben.

Zu beachten ist, daß der HTML-Code sehr speicherplatzsparend ist. Auch für integrierte Bild- und Tondateien wurden komprimierte Dateiformate sowie für via Internet ausführbare Programme universale Programmiersprachen entwickelt. Speicherplatz kostet Geld, und so ist es wichtig, mit diesem ökonomisch umzugehen, auch wenn die Rechner immer leistungsfähiger werden. Das gleiche gilt für lange Datenübertragungszeiten, auch sie sind teuer und kleine Dateiumfänge werden natürlich schneller übertragen.

2.2.2.3 Chat

Ein Chat ist mit einem Telefongespräch oder mehr noch mit einer Konferenz in schriftlicher Form vergleichbar. Mindestens zwei Teilnehmer treffen sich in einem virtuellen Gesprächsraum (Chatroom), in dem sie online ihre Äußerungen eintippen können, die in kaum merklicher Verzögerung auf dem Bildschirm der „Gesprächspartner“ erscheinen. Es handelt sich demnach um synchrone Kommunikation, also in Echtzeit, eine sofortige Reaktion auf Meinungen der anderen Teilnehmer ist möglich, so daß tatsächlich von einer Gesprächssituation ausgegangen werden kann.

Chatrooms werden meist thematisch sortiert, so daß es ein Rahmenthema gibt, über das sich die Teilnehmer austauschen. In solchen Chatgemeinschaften sind in der Regel mehrere Personen an einer Diskussion beteiligt, so daß es mitunter schwerfällt, dem Gespräch zu folgen. Diverse Einwürfe können fälschlich auf andere Äußerungen bezogen werden. Beim Betrachten solcher Chats kann festgestellt werden, daß selten ernsthafte Diskussionen zustande kommen.²³ Darum paßt auch der Begriff „Chat“, der aus dem Englischen

²² Website heißt übersetzt etwa soviel wie „Raum im Netz“. Beim Gebrauch des englischen Wortes im Deutschen wird „Site“ oft mit „Seite“ verwechselt. Zur Unterscheidung kann die Verwendung des maskulinen Artikels für „Site“ helfen.

²³ vgl. Hildebrand, 1999, 31

stammt und etwa Klatsch und Tratsch bedeutet. Für die seriöse Auseinandersetzung mit einem Thema eignen sich Newsgroups wesentlich besser (vgl. dazu den nächsten Abschnitt).

Besteht der Wunsch, mit einer bestimmten Person zu kommunizieren, können sich die „Gesprächspartner“ in einen privaten Chatroom, ein virtuelles Separée, zurückziehen. Die anderen Gäste im allgemeinen Chatroom können dann nicht mitlesen, man spricht in diesem Zusammenhang auch von Flüstern. Hier finden sicherlich am ehesten Gespräche im herkömmlichen Sinne statt.

Um non- und paraverbale Redemittel wie Grinsen, Schreien oder Zwinkern einzusetzen, hat sich ein besonderer Zeichencode entwickelt. Die Zeichen werden Emoticons genannt. Entstanden ist dieser Begriff aus einer Zusammenziehung von Emotion und Icon. Als Icon werden im Computer-Anwendungsbereich Symbole bezeichnet. Emoticons findet man auch in E-Mails und in Newsgroups. Der Sprachgebrauch in einem Chat lehnt sich sehr an die gesprochene Sprache an und ist oft auf das Notwendigste reduziert.

2.2.2.4 Newsgroups und -foren

Eine Mischung aus Kommunikation und Information sind Newsgroups. Auch für sie gibt es einen Vergleich aus dem täglichen Leben: die Pinnwand, allerdings mit dem Unterschied, daß sie, ebenso wie Chats, thematisch geordnet sind. Die Ordnung übertrifft allerdings die der Chats. Ähnlich wie bei E-Mail- und Webadressen kann man an der „Adresse“ einer Newsgroup die wichtigsten Informationen ablesen. Aus welchem Land stammt sie, welches ist das übergeordnete Thema, welches das detaillierte?

z.B.:

de.	→ deutschsprachige Newsgroup
de.rec	→ zu Themen aus Hobby und Freizeit
de.rec.reisen	→ speziell zu Reisen
de.rec.reisen.pauschal	→ spezieller zu Pauschalreisen
de.rec.reisen.rucksack	→ spezieller zu Rucksackreisen

Es wird eine Meinung geäußert, eine Frage gestellt, die an den entsprechenden Newsgroup-Server gesendet wird, wo die Nachricht schließlich unter Angabe des Datums, eines Titels und des Autorennamens (oder Alias) erscheint. Alle, die diese Newsgroup besuchen, können diese Nachricht lesen und auch direkt auf sie antworten. Im allgemeinen werden Fragen sinnvoll beantwortet.

Manche Besitzer einer eigenen Homepage betreiben auf ihrer Webseite Newsforen, wo sie Neuerungen bekanntgeben und wo Gäste auch Fragen zum Thema des Website stellen können. Oft ergeben sich auch da interessante Diskussionen, und man erfährt nützliches.

Viele Anbieter eines Forums haben die Option, neue Meldungen per E-Mail zu versenden, so daß man nicht regelmäßig den Website besuchen muß, um auf dem neuesten Stand zu sein.

2.2.2.5 Die Suche im Internet

Die Suchmaschinen zählen nicht zu den Internetdiensten, wie sie oben beschrieben wurden. Sie sind in das WWW integriert und bieten den Suchenden ihre Hilfe an. Einige von ihnen verlangen von denen, die Seiten veröffentlichen wollen, Geld, andere finanzieren sich durch Werbung und dritte geben nur gegen Gebühr Auskunft.

Von Suchmaschinen gibt es zwei Kategorien und wiederum Kombinationen aus diesen. So werden einerseits Kataloge manuell erstellt. Eine Redaktion sucht das Internet nach interessanten Seiten ab und sortiert sie nach Schlagworten. Bei einigen Katalogen kann ein Eintrag der eigenen Seite beantragt werden. Solche Kataloge werden u.a. bei <http://www.web.de> oder <http://www.yahoo.com> angeboten. Hier wird das Ziel nach Themengebieten gesucht.²⁴

Den Katalogen gegenüber stehen Suchroboter. Der Roboter ist eine Art Informationssammler, der automatisch durchs Internet surft und eine große Menge Seiten aufgreift, gleich, ob sie brauchbar sind oder nicht. Danach werden die Daten strukturiert, und schließlich wertet eine besondere Software die eigentliche Suchanfrage aus. Logische Operatoren (z.B. UND/ODER) helfen, die Suchbegriffe zu verbinden, die alle auf der relevanten Seite vorkommen müssen, deren Adresse einem als Ergebnis auf dem Bildschirm ausgegeben wird (z.B. <http://www.google.com>).²⁵

Aus diesen beiden Arten von Suchmöglichkeiten lassen sich Kombinationen herstellen. So gibt es spezialisierte Suchroboter, die nur Seiten zu einem speziellen Fachgebiet ermitteln. Außerdem existieren noch Meta-Suchmaschinen (z.B. <http://www.metager.de>), die nicht selbst „auf die Suche gehen“, sondern andere Suchmaschinen „beauftragen“, den gewünschten Begriff zu suchen und die jeweils besten Ergebnisse der einzelnen Suchmaschinen auszugeben.²⁶

Wer sich jedoch auf die Suche begibt, der sollte sich gründlich überlegen, was gesucht wird. „Je allgemeiner der Suchbegriff, desto wichtiger die redaktionelle Einordnung im Katalog.“²⁷ Je detaillierter der Suchbegriff, umso geringer ist die Chance, daß er in einem

²⁴ <http://www.recherchefibel.de/Kataloge/kataloge.html>

²⁵ <http://www.recherchefibel.de/Crawler/crawler.html>

²⁶ <http://www.recherchefibel.de/Spezielles/spezielles.html>

²⁷ <http://www.recherchefibel.de/Kataloge/kataloge.html>

Katalog gesondert aufgelistet wird. Man stelle sich dabei durchaus einen realen Versandhauskatalog vor. Auch dort wird zunächst unter den Haushaltsartikeln gesucht, wenn ein Dosenöffner gefunden werden soll. Unter dem Stichwort „Computer“ werden einem z.B. mit einem Suchroboter mind. 2 Mill. Seiten angegeben. Möchte man dagegen eine detaillierte Frage lösen, ein Wort klären, dann empfiehlt sich ein Roboter.

2.2.3 Fertigkeiten, die das Internet verlangt oder fördert

Das Internet erfordert von seinen Nutzern eine Reihe von Fertigkeiten. Die Beherrschung der Technik ist die mindeste Voraussetzung. Wie wird eine E-Mail geschrieben, abgeschickt und empfangen, wie wird durch das WWW „gesurft“?

Doch auch die kognitive Komponente spielt eine große Rolle. Wer sich gedanklich nicht auf die Struktur des Internet einstellen kann, der wird sich im Netz der Netze verlieren, der wird nicht in der Lage sein, sich durch Hypertexte zu klicken und auch nicht sich kommunikativ einzubringen.²⁸

Besonders die Kommunikationsmöglichkeiten bringen einen sozialen Aspekt ein. Auch wenn das Internet nicht-hierarchisch angeordnet ist, so hat sich doch ein „Knigge“ für das Internet entwickelt, die sog. „Nettiquette“. Es gibt die Nettiquette in verschiedenen Sprachen und Ausführungen. In jedem Fall sind in diesen Benimm-Regeln Hinweise zum Umgangston gelegentlich auch ein Lexikon der Emoticons enthalten.

Die Nettiquette wird auf vielen Websites angeboten, so z.B. von: „Das Kommunikations- und Informationsnetz von Jugendlichen für Jugendliche in Frankfurt“: <http://ffm.junetz.de/inside/Nettiquette>, „Torfabrik.de“, das Borussia-Webmagazin“: <http://www.torfabrik.de/wwwboard/nettiquette.htm>. Eine etwas andere Art der Nettiquette, ist der „Leitfaden zur verantwortungsvollen Nutzung von Datennetzen“ des Vereins zur Förderung des deutschen Forschungsnetzes <http://viadrina.euv-frankfurt-o.de/adv/publikation/nettiquette.html>.

Die Einhaltung wird von allen Anwendern erwartet. Wer sich nicht daran hält, riskiert, daß er für Newsgroups gesperrt oder daß seine Seite (z.B. mit rechtsradikalem Hintergrund) vom Server gelöscht wird und damit unzugänglich ist. Der soziale Aspekt kommt auch in einer hohen Kooperationsbereitschaft zum Ausdruck. Besonders Newsgroup-Leser helfen sich gegenseitig und stellen dabei ihre privaten Interessen in den Hintergrund. In der Folge kann bei Internetnutzern eine Steigerung von Selbstkritik, Selbstdisziplin und Autokorrektur festgestellt werden.²⁹

²⁸ vgl. Grätz/Morató, 2000a, Lehrerheft, 22f

²⁹ vgl. ebenda

Wer sich im Internet bewegt, stößt fast automatisch auf Beiträge, die ihn emotional berühren, denen er zustimmen oder widersprechen möchte. Dies kann in Newsgroupartikeln ebenso wie in „Gästebüchern“ abgelesen werden, die viele Webmaster (Betreuer eines Website) für ihre Leser eingerichtet haben. Dadurch wird natürlich wiederum der kognitive Aspekt betont, denn wen ein Thema beschäftigt, der setzt sich damit intensiver auseinander. Eine Diskussion im Internet ist von einer mündlichen zu unterscheiden, da alle Beiträge schriftlich fixiert sind. Dadurch ist es möglich, alle Äußerungen zurückzuverfolgen. Eine Aussage wie „Das habe ich nicht gesagt.“ kann in einer mündlichen Diskussion nur schwer widerlegt werden. Eine Revision eines Gedankens im Internet kann folglich nur mit einem Eingeständnis des Fehlers einhergehen.

2.3 Was für ein Medium ist das Internet?

Wenn wir das Internet näher betrachten, so erkennen wir, daß vom technischen Standpunkt aus wenigstens zwei Computer sowie eine verbindende Telefonleitung benötigt werden. Der semantische Aspekt besagt, daß wir es mit einem interaktiven Medium zu tun haben, allerdings nicht grundsätzlich und der pragmatische weist uns den Weg zum Massenmedium. Vgl. Abschnitt 2.1.

Nun sind Massenmedien in der Regel einseitig, öffentlich und indirekt. D.h., Massenmedien richten sich an ein breites Publikum, wobei eine räumliche und/oder zeitliche Distanz überwunden werden muß. Ein Rollenwechsel zwischen Sender und Empfänger findet nur bedingt statt (z.B. Leserbriefe).

Hatte bislang ein einzelner Mensch keine Möglichkeit, seine Informationen auf einer öffentlichen Plattform zu präsentieren, so ist dies nun möglich. Das Internet ist ein Publikationsmedium, aber auch ein Informationsmedium, so daß wir berechtigt sind, von einem „publizistischen Massenmedium“ zu sprechen.³⁰

Obendrein gestaltet sich das Internet als ein Kommunikationsmedium, da ein Wechsel zwischen Textproduzent und Textrezipient möglich ist. Die räumliche Distanz ist dabei immer gegeben, die zeitliche nicht, wenn z.B. „gechattet“ wird.

Der Begriff des Massenmediums „Internet“ ist allerdings einzuschränken in bezug auf die Öffentlichkeit. Sofern via E-Mail kommuniziert wird, bleibt die Privatsphäre gewahrt, zumindest solange sich niemand das schützende Paßwort zu eigen gemacht hat und sich verbotener Weise auf einem fremden Rechner herumtreibt.

³⁰ vgl. Fasching, 1997, 53

M.E. ist es schwer, das Internet als Ganzes einordnen zu wollen. Besser scheint mir, die einzelnen Dienste voneinander abzugrenzen und sie unter dem Dach des Internet zusammenzuführen. Allen Diensten gemeinsam sind lediglich die Kriterien der Multimedialität. (Vgl. Abschnitt 2.1.2), so daß ich zusammenfassend das Internet als „Multimedium“ bezeichnen möchte und zwar nicht nur im Sinne der o.g. Multimedialität sondern auch, weil der Informationsaustausch auf drei grundlegende Weisen voneinander unterschieden werden kann:

- öffentlich und einseitig (WWW)
- öffentlich und gegenseitig (Newsgroups, Chat)
- privat und gegenseitig (E-Mail)

Wir haben nun erfahren, wie das Internet funktioniert, wie es verwendet und als Medium eingeordnet werden kann. Welche Veränderungen sich für den Unterricht ergeben, und welchen Nutzen wir daraus ziehen können, wird im folgenden Kapitel erarbeitet.

3 Lernen mit dem Internet - warum?

Der Einsatz der Neuen Medien und somit auch des Internets in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ist strittig. Von Medienkritikern, wie etwa Neil Postman (Vgl. „Wir amüsieren uns zu Tode“) werden Computer und das Internet im Unterricht stark kritisiert, auf der anderen Seite aber durch Initiativen, wie z.B. in Deutschland durch „Schulen ans Netz“ (vgl. <http://www.san-ev.de>), gefördert. Manche Lehrer fühlen sich durch den Einzug der neuen Technik in die Klassenzimmer ihren Schülern oftmals unterlegen, andere dagegen probieren mit ihren Klassen, ohne ausreichend didaktisch aufbereitetes Material, ihre Ideen aus. Kritiker befürchten eine „Informationsflut“, die von keinem Lernenden verarbeitet werden kann, Verfechter erhoffen sich vom Internet ein schnelles, effektives Lernen.³¹

Wahr ist, daß das Internet jetzt schon aus einer Lernumgebung nicht mehr völlig wegzudenken ist. Selbst wenn noch nicht in jedem Klassenraum ein vernetzter Computer steht, so haben Schüler, Studenten, Lehrer und Dozenten irgendwo einen Zugang zum Internet. Auch wenn er nicht primär im Unterricht genutzt wird, so kann alleine an den wachsenden Zahlen von Internetzugängen abgelesen werden, daß die „Internetverweigerer“ langsam zu einer Minderheit werden. Viele dürfen sich gar nicht dem Internet verschließen, wollen sie ihren Arbeitsplatz bewahren. Die Informationssuche geschieht bereits häufig zuerst über das Internet, bevor in verstaubten Archiven gesucht wird.

Wahr ist außerdem, daß mit Hilfe eines Computers und des Internet schneller und auch effektiver gelernt werden kann - sofern beim Lerner die nötigen Voraussetzungen dafür geschaffen wurden und sofern Computer und Internet didaktisch richtig eingesetzt werden.³²

Was heißt das aber nun konkret? Welche Art von Unterricht brauchen wir, um das Internet erfolgreich einsetzen zu können? Was wird von den Schülern für ein ebenso erfolgreiches Lernen verlangt? Und welche Idee steckt hinter dem Einsatz des Internets im Unterricht?

3.1 Der Konstruktivismus als Lernidee

Der Konstruktivismus geht davon aus, daß man neues Wissen entdeckt und versucht, dieses in das vorhandene Wissen einzuordnen. Dabei kann es vorkommen, daß sich nichts finden läßt, wohin das Neue paßt, aber auch, daß Vorhandenes revidiert werden muß. Vom Menschen wird also gefordert, sich sein Wissen selbständig zu erarbeiten und es so zu konstruieren, wie es ihm richtig scheint. Für die Einordnung der neuen Informationen greift

³¹ vgl. Rüschoff, 1988, 14f

³² vgl. Zimmer, 1998

der Konstruktivismus auf den Kognitivismus zurück, es bedarf kognitiver Strategien bzw. prozeduralen Wissens.^{33/34}

Entscheidend am Konstruktivismus erscheint die Erkenntnis, daß nicht jeder Mensch die gleiche Wahrnehmung hat. Jeder konstruiert sich seine Wirklichkeit ohne ein Recht auf Wahrheit.³⁵ Wissen hängt vom Individuum und der persönlichen Konstruktion ab. Wissen wird vom Menschen selbst erzeugt und kann nicht einfach „eingetrichtert“ werden.

Lernen im konstruktivistischen Sinne wird von Wolff

als eine aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbständig durchgeführt werden muß. Der Lernende konstruiert sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen - Lernen wird als „kreativer Konstruktionsprozeß“ gesehen.³⁶

Eine der daraus folgenden Konsequenzen ist die,

daß Lernende nicht mit fertigem Wissen konfrontiert werden dürfen, sondern, da sie zum erfolgreichen Lernen alles neu konstruieren müssen, lediglich „Baumaterial“ erhalten, das sie selbst zu ihren individuellen Systemen zusammensetzen.³⁷

Diese beiden Zitate geben eine Vorstellung vom Begriff des autonomen Lernens. Jeder Lerner soll einen individuellen Lernweg beschreiten.³⁸

Dem Lernenden wird also kein fertiges Wissen bereitgestellt, das er, ohne es zu hinterfragen, einfach aufnehmen kann. Unter behavioristischer und auch kognitiver Lernanschauung konnte ein Schüler noch darauf vertrauen, daß die Informationen und vorgeschlagenen Lösungswege des Lehrers richtig sind, hier steht er nun allein mit seinem „Baumaterial“.

Autonomes Lernen geht aus von einem selbsttätigen Lernen und führt hin zu einem selbstgesteuerten. Der Lerner wandelt sich dabei vom rezipierenden Objekt fachlicher Unterweisungen zum Subjekt seines eigenen Lernens.³⁹ Wißner-Kurzawa empfiehlt, den Begriff des autonomen Lernens zu differenzieren. Im engeren Sinn: das Lernen bezieht sich auf fremdgesetzte Ziele. Und im weiteren Sinn: die Lernverantwortung wird komplett auf den Lerner übertragen, so daß er auch für die Lernziele zuständig ist.⁴⁰

Im schulischen Unterricht werden wir hauptsächlich die erste Variante finden, schon weil es „von oben“ (z.B. Kultusministerium) vorgegebene Curricula gibt.

³³ vgl. Kleinschroth, 1996, S. 171f.

³⁴ Zur Theorie des Konstruktivismus vgl. ein Internet-Projekt des Virtuellen Hochschulverbundes Karlsruhe „ViKar“: http://vikar.ira.uka.de/teilprojekte/tp31/Konstruktivismus/k_index.htm sowie Mitschian (2000, 17ff)

³⁵ vgl. Mitschian, 2000, S. 18

³⁶ Wolff, 1997, Kapitel 4

³⁷ Mitschian, 2000, S. 19

³⁸ vgl. Kleinschroth, 1996, S. 172

³⁹ vgl. Wißner-Kurzawa, 1995, 308

⁴⁰ vgl. ebenda

Es gibt diverse Gründe autonomes Lernen, anzustreben. Beachtenswert scheint mir besonders der Gesichtspunkt des „lebenslangen Lernens“ zu sein.⁴¹ Wer nicht selbständig lernen kann, wird in der sich derzeit entwickelnden „Wissens- und Informationsgesellschaft“ zum Scheitern verurteilt oder nur für einfache und stupide Aufgaben einzusetzen sein. Menschen müssen im Laufe ihres Lebens das ursprünglich in der Ausbildung angeeignete Wissen bisweilen revidieren.⁴² Dies beweisen technische Neuerungen am Arbeitsplatz genauso wie mehrfache Berufswechsel ein und desselben Menschen.

Für den schulischen Unterricht stellen wir fest, daß die Fähigkeit autonomen Lernens dazu beitragen kann, den Lerner zu motivieren. Er wird zum „Urheber seines Tuns“ und kann bei Erfolg stolz auf seine Arbeit sein, aber auch bei Mißerfolg zieht er durch das eigene Handeln Lehren aus den Fehlern.⁴³

Damit Lerner autonom lernen können, ist es notwendig, sie in verschiedenen Lernstrategien zu unterweisen und zu schulen.⁴⁴ Dadurch erhält nicht nur der Lerner eine neue Rolle, sondern auch der Lehrer. Das fachspezifische Wissen des Lehrers ist auf lange Sicht weniger gefragt als die Vermittlung des „Wissen - Wie?“. ⁴⁵ Einfach umzusetzen ist dies nicht, da solche Problemlöseoperationen einerseits kulturbedingt sind, andererseits aber auch vom einzelnen Lerner abhängen.⁴⁶ Zu möglichen Lernstrategien vgl. Wolff, 1997.

Neben dem Schlagwort „Lernerautonomie“ findet sich in der Literatur der „handlungsorientierte Unterricht“.

Handlungsorientierter Unterricht nimmt als lernpsychologische Grundlage auch den Konstruktivismus an. Teilweise, scheint mir, verwenden Autoren beide Begriffe synonym. Vielleicht ist handlungsorientierter Unterricht aber auch eine weniger radikale Variante des autonomen Lernens oder eine Zwischenstufe vom lehrerzentrierten Unterricht hin zum selbsttätigen Lernen.

Allerdings, meine ich, impliziert „handlungsorientierter Unterricht“ etwas Richtungweisendes, nichts Zwingendes (Orientierung), die Lernumgebung „Unterricht“ wird beibehalten. „Autonomes Lernen“ dagegen scheint sehr kategorisch. „Autonom“ vermittelt zudem das Gefühl, der Lerner sei tatsächlich auf sich allein gestellt und es hat auch in politischem Sinne einen negativen Beigeschmack.

⁴¹ vgl. Wißner-Kurzawa, 1995, 308f

⁴² vgl. Wolff, 1997, Kapitel 1

⁴³ vgl. Wißner-Kurzawa, 1995, 309

⁴⁴ vgl. Wolff, 1997, Kapitel 4

⁴⁵ vgl. Wißner-Kurzawa, 1995, 309

⁴⁶ vgl. Wolff, 1997, Kapitel 2.1

Die Idee des handlungsorientierten Unterrichts hält am Lehrer fest, der sich aber auf seine Schüler einstellen kann. Er weiß Einwürfe von Seiten der Schüler geschickt in aktives Unterrichtsgeschehen umzusetzen, ohne dabei das curriculare Lehrziel zu vernachlässigen.⁴⁷

Handlungsorientierter Unterricht geht nicht direkt von einem „Alleine-Lernen“, aber von einer Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Lerner aus, die das Lernen positiv beeinflussen. Die Lerner sollen aktiv am Unterricht beteiligt sein und handeln, sie können mitbestimmend in den Unterricht eingreifen, indem sie Handlungsziele einbringen, das könnten z.B. Diskussionen zu tagesaktuellen Themen sein, die einen Bezug zum jeweiligen Fach haben. Vgl. Schiffler, 1998.

Für den Fremdsprachenunterricht hat Wolff einige Merkmale zusammengestellt, die die Lernerautonomie im Unterricht kennzeichnen. Meiner Meinung nach entsprechen sie auch der Forderung nach Handlungsorientierung im Unterricht.

Ich fasse Wolffs Aufzählung zusammen.⁴⁸ Wolff geht von einer Arbeit in Kleingruppen aus, wobei diese Lernverbände alle unterschiedliche Aufgaben bewältigen, die später vor dem Plenum veröffentlicht werden. Die Arbeitsbereiche können alles umfassen, was zum Fremdsprachenunterricht paßt, sei es das Lesen eines Textes, das Schreiben eines Gedichts oder die Beschreibung grammatischer Phänomene für den Rest der Klasse. Den Lernenden stehen dabei grundsätzlich alle notwendigen Materialien zur Verfügung, Grammatiken, Lexika, Bastelzeug, u.a. Die Lerner können aus verschiedenen Lernstrategien und -techniken diejenigen auswählen, die ihnen am liebsten bzw. geeignetsten erscheinen, um die Aufgaben zu lösen. Unterrichtsfremde Unterlagen, so sie in irgendeiner Form für den Fremdsprachenunterricht nützlich sind, können von den Schülern mitgebracht und eingebunden werden. Jeder Lerner führt ein persönliches Tagebuch, in dem er seine Aktivitäten und das, was er gelernt hat, notiert. Es klingt fast selbstverständlich, wird aber dennoch oft nicht durchgehalten: Die Fremdsprache sollte alleinige Unterrichtssprache sein. Schüler und Lehrer evaluieren regelmäßig gemeinsam die Unterrichtsergebnisse, und über allen diesen Aspekten steht die Interaktion zwischen den Schülern, aber auch zwischen Schüler und Lehrer.

⁴⁷ vgl. Schiffler, 1998, 16

⁴⁸ vgl. Wolff, 1997, Kapitel 1.2

3.2 Erfolgreicher Unterricht mit dem Internet

Wie kann nun das Internet in Zusammenhang mit einer konstruktivistischen Lerntheorie gesetzt werden?

