



Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht - Eine Bestandsaufnahme

Schmidt, Torben

Published in:
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Publication date:
2005

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht - Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(1). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/408/736>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandsaufnahme

Torben Schmidt

1 Selbstgesteuertes Lernen – Allgemeine Relevanz

In der englischsprachigen Literatur wird der Begriff des self-directed learning bereits seit mehr als 30 Jahren diskutiert (vgl. Breuer 2001: 87; Dohmen 1999: 44), und kaum ein zweites Thema beherrscht heutzutage den Diskurs in der Pädagogik so stark wie diese Form des Lernens (vgl. Dietrich 2000: 1). Dabei herrscht unter Pädagogen, Psychologen, Bildungspolitikern und Wirtschaftsexperten ungekannte Einigkeit darüber, dass diese neue „Lernkultur die Lernform der Zukunft“ (Dietrich 2000: 1) werden muss. Friedrich (2002: 2) weist insbesondere im Hinblick auf die in vielen beruflichen Bereichen durch gesellschaftliche, wissenschaftliche und technische Veränderungen herbeigeführte Wissensexplosion und die damit verbundene rasche Veraltung relevanten Wissens darauf hin, dass es eine wichtige Aufgabe von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen sei, den Lernenden die für das selbstgesteuerte Lernen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und sie so für das von Bildungsinstitutionen unabhängige, lebenslange Lernen adäquat vorzubereiten. Thissen (1999: 1) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass in der heutigen „hochtechnisierten Informations- und Wissensgesellschaft (...) die Bereitschaft und Fähigkeit, sich ständig mit neuen Aufgaben und Verantwortlichkeiten auseinander zu setzen“ und sich permanent eigenverantwortlich neues Wissen anzueignen, unverzichtbar geworden sei.

Auch die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien seit Mitte der Achtziger haben der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen großen Auftrieb verliehen (vgl. Friedrich 2002: 2; Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, 2000). Stadelhofer & Marquard (1999: 13) ist der Überzeugung, dass in den neuen Technologien große Möglichkeiten für das selbstgesteuerte Lernen liegen. Insbesondere die „Unabhängigkeit des Lernenden von Zeit und Raum“, der interaktive Umgang mit Lernmaterialien, die Möglichkeit der Steuerung des Lernprozesses durch das „selbstbestimmte Vorgehen mit dem Lernstoff“, der „leichtere, schnellere und kostengünstigere Zugang zu Informationen“ und die „Möglichkeit zur weltweiten Kommunikation“ mit Lernpartnern und Lernberatern werden von Stadelhofer & Marquard (1999: 13) hervorgehoben.

Das große Interesse am selbstgesteuerten Lernen ist außerdem „auch eine Folge des Perspektivenwechsels vom Lehren zum Lernen (...) innerhalb der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie“, durch den verstärkt die „aktive, konstruktive“, vom Lehrerverhalten und von Unterrichtsbedingungen unabhängige „Rolle des Individuums beim Lernen hervorgehoben wird“ (Friedrich 2002: 2; Shuell 1988: 285). Außerdem weist Friedrich (2002: 2) darauf hin, dass in westlichen Industriegesellschaften durch die verstärkte Fokussierung auf das außerschulische, von Institutionen unabhängige Lernen von Erwachsenen das Interesse am selbstgesteuerten Lernen geweckt wurde.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die bereits seit mehr als 30 Jahren geführte Debatte um das selbstgesteuerte Lernen in der heutigen Zeit basierend auf äußeren Faktoren wie der Wissensexplosion und Wissensveraltung, den rasanten Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien und einem wissenschaftsinternen Perspektivenwechsel, der die konstruktive Rolle des Lernenden beim Wissenserwerb hervorhebt, heutzutage energischer denn je geführt wird. Die Anforderungen an den Menschen sind in westlichen Industrienationen stark gestiegen (vgl. Breuer 2001: 87; Konrad und Traub 1999), und das selbstgesteuerte Lernen als „Schlüsselkompetenz für das 3. Jahrtausend“ (Thissen 1999: 1) scheint ein geeignetes Mittel, den gestiegenen Anforder-

rungen gerecht zu werden. Friedrich (2002: 3) macht darauf aufmerksam, dass der Druck von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft auf die allgemeinbildenden Schulen, „sich für selbstgesteuertes Lernen zu öffnen“, sehr groß geworden sei. Im Gegensatz zu den klaren theoretischen Forderungen setzt sich in der Praxis die Idee des selbstgesteuerten Lernens offensichtlich nicht so reibungslos um: „Es herrscht eher Verwirrung: Was ist eigentlich das Neue, wie soll es finanziert werden, geht es um das Ende der institutionellen Weiterbildung“ (Dietrich 2000: 1)?

Es gilt nun also zu klären, was unter dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens zu verstehen ist, welche Anforderungen diese Lernform an den Lernenden stellt, welche Konsequenzen sich für den Schulunterricht ergeben und welche Rolle die Neuen Medien im Allgemeinen und ein multimediales Lern- und Übungsprogramm im Speziellen in Phasen des selbstgesteuerten Lernens im Fremdsprachenunterricht spielen können.

2 Selbstgesteuertes vs. autonomes Lernen – Begriffsbestimmungen

Die verschiedenen Konzepte und Begriffsbestimmungen zum selbstgesteuerten Lernen in der Literatur unterscheiden sich zum Teil erheblich von einander (vgl. Breuer 2001: 87; Weinert 1982: 99). Der Begriff ist „weder präzise wissenschaftlich definiert noch wird er in der Alltagssprache einheitlich gebraucht“ (Noß & Achtenhagen 2000: 235). Zudem werden insbesondere die Begriffe des „autonomen Lernens“ und „selbstgesteuerten Lernens“ häufig synonym verwendet (vgl. Lahaie 1995: 16, 22; Breuer 2001: 88), obwohl selbstgesteuerte Lernprozesse sicherlich nicht immer als autonom zu bezeichnen sind. Es soll in diesem Abschnitt somit erläutert werden, was unter dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens zu verstehen ist und was diese Lernform vom autonomen Lernen unterscheidet.

Einigkeit besteht zunächst darin, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen um eine komplexe und facettenreiche Form des Lernens handelt, bei welcher „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102). Dies bedeutet mit anderen Worten, dass der Lernende die „Entscheidungen über Lernziele, Lernstrategien, Lernort, Lernzeit, Lernhilfen (...) Lernkontrolle“ (Breuer 2001: 88) und vor allem auch Lerninhalte maßgeblich beeinflussen und steuern kann. Allerdings darf das hohe Maß an Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses nicht mit einem vollständigen Fehlen von Fremdsteuerung, die sich insbesondere in der Vorgabe von Lernzielen, Methoden, Lernwegen oder Ressourcen äußern kann, gleichgesetzt werden (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1995: 65; Noß & Achtenhagen 2000: 235; Konrad & Traub 1999). Tough (1989: 433) macht im Zusammenhang damit darauf aufmerksam, dass „extreme Formen der Selbst- bzw. Fremdsteuerung beim Lernen (...) zudem auch nicht sehr effektiv“ seien. Vielmehr ist seiner Meinung nach bei selbstgesteuerten Lernprozessen die gezielte Betreuung durch Lehrpersonen eine wichtige und unverzichtbare Komponente, die den Erfolg dieser Lernform deutlich erhöhen kann, denn „jeder absichtsvoll in Gang gesetzte Lernprozess ist angewiesen sowohl auf Eigenaktivitäten der Lernenden wie auf didaktisches Handeln anderer“ (Friedrich 2002: 4). Die Nutzung einer Lehrperson als inhaltliche und didaktische Kompetenz ist somit als ein wichtiger Bestandteil selbstgesteuerten Lernens anzusehen. Hierin liegt der größte Unterschied zum „autonomen Lernen“, denn von Autonomie kann nur gesprochen werden, wenn der Lernende stets die Planung, die Auswahl der Lernmaterialien und die Durchführung des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich, vollständig unabhängig von Institutionen und Lehrpersonen übernimmt:

This term [learner autonomy] describes the situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of these decisions. In full autonomy there is no involvement

of a teacher or an institution. And the learner is also independent of specially prepared material (Dickinson 1987: 11).

Beim autonomen Lernen steht demnach der Lernende als Wissenssammler und -verarbeiter im Mittelpunkt (vgl. Weskamp 1999). Autonom ist er, so fern er sich selbst Ziele setzen und Materialien zur Arbeit heraussuchen kann, sowie Methoden, Strategien und Techniken zu deren Bearbeitung sowie zur Selbstevaluation zur Verfügung hat. Holec (1987: 147) beschreibt den autonomen Lerner als jemanden, der in der Lage ist, die Rolle des Managers seines eigenen Lernens zu übernehmen: „Sie [die Lernenden] wissen, wie alle anliegenden Entscheidungen zu treffen sind. In anderen Worten: sie wissen, wie man lernt.“ Gängige Vorstellungen von Lernerautonomie basieren auf einem Verständnis des Lernenden als Prototyp des idealen Informationsverarbeiters, einem mentalen Individuum, dem die Aufgabe obliegt, möglichst eigenständig und unabhängig von Bildungsinstitutionen die eigene Wissensaneignung zu optimieren. Die Entwicklung von Lernerautonomie wird oftmals als eines der bedeutsamsten Bildungsziele angesehen (vgl. Little 1991 zitiert nach Wolff 1999; Little 1999). Bildungseinrichtungen haben demnach die Aufgabe, Lernende zum autonomen Lernen zu befähigen.

Selbstgesteuertes Lernen, ein Begriff, der im Gegensatz zum autonomen Lernen weniger auf übergeordnete Bildungsziele bezogen ist, sondern eher den konkreten Lernprozess beschreibt, ist keineswegs als Lernform zu verstehen, bei dem der einzelne Lernende sich isoliert, unabhängig von Bildungsinstitutionen einen bestimmten Wissensstoff aneignet, „obwohl es in einer Extremform so auftreten kann“ (vgl. Breuer 2001: 90). Selbstgesteuertes Lernen kann vielmehr auch ein Bestandteil des Unterrichts in Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen sein (vgl. Noß & Achtenhagen 2000: 5; Weinert 1982: 103; Tilch & Biel 1998). So können sich beispielsweise auch Gruppenarbeitsphasen in Schulen durch ein hohes Maß an Selbststeuerung und Selbstorganisation auszeichnen. Damit diese Form des Lernens stattfinden kann, müssen stets zunächst die nötigen Handlungsspielräume geschaffen werden. Allerdings warnt Friedrich (2002: 4) vor dem Trugschluss, dass das Schaffen von Handlungsspielräumen im Unterricht automatisch zu selbstgesteuertem Lernen führt. Vielmehr „müssen bei den Lernenden u. U. erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, mit den neu entstanden Spielräumen umzugehen“ (Friedrich 2002: 4). „Pädagogische Profis“ in den Phasen selbstgesteuerten Lernens sind, wie bereits zuvor erwähnt wurde, hierbei keineswegs überflüssig (vgl. Friedrich 2002: 4). Allerdings ändert sich die Lehrerrolle vom reinen Wissensvermittler zum Lernhelfer, Lernorganisator, Lernberater und Anreger von Lernprozessen (vgl. Schütz & Weisel 2002: 5), der den Lernern seine „Medien-, Methoden- und Sozialkompetenz“ (Ebert 1999: 3) bei Bedarf zur Verfügung stellt.

Noß & Achtenhagen (2000: 235) erklären im Hinblick auf selbstgesteuerte Lernprozesse, dass ihre Effizienz von fünf Komponenten der Lernsituation abhängt:

1. der zur freien Wahl gestellten Lernvariablen
2. der darin enthaltenen Optionen
3. der Prozesselemente des Lernens, für die die Optionen Relevanz besitzen
4. der Fähigkeit des Lerners, damit effektiv umzugehen und
5. Hilfen, die er in Anspruch nehmen kann.

