

GFL



German as a foreign language

**Selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia?
Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips**

Regina Richter, Wittenberg

ISSN 1470 – 9570

SELBST GESTEUERTES FREMDSPRACHENLERNEN VIA MULTIMEDIA? ZUR UMSETZBARKEIT EINES SPRACHDIDAKTISCHEN LEITPRINZIPS

Regina Richter

Ziel des Beitrags ist es zu verdeutlichen, dass typisch konstruktivistische Anforderungen an computergestützte Lernumgebungen zwar in vielen Punkten mit einem auf Lernerautonomie abzielenden Fremdsprachenunterricht vereinbar sind, „selbst gesteuertes“ und „autonomes“ Lernen“ bei der Nutzung von Selbstlernprogrammen jedoch gezielter didaktischer und programmtechnischer Unterstützung bedürfen. Wo eine solche fehlt, verbirgt sich hinter dem Etikett „Selbstlernprogramm“ oft nichts anderes, als eine durch technischen Aufwand kaschierte Rückkehr zu behavioristischem Drill und bloßem Imitationslernen. Vor diesem Hintergrund kommt der Fremdsprachendidaktik die Aufgabe zu, konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für ein selbst gesteuertes Lernen zu erarbeiten. Eine computergestützte Ausspracheschulung, die auf selbst gesteuertes Lernen und Lernerindividualisierung abzielt, sollte dem Lerner deshalb nach Möglichkeit eine Lernwegberatung anbieten, in der kontrastive phonetisch-phonologische Analysen didaktisch genutzt werden.

1. Einleitung

Eine der letzten Tagungen des AKS¹ stand unter dem Motto „Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen“, wobei in der Sektion „Neue Medien und Autonomes Lernen“ der Leitfrage nachgegangen wurde „(...) unter welchen Voraussetzungen und unter welchen Feedbackmaßnahmen Neue Medien das autonome Fremdsprachenlernen unterstützen und effektiver machen können.“² Es kann kaum überraschen, dass gerade das autonome Lernen mit Neuen Medien bei der AKS-Tagung einen Themenschwerpunkt bildete, denn nicht nur von der Mediendidaktik und Instruktionspsychologie, auch von Seiten der Fremdsprachendidaktik ist wiederholt angeführt worden, einer der zentralen Vorzüge der Neuen Medien liege darin, dass diese ein selbst gesteuertes und autonomes Lernen unterstützen.³

¹ Der AKS (Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute) ist ein Zusammenschluss der Einrichtungen, die für die universitäre Fremdsprachenausbildung zuständig sind.

² Siehe hierzu das Tagungsprogramm „Neue Medien – Neues Lehren - Neues Lernen“ (9.-11. März 2000), herausgegeben vom Sprachenzentrum der Universität des Saarlandes (2000:22).

³ Siehe hierzu exemplarisch den von Issing & Klimsa (1995) herausgegebenen Sammelband *Information und Lernen mit Multimedia*, sowie Wolff (1998: 209f.), Little (1996 und 1997), Rüschoff (1995: 560f.) und Eck et al. (1995).

Ich will deshalb im Folgenden der Frage nachgehen, wodurch und inwieweit die Neuen Medien ein selbst gesteuertes Lernen in besonderer Weise unterstützen können – und ob sich hieraus ein potenzieller didaktischer ‚Mehrwert‘ ableiten lässt. Hierzu werde ich zunächst die Begriffe „selbst gesteuertes Lernen“, „autonomes Lernen“ und „Selbstlernen“ mit Blick auf ihre unterschiedliche Entstehungsgeschichte voneinander abgrenzen. In einem zweiten Schritt werde ich die Mediendesign-Anforderungen referieren, die von konstruktivistischer Seite für ein selbst gesteuertes (Fremdsprachen)Lernen erarbeitet worden sind, um anschließend die Möglichkeiten und Grenzen ihrer medientechnischen Umsetzbarkeit im Bereich Fremdsprachenlernen zu beleuchten. Am Beispiel Ausspracheschulung werde ich dann kurz auf einzelne fertigungsbezogene Voraussetzungen eines individualisierten multimedialen Fremdsprachenlernens eingehen. Abschließend werde ich meine These begründen, dass eine gezielte Förderung selbst gesteuerten Lernens mit Hilfe der Neuen Medien die Fremdsprachendidaktik vor neue Aufgaben stellt.

