

# Das Lehrmaterial »Einführung in die Landeskundedidaktik«. Von der Broschüre zum hybriden Lernarrangement

Ulrich Zeuner

Im folgenden Text wird die Entwicklung eines multimedialen Lehr- und Lernmaterials für den Magisterstudiengang »Deutsch als Fremdsprache« anhand hochschuldidaktischer Kategorien dargestellt, reflektiert und begründet.

## 1. Ausbildungsziele im Magisterstudiengang DaF an der TU Dresden

Ausgangspunkt jeder Lehrmaterialentwicklung sind neben der Bestimmung und Beschreibung der Zielgruppe die Ausbildungsziele. Zu berücksichtigen sind dabei zunächst die übergreifenden studienrelevanten Zielstellungen, die in Studienordnungen und anderen allgemeinen Dokumenten festgehalten sind. Darauf aufbauend können dann Lehrziele für die jeweiligen Lehrveranstaltungen spezifiziert werden.

Bei den übergreifenden Zielstellungen ist zwischen *fachspezifischen* und *fachübergreifenden* Ausbildungszielen zu unterscheiden.

### 1.1 Fachspezifische Ausbildungsziele

In der Studienordnung für den Magisterstudiengang DaF an der TU Dresden heißt es im § 2 zu den *Zielen des Studiums*:

»(1) Ziel des Studiums ist es, den Studierenden unter Berücksichtigung der Spezifik der deutschen Sprache und Literatur als fremdkultureller Gegenstand die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden zu vermitteln, damit sie zu wissen-

schaftlicher Arbeit, zur kritischen Einordnung und Reflexion von Forschungsergebnissen der Referenz- und Bezugswissenschaften des Deutschen als Fremdsprache befähigt werden und studienfachadäquate Sach-, Sprach-, Sozial- und Kulturkompetenzen entwickeln.

(2) Wissenschaftliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden sollen während des Studiums so vermittelt und angeeignet werden, daß die Absolventen nach dem Studium sowohl in Sprach- und Kulturinstitutionen des In- und Auslandes als auch in der Aus- und Weiterbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache auf der Hochschulstufe einsetzbar sind.«

Die kognitiven Lehrziele umfassen also nicht nur Kenntnisse zur Problematik des Lehrens und Lernens von Deutsch als fremder Sprache, sondern auch die Entwicklung solcher geistig-sprachlichen Fähigkeiten wie Verstehen und Anwenden des Gelernten, Analyse und Synthese sowie Bewerten. Um die in der Studienordnung genannten Kompetenzen zu entwickeln, bedarf es außerdem positiver Einstellungen zum Fach und zur eigenen sowie zu fremden Kulturen.

### 1.2 Überfachliche Ausbildungsziele

Neben diesen fachspezifischen Ausbildungszielen legen die Empfehlungen der Fachgruppe DaF im Fachverband moderne Fremdsprachen (FMF) zur Entwicklung der DaF/DaZ-Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern (Verab-

schiedet auf der Fachgruppentagung zur Entwicklung der DaF/DAZ-Studiengänge, Kassel, 3. bis 5. Juli 1997) Wert auf bestimmte Schlüsselqualifikationen:

»Neben fachspezifischer Berufsqualifikation sollen das Erwerben von Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Teamfähigkeit, die Fähigkeit zum Umgang mit Forschung und die Fähigkeit zu begründeten Entscheidungen durch die Praxis der Lehr- und Lernkulturen ebenso wie durch die fachlichen Inhalte in den DaF/DaZ-Studiengängen gefördert werden.« (Empfehlungen der Fachgruppe DaF/FMF)

Schönert (1995: 11) beschreibt diese Schlüsselqualifikationen: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Kulturkompetenz als *Kompetenzviereck*.

*Fachkompetenz* ist dabei »nicht als langfristige tragende Grundausstattung zu erwerben, sondern muß von Situation zu Situation immer wieder erneuert und umorganisiert werden« (Schönert 1995: 10). Das bedeutet, daß Studierende während ihres Studiums die Fähigkeit entwickeln müssen, autonom weiterzulernen, d.h. sich selbst Lernziele zu setzen, selbst Lernmaterial und Lernwege zu finden und selbst Lernfortschritte zu evaluieren. Diese Lernerautonomie kann weder vorausgesetzt werden noch entwickelt sie sich bei jedem Studierenden von selbst.

Die *Methodenkompetenz* löst Schönert in Teilkompetenzen auf, »wie in die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu beschreiben, und in die Fähigkeit Strategien zur Lösung der Probleme zu entwickeln und den Zusammenhang von Problemformulierung und Problemlösung zu reflektieren. Gefordert sind Sensibilität, Kreativität und Reflexivität im Aktionsfeld eines vernetzten und ganzheitlichen Denkens« (Schönert 1995: 10).

Entwicklung von *Sozialkompetenz* erfordert Lehrveranstaltungen, die bewußt verschiedene Sozialformen nutzen, in de-

nen Studierende ihr Arbeitsverhalten in kleineren oder größeren Gruppen erproben können (Gruppenarbeit, Projekte ...) – Vorlesung oder Seminare, in denen »Referatedidaktik« dominiert, helfen hier nicht weiter.

*Kulturkompetenz* bedeutet,

»die Orientierung in der eigenen, der angestammten Kultur zu vertiefen und zu reflektieren durch den Einbezug einer fremdkulturellen Kompetenz, durch die Fähigkeit sich auch in den Zusammenhängen einer anderen, nicht-muttersprachlichen Kultur zurechtfinden und artikulieren zu können. Kulturkompetenz als Zusammenspiel von Selbst- und Fremdverstehen, als Fähigkeit zu interkulturellem Verstehen [...] heißt [...] unter den ökonomischen und kommunikationsmedialen Bedingungen von heute: Mehrkulturenkompetenz« (Schönert 1995: 11).

Die Entwicklung einer so verstandenen Kulturkompetenz ist für DaF-Studierende, die als Vermittler von Sprache und Kultur ausgebildet werden, ein besonders wichtiges – auch fachspezifisches – Ausbildungsziel. Dem versuchen Lehrziele im Teilbereich Landeskunde und die dazugehörigen Lehrveranstaltungen Rechnung zu tragen.

Schon an dieser Stelle könnte gefragt werden, ob eine traditionelle Vorlesung als Einführung in ein Fachgebiet im Grundstudium immer geeignet ist, solche Lehrziele zu erreichen – eine Vorlesung, die Studierende häufig nicht zu aktiven Hörern und Mitdenkern, sondern zu »Vorlesungsbesuchern, die unterhalten und gesehen werden wollen« (Kronsteiner 1999), macht.

## 2. Ausbildungsziele des Teilbereichs Landeskunde und dazugehörige Lehrveranstaltungen

Im §7 (Aufbau und Inhalte des Grundstudiums) der Dresdner Magisterstudienordnung wird Landeskunde ausdrücklich als »Interkulturelle Landeskunde«

bezeichnet und zum Bereich »Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache« gezählt. Als Lernziele werden genannt:

»Kenntnis der aktuellen politischen und soziokulturellen Situation in den deutschsprachigen Ländern, Fähigkeit zur Vermittlung einer interkulturellen Landeskunde im interkulturellen Diskurs bzw. deren Umsetzung im DaF-Unterricht«.

Das hier vorzustellende Material »Landeskunde und interkulturelles Lernen« zur Einführung in die Landeskundendidaktik ist also in Bezug auf dieses Lernziel und im Kontext der Lehrveranstaltungen zu sehen, die dieses Lernziel befördern sollen. Neben der Einführungsveranstaltung, die bisher als Vorlesung konzipiert war, sind das noch drei Seminare, die im Grundstudium mit unterschiedlicher Akzentsetzung angeboten werden:

- *Ein Seminar I* zur Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse und Erkenntnisse aus der Vorlesung. Dieses Seminar hatte bisher als Zielsetzung, neben der Vertiefung wichtiger Grundbegriffe aus der Vorlesung die Studierenden zu ersten didaktischen Überlegungen zu führen, indem zu einem selbst auszuwählenden landeskundlichen Thema ein Dossier im Sinne einer schwach didaktisierten, »um einen thematischen Kern zentrierte[n] Loseblattsammlung« (Penning 1995: 643) anzufertigen war. Dieses Seminar I ist ab Wintersemester 2001 mit Einführung des neuen Lernmaterials neu zu konzipieren.
- *Ein Seminar II* mit dem Ziel, Begegnung mit der deutschsprachigen Kultur zu ermöglichen durch Sammeln, Auswerten und Diskutieren von Informationen zu D-A-CH<sup>1</sup>, die für künftige DaF-Vermittler wichtig sein können. Weitere Ziele

sind das Umgehenlernen mit Informationsquellen und Recherchemethoden und das Kennenlernen bzw. Erweitern von Strategien zum selbständigen Wissenserwerb. Dieses Seminar II wird als Projekt durchgeführt, in dem methodische Ansätze der D-A-CH-Landeskunde (vgl. z. B.: Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998 und Badstübner-Kizik, Radziszewska 1998) für die Hochschulausbildung DaF umgesetzt werden.