Die „komplexe Interaktion zwischen Lernenden und Lernumwelt“ ist folglich von großer Bedeutung (vgl. Noß & Achtenhagen 2000: 235; Kleinschroth 1996: 29) für selbstgesteuertes Lernen. Sowohl interne Faktoren wie das Verfügen über die nötigen kognitiven Fähigkeiten, Arbeits- und Problemlösestrategien, als auch externe Faktoren, wie das Vorhandensein ausreichend großer Chancen und Möglichkeiten in der Lernumgebung, zählen

zu den Bedingungen des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Breuer 2000: 89; Konrad und Traub 1999).

3 Komponenten selbstgesteuerten Lernens

Selbstgesteuertes Lernen wurde bereits zuvor als sehr vielschichtige Lernform beschrieben, die sich durch die komplexe Interaktion des Lernenden mit seiner Lernumwelt auszeichnet und die „die ganze Person fordert“ (Friedrich 2002: 5). Insgesamt lassen sich nach Friedrich (2002: 5) vier Hauptkomponenten des selbstgesteuerten Lernens definieren: Methodenkompetenz, Motivation, soziale Interaktion und Ressourcennutzung. Diese Komponenten sollen nun kurz vorgestellt werden.

3.1 Methodenkompetenz

Zunächst muss der Lernende über bestimmte kognitive Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung verfügen, die ihm das Lernen neuer Informationen erst ermöglichen (vgl. Breuer 2000: 89; Friedrich 2002: 5; Stadelhofer & Marquard 1998: 13). Zu den „nützlichsten“ dieser kognitiven Strategien, die unter dem Begriff der Methodenkompetenz zu führen sind, zählt Friedrich (1995) erstens Enkodierungsstrategien, die dazu beitragen, neue Informationen dauerhaft zu speichern, zweitens Erhaltungsstrategien, die verhindern, dass das Gelernte im Gedächtnis verblasst, drittens Abrufstrategien, viertens Wissensnutzungsstrategien und fünftens Kontrollstrategien, die zur Planung und Regulation des Lernprozesses dienen. Zu ergänzen ist diese Aufzählung noch um den Bereich der Medienkompetenz, also die Fähigkeit des Lernenden, mediale Angebote verschiedener Art (traditionelle und digitale Medien) einschätzen und sinnvoll in den Lernprozess integrieren zu können. Auf den Aspekt der Medienkompetenz – hierbei dann speziell auf den Umgang mit den Neuen Medien bezogen – soll in Abschnitt 5 gezielt eingegangen werden.

3.2 Motivation

Damit die zuvor erwähnten kognitiven Strategien bei Bedarf aktiviert werden, ist vor allem eine ausreichende Motivation vonnöten (vgl. Mietzel 1998: 325; Dichanz 2002). „Wichtige motivationale lernerseitige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen sind intrinsische Motivation, positive lernbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und volitionale Strategien“ (Friedrich 2002: 6). Im Falle einer intrinsischen Motivation bieten bestimmte Inhalte aus sich heraus genügend Anreize zum Lernen. Es liegt also beispielsweise Neugier, Spaß oder Interesse am Lernstoff vor, und der Lernprozess muss nicht ständig und ausschließlich durch äußerliche Belohnungen wie Lob oder gute Noten, also eine extrinsische Motivation, vorangetrieben werden (vgl. Mietzel 1998: 326). Bei lernerbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der nächsten motivationalen Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen, geht es vor allem darum, dass der Lerner eigene Kontrollmöglichkeiten und eigene Kompetenzen wahrnimmt (vgl. Mietzel 1998: 345, Friedrich 2002: 6). Der Begriff der volitionalen Strategien beschreibt schließlich Willensstrategien, die den Lernenden darin unterstützen, „einmal gefaßte Absichten und Lernziele beizubehalten und gegen konkurrierende Handlungstendenzen zu schützen“ (Friedrich 2002: 6). Es geht hierbei also darum, wie beharrlich der Lernende ein gestecktes Ziel zu verfolgen vermag. Alle genannten Motivationskomponenten sind eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig. Die Förderung der verschiedenen für das selbstgesteuerte Lernen bedeutsamen motivationalen Voraussetzungen in einem schulischen Rahmen ist mitunter sehr schwierig und hängt von vielfältigen Faktoren ab, so insbesondere der Lernumgebung, der Mitbestimmung bei der Auswahl der Lerninhalte, den Aufgabenstellungen, den gewährten Freiheitsgraden, der Angstfreiheit und vor allem auch den Formen der Bewertung (vgl. Mietzel 1998: 329).

3.3 Soziale Interaktion und kooperative Lernformen

Schulisches Lernen ist in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass der individuelle Lerner zumeist in Anwesenheit oder sogar in gezielter Kooperation mit seinen Mitschülern lernt (vgl. Friedrich, 2002: 9). Genau diesen Aspekt muss sich das selbstgesteuerte Lernen in einem schulischen Kontext zunutze machen. Die gezielte soziale Interaktion mit anderen Lernenden – auch und insbesondere vor dem Computer –, die beispielsweise in Form von face-to-face Kommunikation der verschiedenen Lerner in Gruppenarbeitsphasen des Unterrichts oder beispielsweise in Form von asynchroner Kommunikation ablaufen kann, ist als eine sehr wichtige Strategie anzusehen, die das Lernen wirkungsvoll unterstützen kann (vgl. Cohen: 1994). Friedrich (2002: 9) ist der Überzeugung, dass die soziale Interaktion alle anderen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, also den „Wissenserwerb, die Wissensanwendung, die Motivation und auch die Nutzung von Lernressourcen positiv beeinflussen und moderieren“ kann. Allerdings bringt nicht jede soziale Interaktion seiner Meinung nach automatisch die angesprochenen Erfolge mit sich, denn „Gruppenarbeit muß aktiv organisiert werden“ (ebd.: 9), eine Aufgabe, die an die Lerner und an den betreuenden Lehrer hohe Ansprüche stellt.

Bezugnehmend auf das Lernen in Gruppen hebt Friedrich als ersten positiven Effekt für das selbstgesteuerte Lernen hervor, dass diese Art des Lernens häufig anregender sei als Einzellernen, da durch die unterschiedlichen Ansichten, Vorkenntnisse und Ideen der verschiedenen Gruppenmitglieder eine höhere Kreativität und bessere Leistungen beim Problemlösen erzielt würden (Ebd.: 9; Breuer, 2001: 105). Außerdem erzwingt das Gruppengeschehen die aktive Beteiligung des einzelnen Lernenden durch Argumente und Diskussionsbeiträge. Hierzu müsse man sein Wissen explizit machen, es strukturieren und organisieren. Dies trage zur Klärung und Stabilisierung des eigenen Wissens bei. Außerdem sehe man in Gruppen, wie andere sich verhalten, welche Problemlösungen sie anbieten und lerne dementsprechend durch Beobachtung. Des Weiteren könne eine gute Lerngruppe durch die soziale Unterstützung, die sie bietet, die Lern- und Durchhaltungsmotivation steigern (Friedrich 2002: 9): „Kooperativ Lernende sind (...) eher bereit, sich gegenseitig zu helfen“ (Breuer 2001: 105). Dadurch, dass Lernende andere häufig überzeugen oder ihnen etwas erklären müssen – Stichwort peer-teaching – werde außerdem sehr gut die Anwendung und der Abruf des Wissens geübt (Friedrich 2002: 9). Die soziale Interaktion ist folglich als eine wichtige Komponente selbstgesteuerten Lernens anzusehen, die sich sehr positiv auf den Lernerfolg auswirken kann (vgl. Breuer 2001: 105).

Für den schulischen Kontext lässt sich demnach fordern, dass die soziale Interaktion ein wichtiger Bestandteil selbstgesteuerter Lernprozesse sein muss. Dies bedeutet, dass kooperative Lernprozesse angestrebt werden müssen. Der Lehrer muss also einerseits geeignete Sozialformen des Unterrichts wählen und andererseits durch geeignete Arbeitsanweisungen, Unterstützungen und Hilfestellungen die selbstgesteuerte Kooperation der Lernenden untereinander, wenn nötig, initiieren und betreuen. Den Lernenden muss verdeutlicht werden, welche positiven Einflüsse die soziale Interaktion mit anderen Lernenden für ihr eigenes Lernen haben kann und sie müssen mit den für effektives Gruppelernen nötigen Strategien vertraut werden. Außerdem wurde gerade in der jüngsten Vergangenheit vermehrt darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft, in einem Team zu arbeiten, in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger werde (vgl. Breuer 2001: 106). Auch aus diesem Grund ist die Durchführung von selbstgesteuerten Gruppenlernprozessen in der Schule von großer Bedeutung.

3.4 Ressourcennutzung

Die Nutzung von Ressourcen ist ein weiterer wichtiger Bestandteil von selbstgesteuerten Lernprozessen (vgl. Friedrich 2002: 7). Der Lernende benutzt hierbei beispielsweise Bücher, insbesondere Lehrbücher, außer dem Zeitungen, AV-Medien wie Fernsehen und Video, Selbstlernmaterialien, er legt externe Speicher an (herkömmliche oder elektronische

Notizen, Karteikarten, Zettelkästen) und organisiert seinen persönlichen Lernarbeitsplatz (ebd.: 7). Selbstgesteuertes Lernen verlangt somit vom Lernenden zunächst, dass er die für seine Bedürfnisse relevanten Ressourcen selbstständig findet, um sie dann für sich zu nutzen und sinnvoll in seine Lernprozesse zu integrieren: „Dies stellt hohe Anforderungen an seine Fähigkeit zur Relevanzeinschätzung, zur Informationsselektion und –organisation – alles Aktivitäten, für welche bei herkömmlichen Unterrichtsformen häufig Lehrende zuständig sind und mit denen ein Novize u.U. überfordert ist“ (ebd.: 7). Die Anforderungen, die die selbstständige Selektion von Informationen und Lernressourcen und der anschließende Umgang damit an den Lernenden stellen, sind also sehr hoch (vgl. Kerres 1998). Neben den zuvor erwähnten Arten von Lernressourcen ist für das selbstgesteuerte Lernen aber auch das Nutzen von menschlichen Ressourcen bedeutsam (vgl. Stadelhofer & Marquard 1998: 9), so insbesondere wenn eine betreuende Lehrperson als Hilfsinstanz herangezogen wird oder aber auch, wenn der Lernende gezielt mit anderen Lernern kooperiert. Friedrich (2002: 7) weist ferner darauf hin, dass auch die Zeit eine bedeutsame Ressource für das selbstgesteuerte Lernen darstellt, und ein gutes Zeitmanagement für den Erfolg des Lernens unverzichtbar ist. Um dem Lernenden in einem schulischen Kontext gute Bedingungen für selbstgesteuerte Lernprozesse zu bieten, muss die Lernumgebung ein reiches Angebot an Lernressourcen bereitstellen. Nach Müller-Hartmann und Legutke (2001: 4) muss das Klassenzimmer für den Bereich des Fremdsprachenlernens zu einer „Lernwelt“ und zu einer „Lernwerkstatt“ als Fachraum für das Fremdsprachenlernen werden, „der eine Fülle von unterschiedlichen Informationsangeboten für die Schüler bereit hält, in dem unterschiedlichste Lern- und Sozialformen problemlos realisiert werden können und der Schülern wie Lehrern eine angenehme Arbeitsatmosphäre bietet“ (Legutke & Müller-Hartmann 2000b: 11). Wolff (1997: 23) fordert in diesem Zusammenhang für das Klassenzimmer der Zukunft, dass es den Lerner in die Lage versetzen sollte, „autonom und selbstverantwortlich in einer komplexen, reichen und authentischen Lernumgebung zu lernen“. Auch und besonders Computern und den Neuen Medien soll in solchen Lernumgebungen für das selbstgesteuerte Lernen eine große Bedeutung zukommen.