2. Zu den Begriffen „selbst gesteuertes Lernen“, „autonomes Lernen“ und „Selbstlernen“

Der Begriff „selbst gesteuertes Lernen“ ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion eng mit der Rezeption konstruktivistischer Theorieansätze verknüpft. Die Forderung nach selbst gesteuertem Lernen leitet sich aus der konstruktivistischen Grundannahme ab, dass jede Form produktiven Wissenserwerbs kognitiver Eigentätigkeit des Lerners entspringt. Da jede Form von Lernen auf bereits bestehenden Wissensstrukturen des Lerners aufbaut, sind Lernprozesse aus konstruktivistischer Sicht stets individuell geprägt; ihr Verlauf und ihr Ergebnis sind deshalb auch nur sehr bedingt prognostizierbar. Das Gegenstück zu selbstgesteuertem Wissenserwerb ist instruktionelle, extern gesteuerte Wissensvermittlung (vgl. Müller 1997).

Mit dem bewussten Verzicht auf beherrschende Instruktion und dem Appell, den Lerner möglichst selbstständig seinen Lernweg bestimmen zu lassen, überlappt sich das konstruktivistische Konzept selbst gesteuerten Lernens zum Teil jedoch mit älteren Konzepten autonomen Lernens (vgl. Rösler 1998). Dies zeigen auch Wolffs (1994) Empfehlungen für einen konstruktivistisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht: Wolff (1994: 422-427) nennt in seinen Vorschlägen zur Förderung selbstständiger Wissensbildung im Einzelnen: kooperatives Lernen, Gruppen- und Projektarbeit, handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen – durchwegs also Lernformen, die von der Fremdsprachendidaktik – verbunden mit der Forderung nach autonomem Lernen – bereits zu Beginn der 80er Jahre

propagiert worden sind und damit vor die Rezeption konstruktivistischer Theorieansätze fallen, die in Deutschland erst in den 90er Jahren einsetzte.

Holec, der mit seiner 1981 erschienenen Monographie *Autonomy in Foreign Language Learning* in der Fremdsprachendidaktik die Diskussion um den Stellenwert und die Realisierungsmöglichkeiten autonomen Lernens erneut wachgerufen hat, definiert autonomes Lernen als die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen. Als lernerseitige Voraussetzungen hierfür benennt er a) die Fähigkeit Lernziele, Lerninhalte und Lernprogression festzulegen, b) geeignete Lerntechniken auszuwählen und c) den eigenen Lernerfolg bewerten zu können.

Holecs Konzeption autonomen Lernens ist damit durch zwei komplementäre Aspekte gekennzeichnet: selbstverantwortliches Handeln (als pädagogisches Ziel) und die hierfür erforderlichen metakognitiven Fertigkeiten (als kognitionspsychologische Voraussetzungen). Holecs fremdsprachendidaktische Konzeption autonomen Lernens zeigt hierbei in ihrer kognitionspsychologischen Fundierung eine deutliche Nähe zu konstruktivistischen Ansätzen, greift in ihrer pädagogischen Zielsetzung aber auch reformpädagogische Anliegen auf.

Die reformpädagogischen Entwürfe autonomen Lernens unterscheiden sich von Holecs jüngerer Konzeption vor allem durch die Betonung selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Handelns. Sie sind durch eine pädagogisch-erzieherische Dimension gekennzeichnet, die in den späteren – stark von der Kognitionspsychologie beeinflussten – Konzeptionen autonomen Lernens in den Hintergrund getreten ist.