Neues Wissen aufnehmen bedeutet, neue Verknüpfungen zwischen schon Bekanntem zu entdecken oder gezeigt zu bekommen.⁴⁹

Das Internet, besonders das WWW, ist durch Hypertextualität geprägt. Hypertexte zeichnen sich, wie schon in Abschnitt 2.2.2.2 angesprochen, durch Links, also Verweise oder Verknüpfungen aus. Gut geplante Websites sind von einer Netzwerkstruktur geprägt, die einen mit Hilfe von Links zum gewünschten Ziel leitet. Teilweise verfügen Websites schon über sog. Sitemaps, (Übersichtskarten oder Schemata), auf denen ein Überblick gewonnen werden kann, welche Themen wie miteinander in Verbindung stehen. Übertragen auf den menschlichen Geist wären solche Landkarten „Mindmaps“ und entsprächen den Ideen des Kognitivismus und Konstruktivismus. Es hat also den Anschein, daß das Internet uns Informationen in der Form darbietet, wie wir sie selbst verarbeiten.

Wagner stellt die Hypothese auf, daß

Hypertext mit seiner Offenheit und seinen Möglichkeiten der Verzweigung und Querverweise geeigneter für eine Weltsicht [wäre], in der an die Stelle linearer Abhängigkeiten und eindeutiger Zuordnungen komplexe Beziehungen und Wechselwirkungen getreten sind.⁵⁰

Ein anderer Aspekt des Hypertextes ist, daß durch die sich immer wieder verzweigenden Texte niemals davon ausgegangen werden kann, daß zwei Menschen den selben Text- bzw. Informationsstrang verfolgen. Hinzu kommen die vielfältigen Kommunikations- und Publikationsmöglichkeiten, die dem Lerner die Chance geben, Wissen jedweder Art zu erfragen, aber auch selbst weiterzugeben. Läßt ein Lehrer nun seine Lerner ihren Weg durch das Internet gehen, so begeben sie sich auf immer wieder neues, unbekanntes Terrain. Sie entdecken, sie erforschen Themen, jeder auf seine Weise. Hier also finden wir das autonome bzw. eigenständige Lernen wieder.

Weder die Technik noch die konstruktivistischen Theorien können jedoch ein erfolgreiches Lernen garantieren. Rösler meint hierzu: „Lerner sind nicht dadurch autonom, dass sie allein gelassen die Tastatur bearbeiten.“⁵¹

In ersten amerikanischen Untersuchungen zur Frage des Erfolgs beim Lernen mit Hilfe des Internets konnte beobachtet werden, daß eine höhere Lernleistung erzielt werden kann, allerdings nur bei den Lernern, die ohnehin schon stärker als die anderen waren. Als Ursache

⁴⁹ Kuhlen, 1991, 101 zitiert nach Krempel, 1998, 40

⁵⁰ Wagner, 2000, 8

⁵¹ Rösler, 1998, 11

wird angenommen, daß bei manchen Lernern die vorhandene Wissensstruktur stabiler ausgeprägt ist und sie sich in der virtuellen Welt nicht so leicht verlieren.⁵² Die Lerner dagegen, deren Wissenslücken aufgefüllt werden sollten, sind oftmals nicht der Lage, das gesuchte Problem zu erkennen oder schon einmal Erfahrenes durch neues Wissen zu ergänzen bzw. zu revidieren.⁵³ Man kann wohl davon sprechen, daß sich das Denken durch das Internet verändert, aber denken müssen wir trotzdem.⁵⁴ Auf einen Lehrer kann also noch lange nicht und wahrscheinlich nie verzichtet werden. Er wird dringend benötigt, um Lernstrategien zu vermitteln und um Hilfestellungen zu bieten.

Gertsch weist darauf hin, daß das Internet im Unterricht zwei Funktionen erfüllen kann. Einerseits kann es Unterrichtsgegenstand sein, d.h., Unterricht über das Internet, andererseits kann es Unterrichtswerkzeug sein, letzteres soll uns hier hauptsächlich interessieren.⁵⁵ Das Internet als Unterrichtsthema sollte aber dennoch nicht vernachlässigt werden, es wird eine immer größere Rolle in unserem Leben einnehmen, so daß über eventuelle Folgen reflektiert werden sollte.⁵⁶

Das Internet als Unterrichtswerkzeug wird zu einem vielseitigen Unterrichtsmedium. Das Lehr- und Lernmittel Internet dient als Vermittler von Informationen, präsentiert Wirklichkeitskonstruktionen und verfügt über Kommunikationsstrukturen. Vgl. Abschnitt 2.1.1 sowie 2.3. Je nach Lernziel muß entschieden werden, welche Internetdienste nützlich erscheinen und wozu die Lerner schon fähig sind. Zu beachten ist, daß die Rezeption von Hypertexten ein anderes, neues Rezipieren erfordert als z.B. das lineare Lesen eines Buchs.⁵⁷

Außerdem ist es möglich neben den Diensten die Einsatzart zu differenzieren:

1. Unterrichtsbegleitender Einsatz
2. Integrierter Einsatz
3. Kurstragender Einsatz

Unter Punkt 1 wäre zu verstehen, daß Lerner aber auch Lehrer vorwiegend außerhalb des Unterrichts im Internet nach Informationen suchen oder einen E-Mail-Kontakt unterhalten. Die Ergebnisse können dann im Unterrichtsplenum vorgestellt und mit „herkömmlichen“ Techniken weiterverarbeitet werden. Hierzu zählt auch, daß sich Schüler z.B. für Aufsätze die nötigen Informationen aus dem Internet beschaffen oder daß Lehrer oder Dozenten auf eigenen Seiten im Internet Informationen für Lerner aufbereiten.⁵⁸

⁵² vgl. Zimmer, 1998

⁵³ vgl. Kleinschroth, 1996, S. 173f.

⁵⁴ vgl. Doelker, 1997, nach Krempel, 1998, 41

⁵⁵ vgl. Gertsch, 1997, „Internet und traditioneller Unterricht“

⁵⁶ vgl. Grätz, 1999b, 12

⁵⁷ vgl. Block, 1997, Kapitel 2.4

⁵⁸ vgl. Kopold, o. J., Kapitel 6.5.1

Der Begriff „integrierter Einsatz“ wurde gewählt, um damit eine Unterscheidung zu Punkt 1 zu treffen. Denn auch diverse Projekte könnten als unterrichtsbegleitend bezeichnet werden, wenn sie zwar im Unterricht stattfinden, aber trotzdem nicht explizit zum Lehrplan zählen. Ich halte eine solche Differenzierung für wichtig, da es maßgeblich zum Geschehen beiträgt, wie sehr ein Lehrer eingreifen kann oder nicht.

Projekte können sowohl unter Punkt 1 als auch unter Punkt 2 fallen. Sie erstrecken sich über einen konkreten Zeitraum, von einigen Tagen bis hin zu mehreren Monaten. So kann ein großes Thema zu erforschen sein und anschließend in eine Webseite mit den Ergebnissen münden. Oder es wird eine E-Mail-Korrespondenz zu anderen Lernergruppen angestrebt und auf diese Weise ein gemeinsames Thema erarbeitet.

Der kurstragende Einsatz ist kein Projektunterricht im oben genannten Sinn. Es wird via Internet ein Kurs angeboten und weitgehend auf Lehrer und Lehrbuch verzichtet. D.h., im Regelfall wird es einen Moderator geben müssen, der mit technischen aber auch fachlichen Ratschlägen dem Lerner zur Seite steht oder der anfallende Übungsaufgaben korrigiert, so dies nicht ein Computerprogramm zuverlässig erfüllen kann. „Face-to-face“-Unterricht im herkömmlichen Sinn findet also nicht statt, Lernende treffen sich höchstens in Chat-Rooms, das Internet wird zum Klassenzimmer oder Universitätscampus. Diese Form des Unterrichts ist noch relativ selten anzutreffen und wenn, dann auch eher außerschulisch. Virtuelle Universitäten oder Fernstudiengänge sind Vorreiter für diese Art des Internetesatzes.⁵⁹ Vgl. z.B. das Angebot der Fernuniversität Hagen (<http://www.fernuni-hagen.de>).

Ein Unterricht mit Internet kann natürlich nicht ohne die in Abschnitt 2.2.3 genannten Fertigkeiten funktionieren. Der Unterricht kann die Umgangsweisen mit dem Internet fördern und umgekehrt. Besonders wichtig ist die gemeinsame Beschäftigung mit einem Thema, die die Kooperation unterstützt. Dadurch werden die sozialen, kognitiven und emotionalen Aspekte von vornherein miteinbezogen. Es ist also nicht vordergründig von einer Vereinigung am Computer auszugehen, wenn das Lernen mit dem Internet geschult werden.

Sowohl der Fremdsprachenunterricht als auch das Internet sind interkulturell geprägt, so daß erst die Begriffe um die Interkulturalität erläutert werden müssen, bevor Internet und Fremdsprachenunterricht miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

⁵⁹ vgl. Krempl, 1998, 42f

4 Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen

Nicht zum ersten Mal spreche ich in dieser Arbeit eine Veränderung unserer Gesellschaftsform an. Wenn wir die Welt als Ganzes betrachten, so stellen wir fest, daß sich die räumlichen Distanzen verkürzen, daß die Mobilität der Menschen wächst, daß aber auch eine Metropolisierung stattfindet, also eine Konzentration auf bestimmte Räume, in denen besonders stark wirtschaftlich bzw. politisch gehandelt wird. Viele Faktoren haben auf eine solche gesellschaftliche Entwicklung Einfluß, auch die hohe Technisierung in allen Lebensbereichen. Natürlich bleiben davon Kommunikationsprozesse und ihre Möglichkeiten nicht unberührt.

Die Anfänge einer interkulturellen Kommunikation (IK) lassen sich schon sehr früh datieren. Gab es doch Kaufleute, die Waren aus aller Herren Länder vertrieben, gab es auch Boten, die zwischen Kriegsführern Nachrichten austauschten, oder Missionare, die in anderen Weltgegenden versuchten, Menschen zu bekehren. Heute betrifft die interkulturelle Kommunikation nicht mehr nur Regierende oder ausgewählte Experten, die in missionarischen oder kaufmännischen Aufträgen unterwegs sind. Es findet durch die Mobilität und die Bildung von Ballungsräumen eine starke Migration statt, so daß zwangsläufig verschiedene Kulturen aufeinandertreffen. Und auch der kleinste Bauer muß sich mit dem Globalisierungsgedanken auseinandersetzen, nicht nur, weil ihm das Fernsehen die entlegensten Winkel der Erde ins Wohnzimmer bringt.

Erst mit dem Buchdruck, dem Zeitungswesen, viel später dann mit Radio und Fernsehen und heute mit dem Internet wurde eine Grenzziehung des Begriffs der interkulturellen Kommunikation immer unklarer.

4.1 Was heißt interkulturelle Kommunikation?

Die Erkenntnis über die Wichtigkeit interkultureller Kommunikation reicht nicht aus, die Bezeichnung muß definiert werden. Ich verzichte auf eine historische Übersicht der Forschungsentwicklung.

Ein Weg der Annäherung an eine Definition ist, „interkulturelle Kommunikation“ grob in seine lexikalischen Bestandteile zu zerlegen.

4.1.1 Kultur

Was heißt Kultur? Außer einer alltäglichen Assoziation mit schöngestiger Literatur, Musik und Malerei denken wir an eine gepflegte Lebensart (z.B.: Eßkultur), an Ackerbau, der

aus etymologischer Sicht die eigentliche Bedeutung des Wortes Kultur trägt.⁶⁰ Doch dieser Kulturbegriff ist sehr eng gefaßt. Wir kennen zusätzlich Bezeichnungen wie „Jugendkultur“ und bezeichnen damit besondere Gewohnheiten oder Eigenarten einer sozialen Gruppe.

Nach Rehbein ist Kultur die Erscheinungsform des Alltags, ein Ideensystem, also eine Bewußtseinsform und beinhaltet Traditionen, auch folkloristischer Art. Kultur prägt sich besonders in der Ideologie, im Interesse, im Denken, Fühlen, Sprechen aus. Rehbein bezeichnet Kultur als das gemeinsame Wissen gesellschaftlicher Einheiten, Klassen, Regionen und ganzer Nationen.⁶¹ Kultur ist weiterhin untrennbar mit Sprache verbunden.

Frey definiert Kultur als besondere und distinkte Lebensweise, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind, beinhaltet.⁶² D.h., Kultur ist ein Orientierungssystem, welches vom Einzelnen wie von der Gesellschaft beeinflußt wird. Durch die Gesellschaft findet eine Art Modellbildung der Lebensweise für den Einzelnen statt. Es bilden sich Symbole, die innerhalb einer Kultur Allgemeingültigkeit erhalten und von den Angehörigen verstanden werden.⁶³ Zu diesen Symbolen zählt selbstverständlich auch die Verbalsprache.

Litters spricht im Zusammenhang mit Kultur nicht von einem Orientierungssystem, sondern von einem Kontrollmechanismus, der das Verhalten der Angehörigen steuern kann. Daraus läßt sich schließen, daß das kulturelle Wissen erst durch Interaktion gewonnen wird.⁶⁴

Soweit Kultur durch die Gesellschaft, die Interaktion und durch die „vereinbarten“ Symbole entsteht, ist sie keinesfalls statisch, sondern in stetem Wandel begriffen. Stereotype bilden sich aufgrund eines statischen Kulturbegriffs.

Kultur entwickelt sich sowohl durch das Individuum als auch durch die Gesellschaft, der das Individuum angehört. Es besteht also ein Wechselverhältnis.

⁶⁰ DUDEN: Das Herkunftswörterbuch, 393

⁶¹ vgl. Rehbein, 1985, 27ff.

⁶² vgl. Frey, 1993, 21

⁶³ vgl. ebenda, 27ff.

⁶⁴ vgl. Litters, 1995, 17

4.1.2 Kommunikation

Eine sehr kurze dennoch treffende Definition von Kommunikation ist folgende:

Kommunikation ist die Verwendung von Zeichensystemen zum Austausch von Informationen.

Dieser Satz bedarf einiger Erklärungen: Zeichensysteme sind z.B. die Verbalsprache, die wir in der Regel als Kinder erlernen, können aber auch Bilder oder Gebärden sein. Ein Zeichensystem basiert auf Symbolen, die in einer Gemeinschaft als allgemein bekannt vorausgesetzt werden.

Um Kommunikation zustande kommen zu lassen, müssen folgende Kriterien erfüllt sein. Ist eines nicht zutreffend, so ist von vornherein nicht von Kommunikation zu sprechen:

1. „Austausch von Informationen“ schließt mit ein, daß wenigstens ein Sender und ein Empfänger beteiligt sind.
2. Sender und Empfänger müssen mittels eines Mediums (z.B.: persönlich, Telefonleitung oder Papier) verbunden sein, da sonst kein Austausch stattfinden kann.
3. Diese beiden an der Kommunikation Beteiligten müssen über die gleichen Zeichensysteme verfügen.
4. Es findet eine Interaktion zwischen diesen beiden Beteiligten statt. Das will sagen, daß die Mitteilung des Senders vom Empfänger wahrgenommen werden muß.

Das Ziel einer Kommunikation ist folglich die Verständigung zwischen den Beteiligten.⁶⁵

Es wird zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation unterschieden. Die verbale betrifft nur die Äußerung von Wörtern in sinnvollen, grammatisch und phonetisch korrekten Sätzen. Alles weitere wie Tonhöhe, Lautstärke, Gestik, Mimik, etc. zählt zur nonverbalen Kommunikation.

4.1.3 Interkulturelle Kommunikation

Bei der Eingrenzung des Begriffs Kultur wird immer wieder das Wort Gesellschaft oder auch die Bezeichnung „Angehöriger einer Gesellschaft“ genannt. Wir können also daraus schließen, daß sich die menschliche Bevölkerung in Gesellschaften teilt, die sich durch ihre Kultur voneinander unterscheiden.

Der Begriff interkulturelle Kommunikation bezeichnet im Grunde genommen die Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen. Dabei soll auf die Beziehung und Andersartigkeit zweier Kulturen Rücksicht genommen werden. Die Zeichensysteme der Kommunikationsteilnehmer unterscheiden sich. Diese Verschiedenheit muß von den Teilnehmern überwunden werden, da sonst die Kommunikation mißlingt. Es genügt dabei offenbar nicht die Sprache allein. Das Zeichensystem umfaßt in diesem Sinn auch die Kultur, die Ge-

wohnheiten und das Verhalten des Kommunikationspartners aus der entsprechend anderen Gesellschaft.

Hinnenkamp weist dem Begriff „interkulturelle Kommunikation“ einige Merkmale zu, die mir sehr treffend erscheinen:

- *Es gibt unterschiedliche von einander unterscheidbare Kulturen.*
- *Kultur und Kommunikation stehen in einem Zusammenhang.*
- *Kommunikationsteilnehmer sind immer auch Teilnehmer bzw. Teilhaber einer Kultur.*
- *Kulturelles spiegelt sich in der Kommunikation wider. ...*
- *Kulturteilhabe heißt: In einer spezifischen Weise kommunizieren.*
- *Gemeinsame Kulturteilhabe erleichtert die Kommunikation, unterschiedliche erschwert sie.*⁶⁶

Als interkulturell lassen sich zwei Richtungen der Unterscheidung zwischen Kulturen benennen. Einmal gibt es eine horizontale Trennung, also die zwischen verschiedenen Gesellschaften (z.B.: Deutsche vs. Chinesen). Und außerdem existiert noch eine vertikale, die innerhalb einer Gesellschaft zu finden ist. Die vertikale umfaßt also verschiedene Gruppierungen und Szenen einer Gesellschaft.⁶⁷ Sie heißt bisweilen auch intrakulturell.

Da, wie wir sehen konnten, Kultur durch Handeln ausgedrückt wird, ist zu beachten, daß sie so wenig homogen wie statisch ist. Sie darf nicht mit Gesellschaft gleichgesetzt werden, und auch eine nationale Zuordnung von Kultur ist fragwürdig, wengleich letzteres sehr oft geschieht.^{68/69}

Nun noch einige Worte zum Terminus selbst. Neben „interkulturell“ sind auch die Ausdrücke „multi-“ oder „transkulturell“ zu finden. Die Vorsilbe „multi“ drückt aus, daß mehrere Kulturen mit- bzw. nebeneinander existieren, sie schließt Interkulturalität nicht aus, allerdings auch nicht zwingend mit ein. Multikulturalität kann aber auch als Kultur-Mix verstanden werden.⁷⁰ Beispielsweise haben in Deutschland lebende Jugendliche amerikanische Begrüßungsrituale mit deutschen vermischt, die natürlich nicht nur von den Angehörigen der deutschen Nationalität verwendet werden, sondern z.B. auch von Angehörigen der türkischen.

Transkulturalität ist der Interkulturalität schon recht nahe, besagt aber, daß es eine möglicherweise auch nur einseitige Übernahme von kulturellen Elementen zwischen zwei Kul-

⁶⁵ vgl. Rehbein, 1985, 30ff.

⁶⁶ Hinnenkamp, 1994, 51 zitiert nach Knapp-Potthoff, 1997, 184

⁶⁷ vgl. Litters, 1995, 19f

⁶⁸ vgl. Luchtenberg, 1999, 17

⁶⁹ vgl. Knapp-Potthoff, 1997, 183f.

⁷⁰ vgl. ebenda, 186f

turen gibt.⁷¹ Zum Beispiel versuchten sich, postkolonial gegründete Staaten zunächst „westlichen“ Mustern anzupassen. Das Präfix „inter“ dagegen hebt die Wechselbeziehung zwischen den Kulturen hervor.⁷²

4.1.4 Interkulturelle Kompetenz

Man findet neben interkultureller Kommunikation auch die Bezeichnung „interkulturelle Kompetenz“, beide werden m.E. nicht streng genug von einander unterschieden. Bevor ich jedoch darauf eingehe, möchte ich einige Fragen stellen:

Gibt es überhaupt so etwas wie eine interkulturelle Kompetenz? Falls ja, ist diese dann auch erlernbar oder verbesserbar?⁷³ Wie kann interkulturelle Kommunikationsfähigkeit vermittelt werden? „Welche Aspekte einer anderen Kultur [sind] für interkulturelle Kommunikation“⁷⁴ von Bedeutung? Über welches Wissen muß ein Lerner verfügen, um interkulturell kompetent zu sein?

Es genügt sicher nicht, landeskundliches Faktenwissen zu vermitteln, damit interkulturelle Kommunikation zustande kommt. Knapp-Potthoff ist sogar der Ansicht, daß solches Wissen nur indirekt relevant ist.⁷⁵ Vielmehr müßte Kultur in ihrer Gesamtheit vermittelt werden, was aber kaum gelingen wird, weil im Unterricht keine Vollständigkeit erreicht werden kann, da das Lernerniveau, die Sprachfähigkeiten, etc. berücksichtigt werden müssen.

Knapp-Potthoff schlägt als Lösung ein „Modell dynamischer interkultureller Kommunikationsfähigkeit“ vor. Die Dynamik scheint ein wesentliches Merkmal im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation zu sein. So findet sie sich in der Kultur wieder, die sich ständig verändert. Der Lernprozeß ist dynamisch, die Aneignung von Wissen geschieht auch nicht „auf einen Schlag“. Und die der Kommunikation zugrunde liegende Interaktion ist ebenso dynamisch. Knapp-Potthoff fordert also nicht das „Kopieren kulturspezifischer Verhaltensweisen ... als vielmehr ... [eine] *Annäherung in Richtung auf die fremde Kultur*.“⁷⁶

Knapp-Potthoff will zwei Formen interkultureller Kommunikationsfähigkeit unterscheiden wissen: Zum einen die, welche eine Akkulturation anstrebt, also die Fähigkeit zur Teilhabe an einer anderen Kultur, so z.B. durch einen Daueraufenthalt in einer anderen Gesellschaft.

⁷¹ vgl. Reimann, 1992, 14

⁷² vgl. Litters, 1995, 21

⁷³ vgl. Knapp-Potthoff, 1997, 182

⁷⁴ ebenda, 188

⁷⁵ vgl. ebenda, 188

⁷⁶ ebenda, 193 (Hervorhebungen im Original)

Zum anderen jene, welche die möglicherweise zunächst nur mangelhafte Verständigung zum Ziel hat.⁷⁷

Knapp-Potthoff formuliert auf Basis der zweiten Variante eine Definition von interkultureller Kommunikationsfähigkeit:

*Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kompensationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.*⁷⁸

Zum Begriff der Kommunikationsgemeinschaft vgl. Knapp-Potthoff (1997,194f.) In dieser Arbeit können stellvertretend die Bezeichnungen „Kultur“ oder „Gesellschaft“ verwendet werden.

„Ebenso erfolgreich“ soll nicht mit „auf die gleiche Weise erreichen“ mißverstanden werden.⁷⁹ Die Kommunikationspartner können auch mit „Händen und Füßen“ ihr Verständigungsziel erlangen, es wird keine Konfliktfreiheit vorausgesetzt.

Wir sehen an dieser knappen Ergänzung der Definition, daß das sprachliche Können dieser Meinung nach nicht für das Gelingen interkultureller Kommunikation erforderlich ist. Ob dies so akzeptiert werden kann, wird weiter unten betrachtet.

Die Kommunikationsteilnehmer müssen laut Knapp-Potthoff vor allen Dingen affektive Eigenschaften erfüllen, wie Empathiefähigkeit und Toleranz. Hinzu kommen das kulturspezifisches Wissen, insbesondere darüber, daß die eigene von der fremden Kultur verschieden ist, und das Wissen über Kultur und Kommunikation im allgemeinen. Wer weiß, was für eine gelingende Kommunikation notwendig ist, kann mangelndes konkretes Wissen damit kompensieren. Diese drei Aspekte stellen die Basis für Strategien dar, die für interkulturelle Kommunikation notwendig werden können. Knapp-Potthoff unterscheidet zwei wesentliche Strategie-Formen⁸⁰:

- Interaktions-Strategie: Es muß die Kommunikationsbereitschaft erhalten werden (z.B. Tabuverletzungen vermeiden oder darüber hinwegsehen). Es sollte nach Gemeinsamkeiten gesucht werden, auf deren Basis man die Kommunikation aufbauen kann (z.B. eine gemeinsame Sprache oder ähnliche Bildungs- und Erfahrungshintergründe). Mit Mißverständnissen muß gerechnet werden und Äußerungen sollten so spät wie möglich interpretiert werden.

⁷⁷ vgl. Knapp-Potthoff, 1997, 196

⁷⁸ ebenda, 196

⁷⁹ vgl. ebenda, 196

⁸⁰ vgl. ebenda, 201ff

- Lernstrategien zur Erweiterung und Differenzierung des kulturspezifischen Wissens: Diese sollen Hilfen für die Kommunikationspartner sein, mit denen sie eigenständig ihre Wissensbasis vergrößern können. Das können einerseits Frage- und Beobachtungstechniken, andererseits auch vorsichtig eingesetztes, bewußtes „Verletzen angenommener Konventionen“ sein.⁸¹

House kritisiert eine solche Einstellung im Fremdsprachenunterricht. Sie stellt fest, daß interkulturelle Kompetenz aus der kommunikativen Kompetenz erwachsen ist. Letztere wurde unterteilt in grammatische, soziolinguistische, Diskurs- und strategische Kompetenz. Laut House wurde aber im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kommunikative Kompetenz als „emanzipatorische Sozialisation“ der Lerner durch die und in der Fremdsprache interpretiert.⁸² House meint, daß der sprachliche Anteil am Fremdsprachenunterricht dadurch stark vernachlässigt wurde, und sie befürchtet ähnliches für die interkulturelle Kompetenz, die allzu oft mit „Verstehen der fremden Kultur“, „Abbauen von Vorurteilen“ und „Fähigkeit zu Toleranz“ gleichgesetzt wird, wie es ja auch bei Knapp-Potthoff durchscheint.

Die Folge davon ist, daß „die Lernziele im FU [...] dann im wesentlichen darin [bestehen], soziale Kontakte zu knüpfen und aufrechterhalten zu können, ohne daß sprachliche Korrektheit betont wird.“⁸³

Ich denke, House hat mit ihrer Feststellung recht, denn der Fremdsprachenunterricht darf auf keinen Fall das sprachliche Können vernachlässigen. Wie sollten sonst z.B. Angehörige verschiedener Kulturen in der Lage sein, sich auf eine gemeinsame Sprache zu einigen, wie Knapp-Potthoff in den Interaktionsstrategien angibt? Zweifellos kann auch die Sprache allein nicht ausreichen, es muß ein sinnvoller Zusammenhang zwischen beiden Seiten hergestellt werden. Fremdsprachenunterricht kann meiner Auffassung nach nicht alleine eine Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation vermitteln, dies sollte auch in anderen Lernbereichen geschehen, aber der Fremdsprachenunterricht kann sie entschieden fördern.