Die Neuen Medien – der Begriff umfasst hier entsprechend der Definition von Kerres (2000) die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien wie computergestützte Lernprogramme, Multimedia-Anwendungen, internetbasierte Lernumgebungen und Videokonferenzen – rücken in ihrer Rolle „als Lernressource“ im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen nämlich verstärkt in den Mittelpunkt der Betrachtungen (Ebert 1999: 3; Friedrich 2002: 7). Den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wird im Hinblick auf den Zugriff auf und die Nutzung von Lernressourcen in selbstgesteuerten Lernprozessen ein großes Potential zugesprochen (vgl. de Witt & Kerres 2002). Friedrich (2002: 7) ist diesbezüglich der Überzeugung, dass der Computer und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien „die Gelegenheiten zum selbstgesteuerten Lernen drastisch erweitern, indem sie Zugang zu Lernressourcen erleichtern und damit zeit- und ortsflexible Wissenserwerbs- und Kommunikationsprozesse ermöglichen.“ Nach Fröde et al. (2001: 5) schaffen die Neuen Medien sogar die Voraussetzung dafür, dass „das entdeckende Lernen an Stelle des rezeptiven Lernens“ tritt. Der Lernende ist somit „Subjekt und nicht Objekt des Lernprozesses“ (ebd.: 5). Inwieweit sich der Computer und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien tatsächlich dazu eignen, selbstgesteuerte Fremdsprachenlernprozesse sinnvoll und effektiv als Lernressource zu unterstützen soll im folgenden Abschnitt geklärt werden.

4 Neue Informations- und Kommunikationstechnologien als Lernressource für das schulische Fremdsprachenlernen

Wir leben in einer Welt, in der Wissen „zunehmend über die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien vermittelt und verarbeitet wird, in der Bildungsprozesse ohne den Umgang mit diesen Neuen Medien kaum noch selbstbestimmtem möglich zu sein

scheinen“ (Stadelhofer & Marquard 1998: 18) und in der die Fähigkeit zum Umgang mit diesen neuen Technologien zunehmend als unverzichtbare Voraussetzung für das Lernen angesehen wird (vgl. de Witt & Kerres 2002: 2; Ebert 1999: 3; Breuer 2001 : 133; Friedrich 2002: 8). Stadelhofer & Marquard (1998: 20) weisen auf die neuen Möglichkeiten und Chancen hin, die die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für das selbstgesteuerte Lernen bieten können. Idealerweise

machen sie das Lernen zeit- und raumunabhängiger, motivieren (...) zusätzlich durch die Faszination, die sie auf manche Menschen auswirken, bringen (...) neue Erfahrungen mit sich und damit auch neue Lernfelder, können den Lernprozeß begleiten und unterstützen, bieten neue Formen des Lernens durch mediale Präsentationsformen, ermöglichen den interaktiven Umgang mit Lernmaterialien (...), bieten die Möglichkeit zur weltweiten Kommunikation mit LernpartnerInnen, LernberaterInnen und ExpertInnen, erweitern die Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernprozesses durch das selbstbestimmte Vorgehen mit dem Lernstoff, ermöglichen die größere Auswahlmöglichkeit von Materialien und Methoden im Lernprozeß, erleichtern, durch Lernen mit Hypertexten („Hyperlernen“) einen auf sich abgestimmten und nicht mehr linear vorbestimmten Lernweg einzuschlagen, bieten die Möglichkeit, eigene Netzwerke und Lerngruppen aufzubauen sowie das Erlernte und Erarbeitete leichter zu veröffentlichen und gezielter zu präsentieren (Stadelhofer & Marquard 1998: 20f).

Anhand dieser sehr euphorischen Ausführungen wird deutlich, dass die Hoffnungen, die in die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien von allen Seiten gesetzt werden, sehr hoch sind. Allerdings sind einige der aufgeführten Argumente durchaus mit Vorsicht zu genießen. So kann beispielsweise mit einem Buch viel raum- und zeitunabhängiger gelernt werden als mit einem Computer. Außerdem motivieren und faszinieren Computer nicht in jedem Fall den Lernenden. Ganz im Gegenteil können sie auch auf Ablehnung stoßen und sich negativ auf die Lernermotivation auswirken (vgl. Schmidt-Weigand & Glowalla 2001). Es muss also stets kritisch hinterfragt werden, wann und in welchem Zusammenhang sich die Neuen Medien als Lernressource für selbstgesteuertes Lernen eignen.

Auch für den Bereich des Fremdsprachenlernens wurden verschiedene Bereiche der Neuen Medien als mögliche Lernressourcen oder Lernhilfen entdeckt (vgl. z.B. Kallenbach & Ritter 2000), und Vorschläge für die sinnvolle Integration digital repräsentierter Informations- und Lernangebote in fremdsprachliche Wissenserwerbsprozesse wurden von vielen Seiten unterbreitet (vgl. de Witt & Kerres 2002: 1; Kallenbach & Ritter 2000; Donath 1996a; Donath 1997; Kranz et al. 1997). In der Literatur finden sich diesbezüglich außerdem unzählige Typologien von für eine Unterstützung fremdsprachlichen Lernens potentiell geeigneten Computeranwendungen (z.B. Rüschoff & Wolff 1999; Kallenbach & Ritter 2000). Während sich einige der in solchen Typologien genannten Programmtypen in Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen bisher noch nicht etablieren konnten – so werden insbesondere Computerspiele und Simulationen, elektronische Wörterbücher, Autorenprogramme und elektronische Werkzeuge wie Textverarbeitungsprogramme und Konkordanzen nur sehr vereinzelt im Fremdsprachenunterricht und in außerschulischen Fremdsprachenlernprozessen eingesetzt – erfreuen sich elektronische Ressourcen (wie das World Wide Web oder multimediale Enzyklopädien) sowie die Email- und Chat-Funktion des Computers unter Fremdsprachenlehrenden und -lernenden zunehmender Beliebtheit und werden bereits recht häufig im schulischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt (vgl. Donath 1997; Jahn 2000; Neudecker 2000; Kranz et al. 1997). Im Bereich des nachmittäglichen, nachbereitenden Übens des Schulstoffes haben sich in den vergangenen Jahren außerdem tutoriell orientierte Lern- und Übungsprogramme durchgesetzt, die dem Lernenden ein gezieltes Trainieren bestimmter fremdsprachlicher Fertigkeiten

keiten ermöglichen sollen (insbesondere Vokabel- und Grammatiktraining). Aber auch im schulischen Fremdsprachenunterricht werden diese Programme – besonders diejenigen, die ein bestimmtes Lehrwerk begleitenden – bereits von einigen Lehrenden eingesetzt.

Nachfolgend sollen mit dem World Wide Web (WWW), multimedialen Enzyklopädien, der Email- und Chatfunktion des Computers und schließlich tutoriell orientierten Lern- und Übungsprogrammen die zuvor erwähnten, in Fremdsprachenlernprozessen bereits größtenteils etablierten Anwendungsarten der Neuen Medien kurz vorgestellt werden. Hierbei soll in erster Linie geklärt werden, was die Arbeit mit dem jeweiligen Bereich der neuen Technologien auszeichnet, was aus didaktischer Sicht typische, sinnvolle Methoden der Integration in den Fremdsprachenlernprozess – speziell den schulischen – sind und was bei der Arbeit mit dem jeweiligen Bereich der Neuen Medien zu beachten ist.

4.1 WWW

Das WWW als elektronische Ressource für Lernprozesse ermöglicht zunächst einen sehr schnellen Zugriff auf eine immens große und ständig wachsende Menge von Informationen (vgl. Stadelhofer & Marquard 1998, von der Handt 2002: 21), die zum Teil weitaus aktueller und umfassender sind, als dies traditionelle Bildungsmedien wie beispielsweise Lehrbücher jemals sein können (vgl. Rademann 1999: 251). Auch die Eigenschaft des WWW, dass es größtenteils nicht didaktisierte, sondern authentische Inhalte enthält, stellt einen großen Unterschied zu Lehrbüchern und anderen für den Bildungsprozess entwickelten Lernressourcen dar.¹

Außerdem unterscheidet sich das WWW von anderen Bildungsmedien vor allem in der Art der Informationspräsentation: So werden die Inhalte im WWW oftmals multimedial dargestellt, was diverse positive Einflüsse auf den Lernerfolg und die Lernmotivation haben kann (vgl. Weidenmann 2002). Außerdem werden nach Ansicht von Stadelhofer & Marquard (1998: 45) durch die Hypertext- bzw. Hypermediastrukturen, die sich durch die Verknüpfung verschiedener Internetseiten untereinander oder die Verknüpfung von Inhalten innerhalb einer Website auszeichnen, „interessenorientierte, assoziative Lernstrategien begünstigt“, die besonders für selbstgesteuerte Lernprozesse von großer Bedeutung sind. Zu annähernd allen Wissensbereichen ist im WWW eine sehr große Informationsvielfalt vorhanden (vgl. Schwienhorst 1997). Allerdings ist diese Informationsmenge auch eine Gefahr, denn vom Lernenden wird nun gefordert, dass er die für ihn relevanten und verlässlichen Informationen aus der oftmals unüberschaubaren Menge von zum Teil fehlerhaften Webangeboten zu trennen vermag (vgl. Friedrich, 2002: 7). Auf die in diesem Zusammenhang bedeutsame „Schlüsselqualifikation“ (Stadelhofer & Marquard 1998: 19) Medienkompetenz wird in Abschnitt 5 genauer eingegangen.

Typische Anwendungsbereiche des WWW im Fremdsprachenunterricht sind heutzutage in erster Linie Internetrechercheprojekte, bei denen die Lernenden ausgehend von und ergänzend zu den Inhalten in ihren Lehrbüchern basierend auf von der betreuenden Lehrperson gestellten Arbeitsaufträgen und Aufgaben in Lerngruppen an den Computern gezielt nach Informationen suchen müssen, beispielsweise zu landeskundlichen Themen. Donath (1996a: 36) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass potentiell zu jeder thematischen Einheit eines Lehrbuches² ein ergänzendes Online-Projekt realisiert werden könne. Das zuvor angesprochene Formulieren von klaren Arbeitsaufträgen ist bei dieser sehr offenen, schülerorientierten Unterrichtsform von größter Bedeutung, damit aus dem oberflächlichen Surfen im Internet ein gezieltes, ergebnisorientiertes, für das Fremdsprachenlernen und das landeskundliche Lernen bedeutsames Recherchieren wird, an dessen Ende die Präsentation der gewonnenen Erkenntnisse durch die einzelnen Gruppen im Klassenplenum steht. Die gezielte, aufgabengesteuerte Auseinandersetzung mit im Vergleich zum Schulbuch in der Regel weitaus authentischeren und aktuelleren Materialien, das Herausfiltern, Dokumentieren und Strukturieren von für die Lösung der

Aufgaben relevanten fremdsprachlichen Informationen und die abschließende Präsentation der gewonnenen Erkenntnisse in der Zielsprache sind hierbei also genau die Aktivitäten, die aus didaktischer Sicht den Wert des Internets für den schulischen Fremdsprachenlernprozess ausmachen.

Abschließend soll im Rahmen der Darstellung sinnvoller Einsatzbereiche des WWW noch darauf hingewiesen werden, dass viele Schulklassen das Web auch als Präsentationsmedium nutzen. Hierbei geht es beispielsweise darum, die Ergebnisse einer Projektarbeit s-phase – etwa im Rahmen des Literaturunterrichts – gezielt zu veröffentlichen³. Auch das Gestalten einer zielsprachigen Website des Heimortes ist in diesem Zusammenhang eine denkbare Aktivität. Solche Veröffentlichungsarbeiten bereiten den Lernenden erfahrungsgemäß sehr viel Freude und bergen ein hohes Motivationspotential. So weisen auch Kuhn und Leuthen (1998: 18), dass die Aussicht, die eigenen Texte einer größeren Öffentlichkeit präsentieren zu können, die Lernenden sehr motiviere und sich insgesamt äußerst positiv auf den Lernprozess auswirke.

Nachfolgend sollen zielsprachige, multimediale Enzyklopädien als weitere bedeutsame Ressource für Fremdsprachenlernprozesse vorgestellt werden.