Der Begriff „Selbstlernen“ wird in der Diskussion um das Lernen mit Neuen Medien häufig mit autonomem und selbst gesteuertem Lernen in Verbindung gebracht. De facto beschreibt er jedoch nur den äußeren Umstand, dass der Lerner mit Selbstlernmaterialien arbeitet. Bei Selbstlern-CD-ROMs und Internet-Angeboten kann dies ein Lernprogramm mit ausgeprägter instruktioneller Führung sein, ebenso aber auch eine komplexe Lernumgebung, die zu selbst gesteuertem und explorativem Lernen herausfordert. Der Begriff „Selbstlernprogramm“ ist deshalb als solcher keiner bestimmten lerntheoretischen Konzeption verpflichtet. In der Praxis fallen hierunter Vokabeltrainer und Drill-and-Practice-Programme, aber auch elaborierte mehrschichtige Anwendungen. Dem letztgenannten Typ ist z.B. das Multimedia-Programm *Einblicke* zuzurechnen, bei dem die Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten in eine vergleichsweise komplexe Darstellung einzelner Teilbereiche deutscher Lebenswirklichkeit eingebettet ist.

3. Konstruktivistische Mediendesign-Anforderungen

Von konstruktivistischer Seite sind zur Unterstützung selbst gesteuerten Lernens eine ganze Reihe konkreter Mediendesign-Empfehlungen entwickelt worden (s. Gerstenmeier und Mandl 1994; Spiro und Jehng 1990). Ich möchte mich hier auf die Nennung von 5 Kernanforderungen beschränken:

- Computergestützte Lernumgebungen sollten komplex und realitätsnah sein, um ein kontextualisiertes Lernen zu ermöglichen und Wissenstransfer zu erleichtern.
- Sie sollten den Programmbenutzer dazu herausfordern, Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu bearbeiten, um den Erwerb „multiperspektivischen Wissens“ zu fördern.
- „Kognitive Werkzeuge“ (*cognitive tools*) sollten den Lerner beim gezielten Einsatz von Lern- und Problemlösestrategien unterstützen.
- Um den Erwerb multiperspektivischen Wissens zu fördern, sollten kooperative Lernformen gefördert werden. Besonders relevant ist diese Forderung z.B. bei Projektarbeiten zum interkulturellem Lernen.
- Schließlich sollten Hilfsfunktionen und Beratungsangebote den Lerner unterstützen, wenn ihn die selbstständige Lösung einer Aufgabe überfordert.

Der genannte Forderungskatalog dürfte heutzutage kaum einen Fremdsprachendidaktiker zum Widerspruch herausfordern: Dass „situiertes Lernen“, der Einsatz von Lernstrategien, kooperatives Lernen und die Bereitstellung von Lernhilfen tendenziell dem Fremdsprachenerwerb förderlich sind, ist inzwischen von der Sprachlehrforschung ebenso wie von der Spracherwerbsforschung in diversen Einzelstudien aufgezeigt worden. Aber lassen sich die hohen Anforderungen in Sprachlernprogrammen medientechnisch auch hinreichend umsetzen?

4. Medientechnische Umsetzung: Möglichkeiten und Grenzen

Ich kann die Frage nach den medientechnischen Möglichkeiten und Grenzen eines selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens hier nur schlaglichtartig beleuchten. Ich werde mich im Folgenden deshalb darauf beschränken, statt differenzierter Einzelanalysen zwei Kernthesen zur Diskussion zu stellen.

These 1: Die Mehrzahl der konstruktivistischen Mediendesign-Anforderungen lässt sich medientechnisch adäquat umsetzen – auch wenn die Umsetzungspraxis den genannten Anforderungen häufig nicht genügt.

These 2: Unzureichendes Feedback auf gesprochene und freie schriftliche Lernereingaben erschweren es dem Lerner, den erzielten Lernerfolg zuverlässig einzuschätzen und sein Lernverhalten gegebenenfalls zu modifizieren. Da die rechnerbasierte Auswertung produktiver Lernerleistungen auf technische Grenzen stößt, bleibt bei reinen Selbstlern-CD-ROMs und Internet-Angeboten ohne tutorielle Unterstützung für den Lerner offen, ob die von ihm eingesetzten Lernstrategien auch wirklich lernwirksam waren. Mit anderen Worten: Solange der Stand der Technik es dem Lerner nicht erlaubt, den erzielten Lernerfolg genauer zu bestimmen, solange wirken reine Selbstlernangebote dem planvollen Einsatz von Lernstrategien entgegen.