- *Ein Seminar III* als E-Mail-Projekt mit dem Schwerpunkt »interkulturelles Lernen«, in dem deutsche und ausländische Studierende zusammenarbeiten. Am Beispiel von Inhalten deutscher Kultur sollen die Projektteilnehmer die fremde Perspektive des jeweils anderen Partners zur Kenntnis nehmen und sie versuchsweise und zeitweise übernehmen, um sich damit in eine perspektivische Betrachtung einer anderen Kultur einzuüben. Dabei soll zugleich Wissen sowohl über die eigene Kultur als auch über die Herkunftskultur des ausländischen Email-Partnerstudenten als fremde bzw. eigene Kultur erweitert werden. Zugleich sollen die Seminarteilnehmer Arbeitsweisen handlungsorientierten Lernens (Projektarbeit) mit moderner Kommunikationstechnik kennenlernen, ausprobieren und durch die selbständige Erarbeitung eines Dossiers im E-Mail-Tandem Fähigkeiten im Sammeln, Reflektieren und Interpretieren von Erscheinungen einer anderen Kultur erwerben (vgl. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/iklerfra.htm>).

Wie zu sehen ist, sind diese Lehrveranstaltungen – dem Schwerpunkt des DaF-Lehrbereichs an der TU Dresden entsprechend – sehr stark didaktisch orientiert. Wir empfehlen deshalb unseren Studie-

1 D-A-CH = Eine Landeskunde, die alle deutschsprachigen Länder berücksichtigen will (Deutschland, Österreich, Schweiz; manchmal auch D-A-CH-L, wobei das L dann für Liechtenstein steht). Vgl. dazu <http://www.dachl.net>.

renden, ihr Hintergrundwissen zum deutschsprachigen Kulturraum spätestens im Hauptstudium im Rahmen der wahlobligatorischen Seminare durch Angebote anderer Lehrstühle und Fakultäten (Geschichte, Politikwissenschaft u. a.) zu erweitern und zu vertiefen.

In diesem Kontext ist die Lehrveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik« zu sehen, die im folgenden näher vorgestellt wird.

### 3. Lehrveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik«

Die Lehrveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik« wird seit einigen Jahren traditionell als Vorlesung angeboten, die zu Beginn des Studiums in das Fachgebiet einführen soll und mit einem vertiefenden Seminar I (siehe oben) ergänzt wird.

Zur Darstellung der Konzeption dieser Lehrveranstaltung werden im folgenden die Faktoren charakterisiert, »die grundsätzlich bei der didaktischen Planung zu berücksichtigen sind:

- Merkmale der Zielgruppe
- Spezifikation von Lehrinhalten und -zielen
- didaktische Methode: didaktische Transformation und Strukturierung der Lernangebote
- Merkmale der Lernsituation und Spezifikation der Lernorganisation
- Merkmale und Funktionen der gewählten Medien und Hilfsmittel« (Kerres 1999: 10).

Die Charakterisierung dieser Faktoren wird zu einer Problematisierung der Tatsache führen, daß die Lehrveranstaltung als traditionelle Vorlesung angeboten wird. Aus dem sich daraus ergebenden Bildungsproblem soll im weiteren die Überarbeitung des zur Vorlesung gehörenden Studienmaterials zur multimedialen Lernumgebung begründet werden.

### 3.1. Merkmale der Zielgruppe

Zur Charakterisierung der Zielgruppe können laut Kerres (1999: 11) folgende Merkmale herangezogen werden:

- Soziodemographische Daten
- Vorwissen
- Motivation
- Lerngewohnheiten
- Lerndauer
- Einstellungen und Erfahrungen
- Lernorte und Medienzugang

Die Einführungsveranstaltung wird von *sehr verschiedenen* Studierenden besucht:

- deutsche und ausländische Magisterstudenten im Haupt- und Nebenfach im ersten oder zweiten Semester;
- Lehramtsstudenten, die DaZ als Erweiterungsstudiengang studieren (in der Regel nach dem Grundstudium);
- Lehrer, die eine nebenberufliche DaZ-Weiterbildung absolvieren;
- ausländische Studierende von German Studies, die in der Regel ein Grundstudium im Heimatland absolviert haben.

Dabei ist ein wechselndes Verhältnis von deutschen und ausländischen Studierenden zu beobachten, wie die Übersicht (Tabelle 1) über die Zusammensetzung der eingeschriebenen Hörer der letzten drei Vorlesungen zeigt.

Trotz dieser Heterogenität der Studierenden kann davon ausgegangen werden, daß das *fachliche Vorwissen* in Bezug auf moderne Fragestellungen der Landeskundendidaktik bei allen *nicht* vorhanden ist, da alle Teilnehmenden erst beginnen, Deutsch als Fremd-/Zweitsprache zu studieren, und demzufolge in den Teilbereich Landeskunde eingeführt werden müssen.

Bei den ausländischen Studierenden ist zudem zu beobachten, daß das *sprachliche Vorwissen* bzw. die Fähigkeit, an deutscher Fachkommunikation rezeptiv (und produktiv) teilzunehmen, sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Eine bestandene DSH-Prüfung allein ist durchaus

Semester	Deutsche Studierende	Deutsche Studierende in %	Ausländische Studierende	Ausländische Studierende in %	Gesamtzahl der Studierenden
WS 1999	86	80,37%	21	19,63%	107
SS 2000	37	57,81%	27	42,19%	64
WS 2000	82	67,77%	39	32,23%	121

Tabelle 1: Zusammensetzung der eingeschriebenen Hörer der Lehrveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik«

nicht bei allen Studierenden eine Garantie dafür, daß sie beispielsweise einer Vorlesung im ersten Semester mit einem Lerngewinn folgen können.

Die Heterogenität der Studierenden bedingt auch unterschiedliche Motivationen und Lerngewohnheiten. Aus der Erfahrung der letzten Jahre heraus kann jedoch gesagt werden, daß bei den meisten Studierenden, die die Lehrveranstaltung belegen, *eine extrinsische Motivation überwiegt*, d. h. die meisten lernen, weil die Lehrveranstaltung Pflicht und eine Klausur zu bestehen ist. Nur ein geringerer Teil setzt sich von Anfang an aus Interesse an der Sache mit dem Lerngegenstand auseinander. Die *Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten* sind demgegenüber sehr unterschiedlich, bedingt durch das unterschiedliche Alter und die unterschiedliche kulturelle Herkunft der Studierenden:

– Für die Lernkultur, die deutsche Studierende in ihrer Schulzeit erfahren haben, kann sicher das gleiche konstatiert werden, was Werner Lenz für Österreich beschreibt:

»Die pluralistische Leistungsgesellschaft verlangt Fachleute, nicht Humanisten. Die Schule folgt dem gesellschaftlichen Bedarf und vermittelt Wissen, nicht Weltanschauung, Haltung oder Orientierung. [...] Es entsteht eine Lernkultur, die darauf zielt, Lehrstoff zu verarbeiten. Problemsicht, kritische Auseinandersetzung oder Befähigung zum eigenständigen Denken wird in Schulen und Universitä-

ten übergangen. Die Meßlatte der fünfteiligen Notenskala behindert selbstbewußte Denkege.« (Lenz 2001)

- Die Lernerfahrungen der Lehrerinnen, die die Einführung in die Landeskundendidaktik als Pflichtveranstaltung für ihre DaZ-Weiterbildung belegen, liegen in vielen Fällen schon einige Jahre zurück, wodurch das Neu-Lernen zunächst nicht erleichtert wird. Andererseits hilft die zum Teil längere Berufserfahrung, theoretische Aspekte in praktische Umsetzungen einzuordnen und schneller Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden.
- Die ausländischen Studierenden wiederum bringen aufgrund unterschiedlicher kultureller Traditionen sehr unterschiedliche Lerngewohnheiten mit nach Deutschland: Für die einen heißt Lernen vor allem Auswendiglernen von Vorgegebenem, andere sind es weit besser als die deutschen Studierenden gewöhnt, Vorgegebenes zu hinterfragen, sich kritisch mit Gegebenem auseinanderzusetzen und eine Problemsicht zu entwickeln.

Unterschiede in der *Lerndauer* sind bedingt durch die verschiedenen Semester, in denen die Studierenden die Einführungsveranstaltung belegen. Die Magisterstudenten müssen im ersten, spätestens im zweiten Semester diese Einführungsveranstaltung besuchen, haben also noch keine oder wenig Erfahrung mit universitärem Lernen. Lehramts- und

German-Studies-Studierende belegen den Einführungskurs normalerweise nach dem Grundstudium in anderen Fächern, d. h. sie haben bereits mindestens 4 Semester studiert. Die Lehrer in der DaZ-Weiterbildung wiederum haben in den meisten Fällen in den letzten Jahren eher praktische Lehr- als Lernerfahrung sammeln können.