⁸¹ Knapp-Potthoff, 1997, 203

⁸² vgl. House, 1996, 2

⁸³ ebenda, 3

4.2 Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenlernen

*Fremdsprachenunterricht als Ort einer systematischen Begegnung der Lernenden mit der Fremdkultur, die im kommunikativen Unterricht in Form von handelnden Menschen lebendig wird, ist insofern in allen seinen Dimensionen interkulturell.*⁸⁴

4.2.1 Relevanzbereiche interkultureller Kommunikation

Wir konnten oben schon erkennen, daß die interkulturelle Kommunikation von vielen Fachrichtungen betrachtet wird und unsere Gesellschaft betrifft. Rost-Roth sieht darin den Bedarf, für den Fremdsprachenunterricht Bereiche abzustecken, die für ihn von Bedeutung sind. Sie nennt fünf „Relevanzbereiche“, die bei der Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht Beachtung finden sollten:

1. Lernziel: Befähigung zur interkulturellen Kommunikation:

Rost-Roth erkennt in der Literatur zwei globale Lernziele, die zu interkultureller Kommunikation befähigen sollen:

*[Die] Förderung der Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten und eine [...] Förderung von Fremdverstehen kultureller Zusammenhänge.*⁸⁵

*[Die] eher instrumentelle Orientierung von Lernzielen bei der Auseinandersetzung mit IK [interkultureller Kommunikation], die vor allem zweckorientiert einer erfolgreicherer Durchsetzung von kommunikativen Absichten dient.*⁸⁶

Wie so eine Befähigung letztlich auszusehen hat, welche Kompetenzen notwendig sind, wird im Folgenden noch zu klären sein.

2. Interkulturelle Kommunikation als Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand:

So wie die Lernzielbestimmungen werden nach Rost-Roth auch die Unterrichtsinhalte zweigeteilt.

*Behandlung sozioethischer Aspekte von interkultureller Kommunikation und die Behandlung von Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen gegenüber anderen Kulturkreisen im Unterricht.*⁸⁷

Dem werden die Wissensbestände, die in Verbindung mit kommunikativer Kompetenz und Kulturspezifika stehen, gegenüber gestellt.

*Als einzelne Bereiche der Sprachverwendung nehmen dabei semantische Aspekte, i.e. vor allem kulturkontrastive Semantisierungen von Wortschatz und Redewendungen ... und pragmatische Kulturkontraste ... einen besonderen Stellenwert ein.*⁸⁸

⁸⁴ Krumm, 1995, 157

⁸⁵ Rost-Roth, 1996, 2

⁸⁶ ebenda

⁸⁷ Rost-Roth, 1996, 3

⁸⁸ ebenda

Es sollte in jedem Fall eine enge Verbindung von Sprach- und Kulturvermittlung gegeben sein.

3. Interkulturelle Kommunikation als Komponente der Unterrichtsinteraktion:

Rost-Roth bemängelt eine unzureichende Auseinandersetzung mit diesem Thema. Zu selbstverständlich scheint es wohl den meisten Autoren. In einigen Unterrichtssituationen findet sich dieser Punkt wieder, zumeist dann, wenn die Lernergruppe gemischt-kulturell bzw. heterogen ist oder der Lehrende nicht der Kultur der Lernenden angehört. Gerade jetzt, wo verstärkt mittels „Tutoring“, Tandem oder in bi-nationalen Kursen gelernt wird, sollte diese Komponente stärker berücksichtigt werden.⁸⁹ Und auch in der vorliegenden Arbeit spielt dieser Aspekt eine Rolle.

4. Interkulturelle Orientierung von Lehrmaterialien:

Hier ist festzustellen, daß die Forderung, Lehrwerke interkulturell auszurichten, wächst, was bislang in der Realität offenbar noch wenig Beachtung findet.⁹⁰ Krumm weist darauf hin, daß allzu oft Interkulturalität mit Landeskunde verwechselt wird, was aber keineswegs das gleiche ist.⁹¹ Allerdings läßt sich inzwischen auch ein Trend bemerken, nach dem eine Regionalisierung von Lehrwerken verwirklicht wird, was heißt, daß Lehrwerke für spezielle Kulturgruppen entwickelt werden.

Betrachten wir das Internet, stellen wir eine interkulturelle Prägung fest, die sich alleine durch das keine kulturellen Grenzen kennende Medium ergibt.

5. Interkulturelle Orientierung bei Methoden der Sprachvermittlung:

So wie die Lehrwerke regionalisiert werden sollen, so muß auch die Sprachvermittlung angepaßt werden. Es muß auf die „Sprachlehr- und -lerngewohnheiten der Ausgangskulturen der Lerner“ eingegangen werden.⁹²

So verschieden diese fünf Punkte auch sein mögen, so haben sie doch alle die „Bewußtmachung von Kulturkontrasten und Kulturspezifika und eine Konzentration auf interaktive und kommunikative Probleme“ gemeinsam.⁹³

4.2.2 Interkulturelles Lernen

Die Aneignung von interkultureller Kompetenz bzw. die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation möchte ich als interkulturelles Lernen verstanden wissen. Wie kann solches Lernen aussehen? Ich bin mit House einverstanden, daß das Sprachliche nicht ins Hintertreffen geraten darf, bin aber auch der Meinung, daß die Kommunikationsfähigkeit ebenso beachtet werden muß, und beides läßt sich zweifellos kombinieren.

Zeuner schließt sich einer Beschreibung interkulturellen Lernens von Thomas an, die m. E. eher dem Ziel kulturellen Lernens, der interkulturellen Kompetenz entspricht. Zumindest ist diese Ausführung so weit gefaßt, daß sie für den Unterricht kaum eine konkrete Hilfestellung bietet und es fehlt obendrein auch hier der sprachliche Aspekt.

⁸⁹ vgl. Rost-Roth, 1996, 4

⁹⁰ vgl. ebenda

⁹¹ vgl. Krumm, 1995, 157

⁹² Rost-Roth, 1996, 5

⁹³ ebenda, 7

Interkulturelles Lernen zielt auf die Entwicklung von Verhaltensmerkmalen ... und den Aufbau eines interkulturellen Erfahrungs- und Handlungswissens.

Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, ... zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren...

Interkulturelles Lernen vollzieht sich ‚in interkulturellen Überschneidungssituationen...‘

Interkulturelles Lernen kann sich über mehrere Stufen hin vollziehen.

Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt.⁹⁴

House geht davon aus, daß ein erhöhtes Sprachbewußtsein auch ein höheres Kulturbewußtsein umfaßt und zählt einige Punkte auf, die sie für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz für relevant hält.

1. Eine dem aktuellen Wissen über Interaktionsnormen, Werte und Mentalitäten angepaßte Bewußtmachung der kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten.⁹⁵
2. Explizite Vermittlung von Sprach-/Kulturbewußtheit durch Aufmerksamkeitsübungen, und kontrastive Gegenüberstellungen. Als Beispiel führt sie z.B. übersetzte Filmtitel an oder Beschriftungen von Schildern.⁹⁶
3. Aneignen des sprachlich-kulturellen Wissens durch theoriegeleitete, aber dennoch praktisch und kommunikativ angelegte Übungen, wie Rollen- oder Simulationsspiele (Ausgangspunkt sollten nach Möglichkeit von den Lernern selbst erlebte problembehaftete Situationen sein.)⁹⁷

Natürlich fehlen auch bei House nicht die kommunikativen bzw. interaktiven Strategien, die ich weiter oben schon beleuchtet habe.⁹⁸

Zeuner sieht die interkulturelle Kompetenz „als übergeordnetes Lernziel eines am Fremdverstehen orientierten Landeskundeunterrichts.“⁹⁹ Da aber Landeskunde als Kulturkunde verstanden wird, kann der Fremdsprachenunterricht eine vollständige Vermittlung nicht erfüllen. Zeuner stellt darum fest, daß landeskundliches Lernen immer nur exemplarisches Lernen sein kann, wobei er darin kein Problem sieht, sofern „mit Hilfe dieser Inhalte *Hal-tungen und Einstellungen* beim Lernen entwickelt werden und daß mit diesen Inhalten die *Entfaltung von Fähigkeiten* möglich wird.“¹⁰⁰

⁹⁴ Zeuner, 1997, 2f

⁹⁵ vgl. House, 1996, 12

⁹⁶ vgl. ebenda, 13

⁹⁷ vgl. ebenda, 14

⁹⁸ vgl. ebenda, 17f

⁹⁹ Zeuner, 1997, 4

¹⁰⁰ ebenda, 7 (Hervorhebung im Original)

Zur Auswahl der Stoffe empfiehlt Zeuner eine Drei-Ebenen-Kategorisierung von Landeskunde:

1. Die Ebene der isolierten Fakten und sachlichen Daten über ein Land (Zahlen, Statistik);
2. Die Ebene der konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen, (kommunikativen) Strukturen von Individuen und/oder Gruppen („der konkrete Fall“);
3. Die Ebene des Systems, d.h., der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Muster (System; Ideologie).¹⁰¹

Landeskunde wird von Zeuner weiterhin als Vermittlung von Wissen verstanden, auch wenn kulturelle und gesellschaftliche Aspekte mit einfließen.

Um nun mit Hilfe dieser Aufstellung interkulturelle Kompetenz zu fördern, empfiehlt Zeuner, im Unterricht zuerst den „konkreten Fall“ zu betrachten und die beiden anderen Ebenen „zur Erklärung, zum Verständnis oder zur Relativierung“ des Anschauungsbeispiels zu nutzen.¹⁰² Eine solche Vorgehensweise kann eine Kontrastierung zwischen Ausgangs- und Zielkultur vermeiden, besonders dann, wenn es keine Analogien zwischen den beiden Kulturen gibt.

Selbstverständlich wird die Vermittlung landes- und kulturkundlichen Wissens im Fremdsprachenunterricht vorausgesetzt, um die Lerner zu interkultureller Kompetenz zu befähigen. Nach Buttjes jedoch scheint sich „interkulturelle, landeskundliche Kompetenz [...] unabhängig von der interlingualen, fremdsprachlichen Kompetenz zu entwickeln.“¹⁰³

Wenn Buttjes „interkulturelle **sowie** landeskundliche Kompetenz“ meint, hat er sicher mit seiner Ansicht recht. Sonst aber halte ich es doch für falsch, interkulturelle und landeskundliche Kompetenz zu vermischen. Landeskundliche Kompetenz ist nicht gleich interkulturelle Kompetenz und wird leider nicht immer genau unterschieden.

Mit Knapp-Potthoff habe ich schon darauf verwiesen, daß für interkulturelle Kommunikation landeskundliches Wissen vernachlässigt werden kann. Vgl. Kapitel 4.1.4. Andere Autoren, wie House oder auch Zeuner legen dagegen besonderen Wert auf das Bewußtmachen kultureller Eigenheiten. Allerdings muß ich fragen, wie etwas bewußt gemacht werden will, was möglicherweise noch gar nicht bekannt ist. Es muß also eine Fähigkeit zum Erkennen von Gleich, Ungleich und Ähnlich herausgebildet werden.

M.E. liegen diese Differenzen in der Betrachtungsweise. Gehen wir von einer interkulturellen Kommunikation aus, die eigentlich eine „bikulturelle“ ist, nämlich zwischen Angehörigen der eigenen und der Kultur, deren Fremdsprache gelernt wird, so sind konkrete

¹⁰¹ vgl. Zeuner, 1997, 7

¹⁰² vgl. ebenda, 8

¹⁰³ vgl. Buttjes, 1995, 147

landeskundliche Aspekte sicher wichtig, also auch zu lehren und die von House vorgeschlagene Kontrastierung bzw. die Vermittlung nach Zeuner möglich.

Gehen wir dagegen von einer interkulturellen Begegnung aus, in der die Kommunikationssprache von beiden Partnern Fremdsprache ist, so treten landeskundliche Bezüge zur Zielsprachenkultur in den Hintergrund. Ein Fremdsprachenunterricht kann in diesem Sinne also gar nicht zum Ziel haben, Landeskunde zu vermitteln.

Und nehmen wir zuletzt noch den Fall, daß eine Unterhaltung zwischen einem Fremdsprachenlerner und einem ausschließlichen Muttersprachler zustande kommt, der nichts über das Herkunftsland des Fremdsprachlers weiß. Wäre das keine interkulturelle Kommunikation?

Ich halte es darum für angebracht, mit Knapp-Potthoff die interkulturelle Kompetenz zunächst unabhängig von der Sprache und auch der Landeskunde zu verstehen. Es muß eine Unterscheidung getroffen werden, in welchem Rahmen interkulturelle Kommunikation stattfindet und demnach muß entschieden werden, welche Ergänzungen wünschenswert sind. Im Fremdsprachenunterricht sollte dies auf jeden Fall das sprachliche Können sein. Doch auch die Landes- bzw. Kulturkunde, die zur entsprechenden Fremdsprache zählt, wird in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden müssen, da in erster Linie wohl immer ein direkter Kontakt mit den entsprechenden Muttersprachlern angestrebt wird.

Richter schreibt dem Internet eine Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts zu, der dadurch noch stärker interkulturell ausgerichtet werden kann. Es könne durch das Internet ein natürliches Lernen stattfinden, ein Lernen im Dialog, das besonders im „freien Erfahrungs- und Meinungsaustausch“¹⁰⁴ entsteht. Doch gibt sie zu bedenken, daß das Internet nicht per se Kulturverstehen vermittelt.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Richter, 1998, 14

¹⁰⁵ vgl. ebenda, 15

5 Internet im Fremdsprachenunterricht

Wie der Einsatz des Computers im Unterricht allgemein, so ist er auch im Fremdsprachenunterricht nichts Neues. Doch so wie einst große Hoffnungen in das Sprachlabor gelegt, aber nie ernsthaft genutzt wurden, erging es bislang CALL (Computer Assisted/Aided Language Learning). Wie schon in Kapitel 3 zum Ausdruck gebracht, wird dem Computer ein hohes Maß an Skepsis entgegen gebracht. Solche Gedanken sind nicht unbegründet, wenn wir die Anfänge von CALL betrachten.¹⁰⁶ Es genügt nicht langweilige Drill-Übungen in einem Programm zu verstecken und den Lerner damit Glauben machen zu wollen, so lerne es sich leichter, spannender oder schneller.¹⁰⁷ Beispiele finden sich bei Breindl. Für weitere Details von CALL vgl. Rüschoff (1988), Fechner (1994), Brücher (1994), Kleinschroth (1996) u.a. Sicher haben im Lauf der Jahre immer wieder neue Versuche gezeigt, daß der Computer sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren ist, aber durchsetzen konnte er sich nicht.

Dabei bietet der Computer auch durch das Internet ungeahnte Möglichkeiten. Durch die Eigenschaft der Multimedialität wird der Computer für den Fremdsprachenunterricht interessant. Breindl bescheinigt CALL eine Renaissance, allerdings auf einer neuen Ebene.¹⁰⁸

Die spezifischen materiellen Gegebenheiten des Internet [sic!], nämlich Multimedialität, Interaktivität und Hypertextualität bieten ideale Voraussetzungen, den in der Pädagogik wurzelnden jüngeren Paradigmenwechsel des Fachs [Deutsch als Fremdsprache] umzusetzen: weg vom „instruktionalen Paradigma“ hin zu einem Ansatz, der den Lerner selbst und seine individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt.¹⁰⁹

Der Einsatz von Internet im Unterricht ist jedoch mehr als eine Ergänzung von CALL durch die diversen Online-Möglichkeiten.

Wie schon angesprochen wurde (Kapitel 2.3), ist das Internet Publikationsmedium, Informationsmedium und Kommunikationsmedium. Diese drei Aspekte lassen sich in den Fremdsprachenunterricht sehr gut integrieren.

5.1 Das Internet als Informationsmedium

Als Informationsmedium kann das Internet sowohl vom Lehrer als auch vom Lerner genutzt werden. Die Vorteile des Nachschlagens und Suchens von Informationen im Internet sind vor allem in der Aktualität und Authentizität der Texte zu sehen. Auch von geogra-

¹⁰⁶ vgl. Rüschoff, 1988, 14f

¹⁰⁷ vgl. Breindl, 1997, Kapitel 2.1

¹⁰⁸ vgl. ebenda, Kapitel 1

¹⁰⁹ ebenda, Kapitel 1

phisch weit abgelegenen Ländern ist es möglich, via Internet Material über oder aus dem Zielsprachenland zu sammeln.¹¹⁰ Ein Problem kann allerdings in der Menge der Informationen bestehen. Es muß einerseits richtig gesucht werden (Vgl. Kapitel 2.2.2.5), andererseits bedarf es auch einer Medienkompetenz¹¹¹, nicht alles, zu glauben, was im Internet veröffentlicht ist, ohne es zu hinterfragen.¹¹² Es muß folglich für den Unterricht eine Auswahl im doppelten Sinne stattfinden, erst aus der Masse der unsortierten Informationen und schließlich daraus wiederum die relevanten und für den Unterricht brauchbaren.

Das Internet bietet inzwischen nicht nur landeskundliche Materialien oder Informationen von persönlichem Interesse (z.B. Darstellung von Hobbies, Lieblingsmusik, etc.), sondern auch Nachschlagewerke. Es existieren z.T. kostenpflichtige Lexika, Wörterbücher und Grammatiken. Das Angebot hängt von der Sprache ab, so sind z.B. bedeutend mehr englische oder angloamerikanische Wörterbücher als deutsche zu finden.¹¹³ Die Qualität ist ebenso sehr unterschiedlich. Die kostenpflichtigen Referenzwerke sind in der Regel besser ausgestattet, allerdings können Schulen und Universitäten oft günstigere Campuslizenzen erwerben. Vgl. z.B.: GRAMMIS, das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim (<http://ent3500.ids-mannheim.de:85>). Dieses Projekt befindet sich noch im Aufbau, bietet aber dennoch ein Glossar zu grammatischen Fachbegriffen, ein Wörterbuch mit genauen Hinweisen zu Wortart, Stellung im Satz, Aussprache, Rektionen, etc. sowie einer Grammatik, in der Phänomene des Deutschen erklärt werden.

Die Universität Leipzig arbeitet an einem „Wortschatz-Lexikon“, das bereits 6 Millionen Wörter ebenfalls mit sehr genauen Hinweisen umfaßt (http://wortschatz.uni-leipzig.de/index_js.html). Eine sehr umfangreiche Liste von Lexika und Wörterbüchern findet sich bei „Your Dictionary“ (<http://www.yourdictionary.com>).

Über die puren Informationsmöglichkeiten hinaus können mittels des Informationsmediums Internet natürlich auch die rezeptiven Fähigkeiten unterstützt werden. Gerade das kursorische, überfliegende Lesen ist im Internet sehr wichtig, um möglichst schnell an die relevanten Informationen zu gelangen. Die Lerner sollten möglichst konkrete Aufgabenstellungen bekommen, was zu finden ist, damit sie sich nicht auf der Suche verlieren. Der Lehrer muß bei der Vorauswahl der Online-Texte unbedingt darauf achten, daß die Seiten gut strukturiert sind.

¹¹⁰ vgl. Breindl, 1997, Kapitel 3.1

¹¹¹ zur Medienkompetenz vgl. Baacke [u.a.], 1999

¹¹² vgl. Block, 1999, Kapitel 2.5.1

¹¹³ vgl. Breindl, 1997, Kapitel 3.1.2

5.2 Das Internet als Publikationsmedium

Das Internet bietet uns die Möglichkeit, relativ einfach Texte, Bilder, Tondokumente zu veröffentlichen. Es gibt bereits eine ganze Reihe von Programmen, die einem bei der Erstellung von Webseiten wertvolle Dienste leisten, so daß beinahe jeder, der einen Computer samt Internetzugang hat, sein eigenes Werk produzieren kann. Dies gilt auch für den Fremdsprachenunterricht. In der Regel findet die Publikation im Rahmen eines Projektes statt, das eine Lernergruppe durchgeführt hat.

So wäre es denkbar, daß eine oder mehrere Klassen zu einem Thema Informationen sammeln und in gemeinschaftlicher Arbeit im Internet präsentieren, worauf dann andere Klassen zurückgreifen könnten. Durch die Möglichkeit, Texte mit Bild und Ton zu verbinden, sind auch hier der Phantasie der Lerner und Lehrer kaum Grenzen gesetzt. Eine Wandzeitung oder Ausstellung nicht nur in den eigenen vier Wänden für sich selbst zu gestalten sondern für die „ganze“ Welt, motiviert natürlich sehr.

Wichtig bei der Gestaltung von Webseiten scheint hierbei zunächst weniger der aktive Gebrauch der Sprache, als vielmehr die hyper- und multimediale Auseinandersetzung mit dem Thema. Wie sollte es aufgegliedert werden, damit andere es verstehen und sich leicht durch die verschiedenen Seiten finden? Es muß eine übersichtliche Netzwerkstruktur geschaffen werden. Es ist außerdem zu überlegen, wie stark die einzelnen Texte modularisiert werden sollen, damit man nicht zur virtuellen „Schriftrolle“ zurückkehrt. Modularisierte Texte werden „häppchenweise“ verlinkt angeboten, während die „Schriftrolle“ der linearen Textform entspricht und sich über viele „Bildschirm“-Längen hinziehen kann.¹¹⁴ Die Orientierung in langen Texten ist oftmals schwer. Die „Häppchen“-Methode dagegen kann einen leicht vom eigentlichen Ziel wegführen. Es ist ein gesunder Mittelweg zu finden.

Sprachlich gesehen, läßt die Publikation von WWW-Seiten natürlich viel Raum. Es wird eine technische Sprache benötigt, da dem potentiellen Leser Anweisungen gegeben werden müssen. Bildliche Symbole können dies unterstützen, reichen aber sicherlich nicht immer aus. Die eigentlichen Inhalte können literarischer Art sein. Vielleicht hat ein Lehrer mit seiner Klasse Gedichte bearbeitet oder geschrieben, ein anderer vielleicht Märchen, ein dritter hat mit seinen Lernern ein historisches oder auch landeskundliches Thema erforscht. Kontrastive Betrachtungen zwischen verschiedenen Kulturen sind ebenso denkbar. Eine Klassenfahrt wäre auch ein guter Ausgangspunkt für ein Online-Projekt. Ohne Probleme

¹¹⁴ vgl. Wagner, 2000, 8

können Photos und Zeichnungen, aber auch statistische Tabellen aufgenommen werden. Wie oben schon angesprochen: Phantasie ist gefragt.

Der für diese Arbeit wichtigste Bereich des Internets sind die Kommunikationsmöglichkeiten. Der folgende Abschnitt wird darum ausführlicher sein, als die vorhergehenden. Bevor hier nun die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Aspekte erläutert werden, wird noch ein Exkurs zum Stellenwert des Schreibens im Fremdsprachenunterricht eingefügt.

Exkurs: Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts heute steht nach wie vor das Sprechen. Lange wurde von Pädagogen oder Eltern bemängelt, die Schüler würden trotz detaillierter Sprachkenntnisse in der Fremdsprache nicht frei kommunizieren können. Kommunikative Kompetenz wurde zum Schlagwort und damit das Schreiben zurückgedrängt bzw. auf oft langweilige Unterrichtssequenzen reduziert.

Bei diesen Formen handelt es sich nicht um den Ausdruck von etwas, was der Schreiber mitteilen will, sondern um eine genau bestimmte Art und Weise, mit einem vorgegebenen Text umzugehen.¹¹⁵

Wirklich produktives Schreiben fand und findet selten statt. Meist hat das Schreiben obendrein den negativen Beigeschmack einer Leistungskontrolle, im Anfängerunterricht sind dies in der Regel Diktate und Grammatikaufgaben, im fortgeschrittenen Bereich Aufsätze und Übersetzungen.¹¹⁶ Schriftlich fixiert lassen sich Fehler leichter dingfest machen.

Durch die kognitive Psychologie, die in den 50er Jahren schon einsetzte, wurden zwar die Stärken des Schreibens erkannt, allerdings brauchte diese Einsicht bis in die 80er Jahre, um im Fremdsprachenunterricht „deutliche Spuren“ zu hinterlassen.¹¹⁷ Und auch da ließ die Einstellung, es fehle an wirklichen Schreibansätzen, dem Schreiben kaum eine Chance.¹¹⁸

Die kognitive Theorie besagt, daß der Problemlöseprozeß „Schreiben“ auf mehreren Ebenen stattfindet. So wird zunächst die Aufgabenstellung analysiert, dann auf Wissen (Welt-, Text- und Sprachwissen) zurückgegriffen und schließlich der Schreibprozeß selbst begonnen. Es gibt verschiedene Modelle zum Schreibprozeß, die jedoch in ihrer Grundannahme übereinstimmen: Es wird das gerade Geschriebene wahrgenommen, der bisherige Text erinnert und das noch zu Schreibende vorgestellt.¹¹⁹

¹¹⁵ Rösler, 1994, 118f

¹¹⁶ ebenda, 119

¹¹⁷ vgl. Mitschian, 2000, 5

¹¹⁸ vgl. Schreiter, 1998, 1

¹¹⁹ vgl. Paris, 1999, 2

Gerade diese wiederholenden und planenden Aktivierungen des Wissens fördern den Fremdspracherwerb.¹²⁰ Schreiben erfüllt zwei Zwecke im Unterricht. Es wird

als Instrument benutzt, das verwendet wird, um andere Lernziele schneller und effizienter zu erreichen. ... Andererseits ist es das Ziel des Sprachunterrichts - Ausbildung der Fähigkeit, geschriebene Texte zu produzieren - und da hat das kreative Schreiben seinen Platz.¹²¹

Das kreative Schreiben soll der Entwicklung des Ichs förderlich sein, und eine „Aktivierung der Imaginationskraft“ soll zum Schreiben anleiten.¹²²

Kreatives Schreiben kann „als eine der Leitlinien eines offenen, von Lernern und Lehrer gesteuerten Sprachunterrichts“ gelten.¹²³ Womit wir dann eine Beziehung zwischen Konstruktivismus und handlungsorientiertem Unterricht herstellen können.

Dem Schreiben, wie es hier beschrieben wurde, fehlt m.E. noch ein wichtiger Aspekt. Unter kreativem Schreiben verstehen die Autoren meist das Produzieren von Texten, die im Alltag weniger Anwendung finden und primär keinen Mitteilungscharakter aufweisen. Es werden Gedichte gestaltet, Märchen neu verfaßt, aber es wird z.B. kein Kontakt zu anderen Menschen, außerhalb des Unterrichts, hergestellt.

Ich verstehe unter kreativem Schreiben also auch Korrespondenzen und da vor allem persönliche, nicht-offizielle. Schriftliche Kommunikationsanlässe gibt es heute wieder reichlich und durch E-Mail, Chat und Newsgroup vielleicht sogar mehr denn je. Meiner Meinung nach hat dieser schriftliche Mitteilungsaspekt an Bedeutung gewonnen und sollte auch im Fremdsprachenunterricht verstärkt eingeplant werden.