Zu These 1:

Tendenziell können Multimedia-Programme der Forderung nach „situiertem Lernen“ und einer kontextualisierten Darbietung des Lerngegenstands Fremdsprache aufgrund ihrer breiten Präsentations- und Steuerungsmöglichkeiten besser gerecht werden als herkömmliche Lernmaterialien. Positiv zum Tragen kommt hierbei nicht nur die für Multimedia- und Hypermedia-Anwendungen typische Verknüpfung von Text, Bild und Ton; eine nicht minder wichtige Rolle spielen die vielfältigen Strukturierungsmöglichkeiten des Lernangebots durch Links und Hypertextverknüpfungen. Sie eröffnen dem Lerner alternative Lernwege und geben ihm in anspruchsvolleren Anwendungen meist auch zusätzliche Verstehenshilfen an die Hand. Solch fakultativ benutzbare Verstehens- und Lernhilfen tragen zu einem individualisierten Lernen bei und können unterschiedlichen Lernerbedürfnissen und Lernvoraussetzungen Rechnung tragen.

Ich möchte meine hier sehr summarisch vorgetragene 1. These kurz am Beispiel Hörverstehen illustrieren – einem Fertigungsbereich, bei dem je nach Ausgangssprache mit unterschiedlich großen Lernschwierigkeiten zu rechnen ist. Im herkömmlichen lehrkraftgestützten Fremdsprachenunterricht orientiert sich die Progression bei Hörtexten am Kriterium „vom Leichten zum Schweren“. Hörstrategien werden zwar vermittelt, zusätzliche Verstehenshilfen werden dem Lerner – mit Ausnahme punktueller Visualisierungshilfen – in der Regel jedoch nicht an die Hand gegeben. Verstehensschwierigkeiten der Lerner werden meist nur im Rahmen einer thematischen und lexikalischen Vorentlastung berücksichtigt. Anspruchsvolle

Multimedia-Programme bieten dem Fremdsprachenlerner demgegenüber die Möglichkeit, den Hörtext auch als Video abzurufen, wobei situativer Kontext und paraverbale Ausdrucksmittel das Hörverstehen erleichtern. Zusätzlich kann in vielen Programmen der entsprechende Schrifttext zugeschaltet werden und unbekannte Lexik in einem „Sprechenden Wörterbuch“ nachgeschlagen werden. Vor allem aber kann der Hörtext bei einer handlichen Steuerungstechnik vom Programm benutzer jederzeit unterbrochen, zurückgefahren und schwierige Sequenzen so mehrfach abgehört werden. Hier stellt die Multimediatechnik also tatsächlich fakultative Hilfen bereit, die individuelle Kompetenzdefizite auszugleichen helfen.

Zu These 2:

Meine zweite These, dass multimediale Selbstlernprogramme ein selbst gesteuertes Lernen bisher nur unzureichend unterstützen, möchte ich an zwei Programmbeispielen, der Selbstlern-CD-ROM *Einblicke* und den Sprachlernprogrammen der *Tell me more*-Reihe (von Auralog), näher ausführen. Beide Programme ermöglichen dem Lerner nämlich keine zuverlässige Evaluation des erzielten Lernerfolgs – obgleich diese für den Programm benutzer zur gezielten Planung seiner weiteren Lernschritte unabdingbar wäre. Die Gründe hierfür sind, wie ich an zwei Beispielen näher ausführen werde, primär technischer Natur.

Beispiel 1: Rückmeldungsdefizite bei Schreibübungen produktiven Charakters in der Programmreihe *Einblicke*

Das im Auftrag des Goethe-Instituts für fortgeschrittene Deutsch-Lerner erstellte Selbstlernprogramm nutzt die spezifischen Möglichkeiten eines multimedialen Sprachlernangebots in breitem Umfang. Die Hersteller haben – im Gegensatz zu vielen kommerziellen Anbietern – bei der Erstellung des Übungsangebots die Grenzen des technisch Machbaren im Blick behalten. Da „freie“ schriftliche Lernereingaben beim gegenwärtigen Stand der Technik rechnergestützt nicht zuverlässig ausgewertet werden können, folgt auf solche in *Einblicke* konsequenterweise kein bewertendes Feedback. Dies heißt allerdings auch, dass für den Programm benutzer offen bleibt, wie weit seine produktiven Schreibfertigkeiten reichen. Die wenigen produktiven Schreibübungen sind in *Einblicke* außerdem stark gesteuert. So wird der Programm benutzer beispielsweise dazu angehalten, bei der Texterstellung vorgegebene Redemittel und Strukturen zu benutzen. Ob der unter Berücksichtigung entsprechender Vorgaben erstellte Text sprachlich korrekt ist, muss der Programm benutzer anschließend selbst über den Vergleich seiner Eingabe mit einer