4.2 Multimediale Enzyklopädien

Im Bereich der elektronischen Lernressourcen im Offlinebereich sind für selbstgesteuerte Fremdsprachenlernprozesse insbesondere die auf Datenträgern wie CD-ROMs (Compact Disc Read Only Memory) oder DVDs (Digital Versatile Disc) erhältlichen multimedialen Enzyklopädien von Bedeutung. Multimediale Enzyklopädien bieten dem Lernenden ähnlich wie das WWW eine sehr offene, informationsreiche, auf Hypermediastruktur basierende, nicht didaktisierte Lernumgebung, die eine selbstgesteuerte Konstruktion von Wissen unterstützt (vgl. Kranz et al. 1997: 19; Rüschoff & Wolff 1999: 76; Kleinschroth 1996: 54). Es wird kein fester Lernweg vorgeschrieben, und es ist dem Benutzer überlassen, in welcher Art und Weise er das offene Angebot an Informationen nutzt. Aus diesem Grund werden multimediale Enzyklopädien oder auch multimediale Wörterbücher als Werkzeugprogramme bezeichnet (vgl. Ritter 1995: 160; Rüschoff & Wolff 1999: 70; Kranz et al. 1997: 17; Wolff 1997: 18). Im Gegensatz zum Web bieten multimediale Enzyklopädien den Vorteil, dass die dargebotenen Informationen einerseits sehr reliabel und authentisch und andererseits sehr viel besser strukturiert sind, was eine schnellere, einfachere und somit benutzerfreundlichere Suche ermöglicht (Rossien 1999: 40). Außerdem werden über die Eingabe eines Suchwortes alle Informationen und Medien (Text, Bild, Video; Grafik oder Animation) zu einem Thema zusammengestellt und auf dem Bildschirm präsentiert (vgl. Rüschoff 2000: 41). Viele multimediale Enzyklopädien bieten heutzutage zusätzlich bereits eine Verknüpfung mit Onlineressourcen an, indem dem Benutzer zu den dargebotenen Informationen passende Internetseiten mit zusätzlichen Angeboten empfohlen werden. Rüschoff & Wolff (1999: 76) sind allgemein der Überzeugung, dass multimediale Enzyklopädien zur Förderung der Sprachlernbewusstheit und des prozessorientierten Lernens beitragen können. Sie stellen eine qualitativ hochwertige Lernressource dar, die selbstgesteuerte Lernprozesse – insbesondere auch in Verknüpfung mit anderen Medien wie beispielsweise dem Internet – sinnvoll unterstützen kann (vgl. Rüschoff 2000: 40).

Typische Anwendungsbereiche multimedialer Enzyklopädien im Fremdsprachenunterricht sind genau wie im Falle des WWW Rechercheprojekte (vgl. Abels 1999: 43-45; Rossien 1999: 40-42), bei denen die Lernenden basierend auf geeigneten Arbeitsaufträgen und Aufgaben selbstständig in Kleingruppen⁴ in den authentischen, zielsprachigen Angeboten nach relevanten Informationen suchen müssen. Inhaltlich können sich diese Projekte mit beinahe allen Themen beschäftigen, da die Informationsfülle guter Enzyklopädien nahezu unerschöpflich ist. So sind beispielsweise auf Themen im Lehrwerk aufbauende, landes-

kundliche Recherchen denkbar, aber auch zu einer im Unterricht behandelten Lektüre lassen sich mit diesem Medium leicht und effizient zumeist vielfältige Hintergrundinformationen finden – beispielsweise zum Autor oder zum kulturellen, geographischen bzw. sozialen Umfeld, in dem die jeweilige Geschichte spielt.

Multimediale Enzyklopädien sind im Hinblick auf die Wissensrepräsentation dem World Wide Web sehr ähnlich, allerdings wird dem Lernenden die Aufgabe der Informationsstrukturierung und -selektion größtenteils abgenommen – was insbesondere in der Anfangsphase eines Rechercheprojektes eine immense Arbeitserleichterung bedeutet. Folglich ist es als durchaus sinnvoll einzuschätzen, wenn auch im Vorfeld eines WWW - Rechercheprojektes zunächst mithilfe einer multimedialen Enzyklopädie die Basisinformationen zu einem bestimmten Thema erarbeitet werden. Dies ermöglicht dann beim späteren Einsatz des WWW ein gezielteres und strukturierteres Suchen.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass multimediale Enzyklopädien eine für Fremdsprachenlernprozesse sehr bedeutsame Lernressource darstellen, die an jeder Schule zur Verfügung stehen sollte⁵. Nun soll es um die E-Mail-Funktion des Computers und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenlernprozess gehen.

4.3 E-Mail

Auch die E-Mail-Funktion des Computers erfreut sich unter Fremdsprachenlernenden wachsender Beliebtheit, ermöglicht sie doch insbesondere im Rahmen von Kommunikationsprojekten mit Partnerklassen in Zielsprachigen Ländern eine Möglichkeit zur Anwendung der Sprachkenntnisse in einer realistischen Kommunikationssituation und stellt somit eine hervorragende authentische Ressource für das Fremdsprachenlernen dar (vgl. Brammerts 1999: 271). Denn Lesen, Schreiben und Sprechen in der Fremdsprache bezieht sich dann „nicht mehr nur auf Lehrbuchtexte, sondern auf authentisches Material von Gleichaltrigen, so daß konkrete Spracharbeit für die direkte Kommunikationsabsicht notwendig wird“ (Donath 1996b). Untersuchungen von E-Mail-Projekten (vgl. Rautenhaus 1993; Eck et al. 1995) machen deutlich, dass neben dem zuvor bereits angesprochenen Sprachenlernen in einer authentischen Kommunikationssituation mit native speakers (vgl. von der Handt 2002: 22) vor allem auch das interkulturelle Lernen im fremdsprachlichen Diskurs und das Methodenlernen in der Zusammenarbeit mit anderen Lernenden (Entwickeln eines Arbeitsplans, arbeitsteiliges Lernen, Zeitmanagement, Austausch von Materialien und Ergebnissen etc.) als positive Aspekte solcher Projekte hervorzuheben sind. Insgesamt können sich E-Mail-Projekte im Fremdsprachenunterricht an einer ganzen Reihe von Lernzielen orientieren, so z.B. auf der Ebene von Sprach-, Kommunikations-, Sozial-, Medien-, Sach- und Methodenkompetenzen. Diese Aspekte sind für selbstgesteuerte Fremdsprachenlernprozesse von großer Bedeutung (vgl. Donath 1996b). Die Vorteile von E-Mail-Projekten gegenüber traditionellen Klassenkorrespondenzprojekten liegen also vor allem in der Möglichkeit zum schnellen, weltweiten, kostengünstigen Informationsaustausch (vgl. Donath 1997) und zur weltweiten Kommunikation mit Lernpartnern, Lernberatern und Experten. Dies erweitert die Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernprozesses (vgl. Stadelhofer & Marquard 1998: 44) und kann eine sinnvolle Bereicherung des traditionellen Sprachunterrichts darstellen. Allerdings weist Müller-Hartmann (2000) insbesondere im Hinblick auf die Chance des interkulturellen Lernens durch E-Mailprojekte auch auf die negativen Aspekte solcher Projekte hin. So können beispielsweise auch durch Missverständnisse in der Kommunikation Stereotypen verstärkt werden und im schlimmsten Fall zu einem Abbruch der Kommunikation führen. Speziell in solchen kritischen Situationen ist es besonders wichtig, dass die betreuende Lehrperson die auftretenden Stereotypen und kritischen Missverständnisse in den Email-Kommunikationen gezielt aufgreift und zum Diskussionsgegenstand für die gesamte Lerngruppe macht. Was aber ist nun bei der Durchführung eines Email-Projektes im Fremdsprachenunterricht zu beachten?

Für eine erfolgreiche Durchführung von E-Mail-Projekten im Fremdsprachenunterricht ist zunächst eine gute Planung und Vorbereitung durch die betreuenden Lehrpersonen unerlässlich, wobei sich vor allem bei selbst-initiierten – also nicht von einer bestimmten Institution organisierten – Projekten die besondere Schwierigkeit der Absprache und Koordination mit den Kommunikationspartnern ergibt. Ob sich tatsächlich ein für beide Seiten gewinnbringender Austausch ergibt, hängt dabei vor allem von den gewählten Diskussthematen und der Einsatzbereitschaft der Gruppen ab, denn bei E-Mail-Korrespondenzen kann sich schnell eine gewisse inhaltliche Oberflächlichkeit einstellen, und auch ein Abbruch des Projektes ist aufgrund der geringen gegenseitigen Verpflichtungen und der relativen Anonymität des Mediums oftmals recht einfach möglich. Die Teilnahme an einem von einer Institution organisierten E-Mail-Projekt hat dabei den Vorteil, dass der Lehrkraft ein großer Teil des Planungsaufwandes abgenommen wird und die Gefahr des ‚Versandens‘ der Kommunikation geringer ist, nicht zuletzt deshalb, weil oft die teilnehmenden Schulen Gebühren für die Teilnahme zahlen.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die auf eigene Initiative hin ein E-Mail-Projekt starten wollen und hierfür eine oder mehrere Partnerklassen suchen, gibt es verschiedene Möglichkeiten, Kontakte herzustellen:

Erster Ansprechpartner (...) sollte immer die Schule sein, mit der gegebenenfalls ein Schüleraustausch besteht. Schließlich ist ein E-Mail-Projekt mit anschließender persönlicher Begegnung im Rahmen eines Schüleraustausches die intensivste Form der interkulturellen Begegnung! (Donath 1996c: 21)

Darüber hinaus dürfte sich auch die Aussicht, die Kommunikationspartner eventuell persönlich kennen zu lernen, positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken, schließlich wird auch so die Anonymität und Unverbindlichkeit von E-Mail-Kommunikationen abgebaut. Bieten sich jedoch keine bereits bestehenden Kontakte für die Durchführung eines E-Mail-Projektes an, so können entsprechende Gesuche kombiniert mit der Vorstellung von Projektideen in speziellen Mailing-Listen, wie der des St. Olaf-Colleges in Minnesota (siehe <http://www.stolaf.edu/network/iecc/>), oder etwa auf den Seiten des Transatlantischen Klassenzimmers – zu finden unter der Adresse <http://www.tak.schule.de/> – eingestellt werden. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache ist für die Suche nach potentiellen Partnerschulen insbesondere die vom Goethe-Institut betreute Seite <http://www.goethe.de/z/ekp/deanmeld.htm> zu empfehlen. Eine zielgerichtete Suche nach einer geeigneten Partnerklasse wird mit Hilfe aller genannten Angebote ermöglicht⁶. Ist erst einmal eine Partnerklasse gefunden, so müssen zwischen den beiden betreuenden Lehrpersonen das Thema, entsprechende Projektaufgaben, kreative Schreibansätze und der zeitliche Ablaufplan des Projektes detailliert ausgearbeitet werden, und auch die Erwartungen und Ziele der beiden Lehrenden bezüglich des Projektes sollten in dieser Phase ausgetauscht werden (vgl. Donath 1996c: 21).

Was die Wahl eines geeigneten Themas betrifft, so ist zu beachten, dass dieses für beide Seiten relevant und interessant sein sollte, damit ein motivierter, interkultureller Austausch zustande kommen kann: „Wichtig ist, dass es den Lebens- und Erfahrungszusammenhängen der Schülerinnen und Schüler entspricht, damit überhaupt ein Kommunikations- und Informationsbedürfnis vorhanden ist.“ (Donath 1996c: 22) Für die Sekundarstufe I bieten sich daher laut Donath (ebd.) Themen wie z.B. Freizeit, Sport, Schulsystem, Familie, Ökologie, Lieblingsfilme und -musik, etc. an, also Themen, wie sie auch in vielen Rahmenplänen erwähnt werden. In Projekten mit höheren Klassen können zusätzlich u.a. Berufswünsche, Ausbildungssysteme und aktuelle politische Themen⁷ diskutiert werden (vgl. Donath 1996c: 22). Ferner erfreuen sich insbesondere Literaturprojekte unter den Lehrenden und Lernenden großer Beliebtheit, bietet eine im Unterricht be-

handelte Lektüre doch in der Regel thematisch sehr vielfältige Ausgangspunkte für Diskussionen via Email.