5.3 Das Internet als Kommunikationsmedium

Die Kommunikationsmöglichkeiten des Internets wurden bereits in Kapitel 2.2.2 beleuchtet. Für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht kommen Chat und E-Mail besonders in Frage, wobei der Chat noch verhältnismäßig wenig genutzt wird. Ich vermute, das liegt zum einen an der komplexen Organisation, beide Lernergruppen müssen zeitgleich Zugang zu funktionierenden Rechnern und zum Internet haben. Zum anderen müssen die Lerner aber auch der Sprache und des Schreibens halbwegs sicher sein, Korrekturen sind nur bedingt möglich, so daß es zu schwerwiegenden Mißverständnissen kommen kann. Ich werde den Chat weniger berücksichtigen, da er für das Ziel dieser Arbeit keine bedeutende Rolle spielt.

¹²⁰ vgl. Paris, 1999, 3

¹²¹ Schreiter, 1998, 2

¹²² vgl. Paris, 1999, 6

¹²³ vgl. Schreiter, 1998, 2

Wie verhält es sich mit E-Mails im Fremdsprachenunterricht? Es kann m.E. ein Trend festgestellt werden, wonach Schreibkontakte zwischen Klassen wieder zunehmen. Aus eigener Schulerfahrung wissen viele, daß Lehrer mit ihren Schülern höchstens fiktive Briefe schrieben. Es fehlte einerseits an den Kontakten, andererseits an der Zuverlässigkeit und Geschwindigkeit der Post.

Ein E-Mail-Austausch ist seiner Form nach einem klassischen Briefkontakt recht nahe, nur daß die Übertragung auf elektronischem Wege und wesentlich schneller funktioniert.

E-Mails lassen sich auf verschiedene Weise in den Lernprozeß einbauen.

Eine Methode, die, weil sie sehr auf die Lernerautonomie setzt und darum vor allem außerhalb des Unterrichts Verwendung findet, ist das E-Mail-Tandem. Zwei Partner schreiben sich gegenseitig E-Mails, halb in der Muttersprache, halb in der zu lernenden Fremdsprache. Gegenseitig kontrollieren und korrigieren sie die Texte des anderen, die in ihrer eigenen Muttersprache geschrieben sind. Vorausgesetzt wird natürlich, daß die Partner sich in der eigenen und in der Muttersprache des anderen verständigen. Auf diese Weise stehen die Lerner mit der Kultur der Zielsprache in direktem Kontakt, können Erfahrungen und Eindrücke austauschen.¹²⁴ Zum Ablauf, Einsatz und zur Tandem-Partnersuche vgl. das International Tandem Network (<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/idxdeu00.html>) sowie Brammerts (1996 und 1999).

Eine Tandem-Partnerschaft ist ein persönlicher Briefwechsel. Allerdings lassen sich gerade private Texte mit großen Lernergruppen nur schwer für den Unterricht ausschöpfen. Zu unterschiedlich sind die Themenbereiche.¹²⁵ Jeder fragt nach seinen persönlichen Interessen, und sie treffen natürlich auch die Privatsphäre der Lerner, mit der im Unterricht sehr sensibel umgegangen werden sollte. Sie haben aber den Vorteil, daß die Lerner aus freien Stücken schreiben, ohne das korrigierende Auge des Lehrers motiviert zur Sache gehen und nicht gebremst werden. Ein persönlicher Briefwechsel setzt allerdings Sympathien zwischen den Partnern voraus, was sicher nicht immer gelingt und auch nur schwer „von oben“, also vom Lehrer aus, zu steuern ist. Wie viele vermittelte Brieffreundschaften sind gescheitert, weil die Interessen sich nicht trafen.

Dem persönlichen Briefwechsel gegenüber stehen Klassenkorrespondenzen, die sich im Unterricht leichter verarbeiten lassen. Die Suche nach einem Thema sollte von den Lehrern der Partnerklassen koordiniert werden. So ist es hier sehr gut möglich, einem vorgegebe-

¹²⁴ vgl. Brammerts/Kleppin, 1998, 42ff

¹²⁵ vgl. Wicke, 1995, 36

nen Curriculum zu folgen, aber auch den Interessen und dem Lernniveau der Klasse nachzukommen. Häufige Themen sind die unterschiedlichen Schulsysteme, Feste oder Bräuche. Die Themenwahl für eine E-Mail-Kommunikation im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts hängt von der Art des Projekts ab. Je selbständiger die Schüler lernen, um so freier kann sich die Themenwahl gestalten.

Der Vorteil einer Klassenpartnerschaft besteht auch darin, daß z.B. Schüler, die sich alleine keinen Schreibkontakt zutrauen oder sprachlich einem eigenständigen Briefwechsel nicht gewachsen sind, durch gemeinsames Verfassen und Lesen der Briefe auch in den Genuß einer erfolgreichen Kommunikation gelangen können.

Wie die Briefe verfaßt werden, sollte der Lehrer von seinen Lernern abhängig machen. Sind etwa die gängigen Anredeformeln schon bekannt oder müssen sie erst eingeführt werden? Arbeiten die Schüler erfolgreich in Kleingruppen oder gelingt das Schreiben besser als individuelle Hausaufgabe?

Es werden inzwischen E-Mail-Partnerschaften von verschiedenen Institutionen initiiert und auch koordiniert. Die beste Idee für ein E-Mail-Projekt funktioniert nicht, ohne einen Kontakt.

Bekannte E-Mail-Projekte sind u.a. „Das Bild der Anderen“ (<http://www.bild-online.dk>) oder „Das transatlantische Klassenzimmer“ (<http://www.tak.schule.de>)¹²⁶. In der Regel finden sich Erläuterungen und Kommentare auf den Webseiten der Projekte.

Projekt-Anregungen und nützliche Tips zur Organisation und zum Ablauf bietet außerdem das Goethe-Institut: <http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm>. Übersichten und Dokumentationen auch zu DaF-spezifischen E-Mail-Projekten sind des weiteren auf den Seiten <http://www.englisch.schule.de> abgelegt. Im Anschluß an E-Mail-Projekte findet inzwischen eine Publikation im Internet statt. Es sollen damit anderen Bildungseinrichtungen Wege und Möglichkeiten aufgezeigt werden.

Eine Dokumentation der Projekte empfiehlt sich ohnehin, damit ggf. Probleme oder Mißverständnisse während der Durchführung auch im Nachhinein analysiert werden können, so daß eine ausreichend große Materialsammlung vorhanden ist, um sie anderen auf Webseiten zugänglich zu machen.

Die Vorteile dieser neuen Kommunikationsmöglichkeiten liegen wie auch beim allgemeinen Einsatz des Internets darin, daß

gerade für sprachlich homogene Lernergruppen im Ausland [...] Kommunikation in der Zielsprache entweder künstlich im Klassenzimmer inszeniert ... oder sie [...] - je nach Entfernung vom Zielsprachenland und ökonomischer Ausgangssituation der Lerner und der Lernumgebung - auf ein Minimum beschränkt [ist].¹²⁷

Außerdem ist E-Mail-Kommunikation durch Spontaneität, Schnelligkeit und Flüchtigkeit ausgezeichnet, was dem Nachrichtenaustausch eine mündliche Komponente verleihen kann, je nach dem, wie das Projekt durchgeführt wird. Reflexion und Korrektur sind aber dennoch möglich, anders als im Chat oder mündlichen Gesprächen.

Mittels Briefen kann darüber hinaus „die Bereitschaft zur Kommunikation mit Sprechern fremder Sprachen gefördert werden.“¹²⁸ Durch Briefe erhalten wir authentische Texte für den Unterricht und keine stilisierten, adaptierten. Es steckt jemand Wirkliches dahinter, jemand der eine Meinung, ein Hobby hat. Fremdsprachenlerner kommen durch einen Briefkontakt in die Situation, daß die Sprache, die sie lernen, nicht für den Lehrer, für eine Note gelernt wird, sondern für die Verständigung mit eben jenem Briefpartner. Das Sprachenlernen erhält einen Sinn. Lerner stoßen beim Schreiben, aber auch beim Lesen der Briefe oft an die Grenzen ihrer Ausdrucksmöglichkeiten, so daß sie motiviert werden weiterzulernen, da ein Interesse besteht, dem Partner etwas zu erklären und ihn auch zu verstehen.

Schreibkontakte mit fremdkulturellen Partnern eröffnen Möglichkeiten interkultureller Kommunikation. So wird vor allem Wissen über die eigene und die fremde Kultur vermittelt. Es findet eine interkulturelle Kommunikation statt, die, wenn sie auch „gesichtslos“ ist, trotzdem Emotionen übermitteln kann.¹²⁹ Es existiert eine ähnliche Betroffenheit der Kommunizierenden, als ob sie sich gegenüber stünden. Es ist kein Betrachten von außen, wie es bei einer touristischen Exkursion oft der Fall ist. Es wird nicht nur (stereotyp) beobachtet und festgestellt, was an der fremden Kultur anders ist, es kann auch bei schriftlicher Kommunikation zu einer Empathie mit dem Partner kommen. Durch einen Schreibkontakt wird in jedem Fall ein neuer sozialer Rahmen gebildet, und es entstehen soziale Beziehungen.¹³⁰

Breindl weist darauf hin, daß Untersuchungen fehlen, wie weit der dem Internet spezifische Sprachgebrauch auch Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hat.

¹²⁶ Donath, Reinhard, Hrsg. (1997): Das transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Hamburg.

¹²⁷ Breindl, 1997, Kapitel 3.2

¹²⁸ Hamm, 1989, 11

¹²⁹ vgl. Fischer, 1998, 11

¹³⁰ vgl. ebenda, 36f

Wie Donath aber feststellt, übernehmen Lerner Wörter, Wendungen und Strukturen ihrer Briefpartner und setzen sie auch korrekt ein.¹³¹ Voraussetzung dafür muß allerdings sein, daß die Fremdsprachenlerner mit entsprechenden Muttersprachlern im Austausch stehen, da sonst auch grobe Fehler übernommen werden können.

Damit kommen wir zu einer Problematik, die in der Literatur kaum Berücksichtigung findet: Mit was für einem Sprecher pflegt man einen Austausch? Ich möchte an dieser Stelle wenigstens drei Formen interkultureller Kontakte unterscheiden:

- a) Ist die Korrespondenzsprache für beide Partner Fremdsprache,
- b) lernen die Partner jeweils die Muttersprache des anderen und kommunizieren in beiden Sprachen oder
- c) lernt nur einer die Muttersprache des anderen?

Im ersten Fall liegt das Augenmerk wohl hauptsächlich auf dem interkulturellen Informationsaustausch. Eine qualitative Verbesserung des Sprachkönnens muß in Frage gestellt werden, vor allem dann, wenn beide Partner Sprachprobleme aufweisen. Eine gegenseitige Fehlerkorrektur kann hier nicht das Ziel sein. Förderlich ist solch ein Austausch dennoch, z.B. durch den „Aha-Effekt“ - „Wir sind nicht die einzigen, die diese Sprache lernen.“

Im Rahmen einer unter Punkt b) beschriebenen Korrespondenz haben beide Lerner die Möglichkeit, auch sprachlich vom anderen zu profitieren. Dies ist vermutlich die effektivste Form von interkultureller Kommunikation für beide Lernerseiten. Die Lerner können sehr gut durch ihre eigenen sprachlichen Probleme die Schwierigkeiten der anderen nachvollziehen. Es kann eine gegenseitige Korrektur stattfinden. Allerdings muß so etwas auch gelernt werden. Welche Fehler sind wirkliche Fehler, was sind evtl. Flüchtigkeits- oder Tipfehler. Der Gegenpart darf durch eine Korrektur nicht desillusioniert werden, da er sonst die Freude an der Kommunikation verlieren kann.

Punkt c) verlangt vom muttersprachlich Schreibenden sehr viel Geduld im Umgang mit Fehlern und im Verständnis. Ihm fehlt gegenüber den unter Punkt b) genannten Kommunikationspartnern die Erfahrung, sich selbst möglicherweise nur mangel- oder fehlerhaft ausdrücken zu können. Es besteht hier die Gefahr einer auch ungewollten Überheblichkeit von Seiten des Muttersprachlers, der die Sprache beherrscht.¹³²

¹³¹ Donath, 1997b, S. 261ff

¹³² Praktische Handreichungen zum Herstellen und Trainieren von Schreibkontakten finden sich u.a. bei Wicke (1995) und Hamm (1989).

6 Spiele im Unterricht

Was ist Spiel? Kinder spielen. Erwachsene spielen. Wir kennen Brettspiele, Wortspiele, Glücksspiele, aber auch Sportspiele. Das eine wird aus Spaß betrieben, das andere als Beruf. Spiele können süchtig machen. Und beim Spielen oder während des Spielens kann offensichtlich gelernt werden.

Und genau dieser Aspekt wird von Didaktikern und Lehrenden¹³³ immer wieder hervorgehoben. Die Meinungen über den Einsatz von Spielen im Unterricht differieren stark. So meinen die einen, es werde durch ein Spiel automatisch gelernt, die anderen unterstellen dem Spiel nur eine Ablenkung vom eigentlich zu Lernenden.

Ich möchte zunächst den Begriff „Spiel“ durch eine Definition eingrenzen, um dann auf die Besonderheiten des Spiels im Unterricht einzugehen.

6.1 Definitionen des Spiels

Es gibt zahlreiche Theorien zu Spielen und ihrem Ursprung. Ich greife hier lediglich die phänomenologisch-anthropologische Vorstellung heraus, da sie mir für den weiteren Verlauf der Arbeit am bedeutendsten scheint. Spiel zu definieren ist eine Schwierigkeit, da, wie eingangs erwähnt, Spiel in vielen Varianten auftreten kann, so daß es kaum möglich scheint, alle Spielarten in einer Definition zu vereinigen. Scheuerl stellt darum eine Liste von Wesensmerkmalen auf, die alle Spiele aufweisen sollen.¹³⁴

1. Das Moment der Freiheit:

Es wird vorrangig um des Spielens willen gespielt. „Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck.“¹³⁵ Laut Kolb bedeutet dies aber nicht, daß ein Spiel nur aus „Funktionslust“ ausgeübt wird.¹³⁶

2. Das Moment der inneren Unendlichkeit:

Ein Spiel ist beliebig oft wiederholbar, und die Spieler streben nach zeitlicher Ausdehnung beim Spiel. Ein Spiel muß, trotz Erreichung eines Zielzustands (z.B. Sieg), nicht beendet sein.¹³⁷ Spiel kann als Gegenteil von Arbeit aufgefaßt werden.

3. Das Moment der Scheinhaftigkeit:¹³⁸

Ein Spiel spielt sich in einer eigenen Welt ab, ist sozusagen unreal. Spiel könnte auch als Abbild einer Realität angesehen werden. Das Leben nach dem Spiel geht so weiter wie vor dem Spiel, abgesehen von Sucht, Therapie, etc.

¹³³ Gemeint sind Theoretiker gegenüber Praktikern.

¹³⁴ vgl. Kolb, 1990, 243ff

¹³⁵ Scheuerl, 1979, 69 zitiert nach Kolb, 1990, 243

¹³⁶ vgl. Kolb, 1990, 243

¹³⁷ vgl. ebenda, 244

¹³⁸ vgl. ebenda, 245f

4. Das Moment der Ambivalenz:¹³⁹

Es muß einen Wechsel zwischen Spannung und Entspannung geben, damit das Spiel nicht an Reiz verliert, aber auch nicht überfordert.

5. Das Moment der Geschlossenheit:¹⁴⁰

Spiele sind regelgeleitet, dabei ist nicht von Belang, ob die Regeln individuell oder von Organisationen festgelegt werden. „Fair-Play“ könnte als generelles Gesetz bei Spielen gelten.

6. Das Moment der Gegenwärtigkeit:

Die Spieler wollen im ‚Hier und Jetzt‘ versuchen zu gewinnen. „Es bildet keine Brücke zwischen Verangenheit und Zukunft.“¹⁴¹ Die Konzentration wird ganz dem Spiel gewidmet, das „Drumherum“ zuweilen vergessen.¹⁴²

Diese Aspekte finden wir im wesentlichen auch bei Finke, Buytendijk, Caillois oder Huizinga wieder.

Der letztgenannte bringt seine Definition wie folgt zum Ausdruck:

Der Form nach betrachtet kann man das Spiel ... eine freie Handlung nennen, die als ‚so nicht gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse gebunden ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich außerhalb einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Raumes vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsmäßig verläuft...¹⁴³

Ergänzt werden sollten die Merkmale aber noch um:

1. Phantasie:

„Das treibende Moment des Spiels ist die menschliche Einbildungskraft bzw. Phantasie.“¹⁴⁴ Wir vertiefen uns in die eigene Welt des Spiels.

2. Aktivität:¹⁴⁵

Inaktive Spieler gibt es nicht. In jedem Fall wird eine physische oder geistige Handlung verlangt, wobei diese sich an Mitspieler oder an ein Spielobjekt richten kann. „Der Impuls, welcher vom Spieler **weg** gerichtet war, kehrt als Effekt zu ihm **zurück**.“¹⁴⁶

3. Spielfreude:¹⁴⁷

Ein Spiel wird vom Spielenden als angenehm eingeschätzt, auch wenn es nach außen hin nicht sichtbar wird. Eine Ausnahme bilden wohl krankhaft Spielende.

4. Offener Ausgang:¹⁴⁸

Verlauf und Ergebnis des Spiels können nicht mit Sicherheit vorherbestimmt werden. Sie hängen darüber hinaus auch von der Initiative der Spieler und Mitspieler ab.

Einige Aspekte aus diesen Ausführungen werden wir im folgenden auch bei anderen Autoren und im Zusammenhang mit dem Spiel im Unterricht und dem Sprachlernspiel finden.

Hervorzuheben ist, daß die Meinungen, ob „Spiel“ als Gegensatz zu „Arbeit“ zu verstehen

¹³⁹ vgl. Kolb, 1990, 247f

¹⁴⁰ vgl. ebenda, 249

¹⁴¹ Scheuerl, 1979, 98 zitiert nach Kolb, 1990, 249

¹⁴² vgl. Klippel, 1998, 8

¹⁴³ Huizinga, 1956, 20 zitiert nach Wegener/Krumm, 1982, 189

¹⁴⁴ Kolb, 1990, 327

¹⁴⁵ vgl. ebenda, 151f

¹⁴⁶ Buytendijk, 1933, 116 zitiert nach Kolb, 1990, 151 (Hervorhebungen im Original)

¹⁴⁷ vgl. Klippel, 1998, 8

¹⁴⁸ vgl. Callois, 1958, 16 nach Kreuzer, 1983, 8

ist, stark differieren. Nicht nur Scheuerl und Huizinga siedeln das Spiel außerhalb des Alltags an, eine Ansicht, die m.E. eingehender zu betrachten ist, besonders in bezug auf den Unterricht.

6.2 Lernspiele und Sprachlernspiele

Bevor ich auf Einzelheiten des Sprachlernspiels und seine möglichen Kategorisierungen eingehe, sollte das Lern-, Unterrichts- bzw. didaktische Spiel näher erläutert werden. Und in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob diese Begriffe alle das gleiche meinen oder ob es sinnvoll erscheint, Unterschiede zu treffen.

Stellfeld gibt einen knappen Überblick über die verschiedenen Ansichten und entscheidet sich schließlich für das „Unterrichtsspiel“, da ihr das „didaktische Spiel“ zu allgemein erscheint. Es bezieht sich nicht ausdrücklich nur auf den Unterricht in einer Bildungseinrichtung. Das gleiche gilt auch für das „Lernspiel“. Es kann in der Freizeit, aber genauso im Unterricht eingesetzt werden. Hinzu kommt, daß ein Lernspiel sowohl im wörtlichen Sinne, als auch im didaktischen Sinne verstanden wird, zu letzterem zählt u.a. auch ein Rollenspiel.¹⁴⁹ Durch den Namen „Unterrichtsspiel“ wird aber eindeutig festgelegt, daß es sich um ein Spiel handelt, welches im Unterricht durchgeführt wird. Stellfeld sieht das Unterrichtsspiel als eine Erscheinungsform des didaktischen Spiels.¹⁵⁰

Leider halten sich andere Autoren kaum an eine solche Differenzierung. Oft werden die Begriffe synonym gebraucht, die Bedeutung muß aus dem Zusammenhang erschlossen werden. Ich werde mich im wesentlichen Stellfelds Terminologie anschließen, da sich diese Arbeit in ihrer Gesamtheit auf ein Unterrichtsspiel bezieht.

6.2.1 Unterrichtsspiel - Was ist das?

Wie für das Spiel selbst ist auch für das Unterrichtsspiel eine Definition schwer zu formulieren. Die Autoren gehen von recht verschiedenen Ansätzen aus. Göbel, der von Wegener/Krumm zitiert wird, gibt Kriterien an, die in einem Unterrichtsspiel zumindest teilweise zutreffend sein sollten. Stellfeld greift auf andere Autoren zurück, von denen sie die ihr wesentlichen Momente herausstellt. Dies sind zum einen Kriterien, ähnlich denen Göbels, zum anderen aber konkrete Eigenschaften, die ein Unterrichtsspiel aufweisen sollte. Andere Autoren, wie Ehnert, versuchen, eine Eingrenzung des unterrichtlichen Spielbe-

¹⁴⁹ vgl. Stellfeld, 1995, 88

¹⁵⁰ vgl. ebenda, 59ff.

griffs zu umgehen und stellen lediglich fest, daß er sich vom klassischen Spielbegriff unterscheidet, da es sich letztlich beim Unterrichtsspiel um eine Übung handelt.¹⁵¹

Die Kriterien von Göbel beziehen jede Art von Spiel mit ein, ganz gleich ob Karten-, Würfel-, Reaktions- oder Wortspiel.

- a) *das Spiel hat einen vom Lernziel verschiedenen (Spiel-)Zweck in sich*
- b) *das Spiel enthält Elemente der Spannung (des Zufalls) und macht Spaß*
- c) *das Spiel folgt Regeln*
- d) *das Spiel enthält Konkurrenz-Elemente [...]*
- e) *das Spiel fördert das sanktionsfreie Mitwirken vieler/aller Teilnehmer*
- f) *das Spiel verändert die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Beziehung gegenüber der sonstigen Unterrichtssituation.*¹⁵²

Einerseits stellen wir fest, daß sich diese Punkte mit denen einer klassischen Spieldefinition überschneiden (Punkte b und c), andererseits sehen wir hier schon einen Ansatz für die Funktionen eines Unterrichtsspiels (Punkt f). Die Funktionen werden im nächsten Abschnitt erläutert.

Klippel sieht hat eine ähnliche Meinung zum didaktischen Spiel. Sie hebt besonders die zwei Ziele hervor, die solche Spiele haben: Spielziel und Lernziel.¹⁵³

Stellfeld definiert zunächst das „didaktische Spiel“. Das Unterrichtsspiel entsteht durch die Erweiterung dieser Definition um die Unterrichtssituation, in der das Spiel dann stattfindet. Hier werden nur die sich von Göbel unterscheidenden bzw. zusätzlichen Hinweise angeführt und erläutert.

Stellfeld geht von einem didaktischen Spiel aus, „wenn damit ausformulierte Lernziele verbunden sind.“¹⁵⁴ Dies widerspricht nicht dem Göbelschen Kriterium unter Punkt a). Klippel macht in diesem Zusammenhang deutlich, daß das Lernziel in einem sinnvollen Verhältnis zum Aufwand des Spieles stehen sollte, damit auch wirklich etwas gelernt wird.¹⁵⁵

Über den Spielzweck macht sie keine Aussagen. Einige weitere Aspekte sind aus der Definition „Spiel“ übernommen: Die Wiederholbarkeit (vgl. das Moment der inneren Unendlichkeit) schließt in ihren Augen die Sanktionsfreiheit mit ein. Auch muß ein didaktisches Spiel aus ihrer Sicht offen sein. „Der Spielausgang darf nicht von vornherein festliegen, bzw. für die Teilnehmer erkennbar sein.“¹⁵⁶

¹⁵¹ vgl. Ehnert, 1982, 204

¹⁵² Wegener/Krumm, 1982, 192 nach Göbel, 1979

¹⁵³ vgl. Klippel, 1998, 4

¹⁵⁴ Stellfeld, 1995, 62

¹⁵⁵ vgl. Klippel, 1998, 4f

¹⁵⁶ Stellfeld, 1995, 62

Stellfeld verweist auf den Doppelcharakter, den didaktische Spiele haben. Einerseits ist das Spiel ein Spiel, andererseits ist die Beschäftigung mit dem Spiel aber auch ein Lehr- und Lernprozeß.¹⁵⁷

Wichtig ist noch anzumerken, daß es zwei ineinander fließende Aneignungsformen im didaktischen Spiel gibt:

*Bei der indirekten Aneignung von Wissen und Können steht die Spielhandlung im Vordergrund und der Aneignungsprozeß läuft als Nebenprozeß ab. Wird die Spieltätigkeit von der Lerntätigkeit elementar durchdrungen, findet ein direkter Aneignungsprozeß statt.*¹⁵⁸

Kleppin ist der Ansicht, die Lernenden sollen sich der Sprachlernsituation bewußt sein und akzeptieren, sich in einer solchen zu befinden.¹⁵⁹ Darin steckt sicherlich das von Stellfeld angeführte Lernziel, das ein Unterrichtsspiel in sich bergen sollte. Ehnert stimmt mit Kleppin überein, wenn er feststellt: zumindest was jugendliche und erwachsene Lerner betrifft, sollte eine „Reflexion über den Lernvorgang“ in den Unterricht mit einfließen. Ersterer ist aber dennoch der Auffassung, daß die Schüler während des Spiels den Eindruck haben sollen, nur „um des Spielens willen zu spielen.“¹⁶⁰ Klippel ist ebenso dieser Meinung.¹⁶¹

Wie stark das Spielen oder das Lernen in den Vordergrund gerückt wird, könnte durch die Bezeichnungen „spielendes Lernen“ bzw. „lernendes Spielen“ zum Ausdruck gebracht werden. Für das „spielende Lernen“ ist der Lernstoff bewußt in die Hülle des Spiels verpackt, weil das Lernen so leichter oder angenehmer abläuft. „Lernendes Spielen“ hat als Schwerpunkt das Spielen, das Lernen erfolgt eher nebenbei, den Schülern ist das Lernziel dabei nicht zwingend bekannt.

Demnach könnte in unteren Klassen „Lernendes Spielen“ dagegen in höheren „spielerisches Lernen“ überwiegen, da ältere oder erwachsene Schüler eher in der Lage sind, die Methode und den Sinn des Spiels nachzuvollziehen. Laut Wegener/Krumm fordern erwachsene Lerner gelegentlich sogar ein, den Hintergrund eines Spieles zu erfahren, bevor sie ihre Hemmungen überwinden.¹⁶²

Kleppin hebt hervor, daß die Sanktionsfreiheit auch eine Zensurenfreiheit bedeuten sollte. Dies schließt Korrekturen natürlich nicht aus. Auch sollte der Lehrer darauf achten, seine Schüler nicht zu einem Spiel zu drängen, falls diese es für beendet sehen oder sich weigern

¹⁵⁷ vgl. Stellfeld, 1995, 63

¹⁵⁸ ebenda, 63

¹⁵⁹ vgl. Kleppin, 1980, 39

¹⁶⁰ Ehnert, 1982, 204

¹⁶¹ vgl. Klippel, 1998, 5

¹⁶² vgl. Wegener/Krumm, 1982, 191

sollten.¹⁶³ Ein, wie ich denke, wichtiger Aspekt, der in der Praxis oft nicht berücksichtigt wird, aber gravierende Folgen für den Spielverlauf haben kann.