Modellantwort bestimmen. Hierbei wird ein Ausmaß an kritischem Selbsteinschätzungsvermögen verlangt, das viele Lerner überfordern dürfte.

Beispiel 2: Rückmeldungsdefizite bei gesprochenen Lernereingaben in der Tell me more-Reihe

Die Programmreihe *Tell me more* wurde zunächst für Englischlerner konzipiert, ist inzwischen aber auf eine Reihe weiterer Fremdsprachen ausgedehnt worden. Die Autoren der Programmreihe haben bei der Gestaltung des Übungsangebots einen anderen Weg gewählt als das Goethe-Institut: Im Gegensatz zu *Einblicke* enthält das Programm zahlreiche Sprechübungen. Neben interaktiven Dialogübungen enthält der Multimedia-Sprachkurs außerdem spezielle Ausspracheübungen. Die Dialog- und Ausspracheübungen beschränken sich hierbei auf streng gesteuerte Übungsformen.

Die Ausspracheübungen sind durchwegs Nachsprechübungen und bei den Dialogübungen kann der Programmbenutzer lediglich eine von drei schriftlich vorgegebenen Antwortalternativen auswählen. Der Grund dafür ist auch hier technischer Natur: Die programmgesteuerte Spracherkennung kann gesprochene Lernereingabe lediglich mit vorgegebenen Referenzmustern vergleichen. Das Programm prüft deshalb auch nur, ob die Lerneräußerung einem der vorgegebenen Referenzmuster hinreichend ähnlich ist. Für individuelle Lerneräußerungen bietet das Programm keinerlei Spielraum – reagiert dafür aber prompt auf jede gesprochene Eingabe. Meist akzeptiert die Spracherkennung dabei auch noch deutlich fehlerhafte Sprechereingaben, denn bei kommerziellen Herstellern von Sprachlernsoftware gilt der Grundsatz: Lieber ein unzuverlässiges und fehlertolerantes Feedback als gar kein Feedback. Salopp formuliert: Eine „interaktive Rückmeldungskomponente“ ist beim aktuellen Stand der Spracherkennungstechnik eben nicht ohne Abstriche bei der Auswertungszuverlässigkeit zu haben.

Sind die Aussichten für ein selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia bisher also nicht doch recht trüb? Ich meine mit der lapidaren Feststellung „Die Technik ist einfach noch nicht weit genug“ würde es sich die Fremdsprachendidaktik zu leicht machen – und kommerziellen Herstellern, die sich um solche Vorbehalte wenig sorgen, das Feld überlassen.

Ich möchte deshalb kurz erläutern, wie fremdsprachendidaktisches *know how* auch schon beim gegenwärtigen Stand der Technik zur Optimierung des bestehenden Software-Angebots beitragen kann. Ich werde mich hierbei auf Überlegungen zum Bereich computergestützte Ausspracheschulung beschränken. Ziel meiner Ausführungen ist es zu zeigen, dass sich die

Ausspracheschulung auch schon beim aktuellen Stand der Technik stärker als bislang üblich individualisieren lässt – so dass Multimedia-Programmen im Bereich Ausspracheschulung tatsächlich ein „didaktischer Mehrwert“ zugesprochen werden kann. Hierzu müssen die Programme allerdings Anforderungen erfüllen, auf die ich im Folgenden näher eingehen werde.