Auch die *Einstellungen zum Lerngegenstand* und die *Erfahrungen* der Studierenden sind höchst unterschiedlich. Nach mehrjähriger Beobachtung scheint die Studienfachwahl im geisteswissenschaftlichen Bereich bei einer ganzen Reihe von Studierenden eher nicht dadurch geprägt zu sein, daß sie großes Interesse für das Fach haben – sie studieren zunächst einmal DaF, weil ihnen nichts besseres einfällt, als Übergangslösung oder um irgend etwas zu machen. Solche Studierenden haben sicher eine eher abwartende bis uninteressierte Einstellung zum Fach – ganz im Unterschied zu den meisten ausländischen Studierenden, die extra für ein DaF- oder German-Studies-Studium nach Deutschland gekommen sind. Auch ein Lehrer, der mit einer DaZ-Weiterbildung hofft, seinen Arbeitsplatz sicherer machen zu können, hat eine andere Einstellung zum Lerngegenstand als ein Studierender, der gar nicht weiß, warum er überhaupt gerade dieses Fach studiert – und der Lehrer kann aufgrund seiner praktischen Erfahrungen die Theorie u. U. besser verstehen und einordnen als der Studierende, der sich fragt, warum er eigentlich dieses »ganze theoretische Zeug« lernen soll.

*Lernorte und Medienzugang* als letzte Charakterisierungsmerkmale sind dagegen für alle Studierenden gleich: Präsenzveranstaltungen in Hörsaal bzw. Seminarräumen, die zumindest in den nach 1990 gebauten Lehrgebäuden auch medientechnisch gut ausgerüstet sind. Selbststudium in der Bibliothek oder zu Hause,

wobei die Möglichkeit der Bibliotheksnutzung eher kritisch zu sehen ist. Die geistes- und sozialwissenschaftlichen Bestände befinden sich seit ca. 1991 im Aufbau (vorher war die TU wirklich eine reine technische Universität) und in 10 Jahren kann keine Vollständigkeit in diesen Bereichen erwartet werden. Zudem befindet sich die Bibliothek bis zur Fertigstellung des Neubaus 2002 in einem Provisorium, in dem es nicht immer leicht fällt, das Buch, das man gerade braucht, auch zu finden – zumal viele Bücher nur in einem Exemplar vorhanden sind. Jedenfalls ist nicht davon auszugehen, daß Studierende wichtige Literatur zur Vorlesung in der Bibliothek tatsächlich immer vorfinden. Computerpools hingegen sind vorhanden (wenn auch nicht immer ohne Wartezeit zu nutzen), die meisten Studierenden nutzen jedoch auch zu Hause einen Computer, jeder Student erhält ein Login auf dem Universitätsserver und die meisten Studentenwohnheime besitzen zudem einen kostengünstigen Internetzugang.

### 3.2 Spezifikation von Lehrzielen und Lehrinhalten

Für die Spezifikation der Lehrziele wird im folgenden die Einteilung von Lehrzielen übernommen, die Kerres (2001: 155–159) aus der didaktischen Literatur (Bloom / Engelhart / Furst / Hill / Krathwohl 1956; Metfessel / Michael / Kirsner 1969; Briggs / Gagné / Wagner 1992) zusammengestellt hat. Danach werden unterschieden:

#### *Kognitive Lehrziele:*

- *Verbale Informationen* (Wissen über Objekte, Konzepte, Ereignisse oder Vorgänge, das in sprachlicher Form abgerufen wird → *Kenntnisse*, d. h. bekannte Informationen können aus dem Gedächtnis erinnert werden)

- *Intellektuelle Fertigkeiten* → Verwenden kognitiver Operationen, die durch Übung und Erfahrung erworben werden:
  - Verstehen (neue Informationen verarbeiten und in Kontext einordnen können)
  - Anwenden (von Regeln/Prinzipien in definierten Situationen)
  - Analyse (zergliedern eines Sachverhaltes in seine Bestandteile)
  - Synthese (zusammensetzen von Elementen zu einem – neuen – Ganzen)
  - Bewerten (Urteile anhand bestimmter Kriterien fällen)
- *Kognitive Strategien* → auswählen, anwenden und überprüfen von kognitiven Operationen, um Probleme zu bewältigen

#### *Affektive Lehrziele*

- Aufmerksamkeit
- Reagieren
- Einstellungen und Werte bilden
- Werte einordnen
- Internalisierung von Werten

#### *Psychomotorische Lehrziele (Verhaltensweisen)*

Beherrschung von Bewegungsabläufen und komplexen Verhaltensweisen

Bezogen auf die Lehrveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik« sind nach dieser Einteilung *folgende übergreifende Lehrziele zu präzisieren:*

- Die Studierenden kennen wichtige für die Landeskunde relevante Grundbegriffe wie zum Beispiel »Landeskunde«, »Kultur«, »interkulturell«, »Interkulturelles Lernen«, »D-A-CH-L-Landeskunde«, »interkulturelle Kompetenz«, »Stereotype«. Sie erkennen, daß viele dieser Begriffe nicht eindeutig definiert sind, und können begründen, warum die angebotene Begriffsdefinition für einen interkulturellen Landeskundeansatz verwendet werden

kann. Sie kennen wichtige didaktische Ansätze für landeskundliches Lernen und können die Vorteile und Nachteile dieser Ansätze erklären und bewerten.

- Die Studierenden lernen die didaktischen Arbeitsschritte – Lernzielbestimmung, Stoffauswahl und -aufbereitung, Bestimmung geeigneter methodischer Verfahren, Evaluation – am Beispiel der Didaktisierung landeskundlichen Lehrens und Lernens kennen. Sie kennen wichtige Lernziele interkultureller Landeskunde und können diese in das übergeordnete Lernziel »interkulturelle Kompetenz« einordnen. Sie kennen verschiedene Vorschläge für eine landeskundliche Stoffauswahl und verstehen die didaktischen und inhaltlichen Probleme, die sich bei den jeweiligen Auswahlvorschlägen ergeben. Sie kennen wichtige methodische Verfahren und Zugangsweisen zur Initiierung landeskundlichen Lernens, können diese Verfahren den drei klassischen Zugängen zur Landeskunde zuordnen und beschreiben (= Zugang über die Sprache, Zugang über die Menschen und ihr Handeln und Zugang über exemplarische Manifestationen; vgl. Krumm 1998: 537). Sie können erklären, in wieweit diese methodischen Zugänge geeignet sind, interkulturelle Lernziele zu erreichen. Sie kennen Vorschläge zur Evaluation interkulturellen Lernens, verstehen die Problematik bei der Evaluation interkultureller Lehrziele und erkennen den Zusammenhang zwischen Zielen, Methoden und Evaluation (d. h. neue Lehrziele erfordern neue methodische Ansätze und können nicht mit herkömmlichen Evaluationskriterien überprüft werden).
- Die Studierenden kennen die Möglichkeiten, die literarische Texte für interkulturelles Lernen bieten, und können begründen, warum solche Texte in der

Landeskunde wichtig sind. Sie kennen Kriterien zur Textauswahl und methodische Schritte zur Didaktisierung eines literarischen Textes. An einem Beispiel können sie das Gelernte anwenden und zeigen, auf welche Weise literarische Texte zum Erreichen interkultureller Lernziele beitragen.

- Die Studierenden kennen Kriterien zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken. Sie können die gelernten didaktischen Kategorien – Ziele, Inhalte, Methoden – bei der Analyse von Beispielen aus Lehrwerken anwenden, indem sie interkulturelle Lernziele, relevante landeskundliche Inhalte und methodische Zugänge (wieder)erkennen und bewerten. Sie kennen Anforderungen an landeskundliche Materialsammlungen (Dossiers) als Ergänzung zu Lehrwerken.
- Die Studierenden kennen Chancen und Probleme des Einsatzes Neuer Medien (des Internets) für landeskundliches Lehren und Lernen.
- Indem die Studierenden sich intensiv mit theoretischen Aspekten von Kultur und Kulturvergleich auseinandersetzen, erlangen sie eine erste Sensibilität für die eigene und andere Kulturen. Sie beginnen intensiver über die Kulturgebundenheit eigener Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen von Welt nachzudenken und verstehen in Ansätzen, das Fremde nicht als besser oder schlechter, sondern als anders zu begreifen. Sie entwickeln Interesse für die eigene und andere Kulturen und beginnen, die Mechanismen der Entstehung von Mißverständnissen und Fremdheit bei interkulturellen Begegnungen zu verstehen. Diese affektiven Lehrziele sind jedoch in einer Einführungsveranstaltung sicher nur in Ansätzen zu erreichen und müssen in den darauf aufbauenden Seminaren weiter verfolgt werden.

Wie zu erkennen ist, verfolgt diese Einführungsveranstaltung vor allem kognitive und auch affektive Lehrziele. Damit legt sie einige Grundsteine, um komplexe Verhaltensweisen (d. h. psychomotorische Lehrziele nach obiger Einteilung) entwickeln zu helfen, die für einen Sprach- und Kulturvermittler notwendig sind. Solche komplexen Verhaltensweisen aufzubauen, kann jedoch nicht Aufgabe einer Lehrveranstaltung sein, sondern muß sich über das gesamte Studium entwickeln.