Bei der Zeitplanung ist darauf zu achten, dass das Projekt nicht für längere Zeit durch Feiertage, Ferien oder Prüfungsphasen einer Gruppe einseitig unterbrochen wird. Die Gesamtdauer eines E-Mail-Projektes kann dabei recht flexibel entsprechend der jeweiligen Gegebenheiten geplant werden. Prinzipiell sind dabei laut Eck et al. (1995: 103f) drei Formen der zeitlichen Integration von E-Mail-Projekten in den Unterricht denkbar, wobei auch Mischformen mit unterschiedlich arbeitsintensiven Phasen zum Einsatz kommen können:

1. Projekte können durchgängig über mehrere Wochen laufen. Die Lehrperson unterbricht den Unterrichtsfortgang im traditionellen Sinne und arbeitet mit der Klasse oder dem Kurs ausschließlich im Rahmen des E-mail Projekts (...).
2. Projekte können zeitgleich zum herkömmlichen Unterricht laufen. Gerade bei langfristig angelegten Projekten, die sich z.T. über mehrere Monate erstrecken, kann die Gruppe nicht ausschließlich am jeweiligen Projekt arbeiten, da in diesem Fall möglicherweise die vom Lehrplan gestellten Forderungen nicht erfüllt werden können.
3. Projekte können unterrichtsbegleitend und -ergänzend durchgeführt werden. (...) Sollen unterrichtsbegleitende Projekte mit realen Kommunikationspartnern durchgeführt werden (...), setzt das gleiche oder zumindest ähnliche curriculare Vorgaben auf beiden (oder mehreren) Seiten sowie eine synchrone Unterrichtsprogression voraus. So wünschenswert eine solche Form der Interaktion auch ist, dürfte es organisatorisch schwierig sein, diese Vorstellungen über einen längeren Zeitraum in die Praxis umzusetzen.

Wenn die Planungs- und Koordinationsphase abgeschlossen ist, die Projektaufgaben geklärt und die Projektgruppen gebildet wurden, kann das eigentliche E-Mail-Projekt beginnen. Abschließend soll hier exemplarisch der Ablaufplan eines E-Mail-Projektes zwischen einer deutschen, zwei amerikanischen und einer schwedischen Klasse zum Thema „Schule“ vorgestellt werden (vgl. Donath 1996c: 40ff.). Die Lernziele lagen hierbei darin, die verschiedenen Schulen und Schulsysteme kennen zu lernen, kreative Schreibansätze zu nutzen, um Schulfrust konstruktiv zu artikulieren, sich gegenseitig über Schulsysteme und Erziehung zu informieren, aktuelle Schulprobleme und Unterrichtsvarianten kennen zu lernen, Wortschatz und Grammatikkenntnisse in der Zielsprache (Englisch wurde hier von den drei Lerngruppen als gemeinsame Arbeits- und Verhandlungssprache verwendet) Kommunikation anzuwenden und zu erweitern und ein Bewusstsein für Elemente lebendiger Sprache (slang, colloquialism) und ihre situative Anwendung zu erzeugen. Konkret sah der fünfwöchige Ablaufplan des Projektes wie folgt aus (vgl. Donath 1996a: 41):

1. Woche: „Getting in touch and introduction“ (Vorstellung der Schüler und literarische Annäherung an das Thema, gemeinsame Interpretation der Kurzgeschichte)
2. Woche: „The Perfect School“ (Beschreibung der Traumschule: Klassenzimmer, Gebäude, Schulhof, Stundenplan, Fächer, etc.)
3. Woche: „School reality“ (Beschreibung der Schulrealität: Klassenzimmer, Fächer, Schulumgebung, etc.)
4. Woche: „Changes“ (Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge für die Klassenräume)
5. Woche: „Summary and evaluation“ (Zusammenfassung, Auswertung, Erstellung eines Readers oder einer Zeitung, Austausch von Ergebnissen mit den anderen Klassen)

Nachdem nun also ein Eindruck davon vermittelt wurde, wie E-Mail-Projekte sinnvoll in den schulischen Fremdsprachenunterricht integriert werden können, sollen nachfolgend Chats und ihre Bedeutung für Fremdsprachenlernprozesse beleuchtet werden.

4.4 Chats

Die Chat-Funktion des WWW ermöglicht aus technischer Sicht ein textbasiertes Gespräch in Echtzeit zwischen verschiedenen Menschen über große Entfernungen hinweg. In der Regel handelt es sich bei den Gesprächen in offenen Chat-Umgebungen um small talk, verstanden als zumeist recht oberflächliche, nahe an der mündlichen Sprache anzudehende Gespräche mit schnellen Themenwechseln. Dies ist „nicht zuletzt dadurch zu erklären (...), daß relativ kurzfristige Interaktionen erforderlich sind, damit ein Gespräch interessant bleibt“ (Stadelhofer & Marquard 1998: 45). Die Hauptvorteile des Chattens für das Fremdsprachenlernen liegen neben den auch für E-Mail-Kommunikationen charakteristischen Möglichkeiten vor allem in der Nähe der Chat-Konversationen zur mündlichen Sprache (vgl. Lemnitzer & Naumann: 2001: 470ff; Storrer 2001). Denn hierdurch wird den Beteiligten eine Art Schutzraum geboten, in dem beispielsweise Rechtschreib- und Tippfehler toleriert werden. Dies kann zu einem angstfreieren Kommunizieren führen. Außerdem weist Knierim (2003) – der die Rolle von Chats im schulischen Fremdsprachenunterricht untersucht – darauf hin, dass eine Chatkommunikation im Vergleich zu einer mündlichen Kommunikation im Klassenraum in der Regel eine höhere Quantität an zielsprachlichen Äußerungen aufweise, dass die Chatsprache zumeist syntaktisch und lexikalisch komplexer sei, dass in den Chats eine homogenere Verteilung von Redeanteilen vorliege als im traditionellen Unterrichtsgespräch, dass speziell „stillere“ Lernende sich hier eher beteiligten und dass insgesamt diese Form der Computer vermittelten Kommunikation die Schülerinnen und Schüler sehr stark motiviere. Hauptverantwortlich für die meisten dieser positiven Aspekte ist wohl die Tatsache, dass in Chatkonversationen der kommunikative Druck weitaus geringer als in einer face-to-face Situation ist, denn Chats stellen eine Art „conversation in slow motion“ (Knierim 2003: 2) dar. Schließlich steht den Beteiligten im Vergleich zur mündlichen Kommunikation weitaus mehr Zeit zur Verfügung, um eine geeignete Antwort auf eine bestimmte Frage zu finden oder einen interessanten Redebeitrag zu konstruieren. Hierdurch wird ermöglicht, dass sich die Lernenden mehr Gedanken darüber machen, welche sprachlichen Mittel sie in ihren Beiträgen einsetzen – ein für das Fremdsprachenlernen sehr bedeutsamer Prozess.

Was den Einsatz von Chats im schulischen Fremdsprachenunterricht betrifft, so ist zunächst zu beachten, dass sich öffentliche, für jedermann zugängliche Chaträume – wie beispielsweise der Yahoo!-Chat (siehe <http://chat.yahoo.com>) – für die gezielte Unterstützung fremdsprachlichen Lernens nicht eignen. So zeichnen sich die in diesen Umgebungen stattfindenden Chats nämlich dadurch aus, dass thematisch in der Regel kein roter Faden erkennbar ist und dass zumeist durch eine unüberschaubare Anzahl von anonymen Gesprächsteilnehmenden unzählige, unstrukturierte Parallelkonversationen betrieben werden. Rösler (2000) kritisiert ebenfalls die fehlende Themenfokussierung in öffentlichen Chats:

Jeder, der einmal freie Konversationsklassen unterrichtet hat, weiß, daß ein Raum mit frei kommunizierenden Menschen ohne interessantes Thema nicht besonders konversationsreich ist, daß also die Bereitstellung von Chats alleine ohne Nachdenken über Themen und Gesprächsweisen für das Fremdsprachenlernen selbst weder Fortschritt noch Rückschritt ist, sondern lediglich einen Medienwechsel darstellt (Rösler 2000: 126).

Viel geeigneter für den Einsatz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sind die sogenannten Didaktischen Chat-Räume (DCR) oder Lernchats, denn nur in diesen Kommunika-

kationsumgebungen können sich die oben angesprochenen Vorteile der Chat-Konversationen für das Fremdsprachenlernen vollends entfalten. DCR und Lernchats zeichnen sich dadurch aus, dass sie speziell für eine zahlenmäßig eng eingegrenzte Gruppe von Lernenden (z.B. die Schülerinnen und Schüler zweier Partnerklassen oder die Teilnehmenden an einem Online-Kurs) eingerichtet werden und dass thematisch klar festgelegte, für die beteiligten Chatter interessante Kommunikationen durch eine pädagogische Instanz (Chat-Tutor, Moderator oder die betreuende Lehrperson) mit Hilfe geeigneter Aufgaben- und Fragestellungen ausgelöst, aufrechterhalten und gelenkt werden⁸.

Generell lässt sich sagen, dass Chats im Rahmen des schulischen Fremdsprachenlernprozesses vor allem zur synchronen Kommunikation mit anderen Klassen⁹ genutzt werden können, beispielsweise in Form von Projekten mit anderen Fremdsprachenlernenden im eigenen Land oder im Rahmen von interkulturellen Projekten mit Muttersprachlern – beispielsweise auch ergänzend zu einer E-Mail-Konversation, wenn es um den Austausch kleinerer Argumente und die Diskussion von Problemen und Arbeitsabläufen geht. Krieger (2003) weist in diesem Zusammenhang ergänzend darauf hin, dass Chats nicht nur für die Kommunikation zwischen räumlich voneinander getrennten Gesprächspartnern geeignet seien, sondern dass auch innerhalb einer Schulklasse das Durchführen eines Chats – wenn geeignete kommunikative Aufgaben gestellt werden – eine sinnvolle Übung darstelle. So sind seiner Meinung nach insbesondere computerunterstützte Diskussionen (computer assisted classroom discussions) sinnvoll, bei denen 3 - 8 Lernende beispielsweise in Form eines Rollenspiels innerhalb des vernetzten Computerraumes miteinander schriftlich debattieren oder versuchen, gemeinsam eine kommunikative Aufgabe zu lösen.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass, falls der Betreiber des genutzten Chatraums das Erstellen eines Protokolls des gesamten Gesprächsverlaufs ermöglicht, dieser Ausdruck nach Abschluss des Chats vom betreuenden Lehrenden als Ausgangspunkt für einen Focus on language genutzt werden sollte, bei dem es um die Korrektur typischer Fehler und die Identifikation von Wortschatzlücken geht.

Nun sollen tutoriell orientierte, multimediale Lern- und Übungsprogramme und ihre Rolle in Fremdsprachenlernprozessen vorgestellt werden.

4.5 Tutoriell orientierte, multimediale Lern- und Übungsprogramme

Während es die Lernenden bei den bisher beschriebenen Bereichen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zumeist mit nicht didaktisierten Inhalten (WWW und multimediale Enzyklopädien) oder mit nicht primär für den Zweck des Fremdsprachenlernens konzipierten Funktionen zu tun haben (E-Mail und Chat), die aber für selbstgesteuerte Lernprozesse durchaus geeignete Lernressourcen darstellen können, handelt es sich bei multimedialen Sprachlern- und -übungsprogrammen um Offline-Medien, die ausschließlich für den Zweck des Fremdsprachenlernens entwickelt wurden (vgl. Wolff 1997: 18; Rüschoff & Wolff 1999: 80). Bei den tutoriell orientierten Lern- und Übungsprogrammen können die traditionellen Programme ohne multimediale Elemente (z.B. traditionelles Drill & Practice), die bereits seit den Anfängen des Technology Enhanced Language Learning (TELL) existieren, und die modernen tutoriell orientierten Multimedia-Anwendungen (vgl. Rüschoff & Wolff 1999: 88) unterschieden werden.