6.2.2 Spielend lernen - warum?

Interessant scheint mir die schon aufgeworfene Frage zu sein, ob Spiele als Gegensatz zu Arbeit betrachtet werden sollen. Wer sich an seine eigene Schulzeit erinnert oder selbst unterrichtet, weiß, daß sich Schüler über Spiele im Unterricht freuen, gleich wie sie geartet sind. Sie betrachten sie wohl weniger als Lernsituation, denn als willkommene Abwechslung.

Behme, die sich vorrangig mit dem Sprechspiel beschäftigt, will eine Trennung von Sprechspiel und Arbeit nicht gelten lassen, denn:

- *derartige Spiele erfordern z.B. auch Konzentration, Denken, Regeln, Planen, Empathie, Ambiguität, Selbständigkeit, Disziplin, Selbst- und Mitverantwortlichkeit sowie Hör- und Sprechhandeln*
- *solche Spiele haben zudem Übungswert, und Üben bzw. Lernen wird als eine Art von Arbeit gesellschaftlich anerkannt*
- *alle Spiele verfolgen und verzeichnen Lerneffekte, da sie wirklichkeits-, lernstoff-, aktions- und erfahrungsbezogen sind*
- *diese Spiele wirken anstrengend, aber auch anregend auf die Teilnehmer*
- *die Spiele fördern die Selbstbestätigung und Zufriedenheit, die sich als Begleiterscheinungen auch bei einer gelungenen und akzeptierten Arbeitstätigkeit einstellen.*¹⁶⁴

Es ist richtig, daß Sprachspiele Konzentration, Selbständigkeit, Disziplin, etc. erfordern, doch trifft dies auf alle Spiele zu. Auch ein gewöhnliches Spiel (Sportspiel, Geschicklichkeitsspiel) kann anstrengend sein. Und auch wenn einem anderen Spiel der Lern- und Übungswert abgesprochen wird, so bleibt dennoch fragwürdig, inwieweit Schüler das Spiel im Unterricht tatsächlich als Arbeit auffassen und inwieweit sie den Sinn und Nutzen eines Spiels durchschauen. Fraglich bleibt aber auch, ob es wirklich notwendig ist, sich der Lernsituation im Spiel bewußt zu sein. Ob Spiel als Arbeit gesehen wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zu welchem Zeitpunkt wird das Spiel eingesetzt, welches Ziel will der Lehrer erreichen? Soll es eine Lockerungsübung darstellen, um die Lerner zu einem ungezwungeneren Umgang mit der Sprache zu bewegen? Ist in dem Spiel eine Drillübung versteckt? Handelt es sich um ein Simulations- oder Rollenspiel, etwa ein Gespräch beim Arzt? Oder spielt man, nachdem der Lehrer anstrengende Grammatik erläutert hat?

Um auf diese Fragen Antworten zu finden, müssen zunächst die möglichen Funktionen und Gründe für den Einsatz von Unterrichtsspielen betrachtet werden.

¹⁶³ vgl. Kleppin, 1980, 38ff

¹⁶⁴ Behme, 1992, 10

Stellfeld sieht Spiele nicht als „Lückenfüller“ für den Unterricht. Sie geht von einem „integrativen, lernzielbezogenen Einsatz“ aus, dem ich mich weitgehend anschließen möchte.¹⁶⁵ Sie lehnt sich mit ihren Begründungen an die Wesensmerkmale von Spielen an, die oben schon genannt wurden. Die Zweckfreiheit von Spielen und die Idee des Spielens um des Spielens willen wurden schon beschrieben, aber genau hieraus ergibt sich ein Grund, Spiele in den Unterricht zu integrieren: Die Hemmschwelle für eine sprachpraktische Tätigkeit wird vermindert. Lerner, die Angst vor dem Versagen haben, können die Sanktionsfreiheit ausnutzen.¹⁶⁶

Wir haben im Spiel schon den Wechsel von Spannung und Entspannung erkannt. Da wiederholende Übungen im Fremdsprachenunterricht kaum vermeidbar sind, aber auch schnell Langeweile hervorrufen, können Lehrende auf das Spiel zurückgreifen. Durch Spannungssteigerung wird ein „Affekterleben“ ausgelöst, der Lerner fühlt sich angesprochen und wird somit sprachlich aktiv. Auf die Anspannung muß dann aber Erleichterung und Entspannung folgen, und genau dies bietet ein Spiel. Stellfeld übernimmt für diesen Prozeß den Begriff des „Aktivierungszirkels“ von Kuntze/Löffler.¹⁶⁷

Sprachliche Handlungsfähigkeit ist ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Reduzieren wir dies zunächst auf die Aktivität, so finden wir diese als Merkmal des Spiels wieder. Die Lernende sollen sich nicht nur passiv „berieseln“ lassen, sondern selbst tätig werden, und das wird besonders durch das Unterrichtsspiel gefördert.¹⁶⁸

Stellfeld bezeichnet das Moment der Scheinhaftigkeit des Spiels als Quasi-Realität. Sie hebt dies hervor, da die Schüler, selbst wenn sie den Lernerfolg sehen, das Lernen im Spiel doch anders einschätzen als das pure Lernen. Letztlich wird dadurch auch befreit mit der Sprache gehandelt. Außerdem schaffen die quasi-realen Eigenschaften des Spiels weitgehend echte Kommunikationssituationen, in denen der Schüler erlebt, daß die Fremdsprache funktioniert und ihn zu fremdsprachlichen Äußerungen motiviert.¹⁶⁹ Zur Frage der Motivation vgl. auch Wegener/Krumm, (1982, 190).

Spiele dienen nach Kleppin auch Verhaltenszielen. Sie hebt besonders die Erziehung zu Kooperationsbereitschaft und die Förderung von Empathiefähigkeit hervor. Wenn Kleingruppen gegeneinander antreten, helfen sich die Schüler in einer Gemeinschaft. Sie lernen,

¹⁶⁵ vgl. Stellfeld, 1995, 70

¹⁶⁶ vgl. ebenda, 72ff

¹⁶⁷ vgl. ebenda, 74f

¹⁶⁸ vgl. ebenda, 76

¹⁶⁹ vgl. ebenda, 77

sich in andere Personen hineinzuversetzen, was gerade aus interkultureller Sicht von Bedeutung ist.¹⁷⁰

Mit Spielen kann eine Lernanstrengung umgangen werden, auch wenn das Spiel an sich gewisse Anstrengungen erfordert. Dabei ist es möglich, einen Mangel an Motivation oder ein fehlendes Gleichgewicht zwischen Anforderung und Leistungsvermögen des Schülers auszugleichen. Spiel im Unterricht können wir als Methode betrachten: Lernen soll erleichtert werden, was wir auch aus einer deutschen Redewendung kennen: „etwas spielend machen“.

Nicht zu vergessen sind natürlich auch die Freude und der Spaß, die ein gutes Spiel mit sich bringen sollten. Und wer Freude an etwas empfindet, macht dies gerne, also auch sprachlich handeln.¹⁷¹

Diese Aspekte sollten als Gründe, die für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht sprechen, genügen. Daß Spiele natürlich auch die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache fördern sowie landeskundliche Fakten oder literarisches Wissen vermitteln können, ist selbstverständlich.

Allgemein ist den Unterrichtsspielen jedoch noch ein weiterer positiver Effekt zuzuschreiben, der mir sehr bedeutsam scheint: Sie bauen die Lehrerzentriertheit im Unterricht ab, eine Forderung, die heute stärker denn je vertreten wird. Während des Spiels steht der Schüler im Mittelpunkt des Lernprozesses. Die Hierarchie zwischen Lehrer und Schüler wird aufgehoben, gleich ob der Lehrer mitspielt, Spielleiter ist oder sich ganz heraushält. Auch zwischen den Schülern entsteht eine neue Kommunikationssituation.¹⁷²

6.3 Klassifikation von Sprachlernspielen

Die Klassifikation eines Grundtyps bedarf eigentlich einer konkreten Definition. Da wir für das Spiel weder eine solche Definition noch eine Klassifikation haben, gestaltet sich der Versuch, dies für das Sprachlernspiel zu schaffen, als schwierig. Darauf weist auch Klippel hin und kritisiert sogar sich selbst, da bisherige Klassifikationsversuche nur unzureichend seien.¹⁷³

Ich folge mit einer Klassifikation wiederum Stellfeld. Sie hat eine Lösung und meiner Meinung nach die beste gefunden. Sie verbindet den spieltheoretischen mit einem fremd-

¹⁷⁰ vgl. Kleppin, 1980, 21ff

¹⁷¹ vgl. Stellfeld, 1995, 78

¹⁷² vgl. Wegener/Krumm, 1982, 199f

¹⁷³ vgl. Klippel, 1998, 12

sprachendidaktischen Klassifikationsansatz. Spieltheoretisch können Spiele nach Spielart, Spielstruktur sowie Spielorganisation differenziert werden.

*Spielarten sind charakterisiert durch den für den Spielteilnehmer gegebenen Handlungsfreiraum und den Anteil sprachlicher Interaktion.*¹⁷⁴

Stellfeld ist der Ansicht, daß im Unterricht besonders zwei Spielarten ihren Einsatz finden, zum einen das Rollenspiel, zum anderen das Lernspiel im engeren Sinn. Uns interessiert hier hauptsächlich das Lernspiel, zu dem Spiele zählen, die die einzelnen Grundfertigkeiten, wie Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben fördern. Außerdem sind noch Rate-, Assoziations- und Singspiele zu nennen.¹⁷⁵

*Die Spielstruktur ist gekennzeichnet durch die einzelnen Strukturelemente des Spiels, wie Spielregel, Spielziel, Spielhandlung ... und das Spielmaterial.*¹⁷⁶

Hier läßt sich aufgrund des „Grades der Verregelung“ eine Kategorisierung treffen. „Hochverregelte“ Spiele wären solche, die Regeln als Voraussetzung zum Spiel benötigen. Je größer der Handlungsfreiraum eines Spielers ist, um so weniger ist das Spiel „verregelt“. Spielziel ist im Göbelschen Sinne zu verstehen und meint nicht das Lernziel. Also kann das Spielziel Erholung, Spannung, Entscheidungstraining o.ä. sein. Die Spielhandlung wird nach den Tätigkeiten der Spieler gegliedert. Geht es um Beschreiben, Raten, Sammeln, Erzählen, etc.? Das Spielmaterial betreffend gibt es nur zwei Sorten von Unterrichtsspielen: die mit und die ohne zusätzliche Hilfen, wobei letztere wohl eher im Fremdsprachenunterricht anzutreffen sind als in anderen Fächern.¹⁷⁷

*Die Spielorganisation ... charakterisiert, wie das jeweilige Spiel ... hinsichtlich der Sozialform und Interaktionsform durchzuführen ist.*¹⁷⁸

Eine Einteilung nach Sozialformen findet sich auch häufig in Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht. Ist das Spiel für große Gruppen oder eher für Paare geeignet? Neben den Sozialformen gibt es die Interaktionsform. Spielen die Lerner kooperativ miteinander, dann unterstützen sie sich gegenseitig, wenn nicht, entsteht ein Wettstreit. Bei Konkurrenzspielen erhält der Leistungsvergleich zwischen den Spielgegnern eine wesentliche Bedeutung.¹⁷⁹

Fremdsprachendidaktisch betrachtet Stellfeld drei Klassifikationsaspekte für Sprachlernspiele als entscheidend.

¹⁷⁴ Stellfeld, 1995, 87

¹⁷⁵ vgl. ebenda, 88f

¹⁷⁶ ebenda, 87

¹⁷⁷ vgl. ebenda, 89ff

¹⁷⁸ ebenda, 87f

¹⁷⁹ ebenda, 92f

1. Sprache läßt sich als System und Tätigkeit auffassen.
Sprachpraktische Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören sind Tätigkeiten, während zum System einerseits die Elemente der Sprache (Orthographie, Phonetik, Lexik, etc.), andererseits die Ebenen der Sprache, also Buchstabe, Wort, Satz, Text, etc. gezählt werden.¹⁸⁰ Spiele können entsprechend klassifiziert werden.
2. Spiele lassen sich nach dem Verhältnis zur Kommunikation einteilen.
Spiele, die Deklinations- oder Wortbildungsübungen in sich bergen, werden hier „nichtkommunikativ“ genannt. Auf der nächsthöheren Stufe liegen „vorkommunikative Spiele“, die sich dann bereits komplexeren Sprachstrukturen widmen, während der kommunikative Bereich Spiele abdeckt, die sprachliches Handeln und Interaktion erforderlich machen.¹⁸¹
3. Spiele weisen auch eine oder mehrere didaktisch-methodische Funktionen auf.
Hierzu zählt Stellfeld: „Einführung in den Sprachstoff, Festigung von sprachlichen Kenntnissen, Anwendungen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, Reaktivierung von sprachlichen Kenntnissen, Automatisierung und Systematisierung von Sprachabläufen.“¹⁸²

Auf dieser zweigleisigen Grundlage (spieltheoretisch und fremdsprachendidaktisch) lassen sich Sprachlernspiele eindeutig klassifizieren, wie im folgenden auch am Untersuchungsobjekt „Mediterrania“ gezeigt werden wird.

6.4 Sprachlernspiele im Internet

Spiele im Internet finden sich inzwischen sehr viele. Es gibt große Archive (FTP), in denen Spiele zum Kauf oder auch zur freien Nutzung angeboten werden. Sie müssen wenigstens in zwei Kategorien unterschieden werden. Die einen werden gegen einen Computer, die anderen über ein Netzwerk, heute meist das Internet, gespielt. Ist das Internet das „Spielmedium“, müssen die Mitspieler nicht persönlich, sondern nur „virtuell“ gekannt werden. Netzwerkspiele sollen hier von Bedeutung sein, ich bezeichne sie als „interpersonale Online-Spiele“. „Interaktiv“ wäre hier unpassend, da es eine Verwechslung mit der multimedialen bzw. technischen Interaktivität geben kann. „Interpersonal“ besagt, daß reale Menschen miteinander spielen. Die notwendigen Spielprogramme müssen in der Regel auf dem heimischen Rechner fest installiert sein.

Wird über ein Netzwerk gespielt, so funktioniert das theoretisch etwa wie ein Chat, die Mitspieler sitzen also alle zeitgleich vor ihren Bildschirmen und sind über das Netzwerk miteinander verbunden. Es werden traditionelle Kartenspiele, aber auch ins Digitale übertragene Brettspiele oder Fantasy-Rollenspiele gespielt. Denkbar ist jedoch ebenfalls ein interaktives Online-Spiel, ähnlich dem Fernschach, wofür abwechselnd Postkarten mit dem nächsten Zug geschickt werden.

¹⁸⁰ vgl. Stellfeld, 1995, 102f

¹⁸¹ vgl. ebenda, 104

Die Frage stellt sich nun, ob es interaktive Online-Spiele mit Lernhintergrund gibt. Es werden meiner Erkenntnis nach einige Lernspiele online angeboten, allerdings zeigt sich bei näherem Betrachten, daß diese Spiele sich nur an einzelne Spieler richten. Interpersonalität ist in diesen Fällen nicht vorhanden. Solche Spiele stehen entweder zum Download bereit oder können auf CD-ROM bestellt werden.

In bezug auf das Lernen von Fremdsprachen handelt es sich dabei meist um Vokabeltrainer, Rätsel oder Tastaturbedienungsübungen, die mehr oder weniger kunstvoll in Spielform verpackt sind. Diese Spiele haben aber alle keine Vernetzung zur Voraussetzung und versteckt handelt es sich um Drill&Practice-Übungen, die dem handlungsorientierten Unterricht kaum entsprechen. Viele Beispiele finden sich u.a. in „Otto’s Lernspiele-Lexikon“ [sic!] (<http://www.lernspiele.at/wwwwww.html>).

Lernspiele im Sinn eines Lernspiels, wie in Abschnitt 6.2 beschrieben, die online im WWW durchgeführt werden, gibt es, soweit mir bekannt ist, noch nicht. Einige Lernübungen werden angeboten, so etwa : „Lernen mit Rudi“ (<http://www.michaelbreuning.de/einleitung.html>), das Grundschulern online Übungen zu Rechnen, Konzentration und Schreiben bietet oder „The Grammar Gorillas“ (<http://www.funbrain.com/grammar/index.html>), hier sollen englische Wortarten bestimmt werden.

Auch in der Literatur waren keine Verweise auf interaktive Online-Lernspiele zu finden. „Mediterrania“, der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, ist ein solches interaktives Online-Lernspiel.

¹⁸² ebenda, 105

7 „Mediterrania“

7.1 Der Untersuchungsgegenstand

Das Ziel dieser Arbeit ist die Analyse und Evaluation des interaktiven Netzspiels „Mediterrania“, welches von Mitarbeitern des Goethe-Instituts (GI) entwickelt wurde. „Mediterrania“ ist eine Variante des ebenfalls vom GI initiierten Netzspiels „Odyssee“, richtet sich aber nicht an erwachsene Lerner sondern an Jugendliche im Alter zwischen 11 und 14 Jahren, die wenigstens zwei Jahre Deutsch als Fremdsprache lernen.

7.1.1 Idee

Für die Beschreibung von „Mediterrania“ wird zunächst die Idee zu „Odyssee“ erläutert. „Odyssee“ entstand durch E-Mail-Korrespondenzen im DaF-Unterricht. Um solch einem Einsatz etwas mehr Spannung und Spaß zu verleihen, wurde der Nachrichtenaustausch in ein landeskundliches Rätsel verpackt. Vier bis fünf Lernergruppen aus aller Welt sollen sich vier Wochen lang gegenseitig mehr oder weniger verschlüsselte Hinweise zu ihrer Herkunft schreiben und erraten, wo, in welchem Land, in welcher Stadt die anderen leben und lernen.

Odysseus dient für die Erwachsenenversion als Namensgeber, da er auf seiner langen Reise eine Menge Unbekanntes erfahren und erlebt hat, so wie es auch den Lernern widerfährt, wenn sie mit einer fremden oder der Zielsprachenkultur konfrontiert werden. Auch in der Ausgabe für Kinder ist Odysseus der „Lockvogel“, der die Teilnehmer auf die Reise bringen soll.

Das globale Ziel des Spiels ist es, „das Netz zwischen unseren Kulturen im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.“¹⁸³

7.1.2 Ablauf und Organisation von „Mediterrania“

Lehrer melden sich mit ihrer Klasse beim Goethe-Institut für „Mediterrania“ an. Das GI koordiniert jeweils 2-3 Klassen, die unbedingt zeitgleich spielen müssen und etwa den gleichen Lernerstand haben sollten. Die Lehrer erhalten vom GI Unterlagen: Ein Schülerheft mit Übungsaufgaben und Schreibbeispielen; ein Lehrerheft mit Informationen zum Ablauf des Spiels, mit Hinweisen welches weitere Material benötigt wird, mit Unterrichtsvorschlägen und mit einer deutschsprachigen Fassung der Sage der Odyssee. Außerdem gibt es dazu eine farbige Vorlage für das Brettspiel sowie ein schwarzweißes Spielraster zur Ergänzung des Spielplans. Die Unterlagen stehen im Internet zum Download bereit

(<http://www.goethe.de/oe/mos/odyssee/primar/deinfo.htm>) oder werden auf Anfrage per Post zugeschickt.

In der Vorbereitungsphase des Spiels nehmen die Lehrer miteinander Kontakt auf, sie wissen also, woher die anderen Lerner kommen, dürfen dies aber ihren Klassen nicht verraten.

Das Spiel findet in einem zeitlichen Rahmen von insgesamt fünf Wochen statt, und es wird geraten, sich 2 mal 45 Minuten oder 3 mal 30 Minuten pro Woche mit „Mediterrania“ zu beschäftigen. Der Zeitfaktor wird später noch zur Sprache kommen.

Die Klassen wählen sich einen Codenamen, vom GI wird ein Name aus der Märchen- oder Sagenwelt vorgeschlagen. Zur Einführung in die Welt des Odysseus wird in der ersten Spielwoche die Sage gelesen und erklärt. Den Schülern stehen Landkarten zur Verfügung, um die Reise nachvollziehen zu können. Außerdem gibt es das Brettspiel, das den Schülern laut Spielanweisung immer zur Verfügung stehen soll, um nach Belieben spielen zu können. Die Geschichte des Odysseus ist also der Aufhänger für die Reise via E-Mail um die Welt. Im Spielmaterial finden sich verschiedene Übungsangebote.

In der zweiten Woche wird das eigentliche Rätsel begonnen. Die Schüler verfassen gemeinsam einen Brief an die unbekanntes Partnerklassen. Dem sollten natürlich Klassengespräche vorausgehen, welche Hinweise mitgeteilt werden sollen. Es wird empfohlen, die Schüler die E-Mails in Kleingruppen formulieren zu lassen und daraus die besten Ergebnisse zu einer zusammenzufassen. Die Lehrer können jedoch das genaue Vorgehen individuell entscheiden. Es wird eine E-Mail pro Woche an die Partner geschrieben.

Die Schüler haben mit dem technischen Schreiben der E-Mails keinen Kontakt. Die Lehrer drucken die empfangenen E-Mails aus und schneiden die Absenderkennungen ab, damit die Schüler nicht erfahren, wo die anderen Klassen beheimatet sind.

In Kleingruppen werden die E-Mails gelesen und analysiert, d.h., es wird gemeinsam ein Lösungsraster mit den Informationen ausgefüllt, die die Schüler von den anderen Klassen erhalten haben.

Codenamen	Informationen	Vermutung	Lösung

Abb. 1: Lösungsraster, vgl. Schülerheft, 6

Gemeinsam wird nach einer Lösung gesucht, sofern die Klasse eine Vermutung hat, kann sie diese in der folgenden E-Mail äußern, sonst muß auf weitere Details gewartet werden.

Sollte in der vierten Spielwoche keine Lösung gefunden worden sein, wird das Rätsel von der gesuchten Klasse aufgelöst.

Zum Abschluß des Spiels findet eine Auswertung in der Klasse statt, die Schüler schreiben eine E-Mail an „Odysseus“, dahinter verbergen sich natürlich die GI-Koordinatoren. Die Lehrer sind ebenso aufgefordert ihre Kritik am Spiel zu äußern.

7.1.3 Voraussetzungen für das Spiel

Die technischen Voraussetzungen sind relativ gering. Da die Schüler selbst keinen Kontakt zum Internet haben müssen, genügt ein Computer mit Internet-Anschluß für den Lehrer. Ob dieser sich zu Hause oder in der Schule befindet, ist unbedeutend.

Ein Photokopierapparat wird in jedem Fall gebraucht, damit die Materialien für alle Schüler vervielfältigt werden können. Außerdem werden große Papierbögen für die E-Mail-Aufgaben empfohlen, Spielsteine und Würfel müssen vorhanden sein, damit die Schüler auch das Brettspiel spielen können.

Die thematisch-inhaltlichen Anforderungen richten sich nach der Erfahrungswelt der Schüler. Es wird landeskundliches Faktenwissen über die Heimatstadt, das Heimatland und ggf. über berühmte Persönlichkeiten erwartet.

Aus sprachlicher Sicht sollten die Schüler wenigstens zwei Jahre Deutschunterricht zur Voraussetzung haben. Wie weit die Schüler von „Mediterrania“ über- oder unterfordert werden, wird in der Analyse zu klären sein.

7.1.4 Lehr- und Lernziele von „Mediterrania“

Die von den Autoren des Spiels angegebenen Lehr- und Lernziele treffen sich weitgehend mit den theoretischen Bemerkungen zu einem angemessenen Fremdsprachenunterricht in dieser Arbeit.

Die Lehr- und Lernziele versprechen u.a., daß „Mediterrania“ die Möglichkeit bietet, „die Neuen Medien im Unterricht zu integrieren“¹⁸⁴, mit deren Hilfe bei den Schülern Interesse an der Sprache und Freude am Lernen entwickelt werden kann. Außerdem soll den Schülern durch „Mediterrania“ ein Blick auf das Eigene sowie das Fremde gegeben werden, es sollen emotionale, kreative, soziale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten der Lerner gefördert werden. Den Schülern wird vermittelt, eine angemessene briefliche Kommunikation zu führen. Die Schüler sollen durch „Mediterrania“ nicht vorhersehbare, also authenti-

¹⁸⁴ Grätz/Morató, 2000a, Lehrerheft, 4

sche Kommunikation erfahren. Es soll auch die Notwendigkeit gesehen werden, sich in einer fremden Sprache ausdrücken zu wollen oder zu müssen.¹⁸⁵

7.2 Klassifikation von „Mediterrania“ als Sprachlernspiel

„Mediterrania“ muß als Sprachlernspiel eingeordnet werden, da es die Autoren als „Suchspiel für Kinder“ bezeichnen. Eine Klassifikation gestaltet sich jedoch nicht einfach, weil „Mediterrania“ sehr vielseitig angelegt ist. Können wir bei „Mediterrania“ überhaupt von einem Sprachlernspiel sprechen? Und wenn ja, welche Aspekte fallen in die Kategorie „Spiel im Fremdsprachenunterricht“ und welche möglicherweise nicht?

Ich halte es für sinnvoll, „Mediterrania“ in seine Bestandteile zu zergliedern und zunächst jeden einzelnen auf die Frage „Sprachlernspiel - ja oder nein?“ hin zu prüfen, bevor eine Gesamtaussage getroffen wird. Der Hauptgegenstand von „Mediterrania“ ist der Austausch von E-Mails, während die Sage einen thematischen Rahmen bilden soll und das Brettspiel zur Abrundung des Unterrichts dient.

7.2.1 Das Rätsel

Ein Rätsel können wir per definitionem als Spiel bezeichnen. Vgl. dazu Kapitel 6.1. Es werden im wesentlichen alle angeführten Punkte erfüllt. Hier seien nur einige exemplarisch wiederholt. Für ein Rätsel existieren Regeln, z.B. keine unerlaubten Hilfsmittel zur Lösung einzusetzen. Ein Rätsel birgt Spannung und Entspannung in sich. Das Spielende ist nicht vorhersehbar, wird das Rätsel gelöst oder nicht. Rätsel erfordern eine geistige Aktivität, logische Verknüpfungen beispielsweise. Ein Rätsel ist bedingt auch wiederholbar, bedingt darum, weil dieselben Rätsellöser sich die Ergebnisse merken könnten und dann die Spannung wegfällt. Gleichwohl kann aber ein Rätsel von denselben Spielern mit den gleichen Regeln, aber anderen Inhalten erneut durchgeführt werden.