Die Lehrziele ergeben sich auch aus den *inhaltlichen Schwerpunkten*, die aus der Fachlogik heraus begründet sind. Inhaltliche Schwerpunkte und Lehrziele sind also eng miteinander verzahnt, wie an den *inhaltlichen Schwerpunkten der Lehrveranstaltung* zu erkennen ist:

1. Zum Begriff Landeskunde
2. Wichtige didaktische Konzepte von Landeskunde: kognitiver Ansatz, kommunikativer Ansatz, interkultureller Ansatz, D-A-CH-L-Landeskunde
3. Grundbegriffe: Kultur/Kulturvergleich; interkulturelles Lernen/interkulturelle Kompetenz
4. Lehr- und Lernziele für interkulturelles Lernen
5. Landeskundliche Stoffauswahl
6. Methoden landeskundlicher Arbeit
7. Evaluation
8. Landeskunde und Literatur
9. Landeskunde in DaF-Lehrwerken
10. Internet und Landeskunde

Die Inhaltskonzeption ergibt sich also aus einer fachlogischen Abfolge, der Lehrstoff ist demzufolge hierarchisch gegliedert: Nach Klärung wichtiger Grundlagen und Grundbegriffe (Punkte 1–3) erfolgt eine Bearbeitung der didaktischen Arbeitsschritte (Bestimmung von Ziel, Inhalt, Methode, Evaluationsverfahren), wie sie für jede Didaktisierung typisch ist (Punkte 4–7). Daran schließen sich drei



weitere Schwerpunkte an (Punkte 8–10), die zum einen wichtige, in den bisherigen Inhaltsbereichen nicht ausreichend thematisierbare inhaltliche Aspekte enthalten. Der Inhaltsbereich »Landeskunde in DaF-Lehrwerken« bietet außerdem auch die Möglichkeit, praktische Beispiele für die Umsetzung von Lehrzielen und methodischen Verfahren zu entdecken und zu bewerten.

Die Reihenfolge dieser letzten drei Punkte ist ebenfalls nicht beliebig: Da in wichtigen DaF-Lehrwerken für interkulturelles Lernen literarische Texte eine große Rolle spielen, ist zur Bewertung dieser Beispiele zunächst Punkt 8 (Landeskunde und Literatur) zu bearbeiten. Die Möglichkeiten des Internet wiederum stellen eine Ergänzung und Erweiterung der Möglichkeiten des klassischen Lehrbuchs dar und stehen deshalb als letzter Punkt nach »Landeskunde in DaF-Lehrwerken«.

Die dargestellte Inhaltskonzeption beinhaltet – wie zu sehen ist – bereits eine erste didaktische Transformation und Strukturierung der Lernangebote. Warum und wie daraus zunächst eine Broschüre als Lernmaterial entstanden ist, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

### 3.3 Didaktische Transformation und Strukturierung der Lernangebote

Die Lehrveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik« war seit Einführung des Studiengangs »Magister DaF« an der TU Dresden 1992 als Einführungsvorlesung konzipiert. Dabei sammelte sich einerseits immer mehr Material beim Autor dieses Beitrages, der die Vorlesung hält, an. Dieses Material enthielt wichtige Lerninhalte, war aber aufgrund der oben skizzierten Bibliothekssituation den Studierenden nicht oder nur sehr schwer zugänglich, so daß ein Nach-

arbeiten der Vorlesungsmitschrift schwierig bis unmöglich war.

Andererseits erforderte auch die oben skizzierte Situation und Heterogenität der Zielgruppe Überlegungen zur Verbesserung des Lernangebots. Eine Zusammenfassung und Aufarbeitung des vorhandenen Grundlagenmaterials in Form einer vorlesungsbegleitenden Broschüre hätte folgende Vorteile:

- Während der Vorlesung könnten die Studierenden sich auf das Mitdenken konzentrieren, da nicht mehr alles mitgeschrieben werden muß.
- Der Vorlesende könnte in vielen Fällen auf das Material verweisen und hätte Zeit, in der Vorlesung Beispiele, Erweiterungen und Ergänzungen hinzuzufügen, die die häufig stark theoretischen Inhalte veranschaulichen würden.
- Die desolate Literatursituation zum Fach in der Bibliothek könnte ausgeglichen werden, indem die Studierenden die Vorlesung mit Hilfe der Broschüre vor- bzw. nachbereiten könnten. Da – wie beschrieben – nur ein geringer Teil der Studierenden diese Lehrveranstaltung aus Interesse am Fachgebiet besucht (die Motivation also überwiegend extrinsisch ist), würde sich ohne ein einfach zugängliches Lernmaterial nur ein geringer Teil der Hörer den Mühen der Literaturbeschaffung zur Nacharbeitung unter den oben dargestellten Umständen unterziehen.
- Die unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten könnten ebenfalls Berücksichtigung finden: Ein Lernmaterial, das die stofflichen Schwerpunkte gegliedert und kommentiert zur Verfügung stellt und dabei auch Problembereiche skizziert, ermöglicht sowohl Auswendiglernen als auch kritischen Hinterfragern eine Beschäftigung bzw. Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten.

- Praktikern in der Weiterbildung würde durch eine begleitende Broschüre der neue Einstieg ins universitäre Lernen erleichtert werden.
- Schließlich wäre ein solches Lernmaterial eine wichtige Hilfe für ausländische Studierende des Faches, denen es besonders zu Beginn des Studiums noch schwer fällt, einer Vorlesung zu folgen und alles Wesentliche mitzuschreiben. Besonders sie hätten dadurch einen Leitfaden, der Ihnen die ersten Schritte im Lehrgebiet erleichtern könnte.

Aus diesen Überlegungen heraus entstand eine vorlesungsbegleitende Broschüre, die die oben dargestellten fachlichen Inhalte zusammenfaßt und nochmals gliedert kommentierend und teilweise problematisierend darstellt, so daß für die Lernenden Schwerpunkte zu erkennen sind und beim Bearbeiten den Lernzielen entsprechend auch eine Problemsicht entstehen kann. Diese zusammenfassende Auswahl sowie kommentierende und problematisierende Darstellungsweise war dem Autor besonders wichtig und unterscheidet das Material von »Readern«, die einfach Kopien von Fachartikeln zusammenstellen. Im Februar 1999 wurde diese Broschüre nochmals überarbeitet, durch neue Erkenntnisse aus der Fachliteratur ergänzt und um ein Kapitel »Internet und Landeskunde« erweitert.

Es mag eingewendet werden, daß durch diese Broschüre zu wenig Originalliteratur – eben die in »Readern« kopierten Fachartikel – gelesen würde. Dieser Einwand läßt sich zum einen durch die bekannte Tatsache entkräften, daß zu einer Didaktisierung nicht nur die Stoffauswahl, sondern auch die Schwerpunktsetzung und Vereinfachung gehört, was besonders für eine Einführungsveranstaltung ins Fach wichtig ist, die einen ersten Überblick und Einstieg bieten soll. Zum

anderen wird spätestens in der Vorbereitung auf die Zwischenprüfung nach dem vierten Semester auch das Literaturverzeichnis benutzt und die eine oder andere Originalquelle studiert. Und schließlich bieten die anschließenden, oben skizzierten Seminarangebote nach dem Einführungskurs Gelegenheit, Originalliteratur zu studieren, die sicher besser verstanden und eingeordnet wird, wenn durch den Einführungskurs eine gewisse fachliche und begriffliche Struktur in die Köpfe der Studenten gelangt ist.

Trotz der Broschüre und trotz des Versuches, die Studierenden in der Vorlesung zum Mitdenken zu bewegen, verdichteten sich in den letzten Jahren die Hinweise darauf, daß in einer Vorlesung – und sei sie auch durch ein Lernmaterial ergänzt – nicht alle für diesen Einführungskurs relevanten Lehrziele zu erreichen sind. Besonders die Ziele im Bereich der intellektuellen Fertigkeiten und kognitiven Strategien, aber auch affektive Lehrziele sind nur bei Studierenden zu erreichen, die sich der Mühe des Mitdenkens während der Vorlesung unterziehen, die Angebote des Vortragenden zur Problematisierung und zum Nachdenken annehmen und die Vorlesungsinhalte regelmäßig nacharbeiten. Das ist jedoch bei der Mehrheit der Hörer, die die Vorlesung als Pflichtveranstaltung mit Klausur belegen, nicht zu erwarten. Hier herrscht eher der Anspruch vor: »Unterhalte uns ein bißchen und gib uns möglichst viele Fakten, die wir auswendig lernen können, um die Klausur zu bestehen«. Diese Situation soll im nächsten Kapitel weiter problematisiert werden.