5. Fertigungsbezogene Voraussetzungen für eine individualisierte Ausspracheschulung

Für ein völlig selbst gesteuertes Lernen bieten multimediale Ausspracheprogramme bislang nur unzureichende Voraussetzungen. Der Hauptgrund hierfür ist, dass Ausspracheabweichungen rechnergestützt noch nicht differenziert genug bestimmt und bewertet werden können. Dies erschwert es dem Programmbenutzer, seinem Kompetenzniveau entsprechende Lernziele festzulegen und den bei der Programm Benutzung erzielten Lernerfolg zuverlässig zu bestimmen. In bestimmten Bereichen können Ausspracheprogramme ein individualisiertes Lernen trotzdem besser als herkömmlicher Ausspracheunterricht unterstützen. Im Einzelnen sind hierbei zu nennen

- die Aneignung phonetisch-phonologischen Regelwissens – wobei der Lerner selbst entscheiden kann, wie weit er sein Regelwissen vertiefen möchte,
- der Aufbau zielsprachlicher Perzeptionskategorien durch ein Hörtraining, das auf ausgangssprachlich bedingte Hörschwierigkeiten abgestimmt ist, und
- die Routinisierung bereits angebahnter prosodischer und artikulatorischer Fertigkeiten.

In diesen 3 Bereichen bieten Ausspracheprogramme für ein individualisiertes Lernen aus einer ganzen Reihe von Gründen beste Voraussetzungen:

- Phonetisches Regelwissen lässt sich via Multimedia besonders anschaulich vermitteln; gleichzeitig können Wissens- und Übungskomponente durch entsprechende Links unmittelbar miteinander verknüpft werden.
- Auch für ein gezieltes Hörtraining bieten Multimediaprogramme geradezu optimale Voraussetzungen: Zum einen können die zielsprachlichen Mustervorgaben von mehreren Sprechern dargeboten werden. Dies erleichtert es dem Lerner, hinreichend breite zielsprachliche Hörmuster aufzubauen. „Problemlaute“ können zudem in unterschiedlichen Lautumgebungen geübt und die Hörmuster mehrfach abgehört werden. All dies fördert den Erwerb zielsprachlicher Prototypenkonzepte.

- Außerdem können Hörübungen, die im herkömmlichen Ausspracheunterricht meist zu kurz kommen, computergestützt problemlos ausgewertet werden, da sie sich programmiertechnisch auf Richtig-falsch-Entscheidungen reduzieren lassen.
- Schließlich können Ausspracheprogramme dem Lerner zur Festigung bereits angebahnter Fertigkeiten aufgrund ihres hohen Speicherumfangs ein breit gefächertes Übungsangebot bereitstellen. Durch handlungsorientierte Übungsformen lässt sich dieses motivierend und abwechslungsreich gestalten.

Optimieren ließen sich Ausspracheprogramme in puncto Lernerindividualisierung künftig vor allem jedoch durch eine gezielte Berücksichtigung L1-spezifischer Erwerbsschwierigkeiten. Sprachkontrastiv angelegte Ausspracheprogramme sollten hierbei vor allem Folgendes leisten:

- phonetisch-phonologische Kontraste zwischen der Ziel- und Ausgangssprache bewusst machen,
- dem Programmbenutzer eine Lernwegberatung anbieten, die auf seine L1-spezifischen Erwerbsschwierigkeiten abgestimmt ist,
- das Übungsangebot nach Schwierigkeitsgraden staffeln, um unterschiedlichen Kompetenzniveaus besser gerecht zu werden, und
- typische Ausspracheabweichungen nach ihrer Verstehensrelevanz gewichten.

Idealer sollte der Programmbenutzer erkennen können, welche seiner Ausspracheabweichungen besonders korrekturbedürftig sind und welche Übungsinhalte für ihn besonders relevant sind. Die letzte Forderung ist beim gegenwärtigen Stand der Technik nur begrenzt einzulösen. Ihre lernfördernde Wirkung können Ausspracheprogramme bisher deshalb am besten in Verbindung mit einer lehrkraftgestützten Lernberatung entfalten.