Das E-Mail-Suchspiel ist ein Rätsel im oben genannten Sinn. Die Schüler schreiben sich E-Mails, verschlüsseln ihre Herkunft, geben Tips, und die Partnerklasse soll erraten, woher die anderen stammen. Das Ende ist in jedem Fall offen, da nicht feststeht, ob die Beteiligten das Ergebnis finden.

Nun, da wir festgestellt haben, daß wir beim Austausch von E-Mails im Rahmen von „Mediterrania“ von einem Spiel sprechen können, muß die Frage weitergeführt werden, ob es auch ein Unterrichtsspiel ist und wenn ja, ob es dann auch als Sprachlernspiel gelten kann.

¹⁸⁵ Alle Lehr- und Lernziele können im Lehrerheft von Grätz/Morató nachgelesen werden.

Wir haben ausformulierte Lehr- und Lernziele für „Mediterrania“, die Stellfeld für ein Unterrichtsspiel fordert, wir erkennen in dem E-Mail-Rätsel aber auch die von Göbel aufgestellten Kriterien für ein Unterrichtsspiel. Vgl. Kapitel 6.2.1. Der Spielzweck ist, zu erraten, in welchem Land bzw. in welcher Stadt die Partnerklasse lebt, während ein Lernziel z.B. interkulturelles Lernen ist. Die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Beziehung wird verändert, da der Lehrer sich schon aufgrund seines Wissens um die Lösung am Rätsel nicht beteiligen darf. Sprachliche Hilfestellungen oder Unterstützung in Allgemeinwissen kann er natürlich bieten. Das E-Mail-Rätsel ist folglich ein Unterrichtsspiel.

Die Klassifikation des E-Mail-Spiels als Sprachlernspiel (SLS) erfolgt nach Stellfeld, vgl. Kapitel 6.3:

Der Spielart nach wäre das zu untersuchende Rätsel ein Lernspiel, im Gegensatz zum Rollenspiel, v.a. haben wir konkrete Lehr- und Lernziele.

Die Spielstruktur fragt nach dem Grad der Verregelung, nach dem Spielziel, der Spielhandlung und dem Spielmaterial.

Die Verregelung ist meiner Meinung nach als relativ gering anzusehen. Von den Spielautoren wurden nur drei Punkte schriftlich fixiert, die besagen, daß jede Klasse pro Woche maximal einen Text von jeder Partnerklasse erhält, daß jede Klasse über einen Codenamen verfügen muß und daß Vermutungen zur Lösung des Rätsels der betreffenden Klasse mitgeteilt werden. Allerdings gehört zu den Regeln auch, daß nicht verraten werden darf, in welcher Stadt gelebt wird oder daß „quasi-gleichzeitig“ Hinweise in Form von E-Mails geschickt werden. Die Schüler haben viel Handlungsfreiraum, auf jeden Fall was die inhaltliche Seite betrifft. Sie können frei entscheiden, welche Hinweise gegeben werden. Sprachlich ist das Spiel dagegen durch die Vorgaben der Autoren stark geregelt. Das Spielziel ist die erfolgreiche Lösungssuche. Die Spielhandlung kann nicht eindeutig bestimmt werden, die Schüler müssen ihre Stadt beschreiben und eine andere Stadt erraten. Es gibt Spielmaterial, einerseits die Schreibvorlagen des Goethe-Instituts andererseits den Computer, da er eine notwendige Voraussetzung ist, um die Informationen zu übermitteln.

Über die Spielorganisation wird versucht, Spiele in Sozial- und Interaktionsformen zu unterscheiden. Das Rätsel wird der Erfahrung nach meist in Kleingruppen erarbeitet, aber letztlich in einer großen, ja sogar über den Klassenverband hinausreichenden Sozialform durchgeführt. Es finden sich beide Interaktionsformen in diesem Rätsel wieder. Zum einen kooperieren die Schüler miteinander, um das eigene Rätsel zu gestalten und um das fremde Rätsel zu lösen. Die großen Gruppen, sprich Klassen, stehen sich jedoch in einem Wettstreit gegenüber, wer zuerst das Ergebnis hat.

Nehmen wir nun neben dieser spieltheoretischen Einteilung die fremdsprachendidaktischen Aspekte hinzu, so kommen wir zu folgendem Ergebnis:

Das Rätsel ist an Sprachtätigkeiten orientiert und weniger am System der Sprache. Es wird z.B. die Schreibfertigkeit gefördert, aber es wird nicht konkret Grammatik durch das Spiel geübt. Wir haben es mit einem kommunikativen Spiel zu tun, da sprachliches Handeln in jedem Fall erforderlich ist, um die Interaktion innerhalb der Klasse, aber auch mit den Partnerklassen zu gewährleisten. Der methodisch-didaktischen Funktion nach können wir das Rätsel der Anwendung von Lesen und Schreiben zuordnen und zum Teil auch der Festigung von sprachlichen Kenntnissen, wie z.B. das korrekte Verfassen von Briefen.

Das Rätsel ist diesen Erkenntnissen nach also ein Sprachlernspiel.

7.2.2 Die Sage

Eine Sage ist ein linearer Text, der erzählt oder vor- bzw. selbstgelesen wird. Eine konkretere Definition ist für die Analyse nicht notwendig. Zu Beginn des Projekts wird das eventuelle Vorwissen der Schüler in bezug auf die Odyssee in einem möglichst freien Unterrichtsgespräch geprüft. Der Lehrer liest anschließend die im Lehrerheft gedruckte Fassung der Odyssee vor. Als Anschauungsmaterial erhalten die Schüler in Kleingruppen eine Kopie des Brettspiels, das ihnen zur Orientierung von Odysseus' Reise dienen soll. Es werden von den Autoren zusätzlich Aufgaben zum Textverständnis angeboten. So empfehlen sie, die Schüler auf einer Landkarte die Länder, die Odysseus bereist hat, den heutigen Staaten zuzuordnen sowie eine Reflexion über den Codenamen „Niemand“, der Odysseus das Leben rettete.¹⁸⁶

Den Schülern soll im Zusammenhang mit der Sage die Idee des Rätsels vermittelt werden, nämlich wie Odysseus eine Reise um die Welt anzutreten, allerdings virtuell, via Internet aber eben auch inkognito. In unserem Fall bildet die Sage der Odyssee den Handlungsrahmen für das Rätsel. Wir erkennen, daß die Beschäftigung mit der Sage die grundlegenden Eigenschaften eines Spiels nicht erfüllt und sich folglich eine weitere Betrachtung des Sprachlernspiel betreffend erübrigt.

7.2.3 Das Brettspiel

Hier haben wir auf den ersten Blick ein Spiel vor uns. Es gibt einen farbigen Spielplan im Format DIN A3, der die Reiseroute von Odysseus nachvollzieht. Die Spielanweisungen finden sich auf einem eigenen Bogen, die auf den Spielplan übertragen werden sollen. Darauf sind die Felder numeriert, einige verfügen über Handlungsanweisungen wie „x Fel-

der vorrücken“, „x mal aussetzen“. Die Aktionsfelder entsprechen den Stationen von Odysseus. Die Spieler setzen auf dem festgelegten Startfeld ihre Spielfigur ein und würfeln sich zum Ziel. Weitere Spielregeln werden von den Autoren nicht angegeben.

Prüfen wir dieses Spiel ebenso wie das Rätsel auf ein Lern- bzw. Unterrichtsspiel hin, so müssen wir feststellen, daß es sich nicht um ein solches handelt. Das Brettspiel verfügt über kein Lernziel, weder sprachlich noch inhaltlich. Das Wissen um die Sage ist genauso wenig notwendig wie etwa fremdsprachliches Können. Der Einsatz der Fremdsprache wird während des Spiels nicht verlangt, so daß nicht einmal elementare Handlungsanweisungen in der Fremdsprache trainiert werden.

„Mediterrania“ in seiner Gesamtheit kann also nicht eindeutig als Sprachlernspiel bestimmt werden. Da jedoch die Beschäftigung mit dem Rätsel bei weitem überwiegt, kann m.E. dennoch von einem Sprachlernspiel gesprochen werden. Die Sage soll als Einleitung und in diesem Sinn als Grund für das Rätsel dienen, außerdem bildet sie den Abschluß von „Mediterrania“, da die Schüler eine resümierende E-Mail an Odysseus schreiben. Das Brettspiel kann als auflockerndes oder entspannendes Element gesehen werden, das eingesetzt wird, wenn die Schüler anstrengende Aufgaben, wie das Verfassen der E-Mails, fertiggestellt haben. Es kann auch für vorzeitig „arbeitslose“ Kleingruppen eine Beschäftigung sein, damit sie sich nicht durch fachfremde Dinge ablenken lassen.

Auf kritische Anmerkungen zur Spielweise wurde bislang verzichtet, dies soll nun in einer eingehenden Analyse von „Mediterrania“ geschehen.

7.3 Analyse von „Mediterrania“

Einführend ist zu sagen, daß der Untersuchungsgegenstand „Mediterrania“ zum ersten Mal gespielt wurde. Er sollte als Pilotprojekt angesehen werden, der keinen Anspruch auf Fehlerlosigkeit erhebt. Es waren Lehrer aus aller Welt aufgerufen, sich mit ihren Klassen an diesem Suchspiel zu beteiligen. Die Resonanz war zunächst relativ groß, doch die Koordination war problematisch und wird es vermutlich auch in Zukunft sein. Der Unterricht einer Spielgruppe, die aus drei bis vier Klassen bestehen soll, darf in fünf aufeinanderfolgenden Wochen nicht durch Ferien o.ä. unterbrochen werden. Das ist mit die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen des Spiels, da sonst eine Klasse vergeblich auf Antworten wartet, was die Motivation erheblich beeinträchtigen kann. Bei der Organisation hat sich gezeigt, daß diese Forderung nicht leicht umzusetzen ist. Den ca. 20 Interessenten wurden fünf Zeiträume zwischen Ende Oktober und Ende November als Startzeit genannt, von de-

¹⁸⁶ vgl. Grätz/Morató, 2000b, Schülerheft, 4

nen sie sich einen passenden aussuchen sollten. Teilweise meldeten sich Lehrer gar nicht zurück, andere hatten unüberwindliche technische Probleme, dritte hätten die Termine nicht einhalten können, und zu manchen Terminen meldete sich nur ein einziger Lehrer. Schließlich konnten nur zwei mal drei Klassen in Spielgruppen eingeteilt werden.

Die erste Gruppe spielte in der Zeit vom 30.10.2000 bis 01.12.2000, beteiligt waren zwei Klassen aus Spanien sowie eine aus Argentinien. Die zweite Gruppe setzte sich aus einer schwedischen, einer ungarischen und einer französischen Klasse zusammen, sie hatten sich für den Zeitraum zwischen dem 06.11.2000 und 08.12.2000 entschieden. Nach Beginn des Spiels kamen von der französischen Klasse keine Nachrichten, so daß Ungarn und Schweden alleine spielen mußten.

Die Klassen werden im Folgenden nach ihren Codenamen unterschieden, in Klammern folgt das Land. Dies soll v.a. eine Verwechslung der beiden spanischen Klassen verhindern.

7.3.1 Methode und Material

Die Analyse von „Mediterrania“ soll ergeben, inwiefern das Spiel seine Lehr- und Lernziele erreicht. Im negativen Falle sollen Verbesserungsvorschläge einfließen. Zeigen sich didaktische oder organisatorische Mängel, und wie können diese behoben werden?

Als primäres Analysematerial gelten die Materialien des Goethe-Instituts sowie die E-Mails, die sich die Klassen geschrieben haben. Zu Beginn des Spiels wurde die schwedische Klasse („Der Rächer“) für zwei Spieltage besucht und beobachtet. Außerdem wurden an alle Beteiligten Fragebogen geschickt, je einer für Lehrer und einer für Schüler. Die Schülerfragen konnten in Kleingruppen beantwortet werden. Es kann auf vier ausgefüllte Fragebogen von Lehrern zurückgegriffen werden, eine Lehrerin hat ihre Meinung sowie die der Schüler zusammengefaßt. Der Schülerfragebogen wurde nur von zwei Klassen beantwortet. Auf eine Gesamtauswertung der Umfrage wird in dieser Arbeit verzichtet, da der Umfang der Antworten zu gering ist. Außerdem scheint es, daß nicht alle Lehrer die Fragen richtig verstanden haben. Die Lehrerin von „Zeus“ (Spanien) hat sogar in englischer Sprache geantwortet, was u.a. darauf verweist, daß es auch auf der Lehrerseite sprachliche Unsicherheiten gibt. Die Antworten gehen somit als singuläre Meinungen in die Analyse ein.

Die einzelnen Abschnitte der Analyse richten sich im wesentlichen nach den vorangegangenen Kapiteln, die die Analyseergebnisse untermauern sollen. Die Lehr- und Lernziele werden dafür grob zusammengefaßt, da sich einige inhaltlich überschneiden und so unnö-

tige Wiederholungen vermieden werden können. Begonnen wird mit der Frage nach der Integration Neuer Medien in den Fremdsprachenunterricht, daran schließt sich die Problematik der Erfüllung interkultureller Lehr- und Lernziele an. Es folgt der kommunikative und sprachliche Aspekt des Spiels. Nicht direkt mit den Lehr- und Lernzielen verbunden sind die beiden Abschnitte zum Brettspiel und zur Sage, mir erscheint es dennoch wichtig, ihren Nutzen für das Spiel zu prüfen, da wir schon bei der Klassifikation von „Mediterrania“ sehen konnten, daß sich beides nicht Sprachlernspiel nennen kann. Abschließend wird die Handlungsorientierung, die durch das Spiel gegeben sein soll, betrachtet sowie eine mir notwendig erscheinende Relativierung der Ergebnisse eingebracht.

7.3.2 Integration Neuer Medien durch das Spiel?

Die Integration Neuer Medien und ebenso die Einführung der E-Mail als weiteres Unterrichtsmedium werden von den Autoren als Lehrziele angegeben und den Schülern wird ein Umgang mit den Neuen Medien als Lernziel versprochen.

Von einer Integration Neuer Medien in den Unterricht kann in dem Sinn gesprochen werden, daß der schnelle Weg der E-Mail genutzt wird, um die Nachrichten auszutauschen. Es kommen aber nur die Lehrer mit der technischen Neuerung in Kontakt. Die Schüler haben laut Spielanweisungen keine Berührung mit den Neuen Medien, weder mit dem WWW noch mit einem E-Mail-Dienst. Sie bekommen im Unterricht die Briefe der anderen Klassen in Form von Kopien, wobei allerdings die Absenderangaben vorher abgetrennt wurden. Die Briefe könnten somit auch den Postweg genommen haben.

Neben der schnellen Übertragungszeiten der Nachrichten ist das einzige weitere technische Merkmal, daß die Texte in gedruckter Fassung vorliegen und nicht handschriftlich. Dies kann als Erleichterung für das Lesen gesehen werden, da Schüler schriftliche Texte hauptsächlich in gedruckter Form rezipieren und sie sich nicht mit einer fremden Handschrift auseinandersetzen müssen. Es dürfte bekannt sein, daß die äußere Form handschriftlicher Texte verschiedener Kulturen sehr differieren kann, auch wenn sie alle in der gleichen Sprache bzw. Schrift geschrieben sind.

Auch wenn den Schülern bewußt ist, daß sie mit den Partnerklassen E-Mail-Kommunikation betreiben, so bleibt eine direkte Auseinandersetzung mit den Neuen Medien aus. Die vielfach geforderte Medienkompetenz und der Umgang mit den Neuen Medien wird durch das Spiel weder gefordert noch gefördert.

So komme ich zu dem Schluß, daß dieses Lernziel durch „Mediterrania“ primär nicht erreicht wird. Das Lehrziel führt bedingt zum Erfolg. Die Neuen Medien werden in den Un-

terricht integriert und auch die E-Mail wird eingeführt, doch bedingt ist der Erfolg darum, weil sich der Kontakt mit den Neuen Medien auf die Lehrer beschränkt.

Vier der fünf Lehrer gaben in der Umfrage an, daß sie für die Lösungssuche das Internet verwendeten. In zwei Klassen halfen sogar Eltern mit einer Internetrecherche.¹⁸⁷ In diesem Fall können Lehr- und Lernziel als erfüllt bezeichnet werden, jedoch geht das auf die Initiative der Lehrer zurück und nicht auf die der Autoren.

Die Möglichkeit, das WWW in das Spiel zu integrieren, stellt folglich kein ernstes Problem dar. Es können Vorschläge im Lehrerheft stehen, die je nach den technischen Voraussetzungen umgesetzt werden könnten.

Die Klassen können sich selbst via Internet auf die Suche nach der Partnerklasse begeben, es wäre aber auch der umgekehrte Weg denkbar, daß die Klassen im Verlauf des Rätsels Webseiten suchen, die Hinweise auf die eigene Stadt geben. Die Webadressen würden den Partnerklassen geschickt. Dabei müßte darauf geachtet werden, daß die Informationen in deutscher Sprache vorliegen, um ein Verstehen zu gewährleisten. Es könnte auch von den Autoren von „Mediterrania“ eine Link-Datenbank über verschiedene Länder zusammengestellt werden, die im Internet für die Beteiligten zum Abruf bereit steht. Solch eine Datenbank könnte sukzessive aufgebaut werden. Kommen eine neue Klasse, eine neue Stadt, ein neues Land hinzu, wird sie erweitert. Es wäre auch vorstellbar, daß die Klassen selbst zu einer solchen Datenbank beitragen. Mit etwas grafischem Geschick, könnte eine Weltkarte als Hintergrund genommen werden, die dann zu Karten der Kontinente weiterführt, wo sich detaillierte Informationen zu einzelnen Ländern oder gar Städten befinden.

Dennoch sollte auch der Fall bedacht werden, daß ein Lehrer noch keine oder nur wenig Erfahrung mit dem Internet hat oder daß eine Schule noch nicht die technischen Voraussetzungen bietet, die den Kindern die Nutzung des Internets ermöglicht. „Mediterrania“ erlaubt Lehrern einen vorsichtigen Einstieg in die virtuelle Welt, ohne daß die Schüler dabei zu Versuchsobjekten werden und ohne daß Unterrichtsstunden scheitern, weil eine Webseite sich nicht aufrufen läßt oder technische Probleme auftreten. Diese Vorteile sollten nicht unterschätzt und auch bei einer Modifizierung von „Mediterrania“ berücksichtigt werden. Das Spiel sollte immer auch ohne die Hilfe des WWW auskommen können.

7.3.3 Die Interkulturalität im Spiel

„Mediterrania“, genauer das E-Mail-Rätsel ist auf den ersten Blick ein interkulturelles Spiel, da in jedem Fall mehrere Kulturen zusammentreffen, und die Lerner auf Deutsch als

Lingua franca kommunizieren, das in allen Fällen Fremdsprache ist. Doch diese Feststellung alleine kann nicht genügen, dem Spiel Erfolg zuzusprechen.

Dem Sprachunterricht wird durch „Mediterrania“ eine interkulturelle Dimension gegeben. Darüber hinaus werden die Lebens- und Erfahrungswelten der Schüler in den Unterricht eingebunden.¹⁸⁸ Als Lernziele geben Grätz/Morató an, das Verständnis für andere Kulturen zu fördern und Neugier zu wecken. Die Schüler sollen „andere Sichtweisen der Welt kennenlernen, sich für fremde Kulturen öffnen und sich in der Welt orientieren.“¹⁸⁹ Interkulturelles Lernen wird nicht explizit genannt und auch nicht interkulturelle Kommunikation, allerdings steckt beides m.E. in den gesteckten Lehr- und Lernzielen.

Zur Prüfung von „Mediterrania“ auf interkulturelle Anteile sollen, neben den von Grätz/Morató aufgezählten Lehr- und Lernzielen, auch die von Rost-Roth genannten Relevanzbereiche Beachtung finden (vgl. Abschnitt 4.2.1). Für Rost-Roth kann Interkulturelle Kommunikation Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand und Komponente der Unterrichtsinteraktion sein. Außerdem weist sie auf die interkulturelle Orientierung von Lehrmaterialien und Sprachvermittlungsmethoden hin und sieht als Lernziel interkulturelles Lernen. Das Lehrmaterial ist insofern interkulturell, als daß das Internet verwendet wird und ihm schon eine interkulturelle Prägung unterstellt wurde. Die Sprachvermittlung dagegen wird für alle Schüler gleich geplant. Es hängt alleine von den Lehrern ab, ob und wie sie das vorgegebene Material anpassen.

Es genügt, das E-Mail-Rätsel in die Betrachtung einzubeziehen. Das Brettspiel trägt keine interkulturellen Züge und die Sage vermittelt keine heute aktuellen interkulturellen Aspekte. In bezug auf die griechische Kultur wäre das Wissen um die griechische Sagenwelt sehr wichtig, allerdings setzte dies einen griechisch beeinflussten Austausch voraus. Dieser kann auch in „Mediterrania“ gegeben sein, falls eine griechische Klasse beteiligt ist, die Regel wird das aber nicht sein.

Wenn wir auf Hinnenkamps Begriff der interkulturellen Kommunikation (vgl. Abschnitt 4.1.3) zurückgreifen, so müssen die Kommunizierenden von einander unterscheidbaren Kulturen angehören. Dieses Kriterium wird erfüllt und damit die folgenden auch. Auch wenn es sich um zum Teil multikulturelle Klassen handeln mag, die an „Mediterrania“ teilnehmen, so möchte ich doch jeder Klasse eine gemeinsame Kulturzugehörigkeit unterstellen. Dies erleichtert die Betrachtung entscheidend, obendrein wenn die kulturelle Her-

¹⁸⁷ vgl. Lehrer-Umfrage von „Venus“ (Argentinien); „Der Rächer“ (Schweden);

¹⁸⁸ vgl. Grätz/Morató, 2000a, Lehrerheft, 4

¹⁸⁹ Grätz/Morató, 2000a, Lehrerheft, 4

kunft der Schüler im einzelnen nicht bekannt ist. Hinnenkamp verweist mit seinen Merkmalen auf die Kulturteilhabe, also die Zugehörigkeit zu einer Kultur und darauf, daß unterschiedliche Kulturteilhabe die Kommunikation erschwert. „Mediterrania“ zeigt uns eine besondere Form der interkulturellen Kommunikation, da alle Teilnehmer in einer „Drittsprache“ kommunizieren. Viele Schüler waren vermutlich noch nie in Deutschland oder konnten noch keine interkulturelle Kommunikation mit Deutschen versuchen. Eine solche Kommunikation ist in doppeltem Sinne erschwert.

An dieser Stelle sehen wir aber, daß „Mediterrania“ die interkulturelle Unterrichtsinteraktion unterstützt. Nicht direkt in dem Sinn, wie es Rost-Roth beschreibt, aber der Unterricht wird durch „Mediterrania“ über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus geführt, so daß m.E. dieser Relevanzbereich erfüllt wird.

Können wir aber von einem interkulturellen Lernen sprechen? Ist interkulturelle Kompetenz bereits gegeben, nur weil sich die Lerner in einer gemeinsamen Sprache austauschen? Ich wiederhole kurz die wesentlichen Aspekte interkultureller Kompetenz:

Landeskundliches Faktenwissen wurde nicht zwingend vorausgesetzt. Auch das sprachliche Wissen darf Mängel aufweisen, wenn die Kommunizierenden über entsprechende Kompensationsstrategien verfügen. Wichtig, wenn nicht gar notwendig, ist Empathiefähigkeit und Toleranz sowie grundsätzliches Wissen über die Verschiedenheit von Kulturen.

Wie weit diese Aspekte von den Lernern schon erfüllt werden, könnte nur durch lange Beobachtungen der Schüler bestimmt werden. Uns soll hier interessieren, ob „Mediterrania“ Einfluß auf die interkulturelle Kompetenz hat.

Die Ansätze, E-Mails dieser Art zu schreiben, sind vielversprechend. Die Schüler müssen sich mit ihrer Heimatstadt und ihrem Land auseinandersetzen und darüber reflektieren, welche Informationen für die Partner relevant und über die Landesgrenzen hinaus bekannt sind, um das Rätsel zu lösen, und welche Aspekte interessant sind, weil sie z.B. nur in dem entsprechenden Land bzw. der Stadt vorkommen.

Betrachten wir die E-Mails der Schüler, so stellen wir fest, daß sie alle nach dem gleichen Schema geschrieben sind. Der thematische Rahmen ist durch die Autoren sehr eingeschränkt. Es sollen ganz bestimmte Informationen mitgeteilt werden.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Vgl. Grätz/Morató, 2000b, Schülerheft, 5

In den ersten E-Mails wird die Lage, die Landschaft sowie das Klima des jeweiligen Landes beschrieben. Außerdem werden Hinweise zur Stadt, berühmte Persönlichkeiten und die Sprache, die dort gesprochen wird, genannt. Dies hat mit interkultureller Kompetenz noch nicht sehr viel zu tun. Es handelt sich bei diesen Informationen lediglich um rein landeskundliches Faktenwissen.¹⁹¹

Den darauf folgenden E-Mails können Hinweise zur Freizeitbeschäftigung entnommen werden, z.B.:

- *Am Wochenende kann man viele Sachen machen: Ins Kino gehen, am Fluss spazieren gehen und in den Zoo gehen.*¹⁹²
- *Am Wochenende kann man ins Picasso-Museum gehen oder die Sagrada Familia besuchen.*¹⁹³

Das erste Beispiel zeigt allgemein Verständliches. Kino, Spaziergang und Zoo setzen kein besonderes kulturelles Wissen voraus. Es ist eher so, daß dies von den Partnern, ohne Fragen stellen zu müssen, nachvollzogen werden kann. Eine Reflexion über Mitteilenswertes fand vermutlich nicht statt.

Das zweite Beispiel dagegen erfordert eine ganze Menge Wissen: Wer oder was ist „Picasso“, wenn es dafür sogar ein Museum gibt? Und was hat es mit der „Sagrada Familia“ auf sich? Mit „Sagrada Familia“ ist die „Kirche der Heiligen Familie“ gemeint, wie Recherchen ergaben. Leider ist aufgrund des zur Verfügung stehenden Materials nicht nachvollziehbar, ob die angesprochene argentinische Klasse Probleme mit dem Verständnis hatte. Vermutlich nicht, da der Name „Heilige Familie“ sicher auch in Argentinien Verwendung findet, aber z.B. nicht in einem Land, in dem das Spanische unbekannt ist.

Das „Krampusz Team“ (Ungarn) schreibt in der dritten Woche:

*Wir hätten ein Paar ganz konkrete Frage: Wie feiert Ihr den Nikolaustag und Weihnachten zu Hause und in der Schule? [sic!]*¹⁹⁴

Interessant wäre die Frage, ob in Ungarn Nikolaus und Weihnachten gefeiert wird oder ob die Kinder einen Rückschluß aus ihren Deutschstunden auf Schweden ziehen. Die schwedischen Schüler kennen den Begriff des Nikolaus, erklären aber in der folgenden E-Mail, daß in Schweden Nikolaus nicht gefeiert wird, dafür jedoch Santa Lucia. Sie beschreiben das Fest, nennen aber keine Hintergründe dazu.