### 3.4 Merkmale der Lernsituation und Spezifikation der Lernorganisation

Der eben skizzierte Anspruch vieler Studierender, die eine Lehrveranstaltung vor allem deshalb belegen, weil sie den Schein dafür als Pflichtenchein benötigen,

d. h. dieses »Sich-Zurücklehnen«, dieses »Nun gib uns mal ein paar Fakten, die wir lernen können, um die Klausur zu bestehen, aber belaste uns nicht zu sehr dabei« entspricht einem Trend, den Werner Lenz »Lernen statt Bildung« nennt:

»Lernen statt Bildung: Bildung, die sich als Persönlichkeitsentwicklung, Reflexion, kritische Auseinandersetzung, als Suchprozeß nach besseren Argumenten und Widerstand gegen das Geläufige versteht, tritt zurück. Es setzt sich Lernen durch, das an Vorgegebenes anpaßt, in die Erfordernisse der Arbeitswelt eingliedert und in den main-stream der herrschenden Gedankenwelt bequem einbettet. Bildung eröffnet, läßt suchen und provoziert – hier verwende ich analog, was der kürzlich verstorbene Regisseur Heiner Müller vom Theater erwartet – Unzufriedenheit, indem sie keine endgültige Lösung anbietet. Lernen hingegen schließt ab, erledigt, zielt darauf, etwas gelernt zu haben und dieses auch noch überprüfen zu können. Der angebbare, einer Evaluation standhaltende Effekt verdrängt den Prozeß des zögernden, vorsichtigen Suchens.« (Lenz 2001)

Eine Vorlesung befördert diese Tendenz meines Erachtens, indem sie etwas vorgibt, etwas darlegt, in einer Doppelstunde etwas Abgeschlossenes bietet, was dem Studierenden das Gefühl gibt, etwas abgehakt zu haben, das er zu den Akten legen kann. Eine Vorlesung kann Kenntnisse vermitteln – wenn es um intellektuelle Fertigkeiten und kognitive Strategien geht, benötigt sie einen Hörer, der zu Beginn seines Studiums eher selten zu finden ist. Wollen wir aber »Lernen statt Bildung« befördern in einem Universitätsstudium, oder geht es nicht eigentlich um »Bildung«?

»Wer sich bildet, sucht seinen Standort. Wer sich auf Bildungsprozesse einläßt, bezweifelt Vorgegebenes und stärkt die eigene Urteilskraft. Merkmale einer solchen Bildung sind meines Erachtens:

- Zusammenhänge suchen und beachten, um nicht von Einzelheiten getäuscht oder geblendet zu werden;

- strategisch denken, d. h. über ein unmittelbares Ergebnis hinaus, Folgen und weitere Entwicklungen abschätzen;
- sich kritisch – also beurteilend – verhalten, um zu vermeiden, von raschen Informationen, Gerüchten, plakativen Aussagen, von Demagogen und Panikmachern überrollt zu werden;
- auf sich selbst vertrauen und als starkes Individuum in einer schwer überschaubaren Welt sich nicht an jede neue, modische Tendenz anpassen, sondern eigene Überzeugungen aufbauen und zu diesen stehen.« (Lenz 2001)

Diese Merkmale von Bildung, die Lenz hier nennt, entsprechen in weiten Bereichen den intellektuellen Fertigkeiten und kognitiven Strategien, die oben als Lehrziel dieser Einführungsveranstaltung erläutert wurden. Sie sind mit dem skizzierten »Anspruch« (eher: Anspruchslosigkeit!) vieler Studierender an eine Vorlesung offensichtlich nicht zu erreichen.

Den Einsatz von Vorlesungen zur Wissensvermittlung im Grundstudium problematisiert Kronsteiner in seinem Aufsatz mit dem provokanten Titel »Die Vorlesung – ein Relikt der medialen Steinzeit?« (1999) generell. Er stellt dar, daß dieses Unterrichtsmodell seinen Ursprung im Mittelalter hatte und dazu diente, noch nicht gedruckte unveröffentlichte Texte einem größeren Kreis zugänglich zu machen. In Verruf gekommen sei die Vorlesung dadurch,

»daß ihr Inhalt Semester-lang der gleiche, ermüdend oder langweilig, und die Form der Präsentation kläglich waren. Dennoch sind die meisten mit Venia legendi behafteten Professoren nach wie vor überzeugt, daß eine Vorlesung je unverständlicher und länger desto wissenschaftlicher, und je verständlicher und kürzer desto unwissenschaftlicher, populärer (ein grobes Schimpfwort unter Akademikern!) und unseriöser ist.« (Kronsteiner 1999)

Er plädiert dafür, daß Vorlesungen wirklich ihrem ursprünglichen Zweck dienen sollten, nämlich als freier Vortrag »ohne

zeitliche Vorgaben mit Diskussion, zu einem wesentlichen Element akademischen Lebens und zur Wissensvermittlung über den jeweils neuesten Forschungsstand werden« (Kronsteiner 1999). Im Grundstudium seien sie – so verstanden – nicht nötig. Hier sollten Fachleute das Grundwissen medial aufbereiten, das dann von den Studierenden rezipiert werden muß. Dieses medial erworbene Grundwissen wäre dann in Kolloquien abzufragen, zu testen und zu beurteilen. Erst dann, so Kronsteiner, ist eine kreative Verwendung des Wissens möglich.

*Belehrungen durch eine Vorlesung* gehören, so räumt Osterloh ein, » – wohlverstanden und in ihren Grenzen – zum unverzichtbaren Bestand der Lehrkultur an der Hochschule«. Es könne »schön, interessant, bereichernd sein [...], sich belehren zu lassen – die positiven Beispiele, die sich hierfür anführen ließen, reichen von der *Enzyklopädie*, die man nicht wieder aus der Hand legt, wenn man sie einmal aufgeschlagen und sich, wie man dann sagt, ›festgelesen‹ hat, bis hin zur fesselnden *Vorlesung*, in der die kenntnisreiche, erfahrene Person wissenschaftliche Zusammenhänge darlegt und Einsichten vermittelt, wie sie anders kaum zu gewinnen wären« (Osterloh 1999). In Ergänzung dazu fordert er eine Entwicklung von einer *Belehrungskultur* hin zu einer *hochschulischen Lernkultur* und begründet dies mit einem radikal veränderten Bild von Gesellschaft, Kindheit und Jugend, Erziehung, Unterricht und Bildung heute, aus dem auch Folgen für die Hochschule resultierten:

»Folgen für die Gegenwart: Die Hochschule entwickelt sich immer stärker zu einer *Veranstaltung unter vielen*, sie ist in den Augen vieler Studierender nicht länger konkurrenzlos, weder als *Erlebnisraum* – im Vergleich mit Kultur, Urlaubstrips, ›Love Parade‹ – noch als *wissenschaftliche Lehr-*

*Lerninstitution* – z. B. unter der Wucht des Medienangebots. Andererseits rückt sie immer mehr zu einer Einrichtung auf, die die überlebensnotwendigen *Fähigkeiten des Lernens und des wissenschaftlich begründeten Problemlösens entwickeln*, vermitteln und transparent werden lassen kann und muß.

*Folgen für die Zukunft:* Sie hat der [...] Philosoph Nida-Rümelin (1999) am Beispiel des Hochschullehrers des Jahres 2010 perspektivisch in Worte gefaßt: Er ›wird sich in dieser doppelten Aufgabenstellung in der Lehre auf die *Vermittlung von Grundlagenwissen und paradigmatischen Forschungsinhalten konzentrieren* – hieraus resultiert für mich die *Stärkung hochschulischer Lehr-Kultur*. Nida-Rümelin weiter: ›Die heute noch reichlich chaotischen Informationskanäle werden bis dahin so weit strukturiert sein, daß *bloßes Wissen* weiter *entwertet* wurde. Die *Lehrziele* werden sich daher weiter von der *Wissensvermittlung* weg zu *Methodenverständnis, Urteilskompetenz und Entscheidungsrationalität* hin verlagern« (Zitat Seite 347, Hervorhebung durch den Verfasser) – hiermit verbindet sich für mich die *Entwicklung hochschulischer Lern-Kultur*«. (Osterloh 1999)

Auch Osterloh betont also, daß reine Kenntnisvermittlung durch Belehrung nicht ausreicht, sondern schon in der Gegenwart Hochschule die Fähigkeiten des selbständigen Lernens und des wissenschaftlich begründeten Problemlösens zu entwickeln hat und in der Zukunft neben der Vermittlung von Grundlagenwissen die Ausbildung von Methodenverständnis, Urteilskompetenz und Entscheidungsrationalität immer wichtiger werden wird. Dafür sind schon in Einführungskursen intellektuelle Fertigkeiten und kognitive Strategien, wie sie weiter oben als Lehrziele formuliert wurden, essentiell – jedoch nicht allein durch Belehrung zu entwickeln.

Speziell für die Ausbildung von Sprach- und Kulturvermittlern – wie sie unsere DaF-Studierenden einmal sein werden – ist schließlich mit Rösler auch noch kritisch zu fragen, »ob Referate und Hausarbeiten, die kanonisierten autonomen

Lernweisen an der Universität, so dominierend bleiben müssen, oder ob nicht mit stärker selbstorganisiertem arbeitsteiligem Projektlernen eine andere Lernerfahrung vermittelt werden kann, die dann weiterwirkt«, denn »teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach« (Rösler 1998: 17).