Traditionelle Lern- und Übungsprogramme, die häufig auch als „Drill & Test“ – oder sehr negativ als „Drill & Kill“- Programme bezeichnet wurden (vgl. Baumgartner & Payr 1994: 154), orientierten sich vorrangig an behavioristischen Auffassungen vom Lernen (vgl. Mitschian 2000: 22), waren technisch und didaktisch nicht sehr ausgereift und boten überwiegend nur in elektronische Form übersetzte, lineare „Übungsformate, wie sie

schon vorher im Fremdsprachenunterricht bekannt waren“ (Rüschhoff & Wolff 1999: 68), so beispielsweise Multiple choice und Lückentexte. Schwerpunktmäßig wurde durch die Verwendung von traditionellen Übungsprogrammen ein individuelles, von der Lehrperson unabhängiges „Einschleifen etablierter Inhalte“ (Kunz & Schott 1987: 30), beispielsweise von Vokabeln oder Grammatikstrukturen angestrebt. Viele Pädagogen kritisierten im Hinblick auf den Einsatz im Unterricht, dass dieser Softwaretyp häufig „für sture, mechanische und bis ins kleinlichste Detail gehende Kontrollmaßnahmen“ genutzt wurde (Baumgartner & Payr 1994: 155). Dennoch verfügten schon diese Programme laut Rüschhoff & Wolff (1999) über einige Vorteile gegenüber traditionellen Unterrichtsmedien wie beispielsweise Arbeitsblättern. Zu den hervorstechendsten Vorteilen zählen Rüschhoff & Wolff (1999: 68) vor allem ein unmittelbares Feedback auf die Antworten des Lernenden und die Möglichkeit zum beliebig häufigen Bearbeiten der Übungen. Zusätzlich konnte jeder Lernende individuell sein Lerntempo und seinen Lernstil finden (vgl. Rüschhoff & Wolff 1999: 68) – ein Aspekt, der für selbstgesteuertes Lernen von großer Bedeutung ist. Ein großer Nachteil war jedoch die mangelhafte Eingabeanalyse der Lernerantworten, denn oftmals wurde nur eine richtige Antwort vom Programm zu Grunde gelegt.

Während der letzten 10 Jahre hat verstärkt eine Entwicklung der Lern- und Übungsprogramme von den soeben beschriebenen traditionellen Produkten, denen „rein instruktiv oder remedial“ (Rüschhoff & Wolff 1999: 79) ausgerichtete Konzepte zu Grunde lagen, hin zu den eher tutoriell geprägten, interaktiv gestalteten, multimedialen Lern- und Übungsprogrammen, die zunehmend auch explorativen Charakter haben, stattgefunden¹⁰. Tutoriell orientierte, multimediale Programme sind vorrangig für das Selbstlernen, also das individuelle, außerschulische Lernen ohne Lehrperson, konzipiert. Bei diesem Softwaretyp muss zwischen lehrwerkbegleitenden und lehrwerkunabhängigen Programmen unterschieden werden (vgl. Schmidt und Nandorf 2003). Lern- und Übungsprogramme, die zu einem Lehrwerk gehören, orientieren sich meist an dessen Aufbau und Inhalt. Lehrwerkunabhängige Lern- und Übungsprogramme beziehen sich häufig ebenfalls auf den typischen Lernstoff einer Klassenstufe, auf ein bestimmtes Lernjahr oder im Bereich der Erwachsenenbildung auf ein bestimmtes Sprachniveau oder eine bestimmte Zielgruppe (vgl. Schmidt und Nandorf 2003). Häufig sind bei Lehrwerk begleitenden, tutoriell orientierten Programmen – und um diese Programme soll es im folgenden Teil aufgrund ihrer Relevanz für einen schulischen Einsatz gehen – Übungen zu sprachlichen Einzelaspekten, wie Wortschatz und Grammatik, Hör- und Leseverstehen, sowie der Aussprache vorhergehend. Die Lernenden können also individuell in ihrem bevorzugten Lerntempo ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten trainieren. Die tutorielle Komponente schlägt sich hier beispielsweise darin nieder, dass das Programm dem Lernenden während der Bearbeitung der Aufgaben bei Bedarf zusätzliche Hilfen anbietet, die Lösungen bewertet, Ergebnisse protokolliert und Empfehlungen für den weiteren Lernprozess gibt (vgl. Wolff 1997: 18). Gute tutoriell orientierte multimediale Lern- und Übungsprogramme können gegenüber der traditionellen Software ferner Vorteile bezüglich der Fehleranalyse, der didaktischen Vielfalt der Übungen, der Motivierung der Lernenden, der angebotenen Hilfsfunktionen, der Interaktivität und der Bedienerfreundlichkeit bieten. Lernpsychologen schreiben den multimedialen Lernumgebungen zusätzlich zu, dass sie im Gegensatz zu den traditionellen Lernprogrammen das Interesse am Lernstoff, flexibles Denken und die Entwicklung adäquater mentaler Modelle fördern (vgl. Weidenmann 1997: 80). Gute multimediale Lern- und Übungsprogramme können folglich selbstgesteuerte Fremdsprachenlernprozesse in den aufgeführten Bereichen als Lernressource sehr gut unterstützen. Von der Handt weist allerdings darauf hin, dass man Versprechungen der Werbung, man könne alleine mit Lern- und Übungssoftware eine Sprache erlernen, nicht zu glauben brauche:

Auch die besten interaktiven Programme können menschliche Interaktion nicht ersetzen. Allerdings können sie Vorstufen davon aufbauen. Sie eignen sich zweifelsohne gut, um den Unterricht von Grammatik zu entlasten. (...)

Ebenso ist ein systematischer Erwerb von Wortschatz über entsprechende Programme möglich. Neben Wortschatz und Grammatik sind Trainingsprogramme für die rezeptiven Fertigkeiten denkbar (von der Handt 2002: 24).

Für den Unterrichtseinsatz kann resümiert werden, dass die Nutzung von guter¹¹ Lehrwerk begleitender Lern- und Übungssoftware als Ergänzung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts insbesondere im Bereich des Vokabel- und Grammatiktrainings (vgl. Kleinschroth 1996: 81ff), sowie zur Verbesserung des Hör- und Leseverstehens und zum Training der Aussprache bestimmter Worte und Laute sinnvoll sein kann (vgl. Schmidt und Nandorf 2003). Allerdings können produktive Fertigkeiten wie das freie Sprechen und das Schreiben im traditionellen Unterricht viel besser geübt werden. Hier stoßen selbst gute Programme schnell an ihre Grenzen. Was die Bereiche des Vokabel-, Grammatik- und Hörverstehenstrainings betrifft, so kann dieser Softwaretyp jedoch in Einzelarbeitsphasen des Unterrichts beispielsweise traditionelle Übungsphasen mit dem Arbeitsbuch ersetzen oder ergänzen. Viel sinnvoller wird die Arbeit mit solchen Programmen im Unterricht aber dann, wenn die Arbeit am Computer mit anderen Aktivitäten, Aufgaben und Inhalten – insbesondere bieten sich bei Lehrwerk begleitender Software Verbindungen mit den Lehrbuchinhalten an – im Sinne einer Handlungsorientierung des Unterrichts verknüpft wird, so dass der Einsatz des Computers nicht zu einem isolierten Arbeiten, sondern zu einem kommunikativen Lernen in Zusammenarbeit mit anderen Lernenden führt (vgl. Schmidt und Nandorf 2003: 86) – Stichwort „Gruppenarbeit am Computer“. Da gute Lernprogramme neben Übungen, die ganz gezielt den individuellen Lerner ansprechen, auch zunehmend über Übungsformate verfügen, die sich durch ein sehr hohes kommunikatives Potential auszeichnen, sind auch solche Lern- und Arbeitsprozesse denkbar.

Festzuhalten bleibt, dass Schülerinnen und Schüler mit diesem Medium selbstgesteuert und autonom in einer zumeist motivierenden und angenehmen Lernumgebung in dem von ihnen bevorzugten Lerntempo vielseitig an ihren individuellen Fähigkeiten arbeiten können.

Bisher wird Lernsoftware allerdings aufgrund des zumeist hohen Anschaffungspreises, der auf Seiten der Lehrenden zumeist fehlenden Konzepte für die sinnvolle Integration des Mediums in den Unterricht und der vorherrschenden allgemeinen Skepsis diesem Softwaretyp gegenüber nur sehr vereinzelt im schulischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt (vgl. Schmidt-Weigand und Glowalla 2001: 37-40).

5 Medienkompetenz

Es wird also deutlich, dass die dargestellten Bereiche der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien über ein großes Potential für die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens im Allgemeinen (vgl. Ebert 1999: 3; Friedrich 2002: 2; Thissen 1999: 1) und des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens im Speziellen verfügen. Allerdings wäre es falsch anzunehmen, dass der Einsatz der Neuen Medien „per se selbstgesteuertes Lernen garantiert“ (Friedrich, 2002: 2). Hierfür bedarf es vielmehr auf Seiten der Lernenden der „Schlüsselqualifikation“ (Stadelhofer & Marquard 1998: 19) Medienkompetenz, verstanden nicht nur als technische Kompetenz im Sinne einer instrumentellen Handhabung, sondern insbesondere als Fähigkeit zur reflektierten Anwendung der Neuen Medien und zu ihrem gezielten Einsatz zur Problemlösung (vgl. Friedrich 2002: 8; Stadelhofer & Marquard 1998: 19; de Witt & Kerres 2002: 3). Stadelhofer & Marquard definieren Medienkompetenz als eine Fähigkeit

Medien zu handhaben und sich immer wieder neue Qualifikationen selbstständig aneignen zu können, sich in der Medienwelt zu rechtzufinden und sich selbstbestimmt und verantwortungsvoll darin zu bewegen, Medieninhalte aufzu-

nehmen, zu verarbeiten, zu verstehen und sie angemessen einzuschätzen, und schließlich gestalterisch in den Medienprozess einzugreifen (Stadelhofer & Marquard 1998: 19).

Es geht also um die Fähigkeit, Sinn und Nutzen der Angebote zu erkennen, relevante von irrelevanten und seriöse von unseriösen Inhalten zu unterscheiden und die medial dargebotenen Informationen zu Wissen zu verarbeiten (vgl. Friedrich 2002: 8). Insbesondere bei nicht didaktisierten Inhalten, wie sie vor allem im WWW vorliegen, ist diese Fähigkeit zur Informationsselektion, -bewertung und -einbettung in einen Kontext mit dem Ziel der Wissenskonstruktion relevant. Solche Medien bieten nach Meinung Friedrichs (2002: 8) ein „Maximum an Selbststeuerung“, die beim Lerner ein hohes Maß an „Konstruktivität, Spontaneität und Eigenaktivität (...) voraussetzen“. Die Medienkompetenz, verstanden nicht nur als technische Kompetenz im Sinne einer instrumentellen Handhabung, sondern insbesondere als Fähigkeit zur reflektierten Anwendung der Neuen Medien und zu ihrem gezielten Einsatz zur Problemlösung, ist also im in diesem Zusammenhang unverzichtbar (vgl. Friedrich 2002: 8; Stadelhofer & Marquard 1998: 19; de Witt & Kerres 2002: 3).

Abschließend lässt sich resümieren, dass – die nötige Medienkompetenz auf Seiten des Lernenden vorausgesetzt – die verschiedenen beschriebenen Informations- und Kommunikationstechnologien sicherlich geeignete Lernressourcen darstellen, die selbstgesteuerte Lernprozesse sinnvoll unterstützen und erweitern können. Allerdings ist dieses durch Computer bereicherte Lernen „nicht in jedem Fall anderen Lernmethoden überlegen, sondern muß im jeweiligen Kontext, je nach Zielgruppe, Lerninhalt und sonstigen Rahmenbedingungen gesehen werden“ (Stadelhofer & Marquard 1998: 22).