Wir feiern nicht den Nikolaustag aber am 13. Dezember feiern wir das Luciafest. Eine Lucia kommt in einem weissen, langen Kleid und Kerzen auf

¹⁹¹ vgl. alle E-Mails der Klassen im Anhang

¹⁹² 2. E-Mail „Venus“ (Argentinien) - „Zeus“ (Spanien), im Anhang;

¹⁹³ 2. E-Mail „Penelope“ (Spanien) - „Venus“ (Argentinien), im Anhang;

¹⁹⁴ 2. E-Mail „Krampusz Team“ (Ungarn) - „Der Rächer“ (Schweden), im Anhang;

*dem Kopf. Hinter ihr gehen Mädchen und Jungen in weissen Kleidern und alle singen.*¹⁹⁵

Wiederum müssen wir feststellen, daß zwar Informationen zu sehr speziellen kulturellen Einrichtungen gegeben werden, aber es fehlt die m.E. nicht unwichtige Begründung des Festes, damit sich die anderen Schüler ein besseres Bild von diesem Land verschaffen können. Santa Lucia bringt Licht und Helligkeit. Dieser Tag wird in Schweden gefeiert, weil die Winter so dunkel sind und bis ins 16. Jh. angenommen wurde, am 13. Dezember sei die längste Nacht des Jahres.

Es muß sicher der Erfahrungshorizont der Schüler mit einbezogen werden. Doch müssen die Lerner durch die Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden, welches Wissen bei den Partnerklassen vorausgesetzt werden kann. Hier fehlt die Berücksichtigung des Relevanzbereichs „Interkulturelle Kommunikation als Unterrichtsinhalt“. Interkulturelle Kommunikation und eine dadurch folgende Diskussion um die Verschieden- oder Gleichheit von Kulturen wird durch „Mediterrania“ nicht explizit thematisiert. Den Schülern ist vielleicht aufgrund ihres Erfahrungshorizontes nicht bewußt, daß die Partnerklassen einen anderen kulturellen Hintergrund haben. Die Problematik kann schon vor dem Spiel in den Unterricht aufgenommen werden.

Etwas so spezifisches wie das Santa-Lucia-Fest oder die Kirche der Sagrada Familia sollte nicht einfach so in den Raum gestellt werden. Hier ist Empathiefähigkeit gefordert, sich in die anderen hineinzusetzen. Natürlich haben die ungarischen Schüler verstanden, wie das Fest gefeiert wird, aber ihnen fehlt der kulturelle Hintergrund, um zu verstehen, warum es gefeiert wird.

M.E. findet die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Kultur durch „Mediterrania“ nicht deutlich genug statt. Es sind Ansätze zu erkennen, indem die einen Fragen stellen und die anderen darauf antworten, aber es wird von beiden Seiten nicht immer konsequent verfolgt. Hier müßten die Lehrer einhaken und den Schülern einerseits das Gefühl dafür vermitteln, was landes- bzw. ortstypisch und darum für die anderen neu bzw. unverständlich ist und andererseits sollten sie den Lernern Anreize geben weiterzufragen. Ein nicht direkt mit Interkulturalität verbundenes Lernziel wird genau dadurch nicht erfüllt:

*Durch echte fremdsprachige Gesprächspartner das Bedürfnis, sich auszudrücken steigern, Reaktionen anzuregen und sich über Sachverhalte auszutauschen. [sic!]*¹⁹⁶

¹⁹⁵ 3. E-Mail „Der Rächer“ (Schweden) - „Krampusz Team“ (Ungarn), im Anhang;

¹⁹⁶ Grätz/Morató, 2000a, Lehrerheft, 4

Schließlich wäre es angebracht, den Schülern mehr Freiraum für die Wahl der Inhalte der E-Mails zu lassen. Dadurch, daß die Vorgaben so eindeutig sind, wird den Schülern viel Phantasie genommen, und die Lehrer trauen sich offenbar nicht, gegen das Muster zu verstoßen. Beides kommt für mein Empfinden der interkulturellen Absicht nicht entgegen.

7.3.4 Sprache und Kommunikation im Spiel

Mit dem Spiel werden natürlich auch sprachliche, sowie kommunikative Lehr- und Lernziele verbunden. Kommunikativ schließt hier nicht die Besonderheit der Interkulturalität mit ein.

Es soll den Schülern vermittelt werden, wie angemessene Kommunikation stattfinden kann und welche sprachlichen Konventionen (Rechtschreibung, Grammatik) dafür notwendig sind. Des weiteren wird dem Spiel eine Förderung autonomen Sprachhandelns zugesprochen. Für die Schüler ergäben sich daraus die Lernziele, unvorhersehbare und darüber hinaus authentische Kommunikation zu erfahren, wodurch die sprachlichen Fähigkeiten sowie die funktionale Anwendung von Grammatik verbessert werden sollen. Die Schüler lernen laut Grätz/Morató, „mit den eigenen Fehlern als Wege zur Sprachrichtigkeit offener um[zu]gehen.“¹⁹⁷

Nachdem die Schüler auf das Spiel vorbereitet wurden und sie die Sage durchgenommen haben, muß möglicherweise der Brief als neue Textsorte eingeführt werden. Dies kann von der jeweiligen Klasse abhängen, manche wissen vielleicht schon, welchen Aufbau ein deutscher Brief hat. Auffällig ist, daß im Lehrerheft ein Hinweis auf die Einführung der Textform Briefe steht, aber kein Briefbeispiel gegeben ist. Die von den Klassen geschriebenen E-Mails sind gerade in dieser Hinsicht nicht immer korrekt.

„Penelope“ (Spanien) z.B. begrüßt seine Briefpartner in der ersten E-Mail gar nicht. Die E-Mail beginnt mit „Codename: Penelope“.¹⁹⁸ Eine solche Unhöflichkeit dürfte nicht auf die neuen Umgangsformen im Internet zurückzuführen sein, wo bisweilen auf einen Gruß verzichtet wird, dies auch billigt, aber dennoch nicht als freundlich empfindet.

„Zeus“ (Spanien) beginnt die erste E-Mail mit „Liebe Kollegen“. Auch dies ist nicht angemessen, da „Kollegen“ zumindest in der deutschen Sprache keine „Klassenkameraden“ sind. Es ist anzunehmen, daß die Lehrerin dieser Klasse sich an die Lehrer der anderen wandte, als sie die E-Mail abschrieb.

¹⁹⁷ ebenda

¹⁹⁸ vgl. 1. E-Mail „Penelope“ (Spanien) - „Venus“ (Argentinien), im Anhang;

Das „Krampusz Team“ (Ungarn) hat in zwei E-Mails keine Grußformeln, obwohl Verabschiedungen zu einer ordentlichen Korrespondenz zählen. „Der Rächer“ (Schweden) mahnt dies sogar indirekt an, weil neben einem Gruß auch der Codename vergessen wurde. Erst in der letzten E-Mail finden wir den Codenamen in der Verabschiedung: „Viele Grüße: Krampusz-Team“¹⁹⁹.

Das Lehrziel, sprachliche Konventionen als Notwendigkeit angemessener Kommunikation zu vermitteln, sollte auch förmliche und stilistische Aspekte berücksichtigen. Rechtschreibung und Grammatik leisten dies nicht alleine, Stil und Pragmatik zählen zweifellos dazu.

Alle E-Mails zeichnen sich durch Parataxe aus, wie sie in fremdsprachlichen Lernertexten oft zu finden ist. Es ist leichter und eine gute Fehlervermeidungsstrategie, wenn grammatisch unkomplizierte Sätze geschrieben werden.

Prüfen wir die fertigen Texte, so finden sich, im Ganzen betrachtet, verhältnismäßig wenige Fehler. Einige lassen auf Tipfehler schließen: z.B.: „dei“ statt „die“; „Scholß“ statt „Schloß“ oder „sonder“ statt „sondern“, etc.²⁰⁰ dazu kommen diverse Fehler in der Groß- und Kleinschreibung.

Probleme lassen sich beim Gebrauch bzw. der korrekten Zuordnung der Artikel, der Rektion oder bei der Deklination von Adjektiven und Substantiven erkennen: z.B.: „Liebe Alle in weitem Fernen“ oder „Sie hat ... einen großen Schloß.“²⁰¹

Die E-Mails jeder einzelnen Runde sind sich alle sprachlich sehr ähnlich. Alle haben fast den gleichen sprachlichen Aufbau.

Unsere Stadt liegt ...
Unsere Nachbarländer sind ...
...
Berühmte Sportler unseres Landes heißen ...
Der Winter ist bei uns ...
²⁰²
...

Es ist darauf zurückzuführen, daß vom GI im Schülerheft ein Schema vorgegeben wurde, was die Schüler inhaltlich mitteilen sollen. Dieses Schema ist in zwei Stufen untergliedert. Die erste Stufe ist für Schüler mit weniger guten Deutschkenntnissen gedacht, die zweite für Lerner, die schon mehr wissen bzw. können.

¹⁹⁹ vgl. 3. E-Mail „Krampusz Team“ (Ungarn) - „Der Rächer“ (Schweden), im Anhang;

²⁰⁰ vgl. 2. E-Mail „Der Rächer“ (Schweden) - „Krampusz Team“ (Ungarn), sowie 1./2. E-Mail „Zeus“ (Spanien) - „Penelope“ (Spanien), im Anhang;

²⁰¹ vgl. 3. E-Mail „Krampusz Team“ (Ungarn) - „Der Rächer“ (Schweden), sowie 1. E-Mail „Zeus“ (Spanien) - „Penelope“ (Spanien), im Anhang;

²⁰² vgl. Grätz/Morató, 2000b, Schülerheft, 5ff

Für beide Stufen gibt es eine Spalte mit den oben angeführten Halbsätzen. Neben der ersten Spalte liegt eine zweite, die nur für Stufe 1 bestimmt ist, in ihr stehen Beispiele, mit denen die Halbsätze lückentextartig ausgefüllt werden können.

Stufe 1 und 2	Nur für Stufe 1
Unsere Stadt liegt ...	In Asien, in Amerika, in Afrika, ...
Bei uns spricht man ... und ...	Deutsch, Türkisch, Finnisch, Russisch, Arabisch, Japanisch, ...
...	...
Sie hat ...	Einen interessanten Zoo, eine alte Moschee, einen grossen Hafen, ...
...	...

Abb. 2: Auszug aus dem Schema für die E-Mails: vgl. Schülerheft, 5 ff

Zusätzlich gibt es auf der gleichen Seite noch einen kompletten Beispieltext mit den Koordinaten von Berlin.²⁰³

Eine solche Schreibhilfe kann sehr wohl nützlich sein, doch hat es wenig Sinn, sie komplett im Schülerheft abzudrucken, das die Lehrer, ohne es zu bearbeiten, vervielfältigen und den Schülern in die Hand geben.

Die Schüler müssen sich durch die erste Spalte keine Gedanken zur Sprache machen: Wie drücke ich mich aus, wie schreibe ich was? Durch die zweite Spalte bekommen sie einfältige Angebote, den Lückentext auszufüllen. Autonomes Sprachhandeln wird damit vollkommen unterdrückt. Die Konsequenz ist, daß die Schüler die Verwendung von Präpositionen, Deklinationen, etc. nicht üben, sondern die möglichen Lösungen unreflektiert abschreiben.

Zu erkennen ist dies daran, daß sie Fehler machen, wenn sie etwas schreiben wollen, das nicht zu den Standardaussagen zählt und vom Schema abweicht:

„Am Wochenende kann man viele Sachen unternehmen am Fluß entlang spazieren gehen, ... im Flohmarkt alte Bücher kaufen.“ [sic!]²⁰⁴

oder

„Weihnachten feiern wir mit einem dekorierten Tannenbaum, Weihnachtsmann, viele Weihnachtsgeschenke und wir essen vieles schmackhaftes Essen.“ [sic!]²⁰⁵

Der zweite Satz wurde frei vom Schema formuliert, aber die Aufzählungsweise beibehalten, so wie es den Schülern z. B. durch den Halbsatz „Bei uns gibt es ... rote Telefonzellen, gelbe Briefkästen,...“ vorgemacht wurde. Der ganze Satz wird damit grammatisch falsch.

²⁰³ vgl. Grätz/Morató, 2000b, Schülerheft, 5

²⁰⁴ 2. E-Mail „Zeus“ (Spanien) - „Venus“ (Argentinien), im Anhang;

Eine einzige Klasse schert mit einer ihrer E-Mails aus, sie halten sich in ihrer letzten Nachricht gar nicht an die Vorgaben, allerdings ist sie auch sehr kurz geraten und es werden kaum neue Informationen mitgeteilt.

Die Autoren weisen im Lehrerheft darauf hin, daß das Raster der E-Mails natürlich verändert werden könne. Nur eines sei wichtig: Die vorgegebenen Themen müssen behandelt werden.²⁰⁶

Mit „Raster“ meinen sie die sprachlichen Vorgaben. Doch wir dürfen eine gewisse Bequemlichkeit des Menschen nicht vergessen. Wozu sich Gedanken machen, wenn sie durch andere schon gemacht wurden? Warum sollten Schüler sich die bemühen und einen ganz eigenen Text schreiben?

Besser wäre es, kein Schema zum Spiel zu reichen, sondern nur Anhaltspunkte, welche etwa folgendermaßen lauten könnten:

- Beschreibt die Landschaft, in der Eure Stadt liegt. Gibt es dort Berge, einen See oder sogar ein Meer?
- Welche Sehenswürdigkeiten würdet Ihr Euren Freunden zeigen?
- Erzählt Euren E-Mail-Partnern, wie Ihr Weihnachten feiert.
- Fragt Eure E-Mail-Partner, wenn Ihr nicht versteht, was sie Euch geschrieben haben.
- etc.

Eine thematische Eingrenzung könnte so ohne weiteres gegeben werden. Den Schülern bliebe die Freiheit, selbst zu entscheiden, was sie für mitteilenswert halten, und sie müßten sich tatsächlich mit der Sprache und der Grammatik auseinandersetzen. Sicher benötigt dies mehr Zeit zum Schreiben und Korrigieren der Texte. Das Ziel sollte aber nicht nur ein gedankenloser Austausch sein, sondern vielmehr eine eigenständige Anwendung der Sprache. Das fordern auch die Autoren: „Lernerbezogenes autonomes Sprachhandeln fördern“²⁰⁷ Vgl. auch House in Kapitel 4.1.4 zur interkulturellen Kompetenz und der Vernachlässigung sprachlicher Fertigkeiten.

Neben den aufgezeigten Nachteilen des Schemas gibt es noch einen weiteren, mir sehr wichtig erscheinenden. Die E-Mails, die sich sprachlich alle sehr ähnlich sind, werden miteinander einfach kopiert und an die weiteren Teilnehmer geschickt. Letztlich wird also nur eine E-Mail geschrieben, welche an die Partner gesendet wird, und nicht zwei. Das ist nicht nur in der ersten Woche so, wo die Schüler „ins Blaue“ schreiben, das setzt sich auch in den folgenden Wochen fort. Es werden lediglich die Codenamen und ggf. die Städte-

²⁰⁵ 3. E-Mail „Der Rächer“ (Schweden) - „Krampusz Team“ (Ungarn), im Anhang;

²⁰⁶ vgl. Grätz/Morató, 2000a, Lehrerheft, 8

²⁰⁷ vgl. Grätz/Morató, 2000a, Lehrerheft, 4

bzw. Ländernamen ausgetauscht. Vgl. z.B. die jeweils 2. und 3. E-Mail von „Venus“ (Argentinien) an „Zeus“ und „Penelope“ (beide Spanien).

Dies kann nicht Sinn und Zweck des Austauschs sein. Die einzelnen Partnerklassen werden es nicht merken, aber die Übung der Sprache bleibt ein weiteres Mal stark vernachlässigt.

Natürlich handelt es sich per definitionem um Kommunikation, was zwischen den Klassen geschieht, dennoch scheinen mir die kommunikativen Anteile schwach vertreten zu sein. An die Partner wird lediglich eine Frage gestellt („Stimmt es?“) und auf diese wird mit einem Satz reagiert („Wir vermuten, dass Eure Stadt in ... ist.“). Laut Plan werden die E-Mails zeitgleich von den Klassen geschrieben und auch zeitgleich empfangen und gelesen. Es liegt also auch keine natürliche, höchstens eine zufällige Zeitverzögerung in Rede und Antwort vor. Zufällig dann, wenn die eine Klasse am Montag die nächste E-Mail schreibt, die andere aber erst zum Ende der Woche und diese inzwischen vielleicht die neue Antwort schon hat.

Weiterführende Fragen sollen erst in der letzten E-Mail gestellt werden. Aber wann werden sie beantwortet? Auf individueller Ebene? Oder gar nicht, weil das Spiel schon zu Ende ist? Die Schüler werden damit auf etwas neugierig gemacht, aber bevor es für sie interessant wird, geht es im Lehrplan weiter.

Es müßte wenigstens eine Woche früher mit den Fragen begonnen werden, und besser wäre es auch, das Spiel eine Woche länger zu spielen, damit genug Freiraum gegeben ist, auch auf eventuelle Verständnisprobleme noch einmal einzugehen. Falls eine Verlängerung nicht möglich ist, wäre zu überlegen, ob die Einstiegsphase mit der Sage, für die drei Unterrichtsstunden eingeplant sind, nicht verkürzt oder gar ganz weggelassen werden könnte.

Lediglich in den das Spiel abschließenden E-Mails an das Goethe-Institut, wofür nur Halbsätze und keine Lösungsvorschläge angegeben wurden, kann man einen freien Umgang mit der Sprache feststellen. Leider stehen nur von drei Klassen diese Evaluationsmails zur Verfügung. Doch lassen z.B. die Texte der schwedischen Klasse durch die hohe Fehlerquote auf Sprachschwierigkeiten schließen. Es zeigt sich, daß die Schüler die Halbsätze zum Teil falsch oder unvollständig abschreiben. „Am tollsten auf unserer Reise haben wir ... und ... gefunden.“ war vorgegeben, geschrieben hat aber eine der Gruppen z.B.: „Am tollsten auf

unserer Reise haben wir ein Spiel gespielt.“²⁰⁸, eine andere: „Am tollsten auf unserer Reise: wir haben mit einem anderen Land Briefe gewechselt und wissen nicht welches.“²⁰⁹

Die beiden anderen Klassen, von denen jeweils nur ein Text an „Odysseus“ vorliegt, haben weniger Fehler gemacht. Dies könnte daran liegen, daß die Klassen sprachlich stärker sind, aber auch, daß die Texte mit dem Lehrer noch einmal korrigiert wurden. Was im Einzelfall zutrifft, ist nicht nachvollziehbar.

Betrachten wir nun abschließend noch einmal alle E-Mails, so ist zu sagen, daß es eine Frage der Zeit ist, wie die E-Mails geschrieben werden können. Gibt man die Sätze weitgehend vor, so bleibt dem Lehrer viel Korrekturarbeit erspart, und das sprachliche Verständnis ist in den anderen Klassen mit großer Wahrscheinlichkeit gegeben. Da sie ja zudem einen sehr ähnlichen Text geschrieben haben, sind sie mit der Struktur vertraut. Allerdings fehlt eben der Übungsgedanke, da eine Reflexion zum richtigen Einsatz der Sprache nicht stattfindet.

Sollen individuellere E-Mails geschrieben werden, muß eine beträchtlich längere Korrekturphase eingeplant werden, damit das Ergebnis verständlich wird, und die Schüler nicht vollkommen falsches Deutsch in Briefform erhalten. Letzteres könnte fatale Folgen für den Lernprozeß haben. Mit einer umfassenden Korrektur gelingt es aber möglicherweise nicht, den vorgegebenen Zeitrahmen von einer Woche pro E-Mail einzuhalten. Mein Vorschlag wäre, daß die Kleingruppen einer Klasse nicht alle den gleichen Text verfassen und dies zweimal hintereinander. Zumindest ab der zweiten Woche könnte man die Kleingruppen in zwei Einheiten zusammenfassen, jede Einheit ist für eine Partnerklasse zuständig. So könnte gewährleistet werden, daß keine E-Mail in Kopie an die zweite Partnerklasse geht. Dazu könnten die Schüler wenigstens thematisch auf eine Klasse konkret eingehen. Eine Korrektur ist dennoch notwendig. Allerdings könnte man sicher die Klassen auf das Spiel vorbereiten, indem man vor Beginn von „Mediterrania“ z.B. die für den Fremdsprachenunterricht ohnehin üblichen Themen „Meine Stadt und ihre Sehenswürdigkeiten“, „Mein Land“, „Das Wetter“, etc. bearbeitet.

7.3.5 Das Brettspiel - sinnvoll oder überflüssig?

Die Kategorisierung des Brettspiels als Sprachlernspiel scheiterte an der Hürde „Lernspiel“. Welchen Zweck hat das Spiel aber dann?

²⁰⁸ 2. Kleingruppe von „Der Rächer“ an „Odysseus“, im Anhang;

²⁰⁹ 5. Kleingruppe von „Der Rächer“ an „Odysseus“, im Anhang;

Dieses Spiel kann den Nutzen haben, die Schüler sich entspannen zu lassen, damit sie „einfach mal nicht denken müssen“. Aber gerade dies wird von den Lernspieltheoretikern nicht gefordert. Mit einem Unterrichtsspiel soll immer ein Lehrziel verbunden sein, das zwar Schülern, insbesondere jungen Schülern, undurchschaubar sein mag, aber dem Lehrer klar sein sollte. Einem Gespräch mit der schwedischen Lehrerin Ulla-Britt Th. konnte entnommen werden, daß sie keinen brauchbaren Sinn in dem Spiel sieht. Sie hat ihre Schüler aber wenigstens dazu angehalten, die Handlungsanweisungen im Spiel auf Deutsch zu verwenden und dafür eine extra Regel geschaffen: Wer Schwedisch spricht, muß drei Schritte zurück.²¹⁰

Ein Lehrziel könnte die Förderung von Fairness o.ä. im Spiel sein, die aber nicht als Lernziel angegeben ist und auch mit Sprachlernspielen erreicht werden kann.

Der Spielplan vermittelt, wenn er korrekt zusammengesetzt wird, ein recht ansprechendes Bild der Odyssee mit den einzelnen Stationen Odysseus'. Einige Felder, auf denen der Spieler seine Figur absetzen kann, sind beschriftet wie z.B.: Feldnummer 15: „Land der Lotophagen - Geh zur Nummer 24“ oder Feldnummer 42 „Insel Scheria (Land der Phäaken) - Zurück zur Nummer 1“.

Solche Anweisungen gehören zweifellos in ein ansprechendes Spiel. Motivationssteigernd wäre es jedoch, wenn z.B. Ereigniskarten in das Spiel integriert würden. Sie könnten aus Fragen zur Odyssee bestehen, dann wäre es ein wirkliches „Odyssee-Spiel“. Sie könnten aber auch Fragen und Aufgaben umfassen, die die Sprachfähigkeiten unterstützen. So wären Deklinations- oder Konjugationsfragen vorstellbar, aber auch die Vorgabe von einigen Wörtern, aus denen ein Satz zu bilden ist. Es könnten Sprachspiele einfließen, an denen die ganze Spielgruppe beteiligt wird, wie etwa die Bildung von Wortschlangen (Einer sagt ein deutsches Wort, der nächste muß eines nennen, das mit dem Endbuchstaben des vorhergehenden beginnt. Wortfamilien, etc.). Möglichkeiten gibt es viele.

7.3.6 Die Sage als thematischer Rahmen

„Mediterrania“ ist ein interkulturelles Spiel, es basiert auf der Version „Odyssee“ für erwachsene bzw. fortgeschrittene Lerner. Die Sprache des Spiels ist Deutsch und das Ziel des Spiels ist Kommunikation in deutscher Sprache. Die Sage hat mit Deutschland nichts gemeinsam, sie berührt Deutschland nicht einmal. So sehr ein Vergleich zwischen Odysseus' Reise und der E-Mail-Reise um die Welt gezogen werden kann, die Sage hat dennoch wenig mit dem Spiel gemeinsam. Auch die Klassen sind nicht nur am Mittelmeer an-

²¹⁰ Ergebnis aus der Umfrage unter den fünf beteiligten Lehrern. Antworten im Anhang;

gesiedelt, sondern in allen Erdteilen, so daß auch der Titel „Mediterrania“ nicht wirklich zutreffend ist. Ich halte den Einsatz der Sage im Rahmen des Spiels für überflüssig. Er nimmt nur viel Zeit in Anspruch, immerhin ist der Text der Sage mehr als neun Schreibmaschinenseiten lang.²¹¹ Diese Zeit ließe sich anderweitig besser nutzen. Die Sage soll primär nur einen Grund dafür bieten, daß die Schüler E-Mails schreiben sollen.

Ein Aufhänger für das Rätsel ließe sich z.B. auch schaffen, wenn sich die Schüler auf eine virtuelle Deutschlandreise begäben, auf der die Lerner sich träfen. Dies würde dem E-Mail-Rätsel entgegenkommen und es auf eine real mögliche Basis stellen. Nehmen wir an, drei Klassen begegnen sich z.B. in einer Jugendherberge in Deutschland. Sie erzählen sich nicht, woher sie kommen, sondern geben nur Hinweise. Das Ergebnis des Austauschs ist das gleiche wie mit „Mediterrania“, aber es besteht ein Zusammenhang zwischen Sprache und „Aufenthaltsland“ und somit auch ein Sinn, sich mit den neuen Bekannten auf Deutsch zu unterhalten und nicht etwa auf Englisch.

Dieser Ausgangspunkt bietet auch noch eine Erweiterung des Spiels. Die Schüler können sich z.B. gegenseitig Tips geben, welche Städte in Deutschland besucht werden sollten und warum. Zwei kurze Beispiele sollen dies verdeutlichen: „Wenn Ihr Euch für Autos interessiert, dann müßt Ihr unbedingt nach Stuttgart fahren. Da ist das Mercedes-Benz-Museum.“ oder „Wir waren schon in Hamburg. Dort haben wir eine Hafenrundfahrt gemacht.“ Diese und ähnliche Informationen können selbstverständlich auch im Internet auf Webseiten von Städten gefunden werden.

7.3.7 Handlungsorientierung bzw. autonomes Lernen

Stellen wir nun die Frage nach den handlungsorientierten Anlässen, die ein Unterricht mit „Mediterrania“ bietet. Handlungsorientierung wird von den Autoren nicht explizit genannt, aber wir finden in den Lehr- und Lernzielen Hinweise zur Förderung von autonomer Sprachhandlung und darauf, daß die Lerner mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten über Lerninhalte und die Organisation der Lernwege erhalten sollen.