Diese eben referierten und zitierten hochschuldidaktischen Überlegungen machen ein für die Einführungsveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik« bestehendes *didaktisches Problem* deutlich: Wichtige Lehrziele im Bereich intellektueller Fähigkeiten und kognitiver Strategien sowie affektiver Ziele, die zugleich Grundlagen für Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung und fachlicher Bildung sind, lassen sich bei der gegebenen Motivationsstruktur und Heterogenität der Zielgruppe *nicht* allein durch Belehrung im Rahmen einer Vorlesung mit begleitendem Seminar erreichen. Es ist vielmehr notwendig, Wege von dieser Belehrungskultur hin zu einer Lernkultur zu suchen, die die Lernenden veranlaßt, ihre Haltung des Sich-Zurücklehens und Sich-Belehren-Lassens aufzugeben, und sie zwingt, sich Grundlagenwissen aktiv selbst anzueignen und dabei eigenes Lernen zu lernen und intellektuelle Fertigkeiten und kognitive Strategien auszubilden, die zu Methodenverständnis, Urteilskompetenz und Entscheidungsrationaltät im Fach führen können. Die Mitarbeit des Lehrbereichs DaF am Projekt »Multimediales und vernetztes Lernen – Studierplatz Sprachen« der TU Dresden (<http://call.tu-dresden.de/>) machte es möglich, nach einer Lösung für dieses didaktische Problem zu suchen. In diesem Projekt entstehen auf der Basis einer von Lernpsychologen der TU Dresden entwickelten Software »Studierplatz Sprachen« (<http://studierplatz2000.tu-dresden.de>) verschiedene multimediale Lernumgebungen.

In den nächsten Abschnitten des Textes soll die für die Einführungsveranstaltung »Einführung in die Landeskundendidaktik« entwickelte multimediale Lernumgebung als eine Möglichkeit vorgestellt werden, das oben genannte didaktische Problem zu lösen.

### 3.5 Merkmale und Funktionen der gewählten Medien und Hilfsmittel

Hier werden zunächst einige theoretische Funktionen und Merkmale multimedialer Lernumgebungen vorgestellt, um zu begründen, warum in dem entwickelten Material eine Lösungsmöglichkeit des genannten didaktischen Problems gesehen wird. Dabei sind Mediale Lernumgebungen »planmäßig gestaltete Arrangements, in denen – auf Grundlage technischer Medien – möglichst lernförderliche Bedingungen geschaffen werden [...] Das Lernen in der Lernumgebung beruht dabei vorrangig auf der Auseinandersetzung von einzelnen oder Gruppen von Lernern mit technischen Medien, gleichwohl kann die Lernumgebung verschiedene personale Dienstleistungen beinhalten [...]« (Kerres 2001: 33–34).

Im folgenden Abschnitt 4 soll das Material selbst kurz beschrieben und in die Konzeption eines ab Wintersemester 2001 geplanten hybriden Lernarrangements gestellt werden. Hybride Lernarrangements sind nach Kerres/Jechle

»Lernumgebungen, die aus verschiedenen Lernangeboten und lernförderlichen Maßnahmen personeller wie (infra-)struktureller Art bestehen. Diese sollten in ihrer Anlage unterschiedliche Lernerfahrungen ermöglichen und unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechen. Es geht also um die Kombination bestimmter Medien und didaktischer Methoden« (Kerres 2001: 278).

Mit Aufenanger sollen im folgenden unter dem Begriff *Neue Medien* jene digitalen Medien verstanden werden,

»die Multimedialität – also die Integration unterschiedlicher Medien in einer computergestützten Präsentation –, Hypertextstruktur – also einen nicht-linearen Text –, Interaktivität und Simulation ermöglichen, wobei ich die Unterscheidung zwischen computer- oder netzbasierten Anwendungen für nicht so relevant halte« (Aufenanger 1998).

*Mediale Lernumgebungen*, die in einer Hypertextstruktur unterschiedliche Medien

in einer computergestützten Präsentation integrieren, können einen *offenen Interaktionsraum* für die Lernenden darstellen, in dem Lernwege aus der Logik des Gegenstandes heraus selbst gefunden werden, oder sie können *Lernwege sequenziell* vorgeben. Entscheidungskriterien für die Strukturierung des Interaktionsraumes der Lernumgebung sind nach Kerres (2001: 314):

	<b>Sequenzielle Lernwege</b>	<b>Offener Interaktionsraum (logisch strukturiert)</b>
(1) Lehrstoff	hierarchisch gegliedert	flach gegliedert
(2) Lernsituation	formell	informell
(3) Zielgruppe	homogen	inhomogen, dispers
(4) Lernstil	unselbständig	selbständig
(5) Motivation	extrinsisch	intrinsisch
(6) Vorwissen	niedrig	hoch

Tabelle 2: Strukturierung des Interaktionsraumes medialer Lernumgebungen (nach Kerres 2001: 314)

Die weiter oben dargestellten Merkmale der Zielgruppe und der Lerninhalte, die formelle Lernsituation (Universität, Pflichtveranstaltung, begleitendes Seminar) und das niedrige bzw. nicht vorhandene Vorwissen der Studierenden (Einführung in ein Fachgebiet) erfordern demzufolge eine Lernumgebung, die sequenzielle Lernwege ermöglicht.

*Didaktische Funktionen* solcher *multimedialer Lernumgebungen* sind nach Kerres (1999):

1. Lernmotivierende Funktion
2. Wissen(re)präsentation: Darstellende Funktion
3. Wissen(re)präsentation: Organisierende Funktion
4. Steuerung und Regelung von Lernprozessen
5. Werkzeug zur Unterstützung der Wissenskonstruktion
6. Werkzeug zur Unterstützung interpersoneller Kommunikation

Die *lernmotivierende Funktion* spielt im hier vorgestellten Fall sicher nur eine temporäre Rolle, da die Gefahr besteht, daß sie mit Abnahme des Neuigkeitswertes des technischen Mediums schnell abnimmt. Es könnte sogar der Fall eintreten, daß bei der gegebenen Zielgruppe computertechnisch eher unerfahrene oder weniger begeisterte Lernende (z. B. Lehrer in der berufsbegleitenden Weiterbildung) zunächst demotiviert werden. Auch die *Werkzeugfunktion zur Unterstützung interpersoneller Kommunikation* ist zunächst nicht so wichtig, da die Arbeit mit dem technischen Medium im hybriden Lernarrangement durch ein begleitendes Seminar ergänzt wird, wodurch Kommunikation zwischen den Lernenden und zwischen Lernern und Lehrkraft ermöglicht wird. Trotzdem wäre wünschenswert, daß bei einer Weiterentwicklung der Software »Studierplatz Sprachen« an eine Möglichkeit für interperso-

nelle Kommunikation innerhalb des durch die Software ermöglichten Lernarrangements gedacht wird (z.B. durch Chat oder die Möglichkeit der Einrichtung einer E-Mail-Diskussionsgruppe). Eine solche Möglichkeit würde es u.U. ermöglichen, für die berufsbegleitende Weiterbildung auf regelmäßige begleitende Seminare zu verzichten – die Anwesenheit an der Universität könnte sich dann auf wenige Termine beschränken, an denen grundsätzliche Probleme geklärt bzw. das erworbene Wissen evaluiert werden können.

Alle anderen Funktionen – die *wissensdarstellende und wissensorganisierende Funktion*, die *Werkzeugfunktion zur Steuerung und Regelung von Lernprozessen* sowie die *Unterstützung der Wissenskon-*

*struktion* – werden durch multimediale Lernarrangements ermöglicht, die durch die Software »Studierplatz Sprachen« eingerichtet (kompiliert) werden:

- Sie ermöglicht die für die Lerngruppe und Lernsituation notwendige sequenzielle und hierarchische Darstellung entsprechend aufbereiteter Lerninhalte in Texten, Bildern, Audio- und Videodateien, eingebundenen Simulationen – also eine *multimediale Wissensdarstellung und Wissensorganisation* (s. *Abbildung 1*).
- Sie ermöglicht die *Einbindung von Aufgaben* unterschiedlichen Typs mit Hilfe eines Aufgabeneditors. Dabei sind *gebundene Antwortformate* (derzeit 3 Multiple Choice-Formate und ein Verifikationsformat) und *offene Antwortformate*

The screenshot shows a software interface titled "8.2.3. Sichtwechsel und Sichtwechsel Neu". The main content area displays several multimedia elements: a photograph of a crowd, a photograph of a car, a photograph of a horse-drawn carriage, and a newspaper clipping titled "Wattenpost kommt noch heute mit Pferden". Below these images is a text block with a map. The right sidebar contains a navigation menu with the following items:

- 8. Landeskunde in DaF-Lehrwerken
  - 8.1. Kriterien zur Lehrwerkbeurteilung
  - 8.2. Beispiele für interkulturelle Lehrwerke für DaF
    - 8.2.1. "Sprachbrücke"
    - 8.2.2. "Typisch deutsch?" und "Spielarten"
    - 8.2.3. Sichtwechsel und Sichtwechsel Neu
      - 8.2.4. Andere Lehrwerke
    - 8.3. Ergänzende Materialsammlungen
- Material
- Integrator
- Protokoll

At the bottom of the interface, there are tabs for "Text", "Aufgaben", and "Beispiele", and a "Verzeichnis" (Index) section with navigation arrows.