6 Zusammenfassung und Fazit

Selbstgesteuertes Lernen, ein Begriff, der bereits seit mehr als 30 Jahren in der Fremdsprachenlehrforschung thematisiert wird (vgl. Breuer 2001: 87) und der als Lernform von vielen als „pädagogisches Ideal angesehen wird“ (Dietrich, 1999: 14), wird in der aktuellen Debatte von Pädagogen, Politikern, Wirtschaftsexperten und Psychologen einhellig und euphorisch als „neue Lernkultur“ oder „Lernform der Zukunft“ (Dietrich 2000: 1) deklariert. Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten, lebenslangen Lernen wird von vielen aufgrund der gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen sogar als „Schlüsselkompetenz für das dritte Jahrtausend“ (Thissen 1999: 1) angesehen, da diese Lernform die konstruktive Rolle des Lernenden beim Wissenserwerb in den Vordergrund rückt und von ihm die Kenntnis einer Vielzahl von Strategien und Methoden zur Informationsbeschaffung und Verarbeitung, zur Eigenmotivation, zur Steuerung des eigenen Lernprozesses und zur Nutzung von Ressourcen voraussetzt. Nun stellt das selbstgesteuerte Lernen aber keineswegs nur eine Lernform für erwachsene Lerner dar, die selbstorganisiert (also unabhängig von Institutionen), autonom und auf sich alleine gestellt im Sinne einer beruflichen Weiterqualifizierung lernen¹² (vgl. Lee 1998). Vielmehr eignet sich diese Lernform auch hervorragend als Ergänzung oder Erweiterung eines schulischen Lernens, bei dem die Lerner sehr viel mit anderen Lernern zusammenarbeiten und kommunizieren und von einer Lehrperson in ihren Lern- und Arbeitsprozessen unterstützt werden (vgl. Rohmann 2001). Friedrich (2002: 3) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Fähigkeit, für den einen oder anderen Aspekt des Lernens selbst Verantwortung zu übernehmen, auf allen Stufen des Bildungssystems wichtig sei, zumal „die jeweils nächste Stufe (Sekundarbereich, Universität, berufliche Weiterbildung usw.) diese Fähigkeit in zunehmenden Maße“ voraussetze. In jüngster Vergangenheit wurde aus diesem Grund verstärkt gefordert, dass sich insbesondere auch allgemeinbildende Schulen und Universitäten für das facettenreiche und als sehr effektiv¹³ angesehenere selbstgesteuerte Lernen öffnen müssten (vgl. Friedrich 2002: 3).

Auch für den Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts wird intensiv eine Veränderung der Lernkultur dahingehend gefordert, dass Phasen des weitestgehend selbstgesteuerten, handlungsorientierten oder entdeckenden Lernens verstärkt an Stelle der rezeptiven Informationsaufnahme treten müssten und dass die Lernenden somit mehr als Subjekte und nicht ausschließlich als Objekte des Lernprozesses fungierten (vgl. Friedrich 2002: 5; Bleyhl 1993: 27). Selbststeuerung beim Lernen im Fremdsprachenunterricht muss dabei stets durch geeignete Situationen her ausgefordert werden. „Solche Situationen können mit Hilfe von Unterrichtsmethoden geschaffen werden, die den Lernenden Freiheitsgrade für eigene Entscheidungen einräumen bzw. eigene Entscheidungen und Verantwortungsübernahme von ihnen verlangen“ (Friedrich 2002: 11). Zu den geeigneten Unterrichtsmethoden zählen beispielsweise die Stationenarbeit, die Wochenplanarbeit, die Projektmethode, das entdeckende Lernen und die Freiarbeit. Es muss hierbei also darum gehen, einen Wechsel von lehrerzentrierten zu schülerzentrierten Aktivitäten durchzuführen, weniger „whole-class“- und stattdessen mehr kommunikative Kleingruppenarbeit anzustreben, strukturierte Instruktion durch exploratorische Aktivitäten zu ergänzen und individualisierte Konkurrenzsituationen durch mehr kooperative Lernsituationen zu ersetzen. Auch Kleppin (2002: 83) weist auf die Bedeutung von verstärkter sozialer Interaktion der Lernenden untereinander im Fremdsprachenunterricht hin, da sich die intensivere Kommunikation ihrer Meinung nach positiv auf „(individuelle) kognitive Lernprozesse“ auswirkt. Insgesamt müssen ferner mehr Aktivitäten durchgeführt werden, bei denen die „Welt ins Klassenzimmer geholt wird“ und authentische Probleme mit Hilfe multipler Ressourcen gelöst werden (vgl. Roblyer et al. 1997: 259). In solchen Unterrichtsphasen erweitert sich die Lehrerrolle im Vergleich zum Frontalunterricht – in dem dem Lehrer hauptsächlich die Rolle des Wissensvermittlers zukommt – dahingehend, dass er nun eher helfend statt bewertend, anregend statt belehrend und moderierend statt steuernd die Lernprozesse der Schüler begleitet (vgl. Borrmann & Gerdzen 1998: 9f) und ihnen dabei hilft, das „Lernen zu lernen“ (van Lück 1997: 7).

Neben den geeigneten Unterrichtsmethoden, einer im Vergleich zum Frontalunterricht deutlich veränderten Lehrerrolle und den nötigen Lern- und Arbeitsstrategien auf Seiten der Lernenden, die in einem schulischen Kontext erst erlernt werden müssen, ist für eine erfolgreiche Integration selbstgesteuerten Lernens in den Fremdsprachenunterricht auch die Lernumgebung von großer Bedeutung. Wolff (1997: 23) fordert für das Klassenzimmer der Zukunft, dass es den Lerner in die Lage versetzen sollte, „autonom und selbstverantwortlich in einer komplexen, reichen und authentischen Lernumgebung zu lernen“. Die Schüler sollen demnach in einem Raum arbeiten, in dem „man sich gerne aufhält“ (Legutke & Müller-Hartmann 2000b: 12), der sehr viele Freiheitsgrade im Hinblick auf Lern- und Arbeitsprozesse erlaubt und der eine Vielzahl unterschiedlicher Informationsangebote und Lernressourcen für die Lernenden bereithält, denn dies kann die Lernmotivation erhöhen und somit zu einem effektiveren Arbeiten führen.

Zu den angesprochenen, für selbstgesteuerte Lernprozesse sinnvollen Informationsangeboten, die in einer solchen „rich learning environment“ (Kallenbach & Ritter 2000: 36) für das Fremdsprachenlernen nicht fehlen sollten, zählen neben traditionellen Medien wie beispielsweise Wörterbüchern, Lexika, Zeitungen oder Video- und Audiomaterialien, insbesondere auch bestimmte Bereiche der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere das WWW, E-Mail- und Chat-Anwendungen, multimediale Enzyklopädien und tutoriell orientierte, multimediale Lernprogramme. Verschiedene sinnvolle Einsatzbereiche der jeweiligen Medienarten in schulische Fremdsprachenlernprozesse wurden in diesem Artikel aufgezeigt. Es wurde versucht zu verdeutlichen, dass in den Neuen Medien ein für die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens großes Potential liegt – insbesondere was die Rolle der neuen Technologien als Lernressource betrifft. Allerdings gilt: Die betreuenden Lehrenden müssen das jeweilige Potential erkennen können und durch eine geeignete Didaktik sinnvoll zu nutzen wissen, denn nur so können die Neuen Medien zu einer sinnvollen Bereicherung fremdsprachlicher Lernprozesse werden.

Literaturverzeichnis

- Abels, Ulrich. (1999). Which country would you like to go to? In (1999). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (S. 43-45).
- Baumgartner, Peter & Payr, Sabine. (1994). Lernen mit Software. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung. (Hrsg.). (2000). Studium online – Hochschulentwicklung durch Neue Medien. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bleyhl, Werner. (1993). Nicht Steuerung, Selbstorganisation ist der Schlüssel. In Karl - Richard Bausch et al.. (Hrsg.). (1993). Fremdsprachenlehr - und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit (S. 27 -42). Tübingen: Brockmeyer.
- Borrmann, Andreas & Gerdzen, Rainer. (1998). Vernetztes Lernen: Hypertexte, Homepages & was man im Sprachunterricht damit machen kann. Stuttgart: Klett.
- Brammerts, Helmut. (1999). Autonomous language learning in tandem via the Internet. In Hans-Jürgen Diller et al.. (Hrsg.). (1999). English via various media (S. 271 - 282). Heidelberg: Winter.
- Breuer, Jens. (2001). Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr - / Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet. Online unter: [http://www.fbh-mercur.de/team/breuer/ Downloads/Lernmethoden.PDF](http://www.fbh-mercur.de/team/breuer/Downloads/Lernmethoden.PDF) (23.10.2002).
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 1 (64), 1 -35.
- de Witt, Claudia & Kerres, Michael. (2002). Technische Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. In Bernd Ciupke et al. (Hrsg.). (2002). *Handbuch Erwachsenenbildung und politische Kultur in NRW*. Essen: Klartext. Online unter: <http://www.edumedia.uni-duisburg.de/publications/Handbuch-EB1.pdf> (19.10.2002).
- Dichanz, Horst. (2002). Welche Anforderungen zeichnen den selbstgesteuerten virtuellen Lerner aus? Online unter: http://www.edupolis.de/texte/text_dichanz.html (15.11.2002).
- Dickinson, Leslie. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: CUP.
- Dietrich, Stephan. (2000). Selbstgesteuertes Lernen: Perspektiven für die Praxis. Online unter: <http://www.die-bonn.de/segel/ergebnisse/ presse.html> (24.10.2002).
- Dohmen, Günther. (1999). Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. In Günther Dohmen. (Hrsg.). (1999). *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten, Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen* (S. 39-94). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Donath, Reinhard. (1996a). Multimedia macht's möglich: Selbstgesteuertes Lernen mit CD-ROMs und dem World Wide Web. *Computer und Unterricht* 6 (22), 35 -39.
- Donath, Reinhard. (1996b). *Electronic Mail & World Wide Web*. Online unter: <http://www.englisch.schule.de/berliner-projekte/> (11.11.2002).
- Donath, Reinhard. (1996c). *E-Mail-Projekte im Englischunterricht: Authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen*. Stuttgart: Klett.
- Donath, Reinhard. (1997). *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Ebert, Gabriele. (1999). Von der Schulbibliothek zur Mediothek: Internet, Multimedia und CD-ROM. Online unter: [http://www.hbi-stuttgart.de/hbi/hbiaktiv/hbiaktuell/ pdf/1999_2/2-99aktiv.pdf](http://www.hbi-stuttgart.de/hbi/hbiaktiv/hbiaktuell/pdf/1999_2/2-99aktiv.pdf) (29.10.2002).
- Eck, Andreas et al. (1995). *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informati- onen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS-Verlag.
- Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf. (Hrsg.). (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.

- Friedrich, Helmut. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. *Empirische Pädagogik* 9 (2), 115-153.
- Friedrich, Helmut. (2002). Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. Online unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/vortraege/friedrich/friedrich.pdf> (21.10.2002).
- Fröde, Felix et al. (2001). Untersuchungsbericht: Einstellung von Studenten gegenüber E - Learning. Online unter: http://www.informatik.htw-dresden.de/~htw10935/papers/Medienpsychologie_eLearning.pdf (1.11.2002).
- Holec, Henri. (1987). The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn? In Anita Wenden & Joan Rubin. (Hrsg.). (1987). *Learner Strategy in Language Learning* (S. 144-156). London: Prentice Hall.
- Jahn, Hans-Jürgen. (2000). Hello everybody. In Christiane Kallenbach & Markus Ritter. (Hrsg.). (2000). *Computerideen für den Englischunterricht* (S.70 -80). Berlin: Cornelsen.
- Kallenbach, Christiane & Ritter, Markus. (Hrsg.). (2000). *Computerideen für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Kerres, Michael. (1998). *Multimediale und telemediale Lernumgebung*. München, Wien: Oldenbourg.
- Kerres, Michael. (2000). Mediendidaktische Analyse digitaler Medien im Unterricht. In *Computer und Unterricht* 10 (36), 26 -28.
- Kleinschroth, Robert. (1996). *Neues Lernen mit dem Computer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kleppin, Karin. (2002). Lernen als sozialer Prozess. In Jürgen Quetz & Gerhard von der Handt, Gerhard. (Hrsg.). (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen* (S. 83 -101). Bielefeld: Bertelsmann.
- Knierim, Markus. (2003). Online-Chats – ein neues Kommunikationsmedium im Fremdsprachenunterricht: Vortrag im Rahmen des hessischen FMF -Regionaltages in Fulda. Online unter: http://www.markusknierim.de/downloads/FMF2003_Chat_Teil1.pdf (23.1.2004).
- Konrad, Klaus & Traub, Silke. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kranz, Dieter & Legenhausen, Lienhard. (1997). Einleitung. In Dieter Kranz et al. (Hrsg.). (1997). , Dieter et al.: *Multimedia. Internet. Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* (S.9-13). Münster: agenda.
- Kranz, Dieter et al. (Hrsg.). (1997). *Multimedia. Internet. Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?*. Münster: agenda.
- Kunz, Gunnar C. & Schott, Franz (1987). *Intelligente Tutorielle Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Lahaie, Ute (1995). *Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische*. Tübingen: Narr.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (2000). *Lernen mit Neuen Medien 2000: Software-Ratgeber für die Sekundarstufe 1/2*. Bönen. Kettler.
- Lee, Icy. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *English Language Teaching Journal* 4, 282-289.
- Legutke, Michael K. & Müller-Hartmann, Andreas. (2000a). Lernwelt Klassenzimmer – and beyond. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34 (45), 4 -10.
- Legutke, Michael K. & Müller-Hartmann, Andreas. (2000b). Die Fremdsprachenwerkstatt als Erlebnisraum: Von der Fachecke bis zur Infothek. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34 (45), 11 -13.
- Lemnitzer, Lothar & Naumann, Karin. (2001). Auf Wiederlesen! – das schriftlich verfaßte Unterrichtsgespräch in der computervermittelten Kommunikation. Bericht von einem virtuellen Seminar. In Michael Reißwenger. (Hrsg.). (2001). *Chat - Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner compu-*

- tervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld (S.469-491). Stuttgart: Ibidem.
- Leuthen, Annette & Kuhn, Markus. (1998). Krefeld via Internet. Erste Fahrversuche einer Englisch-Klasse auf der Datenautobahn. *Computer und Unterricht* 31, 16 – 19.
- Little, David. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David. (1999). Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In Christoph Edelhoff & Ralf Weskamp. (Hrsg.). (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen* (S. 22 -36). Ismaning: Hueber.
- Mietzel, Gerd. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 5. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Mitschian, Haimo. (2000). Vorsprung durch Technik? Von der Bildungstechnologie der 60er Jahre bis zum multimedialen Lehren und Lernen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In Wilfried Hendricks. (Hrsg.). (2000). *Neue Medien in der Sekundarstufe 1 und 2: Didaktik, Unterrichtspraxis* (S. 16-27). Berlin: Cornelsen.
- Müller-Hartmann, Andreas & Legutke, Michael K. (2001). Lernwelt Klassenzimmer – Internet. In *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35. 49: S. 4 -11.
- Müller-Hartmann, Andreas. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology* 4 (2), 129 -147.
- Neudecker, Wolfgang. (2000). Parties on the Internet. In Christiane Kallenbach & Markus Ritter. (Hrsg.). (2000). *Computer-Ideen für den Englischunterricht* (S. 93-103). Berlin: Cornelsen.
- Noß, Martina & Achtenhagen, Frank. (2000). Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- und Sparkassenkaufleuten. *Wirtschaft und Erziehung* 6, 235-237.
- Rademann, Tobias. (1999). Newspapers on the Internet. In Hans-Jürgen Diller et al. (Hrsg.). (1999). *English via various media* (S. 251 -270). Heidelberg: Winter.
- Rautenhaus, Heike. (Hrsg.) (1993). *Telekommunikation im Englischunterricht. Bericht aus einem Seminar der anglistischen Fachdidaktik*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz. (1995). Kooperation. Lernen im Team. *Grundlagen der Weiterbildung* 6 (2), 65 -68.
- Ritter, Markus. (1995). *Computer und handlungsorientierter Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Roblyer, M. D. et al. (Hrsg.) (1997). *Integrating educational technology into teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Rösler, Dietmar. (2000). Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität. In Gerd Frutz & Andreas Jucker. (Hrsg.). (2000). *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit* (S. 121 -135). Tübingen: Narr.
- Rohmann, Heike. (2001) : „Selbstorganisation und Fremdsprachenerwerb.“ In Karin Agudo & Claudia Riemer. (Hrsg.). (2001). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag (S. 201 -212). Hohengehren: Schneider.
- Rossien, Karsten. (1999). Native Americans – Ein Reader entsteht. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (2000). *Lernen mit Neuen Medien 2000: Software-Ratgeber für die Sekundarstufe 1/2* (S. 40 -42). Bönen. Kettler.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Schmidt, Torben & Nandorf, Katja. (2003). Vom Selbstlernprogramm zum handlungsorientierten, kommunikativen Fremdsprachenunterricht – Überlegungen zum Einsatz lehrwerkbegleitender Software am Beispiel von English Coach 2000 im Englischunterricht. In Dietmar Rösler & Michael K. Legutke. (Hrsg.). (2003). *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien* (S. 65 -90). Bönen. Kettler.

- Schmidt-Weigand, Florian & Glowalla, Ulrich. (2001). Wie gehen Schülerinnen und Schüler mit Lernsoftware um? Evaluation der Lehrwerkbegleitenden CD-ROM English Coach 2000. Justus-Liebig-Universität Gießen. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Schütz, Julia & Wessel, Daniel. (2002). Selbstgesteuertes Lernen. Online unter: http://www.uni-bonn.de/~uzs0dx/studium/referate/m3_6_bw.pdf (04.03.2004).
- Schwienhorst, Klaus. (1997). Modes of interactivity – Internet resources for second language learning. In Dieter Kranz et al. (Hrsg.). (1997). Multimedia. Internet. Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? (S. 105-110). Münster: agenda.
- Shuell, Thomas, J. (1988). The role of the student in learning from instruction. Contemporary Education Psychology 13, 276-295.
- Stadelhofer, Carmen & Marquard, Markus. (1998). Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien - Gutachten für das BMBF, Mai 1998. Online unter: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/presentationen/nkt-lill-senet.pdf> (24.10.2002).
- Storrer, Angelika. (2001). Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche. Sprechewechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In Michael Reißwengerl (Hrsg.). (2001). Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld (S. 3-24). Stuttgart: Ibidem.
- Thissen, Frank. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – Schlüsselkompetenz für das 3. Jahrtausend. Online unter: http://www.hbi-stuttgart.de/hbi/hbiaktiv/hbiaktuell/pdf/1999_2/2-99aktiv.pdf (20.10.2002).
- Tough, Allen M. (1989). Self-planned learning. In Michael Eraut. (Hrsg.). (1989). The International Encyclopedia of Educational Technology (S. 432 -436). Oxford: Pergamon Press.
- van Lück, Willi (1996). Verändertes Lernen: eigenaktiv, konstruktiv und kommunikativ. Computer und Unterricht 6 (23), 5-9.
- von der Handt, Gerhard. (1997). Computergestützte Lernprogramme: Bewertungskriterien und Auswirkungen auf die Lernorganisation. In Dieter Kranz et al. (Hrsg.). (1997). Multimedia. Internet. Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? (S. 176-190). Münster: agenda.
- von der Handt, Gerhard. (2002). Lernende, Lehrende und Institutionen.“ In Jürgen Quetz, Jürgen & Gerhard von der Handt. (Hrsg.). (2002). Neue Sprachen lehren und lernen (S. 9-29). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weidenmann, Bernd (2002). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In Ludwig J. Issing & Pau Klimsa. (Hrsg.). (2002). Information und Lernen mit Multimedia und Internet (S. 45-62). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, Franz. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 10 (2), 99 - 110.
- Weskamp, Ralf. (1999). Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten.. Fremdsprachenunterricht. In Christoph Edelhoff & Ralf Weskamp. (Hrsg.). (1999). Autonomes Fremdsprachenlernen (S. 8 -21). Ismaning: Hueber.
- Wolff, Dieter. (1997). Computer und sprachliches Lernen: Können die Neuen Medien den Fremdsprachenunterricht verändern?“ In Dieter Kranz et al. (Hrsg.). (1997). Multimedia. Internet. Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? (S. 14-29). Münster: agenda.
- Wolff, Dieter. (1999). Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In Christoph Edelhoff & Ralf Weskamp. Hrsg.). (1999). Autonomes Fremdsprachenlernen (S. 37-49. Ismaning: Hueber.

Softwareverzeichnis (genannte CD-ROM-Titel)

Compton's interactive encyclopedia. (1998). Carlsbad California: Compton New Media.
Encarta 1997 Encyclopedia World English Edition. (1996). Redmond, Washington: Microsoft Corp..
Encyclopaedia Britannica 2003 (2002). München: Acclaim Entertainment.

¹ Von der Handt (2002: 22) weist darauf hin, dass die Erschließung authentischer Inhalte im WWW zwar in der Regel weitaus schwieriger als die Erschließung didaktisierter Inhalte in anderen Lernmedien sei, die Arbeit mit authentischen Materialien berge aber stets auch ein Potential für eine Motivationssteigerung auf Seiten der Lernenden.

² Natürlich sind auch Einheiten unabhängig vom Lehrbuch denkbar, beispielsweise zu aktuellen politischen Themen.

³ Eine sehr gelungene Website ist zum Beispiel die Seite der Klasse 10a des Ulricianum - Gymnasiums in Aurich, passend zu ihrem durchgeführten Literaturprojekt zum Buch „Holes“ von Louis Sachar, online verfügbar unter: http://www.ulricianum-aurich.de/10a/holes/holes_start.htm. (10.1.2004)

⁴ Selbstverständlich kann auch der individuelle Lerner die multimediale Enzyklopädie sinnvoll als Lernressource nutzen. In einem Unterrichtsszenario ist die gemeinsame Informationsbeschaffung und Auswertung in Gruppen aber die sinnvollere Alternative, da hierdurch die Lernenden zu intensiven, für den Fremdspracherwerb bedeutsamen Bedeutungsaushandlungen untereinander angeregt werden.

⁵ Am sinnvollsten ist es, wenn die Schule das jeweilige Programm als im Vergleich zur Einzellizenz weitaus kostengünstigeres Netzwerk- oder Schullizenz erwirbt und es dann im Schulnetzwerk allen angeschlossenen Rechnern zur Verfügung stellt.

⁶ Darüber hinaus können auch die Homepages von Schulen im WWW ein Ansatzpunkt für das Herstellen von Kontakten zum Zweck einer E-Mail-Partnerschaft sein.

⁷ Speziell an dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Emailprojekte oftmals auch sinnvoll mit Internetrecherchen kombiniert werden können.

⁸ Solche Chaträume lassen sich relativ problemlos und zumeist kostenlos (z.B. unter <http://www.spinchat.de>) von den Lehrenden einrichten und verwalten.

⁹ Was das Finden einer Partnerklasse und eines geeigneten Themas betrifft, siehe die Ausführungen zu E-Mail im Fremdsprachenunterricht (4.3).

¹⁰ Im folgenden Teil wird von den Eigenschaften guter Programme gesprochen, die didaktisch und technisch sehr ausgereift sind. Allerdings schöpfen leider bisher noch zu wenige der auf dem Markt befindlichen Programme die technischen Möglichkeiten des Mediums aus, und auch aus didaktischer Sicht sind viele Programme leider nicht empfehlenswert.

¹¹ Diese Programme zeichnen sich insbesondere durch eine gute Fehleranalyse, die didaktische Vielfalt der Übungen, die Motivierung der Lernenden, die Interaktivität, die Bedienerefreundlichkeit und die technische wie inhaltliche Fehlerlosigkeit aus.

¹² In der Literatur zur Erwachsenenbildung hat dieses Thema einen sehr hohen Stellenwert.

¹³ Zu bedenken bleibt hier jedoch, dass selbstgesteuertes Lernen nicht per se zum Erfolg führt. Selbstgesteuertes Lernen wird zwar oftmals als „Königsweg im Bildungsprozess“ (Dietrich 1999: 17) dargestellt, es existieren aber auch einige negative Aspekte, die es zu bedenken gibt: So löst diese Lernform nicht selten Frustration bei Lernenden und Lehrenden aus, sie fordert in der Regel viel Zeit, setzt beim Lehrenden und den Lernenden die Kenntnis einer Vielzahl von Strategien und Kompetenzen voraus und es bedarf einer geeigneten Lernumgebung, die zumeist erst gestaltet werden muss. Außerdem ist selbstgesteuertes Lernen nicht in jedem Fall die beste Lernmethode. Oftmals bedarf es vielmehr beispielsweise einer hohen Fremdsteuerung in Phasen der gezielten Instruktion durch die Lehrperson. Selbstgesteuertes Lernen sollte also als sehr komplexe Lernmethode angesehen werden, deren Anwendung in bestimmten Phasen des Unterrichts sinnvoll sein kann.