Daß die Sprachhandlung nicht autonom ist, konnten wir im Abschnitt über Sprache und Kommunikation sehen.

Wird das Spiel z.B. anhand der von Wolff (vgl. Kapitel 3.1) aufgestellten Merkmale geprüft, so werden wir enttäuscht. Zu Beginn des Spiels sollen die Lerner ein paar farbige Bilder aus der Odyssee in das Schülerheft kleben. Dies wäre ein Anfang zur Handlungsorientierung, besser jedoch, sie malten die Bilder selbst, so wie sie sich Odysseus oder den

²¹¹ vgl. Grätz/Morato, 2000a, Lehrerheft

einäugigen Kyklopen vorstellen. Nur auf einer Seite im Schülerheft werden sie aufgefordert, Odysseus zu malen und von sich selbst ein Foto einzufügen.²¹² Die Beobachtungsklasse in Schweden hatte jedoch keine bunten Bilder, weder fertige noch selbstgemalte und auch keine Fotos. Es ist anzunehmen, daß es in den anderen Klassen ebenso war, da Farbkopien teuer sind und oft auch gar kein entsprechendes Druckgerät vorhanden ist.

Die Lerner arbeiten laut Anweisungen in Kleingruppen, aber sie erarbeiten zu wenig selbst. Die von Wolff angesprochenen verschiedenen Aktivitäten der Lernergruppen sind nicht gegeben, und es stehen auch keine Arbeits- und Lerntechniken zur Auswahl. Gerade dieser Aspekt ist aber besonders wichtig für das autonome oder handlungsorientierte Lernen, da jeder Mensch auf eine andere Weise lernt.

In welchen Bereichen haben die Schüler autonome Möglichkeiten? Sie dürfen das Brettspiel spielen, wann immer sie wollen, so empfehlen es die Autoren. Doch es drängen sich zwei weitere Fragen auf: Erstens was lernen die Schüler durch das Brettspiel und zweitens ist es wirklich angebracht, dieses offensichtlich lehr- und lernzwecklose Spiel einfach so zwischendurch einzufügen.

Der bloße freizügige Einsatz des Brettspiels hat mit autonomem Lernen nichts gemeinsam. Um dem entgegenzukommen, wäre es denkbar, daß die Schüler die in Abschnitt 7.3.5 genannten Ereigniskarten mit Schere, Papier, einigen Stiften und viel Phantasie selbst herstellen. Sie könnten darüber nachdenken, welche Spiele sich aus ihrer Muttersprache ins Deutsche übertragen ließen und welche daran scheiterten und warum. Sie könnten Übungen mit Problemen einbauen, die sie sich beim Lernen der deutschen Sprache ergeben. So fände eine Reflexion über und in der zu lernenden Sprache statt. Es könnte dann auch mit Recht von autonomem Lernen gesprochen werden.

Betrachten wir die Sage. Hier gibt es weder Lernerautonomie noch Mitbestimmung. Die Sage wird den Schülern vorgetragen, alle Inhalte müssen sie nicht verstehen. Das ist durch die Länge des Textes, die schwierige Thematik der griechischen Mythologie, die Kürze der Zeit und den Lernerstand von zwei Jahren Deutschunterricht auch gar nicht möglich. Die Schüler sollen nur ganz grob erfahren, daß es einen Götter-Menschen gegeben hat, der eine große gefahrenvolle Reise durch viele unbekannte Länder gemacht hat. Die Aufgaben, die mit der Sage verbunden sind, geben auch mehr Raum für die Mitbestimmung.²¹³ Zum einen sollen sie die damaligen Länder mit den heutigen Namen herausfinden, und zum ande-

²¹² Grätz/Morató, 2000b, Schülerheft, 3

²¹³ Grätz/Morató, 2000b, Schülerheft, 2ff

ren existiert ein Lückentext, der ein Gespräch zwischen Odysseus und dem Schüler wiedergibt. Der Text soll den Schüler animieren, „Mediterrania“ mitzuspielen.

Macht etwa die Aussage „Ich möchte auch so eine Reise machen.“²¹⁴ die Autonomie im Spiel aus?

Nehmen wir nun noch das E-Mail-Rätsel in Augenschein. Hier finden wir die wohl einzigen Ansätze von Mitbestimmung. Die Schüler schreiben die Texte in Kleingruppen, wie oben schon erwähnt, und sie dürfen Hinweise zu ihrer Stadt und zu ihrem Land zusammentragen und diese formulieren. Wenngleich natürlich, wie wir schon in vorangegangenen Abschnitten sehen konnten, der Themenkreis sehr beschränkt ist und auch die sprachlichen Vorgaben zu festgelegt sind.

Zum Abschluß von „Mediterrania“ werden die Schüler aufgefordert, eine E-Mail an „Odysseus“, hinter dem sich in Wirklichkeit das Goethe-Institut verbirgt, zu schreiben. Sie sollen in diesem Brief ihre Meinung zu „Mediterrania“ zum Ausdruck bringen. Es werden, wie für die Klassen-E-Mails auch Halbsätze („Es hat uns überrascht, daß ...“, „Unsere Tips, wenn Du eine Reise via Internet machst: ...“, etc.) angeboten, allerdings keine Lösungen. Der Evaluationsgedanke einerseits und die fehlenden Antwortvorschläge andererseits lassen Lernerautonomie erkennen, und es wäre wünschenswert, wenn dies öfter zu entdecken wäre.

7.3.8 Relativierung der Ergebnisse

Bislang macht es den Eindruck, als sei „Mediterrania“ für den Einsatz im Unterricht unbrauchbar. Dem ist nicht so, was auch die E-Mails der Schüler an das Goethe-Institut und die Umfrage unter Lehrern und Schülern bestätigen.

Die Analyse richtet sich überwiegend an den von den Autoren vorgegebenen Lehr- und Lernzielen aus. Ein anderer Weg wäre m.E. nicht besser gewesen, da sich eine Analyse auf vorhandenes Material stützen muß. Eine Beurteilung des Spiels, ohne auf die Ziele einzugehen, wäre unvollständig, und es können keine Kriterien, die „Mediterrania“ in einem positiveren Licht erscheinen lassen, erfunden werden.

Das Problem, warum das Spiel so schlecht beurteilt werden muß, liegt darin, daß die Lehr- und Lernziele falsch oder zu weitreichend formuliert sind. In Anbetracht von insgesamt fünf Wochen Spielzeit, wovon vier Wochen lang E-Mails geschrieben werden, liegt es nahe, daß z.B. interkulturelles Lernen nicht vollkommen sein oder eine Erweiterung des

²¹⁴ Grätz/Morató, 2000b, Schülerheft, 3

Spiels um autonome Lernideen nicht verwirklicht werden kann. Das betrifft auch den sprachlichen Aspekt. Wie schon in den einzelnen Abschnitten der Analyse deutlich geworden ist, fehlt es einerseits am sprachlichen Können, andererseits an der Zeit. Wie die Lehrerin einer spanischen Klasse („Zeus“) persönlich mitteilte, hat ihre Klasse nur zweimal pro Woche Deutsch, wobei die Unterrichtseinheit mit 30 Minuten festgelegt ist. Hier fallen also beide Mängel zusammen. Eine solche Klasse wäre stark benachteiligt, wenn sie alles frei formulieren, Spielmaterialien selbst erstellen oder auch noch lange im Internet suchen müßte.

Den Lehrermeinungen nach wird „Mediterrania“ mit der Note „gut“ bewertet.²¹⁵ Die Schüler waren von der Idee, mit anderen Klassen auf diese Weise in Kontakt zu treten, sehr animiert. Besonders hohe Schüleraktivitäten wurden beim Suchen der Länder und Städte registriert, beim Schreiben der E-Mails dagegen weniger. Das mag daran liegen, daß das Schreiben eher mit Lernen und Arbeit verbunden wird als das Nachforschen. Die Lehrerin der argentinischen Klasse glaubt, daß es daran liege, weil die Schüler oft schlecht über ihre eigene Stadt Bescheid wissen und darum das Schreiben sehr zäh ist. Sie weist nämlich gleichzeitig auf die ausreichenden sprachlichen Hilfestellungen durch das Material hin.

Für die schon angesprochene spanische Klasse („Zeus“) war das Spiel ziemlich schwer und sie waren auf die Schreibschemata angewiesen, während die anderen Klassen dies nicht unbedingt gebraucht hätten. Die Lehrerin von „Penelope“ (Spanien) stellte aber fest, daß ihre Schüler durch diese Tabellen kaum Fehler gemacht haben. Es bleibt natürlich die Frage, ob sie dabei etwas gelernt haben und mögliche Fehler in Zukunft nicht mehr machen.

Die Umfrage zeigt auch, daß die Sage vielleicht doch weggelassen werden könnte. Die Klasse „Venus“ (Argentinien), so schreibt ihre Lehrerin, bemängelt den fehlenden Bezug zwischen Sage und Rätsel. Einige Klassen haben sich der Sage durch muttersprachliche Texte genähert oder hatten sie schon im Muttersprachen- oder im Geschichtsunterricht als Thema. Eine Klasse hat sie in einer deutschen Verfilmung auf Video gesehen. Aus den Antworten ist auch zu entnehmen, daß die Kinder vor Beginn des Spiels gefragt wurden, ob sie spielen wollen, dies ist, so glaube ich, nicht über den Umweg „Odyssee“ erfolgt, sondern direkt.

²¹⁵ Ergebnis der Umfrage unter den fünf beteiligten Lehrern. Antworten im Anhang;

Als problematisch sehen die Lehrer der spanisch-argentinischen Gruppe an, daß sie alle Spanisch-Muttersprachler sind. Dies sollte in Zukunft verhindert werden. In der anderen Gruppe meldete sich eine Klasse gar nicht. So etwas sollte auch nicht passieren, da die anderen Mitspieler vergeblich auf eine Nachricht warten und demotiviert werden können. Diese Dinge können aber nicht dem Spiel selbst zur Last gelegt werden.

Das Brettspiel hätten die Lehrer mehrheitlich gerne in farbiger Gestaltung, was darauf hinweist, daß sie den Zusammenhang zwischen dem schwarzweiß-gedruckten Spielplan und dem farbigen Spielfeld nicht entdeckt haben. Wie beides zusammengefügt werden soll, steht auch nirgends beschrieben. Eingesetzt wurde das Spiel zu Motivations- und Entspannungszwecken sowie nach getaner Arbeit. Verbesserungsvorschläge, die die Lehrer nennen, sind Ereigniskarten und Fragen zur Odyssee, wie das auch in der Analyse schon besprochen wurde. Aus einer Schülerantwort geht der Wunsch nach „Körperübungen“ und „Rückwärtshäuschen“ hervor.

Alles in allem sind die Schüler aber von „Mediterrania“ begeistert. Den Kontakt möchten alle gerne weiterführen. Daß dies wirklich geschieht, kann nur von Schweden („Der Rächer“) und Ungarn („Krampusz Team“) bestätigt werden. „Zeus“ (Spanien) plant mit „Venus“ (Argentinien) zu schreiben, allerdings auf spanisch.

„Mediterrania“ sollte als Anfang für einen weiterführenden Kontakt genommen werden, von dem über längere Sicht, die Lehr- und Lernziele erfüllt werden können.

Ein Ziel wurde durch „Mediterrania“ aber in jedem Fall erreicht. Die Schüler konnten einen Sinn im Deutschunterricht finden, nicht der Lehrer, der Schule oder der Eltern wegen, sondern um mit anderen in dieser Sprache zu kommunizieren. Ob sie dabei nun im einzelnen so sehr viel sprachlich Neues gelernt haben, kann fast als zweitrangig angesehen werden. Sie wurden motiviert, die Sprache zu lernen und sie werden mit mehr Freude weiterlernen, da sie wissen, daß es Menschen auf dieser Welt gibt, mit denen sie Deutsch sprechen müssen, wenn sie mit ihnen in Kontakt treten wollen. Und das allein sollte für Lehrer Grund genug sein, „Mediterrania“ im Unterricht einzusetzen.

8 Schlußbemerkungen

Mit dieser Arbeit sollte gezeigt werden, daß das Internet im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann und welche Möglichkeiten sich daraus ergeben. Als Basis wurde das kommunikative Spiel „Mediterrania“ gewählt, das sicher in vieler Hinsicht noch zu vervollkommen ist, wie die zahlreichen Vorschläge im Verlauf der Kritik zeigten. Von „Kommunikation im Internet“ kann im eigentlichen Sinne nicht gesprochen werden, wenn wir darunter verstehen, daß die Kommunikationspartner selbst am Rechner sitzen und schreiben, aber es handelt sich zweifellos um Kommunikation, die ohne das Internet nicht zustande gekommen wäre.

„Mediterrania“ verbindet den Reiz des Ratens und Suchens mit dem Knüpfen interkultureller Kontakte. Hemmungen wie in einem mündlichen Gespräch, Fehler zu machen, etwas nicht zu wissen, entstehen durch die Arbeit im Klassenverband nicht. Die Schüler sehen sich als Gemeinschaft, die in einer offenen Konkurrenz mit den anderen Klassen steht. Die Schüler sind neugierig auf die Partner, die durch den Aufbau des Spiels zunächst auch geheimnisvoll erscheinen. Man weiß nichts von ihnen. Mindestens durch diesen Aspekt werden die Schüler offensichtlich durch „Mediterrania“ zum Mitmachen und zur Kommunikation motiviert.

Betrachten wir „Mediterrania“ als interpersonales Online-Sprachlernspiel, so ist es neben „Odyssee“ eine Neuheit auf diesem Sektor. Selten wird das kommunikative Schreiben in ein Spiel integriert und selten geht ein Spiel über die Grenzen des Klassenzimmers oder des Schulhofs hinaus und schon gar nicht über einen Ozean hinweg. Hier kann das Internet als Unterrichtsmedium „Berge versetzen“.

Diese Arbeit soll ihren Beitrag dazu leisten, welche Aspekte bei einer Evaluierung beachtet werden sollten, und sie soll eine Ergänzung zu den vielfach fehlenden Evaluationen von Internet-Projekten darstellen.

Kriterien zur Auswahl von Internet-Projekten konnten keinen Eingang in die Untersuchung finden, da es dafür einer größeren Anzahl von Evaluationen bedarf, die im Rahmen dieser Arbeit nicht hätten erbracht werden können.

Aus der Beschäftigung mit „Mediterrania“ heraus, wurde die Frage aufgeworfen, ob die Schüler und wenn ja, wie lange sie mit den anderen Klassen einen E-Mail-Austausch betreiben. Hier standen nur die fertigen E-Mails und das Spielmaterial zur Verfügung. Aber was lernen die Schüler tatsächlich dazu? Können sie die jetzt halbfertigen Briefe in Zu-

kunft auch ohne Vorlage mit so wenigen Fehlern schreiben? Lernen sie nachhaltig interkulturell?

Verfolgte man den Austausch wenigstens einer Klasse über einen längeren Zeitraum, ließe sich untersuchen, wie sich ihre Kommunikationsfähigkeit und das sprachliche Können im Laufe des Spiels und danach verändern.

Zu den Zielstellungen der Autoren möchte ich sagen, daß einige Ziele zurückhaltender formuliert werden sollten und andere nach einer Überarbeitung des Spiels erreicht werden können.

Die Kritik, die an „Mediterrania“ geäußert wurde, soll ausnahmslos als konstruktiv aufgefaßt werden, da in diesem Spiel, dessen Durchführung zum ersten Mal stattfand, sehr viel Potential für den Fremdsprachenunterricht steckt.

Man sollte als Lehrer offen für Internet-Projekte sein und sie dennoch kritisch untersuchen. Nicht jedes Angebot und sei es auch von namhaften Bildungseinrichtungen kann den Erfolg garantieren. Ein Spiel wie „Mediterrania“ kann wenig Schaden anrichten, aber dies ist vermutlich nicht bei allen Projekten so.

Gerade darum sind Evaluationen und schließlich Auswahlkriterien so wichtig, damit auch Fremdsprachenlehrern Handreichungen gegeben werden können, die über den technischen Gebrauch des Internet hinaus gehen.

9 Literaturverzeichnis

Anmerkung: Elektronische Publikationen am 8. Mai 2001 letztmalig auf Richtigkeit überprüft.

Quellen

Grätz, Ronald/Morató, Núria (2000a): *Mediterrania*. Ein Suchspiel für Kinder. Lehrerheft. Online. Internet. <http://www.goethe.de/oe/mos/odyssee/primar/deinfo.htm>

Grätz, Ronald/Morató, Núria (2000b): *Mediterrania*. Ein Suchspiel für Kinder. Schülerheft. Online. Internet. <http://www.goethe.de/oe/mos/odyssee/primar/deinfo.htm>

Weiterführende Literatur

Anderson, John, Robert (1996): *Kognitive Psychologie: Eine Einführung*. 3. überarb. Aufl., Heidelberg.

Baacke, Dieter [u.a.] (1999) (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Behme, Helga (1992): *Miteinander reden lernen: Sprechspiele im Unterricht*. 4. Aufl., München.

Block, Anja (1999): *Online-Projekte im Fremdsprachenunterricht - Zum Einsatz von E-Mail und Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (Magisterarbeit). Online. Internet. <http://www.uni-bielefeld.de/~ablock/texte/magister.htm>

Blumstengel, Astrid (1998): *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*. (Dissertation). Berlin.
Auch: Online. Internet. http://dsor.uni-paderborn.de/organisation/blum_diss

Brammerts, Helmut (1996): *Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network*. In: Brammerts, Helmut & Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum.

Brammerts, Helmut (1999): *Tandem: Lernpartnerschaften über das Internet*. In: Donath, Reinhard (Hrsg.). *Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig. 49-54

Brammerts, Helmut/ Kleppin, Karin (1998): *Autonom lernen mit einem fernen deutschsprachigen Tandempartner*. In: Donath, Reinhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet*. Stuttgart [u.a.].

Breindl, Eva (1997): *DaF goes Internet! – Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache*. In: *Deutsche Sprache* 4. 289-342
Auch: Online. Internet.
<http://ww.ids-mannheim.de/grammis/orbis/daf/daframe1.html>

Brücher, Karl H. (1994): *Zur Leistungsfähigkeit und Verwendbarkeit von Autorenprogrammen und CALL*. In: Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München. 115-127

Büchle, Karin (1991): *„Briefkontakte“*. Aspekte eines interkulturellen/interlingualen Textvergleichs (deutsch-spanisch). In: *Berliner Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1. 19-30

- Buttjes, Dieter (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl., Tübingen. 142-149
- Christ, Herbert (1996): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
Online. Internet. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/chris.htm>
- Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (1997) (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. 2. überarb. Aufl., Frankfurt/M. [u.a.].
- Donath, Reinhard (1997a): E-Mail-Projekte im Englischunterricht: authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen. Stuttgart [u.a.].
- Donath, Reinhard (1997b): Ja lernen denn die Schüler bei E-Mail-Projekten überhaupt etwas? In: Donath Reinhard/Volkmer, Ingrid (Hrsg): Das transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Hamburg. 261-269
- Donath, Reinhard (Hrsg) (1998): Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet. Stuttgart [u.a.].
- Drabe, Michael (1998): Neue Medien als Chance für die Bildung. In: c't 16, 146ff
Auch: Online. Internet. <http://www.heise.de/ct/schan/9816146>
- Duden „Etymologie“ (1989): Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2. neu bearb. und erw. Aufl., Mannheim.
- Ehnert, Rolf (1982): Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8. 204-211
- Ehnert, Rolf/ Schröder, Hartmut (1994): Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt/Main.
- Fasching, Thomas (1997): Internet und Pädagogik: Kommunikation, Bildung und Lernen im Netz. München.
- Fechner, Jürgen (1994): Computer im Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache - Eine Einführung. In: Fechner, Jürgen (Hrsg.): Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht. Berlin/München. 5-21
- Fischer, Gerhard (1998): E-mail in foreign language teaching: toward the creation of virtuell classrooms. Stauffenberg Medien 1, Tübingen.
- Frey, Thomas (1993): Begegnen - Verstehen - Handeln. Frankfurt.
- Grätz, Ronald (1998): Odyssee - ein Netzspiel per E-Mail. In: Reinhard Donath (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet. Stuttgart [u.a.]. 46-47
- Grätz, Ronald (1999a): Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
Online. Internet. <http://www.goethe.de/oe/mos/despv7.htm>
- Grätz, Ronald (1999b): Lerndimensionen: Neue Medien und was sich durch sie verändert. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 21. 12-16
- Hamm, Wolfgang (1989): Writing Letters: Impulse für einen kreativen Englischunterricht. München.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1992) (Hrsg.): Medienkultur - Kulturkonflikt: Massenmedien in der interkulturellen Kommunikation. Opladen.

- Hess-Lüttich, Ernest W.B. [u.a.] (1996) (Hrsg.): Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien. Cross-Cultural Communication 4. Frankfurt/M., Berlin.
- Hildebrand, Jens (1999): Internet: Ratgeber für Lehrer. 5., neu bearb. Aufl. Köln.
- House, Juliane (1996): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht DaF. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online. Internet. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>
- Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München, Wien.
- Kleinschroth, Robert (1996): Neues Lernen mit dem Computer. Reinbek b. Hamburg.
- Kleppin, Karin (1980): Das Sprachlernspiel im Fremdsprachunterricht: Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen. Tübingen.
- Kleppin, Karin (1995): Sprach- und Sprachlernspiele. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl., Tübingen. 220-223
- Klimsa, Paul (1993): Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Weinheim.
- Klippel, Friederike (1998): Spielen im Englischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 35. 4-13
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/ Liedke, Martina (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Reihe interkulturelle Kommunikation, 3. München. 181-205
- Kolb, Michael (1990): Spiel als Phänomen - Das Phänomen Spiel. Schriften der Deutschen Sporthochschule 24, Sankt Augustin.
- Kopold, Dejan (ohne Jahr): Internet in der Ausbildung und beim DaF Unterricht. (Diplomarbeit) Online. Internet. <http://home.amis.net/obcpodlh/Dejan/Diplomska/kazalo.htm>
- Krempf, Stefan (1998): Herausforderungen an Lehren und Lernen. In: Schröder, Hartmut/ Wazel, Gerhard (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und interaktive Medien. Dokumentation eines Kolloquiums an der Europa-Universität Viadrina, 21.-24. März 1996, Frankfurt (Oder). Berlin, [u.a.]. 35-52
- Kreuzer, Karl Josef (1983): Zur Komplexität der spielpädagogischen Fragestellungen und Bereiche. In: Kreuzer, Karl Josef: Handbuch Spielpädagogik. Das Spiel unter pädagogischem, psychologischem und vergleichendem Aspekt. Bd. 1. Düsseldorf. 7-27
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl., Tübingen. 156-161.
- Larcher, Dietmar (1992): „Der Hauptzweck der Erziehung!“ Spiele im Sprachunterricht? In: IDE: Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht 16. 22-32
- Litters, Ulrike (1995): Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive: Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager. Tübingen.

- Lixl-Purcell, Andreas. (1995a). Foreign Language Acquisition and Technology. Online. Internet. http://www.uncg.edu:80/~lixlpurc/publications/whitman_presentation.html
- Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen.
- Maier, Wolfgang (1998): Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik: Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim.
- Mertens, Eva/Potthoff, Ulrike: (2000): Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht: Zusammenwirken von Lernen und Spielen - Spiele zu allen Sprachbereichen - Kopiervorlagen. Berlin.
- Meschenmoser, Helmut (1999): Lernen mit Medien: zur Theorie, Didaktik und Gestaltung von interaktiven Medien im fächerübergreifenden Unterricht. Baltmannsweiler.
- Mitschian, Haymo (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online. Internet. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/mitsch4.htm>
- Neuner, Gerhard (1995): Methodik und Methoden: Überblick. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (3. Aufl.) Tübingen, Basel.
- Papert, Seymour (1994): Die Revolution des Lernens: Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover.
- Paris, Bettina (1999): Schreiben als Fremdsprachenerwerbstrategie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online. Internet. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/paris2.htm>
- Rehbein, Jochen, Hrsg. (1985): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen.
- Reimann, Horst (1992): Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft. In: Reimann, Horst (Hrsg.): Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft. Opladen. 8-16
- Richter, Regina (1998): Interkulturelles Lernen via Internet? In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Internet. Online. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/richter1.htm>
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Sammlung Metzler, Bd. 208. Stuttgart, Weimar.
- Rösler, Dietmar (1998): Neun Anmerkungen zum Fremdsprachenlernen mithilfe der Neuen Medien. In: Donath, Reinhard (Hrsg): Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet. Stuttgart [u.a.].
- Rost-Roth, Martina (1996): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation: Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich. In: Zeitschrift für interkulturellen Deutschunterricht. Internet. Online. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/rost11.htm>
- Rüschhoff, Bernd (1988): Fremdsprachenunterricht mit computergestützten Materialien: didaktische Überlegungen und Beispiele. Ismaning.
- Rüschhoff, Bernd (2000): Neue Technologien und Fremdsprachenlernen in der Primarstufe? In: PrimaR: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich 26. 37-44

- Sarter, Heidemarie (2000): Der Computer als Werkzeug auch im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe? In: PrimaR: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich 26. 44-48
- Scheuerl, Hans (1973): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 9.Aufl. Weinheim, Basel.
- Schiffler, Ludger (1998): Learning by doing im Fremdsprachenunterricht: Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht *mit* und *ohne* Lehrbuch. Ismaning.
- Schreiter, Ina (1998): Schreiben unterstützt das Lernen, kreatives Schreiben das autonome Lernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
Online. Internet. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schreit2.htm>
- Stellfeld, Elke (1995): Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters (Russischunterricht). (Disseratation). Magdeburg.
- Wagner, Rüdiger (2000): TextRaum Internet - Exkursionen in eine sich verändernde Medienlandschaft. In: Computer + Unterricht: Anregungen und Materialien für das Lernen in der Informationsgesellschaft 40. 6-11
- Wegener, Heide/ Krumm, Hans-Jürgen (1982): Spiele - Sprachspiele - Sprachlernspiele: Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8. 189-203
- Wessels, Michael G. (1994): Kognitive Psychologie. 3., verb. Aufl., München.
- Wetzstein, Thomas A. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen.
- Wicke, Rainer Ernst (1995): Kontakte knüpfen. Fernstudieneinheit 9. München.
- Wißmer-Kurzawa, Elke (1995): Materialien zum Selbstlernen. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl., Tübingen. 308-311
- Wolff, Dieter (1997): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie.
Online. Internet. <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>
- Zeuner, Ulrich (1997): Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der technischen Universität Dresden. In: Zeitschrift für interkulturellen Deutschunterricht.
Internet. Online. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/zeuner.htm>
- Zimmer, Alf (1998): Neue Medien im Unterricht bergen Risiken. In: c't 16/98, S. 146ff.
Online. Internet. <http://www.heise.de/ct/schan/9816146>