Abbildung 1: Multimediale Wissensdarstellung und Wissensorganisation

möglich, bei denen bei der Bearbeitung die Lösung als Text eingegeben wird. Momentan gibt es ein Format für längere Texte, die aber nicht auf Korrektheit geprüft werden können, und ein Format für kurze Texte, die mit einer Synonymliste verglichen werden können. Bei den gebundenen Antwortformaten können die Lernenden ihre Antworten überprüfen und so selbständig ihren Lernfortschritt feststellen. Die offenen Antwortformate ermöglichen die Angabe einer Beispiellösung, die dann im begleitenden Seminar zu diskutieren wäre. Auf diese Weise wird das multimediale Lernarrangement zum *Werkzeug für die Steuerung und Regelung von Lernprozessen* (vgl. Abbildung 2):

- Der Lernende erhält die Möglichkeit, innerhalb der Texte Hervorhebungen vorzunehmen und Anmerkungen und Notizen zu machen. Sein Lernweg wird protokolliert, so daß er jederzeit überprüfen kann, was er schon durchgearbeitet hat und was noch zu bearbeiten bleibt. Diese individuellen Hervorhebungen, Anmerkungen und protokollierten Lernwege können jederzeit gespeichert und wieder geladen werden, so daß jeder Lernende seine personalisierte Fassung des multimedialen Lernarrangements immer wieder bearbeiten kann. Damit wird das Material zum *Werkzeug zur Unterstützung der Wissenskonstruktion* beim Lernenden (s. Abbildung 3).

The screenshot shows a web browser window titled 'Material' with a navigation bar at the top. The main content area displays a task (5.26) about stereotypes and a solution window. The solution window contains the text: 'Über diese Aufgabe muss im Seminar gesprochen werden - bitte bereiten Sie sich darauf vor.' Below the solution window are buttons for 'Eingabe bestätigen', 'Hinweis', 'Begründung', and 'Beenden'. On the right side, there is a sidebar with a table of contents and a list of methods for intercultural work.

**5.26** Suchen Sie sich eines der folgenden Beispiele zur Arbeit mit Stereotypen aus und bereiten Sie sich darauf vor, es mündlich zu kommentieren, d.h. darzustellen, inwiefern hier 'zu einer selbstreflektierenden und intersubjektiven Herangehensweise' angeregt und ermöglicht wird, 'die Faktoren, Mechanismen und Reaktionen besser zu verstehen, welche innerhalb der interkulturellen Kommunikation zum Tragen kommen'(Lipiansky 1998) : **Beispiel 1 - Beispiel 2**

Die Antwortmöglichkeiten sind zu vielfältig und zu umfangreich, um sie hier ausführlich darzustellen. Über diese Aufgabe muss im Seminar gesprochen werden - bitte bereiten Sie sich darauf vor. Die folgenden kurzen Bemerkungen können Ihnen dabei helfen: **BEISPIEL 1:** Hier geht es darum, wie Stereotype entstehen können -> Man beurteilt das Verhalten anderer Menschen normalerw...

**Lösung - Microsoft Internet Explorer**

**Lösung:**

Über diese Aufgabe muss im Seminar gesprochen werden - bitte bereiten Sie sich darauf vor.

Eingabe bestätigen  
Hinweis  
Begründung  
Beenden

**5. Methoden landeskundlicher Arbeit**

- 5.1. Allgemeine Grundsätze und Überlegungen
- 5.2. Zugang über die Sprache
- 5.3. Zugang über die Menschen und ihr Handeln
- 5.4. Zugang über exemplarische Manifestationen
- **5.5. Weitere zugangsübergreifende Methoden**
  - 5.5.1. Arbeit mit Stereotypen
  - 5.5.2. Vergleich als Methode

● Material  
● Integrator  
● Protokoll

Text Folien Aufgaben Beispiele < Verzeichnis << ↑ >>

Abbildung 2: Einbindung von Aufgaben in das multimediale Lernarrangement



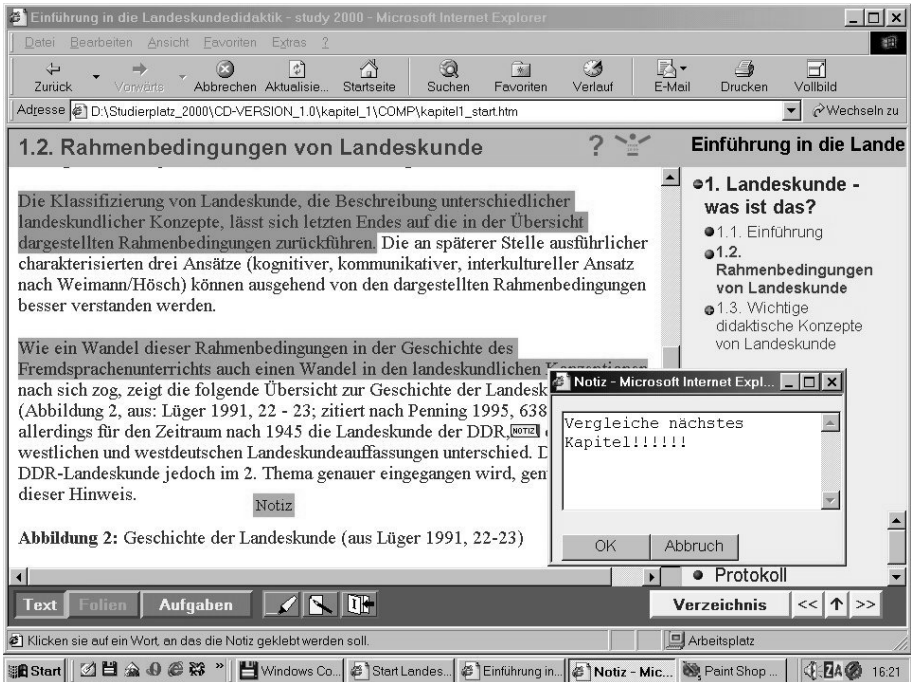


Abbildung 3: Personalisierte Fassung des multimedialen Lernarrangements

Aus diesen Gründen wurde entschieden, die Software »Studierplatz Sprachen« einzusetzen, um die Broschüre zur Lehrveranstaltung »Einführung in die Landeskundedidaktik« als multimediale Lernumgebung aufzubereiten.

Die lernfördernden Wirkungsfähigkeiten solcher Lernumgebungen entfalten sich jedoch nicht von selbst, wie Tergan die Ergebnisse der Forschungen zum Thema »Lernen mit Hypermedia« zusammenfaßt:

»Sie können nur unter bestimmten kognitiven, motivationalen und situativen Bedingungen auf Seiten der Lernenden von diesen selber erschlossen werden. Lernen kann jeweils nur bedingt durch Mittel der Gestaltung von Lernumgebungen angeregt, unterstützt und aufrechterhalten werden.« (Tergan 1997: 246)

Dazu kommt, daß die stofflichen Inhalte der Lehrveranstaltung in großen Teilen sehr komplex sind, die offenen Antwortformate der Lernumgebung vom Programm nicht auf Korrektheit überprüft werden können und die zu erreichenden intellektuellen Fertigkeiten und kognitiven Strategien neben dem Selbststudium auch Kommunikation zwischen Lernern untereinander und zwischen Lerner und Lehrer erfordern. Aus diesen Gründen kann die mediale Lernumgebung ihr Potential nur innerhalb eines bestimmten Lernumfeldes entfalten, muß also in ein *hybrides Lernarrangement* eingebettet werden. Dieses soll im nächsten Abschnitt kurz beschrieben werden.

#### 4. Das geplante hybride Lernarrangement

Kerres charakterisiert *hybride Lernarrangements* wie folgt:

»Lernarrangements bestehen aus verschiedenen Lernangeboten und lernförderlichen Maßnahmen personeller wie (infra-) struktureller Art. Diese sollten in ihrer Anlage unterschiedliche Lernerfahrungen ermöglichen und unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechen. Das Lernarrangement sollte insofern überdeterminiert sein, als verschiedene Elemente das anzustrebende Lehrziel gleichermaßen verfolgen, d.h. es liegen z.B. sowohl Print- als auch AV-Medien zu einem bestimmten Thema vor. Der einzelne Lerner kann dabei seine Schwerpunkte setzen und die für seine Lernsituation günstigste Variante wählen. Bestimmte Lernangebote können sich dabei entweder inhaltlich überlappen, indem z.B.

- unterschiedliche Medien für die gleichen Inhalte und methodische Aufbereitung gewählt werden (Der Lerner kann z.B. bestimmte Inhalte in einer Präsenzveranstaltung hören oder als multimediales CBT bearbeiten.),
- verschiedene oder gleiche Medien einen unterschiedlichen methodischen Zugang bieten (Der Lerner kann z.B. eine Aufgabe alleine oder in einer Lerngruppe bearbeiten.)

oder inhaltlich ergänzen, indem z.B.

- vertiefende Informationen angeboten werden oder fehlendes Wissen, das für das Verständnis wichtig ist, nachgeholt werden kann.« (Kerres 2001: 283)

Auch in hybriden Lernarrangements, so stellt er fest, ist *ein Leitmedium* zu bestimmen und damit eine Hierarchie der einzelnen Elemente (Kerres 2001: 283). »Entscheidendes Merkmal des Leitmediums ist aus didaktischer Sicht, daß es die Lernaktivitäten zeitlich organisiert: Das Leitmedium *taktet* den Lernprozeß« (Kerres 2001: 316).