Um den möglichst autonomen Gebrauch von Sprachlernprogrammen zu unterstützen, muss nicht zuletzt aber auch die Fremdsprachendidaktik umdenken – nur dann kann sie den neuen Lernmöglichkeiten, die die Neuen Medien bieten, gerecht werden und veränderten Lernerinteressen Rechnung tragen. Konkret heißt dies vor allem: Wer Sprachlernangebote erstellt, muss deutlich machen, an welchen Kriterien das Programmangebot ausgerichtet ist. Dies gilt für die Festlegung von Lernzielen und die Beschreibung ihrer Relevanz, ebenso aber auch für Progressions- und Bewertungskriterien, denn die Transparenz all dieser Kriterien ist

eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Fremdsprachenlerner ihr Lernen selbstständig, planvoll und bewusst gestalten können.

6. Anforderungen an die Fremdsprachendidaktik

Um das lernfördernde Potenzial der Multimedia-Technologie auszuschöpfen und zu einem effizienten selbst gesteuerten Fremdsprachenlernen beizutragen, muss die Fremdsprachendidaktik neue medienbezogene Vermittlungsstrategien entwickeln, die sehr genau berücksichtigen, was das technische Medium zu leisten und nicht zu leisten vermag.

Die größte Herausforderung, die selbst gesteuertes Lernen an uns Fremdsprachendidaktiker stellt, liegt m.E. jedoch in der ungewohnten Aufgabe, unser Expertenwissen den Lernern für die eigenständige Planung und Steuerung ihres Lernverhaltens bereit zu stellen – unser didaktisches *know how* also gleichsam zu exteriorisieren. Die Progressionskriterien, an denen wir unseren Unterricht ausrichten, müssen offengelegt und in eine Lern(weg)beratung umformuliert werden. Gleiches gilt für die Benennung oft nicht hinreichend transparent gemachter Bewertungskriterien. Mit anderen Worten: Um Fremdsprachenlernern ein zielorientiertes, selbst gesteuertes Lernen ermöglichen zu können, muss die Fremdsprachendidaktik verstärkt jene Kriterien reflektieren und präzisieren, an denen sich die Unterrichtspraxis orientiert und Lernerfolg bemisst.

Literatur

- Eck, A.; Legenhausen, L.; Wolff, D. (1995) *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS Verlag.
- Gerstenmeier, J.; Mandl, H. (1994) *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. (Forschungsbericht Nr. 33). Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Issing, J.L.; Klimsa, P. (1995) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Belz Verlag.
- Little, D. (1996) Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: R. Pemberton et al. (Hrsg.) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University, 203-218.
- Little, D. (1997) Learner autonomy in the foreign language classroom. *ZFF*, 8(2), 227-244.
- Müller, K. (1997) Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 77-112.
- Rösler, D. (1998) Autonomes Lernen? Neue Medien und 'altes' Fremdsprachenlernen. *Info DaF* 25, 3-20.

- Rüschhoff, B. (1995) Technologiegestützte Lernsysteme und Datenbanken und Untersuchungen zu Spracherwerbs- und Verstehensstrategien. *Die Neueren Sprachen* 94, 555-569.
- Spiro, R.J.; Jehng, J.C. (1990) Cognitive flexibility and hypertext. In: D. Nix; J. Spiro (Hrsg.): *Cognition, education, and multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 163-205.
- Sprachenzentrum der Universität des Saarlandes (2000) *Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen* (9.-11. März 2000). Tagungsprogramm.
- Wolff, D. (1994) Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93 (5), 407-429.
- Wolff, D. (1998) Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 3, 136-140 und Heft 4, 205-211.

Sprachlernprogramme

- Auralog (1998): *Tell me More - German*. Voisins de Bretonneux.
- Auralog (1998): *Tell me More - Italiano*. Voisins de Bretonneux.
- DKF Multimedia (1998): *Einblicke. Lernprogramm Deutsch. Folge1 Miteinander*. Hochheim.

Biographische Angaben

Dr. habil. Regina Richter, Institut für deutsche Sprache und Kultur e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Lutherstadt Wittenberg, E-mail: richter@sprache.uni-halle.de. Gegenwärtige Forschungsschwerpunkte: Interkulturelles Lernen, Konstruktivistische Theorieansätze, Einsatz der Neuen Medien im DaF-Unterricht, netzgestütztes Fremdsprachenlernen, computergestützte Ausspracheschulung.