Leitmedium des ab Wintersemester 2001 geplanten hybriden Lernarrangements ist das auf der Grundlage von »Studierplatz 2000« erstellte multimediale Lernmaterial als mediale Lernumgebung,

das zusammen mit einem für jedes Semester neu zu erstellenden Semesterplan den Lernprozeß taktet. In Ergänzung dazu wird der Text des Lernmaterials wie bisher als Broschüre und als Download auf der DaF-Seite der TU Dresden im Internet angeboten, damit unterschiedlichen Lern- und Lesegewohnheiten Rechnung getragen werden kann – während einer Bahnfahrt beispielsweise läßt sich eine Broschüre besser durcharbeiten als eine CD-ROM oder ein Internetangebot. Diese Broschüre enthält freilich nicht die Aufgaben und das Aufgabenfeedback des technischen Mediums, ist also zum Erreichen der Lernziele in jedem Fall durch dieses zu ergänzen.

Das durch das Leitmedium ermöglichte *selbständige Erarbeiten des Lehrstoffes*, dessen Erfolg bzw. Mißerfolg der Studierende mit Hilfe der Aufgaben selbst überprüfen kann, wird durch ein *begleitendes Seminar* (2 SWS) als *Präsenzveranstaltung* ergänzt, das folgende Aufgaben hat:

- Lernberatung, Feedback durch den Lehrer
- Kommunikatives Lernen (Feedback der Studierenden zu den Lernaufgaben, Diskussion der offenen Aufgaben, Analyse und Bewerten zusätzlicher Beispiele, Anwenden gelernter Kenntnisse in der Diskussion)

- Kooperatives Lernen durch Gruppen- oder Partnerarbeit im Seminar

Bei der Planung dieses Seminars ist zu beachten, was Kerres/Jechle für Präsenzveranstaltungen innerhalb eines hybriden Lernarrangements fordern:

»Wichtig ist hierbei, daß sich das Verständnis und die Anlage der Präsenzveranstaltung ändern muß, – weg von der Inhaltsvermittlung hin zu vielfältigen, strukturierten und betreuten Kommunikationsaktivitäten.« (Kerres/Jechle 1999: 31)

Eine obligatorische *Klausur* am Semesterende dient der Kontrolle der Erreichung

der Lehrziele, wobei die Klausurfragen sich an die Aufgaben des Lernmaterials anlehnen und sowohl Kenntnisse als auch intellektuelle Fertigkeiten und kognitive Strategien überprüfen werden. Affektive Lehrziele wie Einstellungen

und Haltungen werden nicht geprüft oder bewertet.

Die folgende *Tabelle 3* zeigt die einzelnen Elemente des geplanten hybriden Lernarrangements und deren Funktion noch einmal zusammenfassend:

Leitmedium	Semesterplan	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zeitliche Taktung des Lernens</li> <li>– Verdeutlichung der Lehrziele für die einzelnen Lernabschnitte</li> </ul>
	Multimediale Lernumgebung (technisches Medium)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Darstellung und Organisation des Lehrstoffes</li> <li>– Steuerung und Regelung von Lernprozessen durch Aufgaben</li> <li>– Werkzeug zur Wissenskonstruktion</li> </ul>
Ergänzendes Medium	Broschüre	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Darstellung und Organisation des Lehrstoffes/Variante für bestimmte Lernsituationen</li> </ul>
Präsenzveranstaltung	Seminar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernberatung/Lehrerfeedback</li> <li>– Kommunikatives Lernen</li> <li>– Kooperatives Lernen</li> </ul>
Test/Zertifizierung	Klausur	Lehrzielkontrolle

*Tabelle 3: Geplantes hybrides Lernarrangement*

Aus dem Gesagten wird deutlich, daß die Lernenden zwar bei der Aneignung des Lehrstoffes mehr Aufwand haben – es reicht nicht mehr, im besten Fall zuzuhören, mitzuschreiben und am Semesterende das Aufgeschriebene für eine Klausur (auswendig) zu lernen – oder im schlechtesten Falle die Mitschriften der Studierenden für die Klausurvorbereitung zu nutzen.

Aber: Die Lernprozesse basieren nun auf *Eigenaktivitäten* der Lernenden. Die Studierenden müssen sich den Lehrstoff selbst erarbeiten und Kenntnisse selbst anhand der geschlossenen Aufgabenstellungen überprüfen. Sie müssen selbst versuchen, Gelerntes anzuwenden und zu hinterfragen, Beispiele zu analysieren und zu beurteilen, um die offenen Aufgabenstellungen zu lösen. Und nur diese offenen Aufgaben sind dann auch Ge-

genstand der Kommunikation in der Präsenzveranstaltung – die Studierenden werden sehr schnell bemerken, daß eine unvorbereitete Teilnahme an diesem begleitenden Seminar keinen Sinn macht.

Was also ist der *Nutzen dieses hybriden Lernarrangements für die Lösung des oben genannten Bildungsproblems?* Die Studierenden müssen es aufgeben, sich zurückzulehnen und sich belehren zu lassen. Sie müssen sich den Mühen des Selbstlernens und Selbsterarbeitens des Lehrstoffes unterziehen, wobei sie durch das Design der medialen Lernumgebung unterstützt werden. Sie müssen wirklich anfangen zu studieren, d. h. sich um Erwerb von Wissen und Fähigkeiten bemühen.

Mit diesem Bemühen verbindet sich die begründete Hoffnung des Autors, daß die Studierenden bereits in diesem Einführungskurs besser als in der traditio-

nellen Verbindung von Vorlesung und Proseminar das eigene Lernen lernen und intellektuelle Fertigkeiten und kognitive Strategien ausbilden, die im weiteren Verlauf des Studiums zu Methodenverständnis, Urteilskompetenz und Entscheidungs rationalität im Fach führen können.

## Literatur

- Aufenanger, Stefan: *Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht*. Vortrag DGfE-Kongreß 1998. Im Netz: <http://www-user.tu-chemnitz.de/~koring/sem-medien/aufenanger-lernemedien.html> (am 21.07.2001).
- Badstübner-Kizik, Camilla; Radziszewska, Krystyna: »Österreichische, Deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen«, *Fremdsprache Deutsch* 18, 1 (1998), 13–17.
- Bloom, Benjamin S. u. a. (Hrsg.): *Taxonomy of educational objectives. The classifications of educational goals* (Handbook I Cognitive Domain). New York: Longman, 1956.
- Briggs, Lesli J.; Gagné, Robert M.; Wagner, Walter W.: *Principles of instructional design*. 4. Auflage. Orlando: Harcourt, Brace und Javanovich, 1992.
- »Empfehlungen der Fachgruppe DaF/FMF zur Entwicklung der DaF/DaZ-Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2 (2), 2 pp.; im Netz: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/daffmf.htm>.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans: »Landeskundliches Lernen«, *Fremdsprache Deutsch* 18, 1 (1998), 5–12.
- Kerres, Michael: »Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen«, *HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik* 36, 1 (1999) 9–21.
- Kerres, Michael: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. München; Wien: Oldenbourg, 2001.
- Kerres, Michael; Jechle, Thomas: »Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen«, *Jahrbuch. Arbeit – Bildung – Kultur* 17 (1999), 21–39. Herausgegeben vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum.
- Kronsteiner, Otto: »Die Vorlesung – ein Relikt der medialen Steinzeit?« In: *Internationale Kulturwissenschaften. Sektion IV: Kulturwissenschaften und neue Informationsprozesse. Institut zur Erforschung und Förderung österreichischer und internationaler Literaturprozesse*. 1999. Im Netz: [http://www.inst.at/studies/s\\_0402\\_d.htm](http://www.inst.at/studies/s_0402_d.htm) (am 21.08.2001).
- Krumm, Hans-Jürgen: »Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 25, 5 (1998), 523–544.
- Lenz, Werner: *Hoffungsgebiet Bildung*. Im Netz: <http://gewi.kfunigraz.ac.at/~poschr/EB/hoffnung.htm> (am 21.07.2001).
- Metfessel, Newton S.; Michael, William B.; Kirsner, Donald A.: »Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for the writing of educational objectives«, *Psychology in the schools* 6 (1969), 227–231.
- Osterloh, Jürgen: »Von der Belehrungs- zur Lernkultur. Motive, Probleme, Perspektiven der Innovation von Lehre und Studium«. (Leicht überarbeitete Fassung eines Vortrages, der am 19.11.1999 an der Technischen Universität Braunschweig gehalten wurde.) Im Netz: [http://www.tu-bs.de/afh/pub/lehr\\_lernkultur.pdf](http://www.tu-bs.de/afh/pub/lehr_lernkultur.pdf) (am 31.03.2000).
- Penning, Dieter: »Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch?«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 626–640.
- Rösler, Dietmar: »Autonomes Lernen? Neue Medien und »altes« Fremdsprachenlernen«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 3–20.
- Schönert, Jörg: »Germanistik – eine Disziplin im Umbruch? Plenarvortrag«. Aus: Germán Ruipérez (Hrsg.): *Spanischer Germanistentag 1994 – Multimedia-Bericht und Kongressakten auf CD-ROM (DOS/Windows & Mac)*. Madrid: UNED, 1995. Dateiname: SCHOENER.PDF.
- Tergan, Sigmar-Olaf: »Lernen mit Texten, Hypertexten und Hypermedien. Retrospektive und State of the Art«. In: Gruber, Hans; Renkl, Alexander (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Huber, 1997, 236–249.