

Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zum selbstorganisierten Fremdsprachenlernen mit Multimedia

Marion Niehoff

1. Einleitung

Seit Mitte der neunziger Jahre ist multimediale Lernsoftware zu einem Standardprodukt insbesondere auch für das selbstorganisierte Fremdsprachenlernen geworden. Die in diesem Beitrag dargestellte Untersuchung betrifft handelsübliche multimediale Lernsoftware, die auf CD-ROM vertrieben und zum selbstorganisierten Fremdsprachenlernen verwendet wird. Im Gegensatz zu den meisten Studien und Diskussionen, die das *Produkt* Lernsoftware in den Vordergrund stellen, konzentriert sich die darzustellende Untersuchung auf den *Prozeß* des Lernens mit Multimedia. Das allgemeine Interesse daran, den Prozeß des selbstorganisierten mediengestützten Fremdsprachenlernens zu untersuchen, wurde insbesondere auch durch die langjährige theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Konzept des autonomen Lernens nach Rolf Ehnert (1978) gefördert, dem ich an dieser Stelle für seine freundliche Unterstützung der Untersuchung herzlich danken möchte.

Die konkrete Motivation, eine empirische Studie zum selbstorganisierten Fremdsprachenlernen durchzuführen, entstand im Rahmen der Mitarbeit an einem Projekt, in dem ein multimediales Fachsprachenlernprogramm entwickelt wurde. Empirisch begründete Kriterien

zum Fremdsprachenlernen mit Multimedia waren in der Literatur nicht zu finden. Zudem zeigte sich die mediendidaktische Tendenz zur Fixierung auf das *Produkt*, wobei handelsübliche Sprachlernsoftware – wenn sie angesichts der zunehmenden Orientierung auf das Internet überhaupt Beachtung fand – mit Urteilen wie »Alter Quark noch viel breiter« (Hess 1998: 54) in der Regel vernichtend beurteilt wurde. Der *Prozeß* des alltäglichen außerunterrichtlichen Lernens mit diesen breit verfügbaren und populären Medien schien hingegen kaum berücksichtigt zu werden. Daher wurde die Fragestellung der Untersuchung folgendermaßen spezifiziert: Welche Anforderungen lassen sich an das selbstorganisierte Fremdsprachenlernen mit Multimedia aus der (rekonstruierten) Perspektive der NutzerInnen bestimmen? Die Untersuchung zielte darauf ab, zu einem besseren theoretischen Verständnis des außerunterrichtlichen, mediengestützten Fremdsprachenlernens zu gelangen und somit auch zu einer Verbesserung entsprechender Angebote zum Fremdsprachenlernen beizutragen.

2. Theoretischer Hintergrund

Anhand der Begriffsdefinitionen, die der Untersuchung zugrunde liegen, werden im folgenden einige zentrale

theoretische Aspekte darlegt¹. Charakteristisch für multimediale Texte ist die Möglichkeit, verschiedene Medien, verschiedene Codierungsarten (abbildhaft/symbolisch) und verschiedene Sinnesmodalitäten (auditiv/visuell) zu kombinieren (Aufenanger 1999). Der derart gefaßte Begriff Multimedia wird in der vorliegenden Studie im Sinne einer Kurzform für multimediale Lernumgebungen verwendet. Der Begriff der Lernumgebung ist aus der Perspektive der konstruktivistischen Lernphilosophie begründet und legt die Annahmen zugrunde, »daß Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess ist, das (sic!) Lernen in Kontexte und Situationen eingebettet sein sollte und daß Lernen ein selbstgesteuerter und sozialer Prozess ist« (Aufenanger 1999: 6).

Der Begriff Fremdsprachenlernen fungiert laut Riemer »als Markierung von durch Fremdsprachenunterricht gesteuerten Lernprozessen« (1997: 1). Die begriffliche Trennung zwischen Zweitspracherwerb als »natürlichem« Erwerb und Fremdsprachenlernen als insbesondere unterrichtlich gesteuertem Erwerb lasse sich nur begrenzt aufrechterhalten, daher sei es sinnvoll, unterschiedliche Perspektiven auf Erwerbsprozesse nicht als sich ausschließende zu verstehen (ebd.). Ein derartiges Verständnis wird für die vorliegende Untersuchung auch deshalb als notwendig erachtet, da die alltäglichen Praktiken, informelles Lernen und die allgemeine Lernsituation der Fremdsprachenlernenden im Mittelpunkt stehen. Eine empirische Untersuchung zum Fremdsprachenlernen sieht sich mit dem Dilemma konfrontiert, daß bisher einerseits eine umfassende Theorie des Fremdspra-

chenerwerbs fehlt, sie andererseits jedoch ein operationalisierbares Modell benötigt. Obwohl angesichts der Ergebnisse der Neurobiologie und der Kognitionswissenschaften davon ausgegangen werden kann, »daß unser Gehirn, auch beim Sprachenlernen, simultan mehrdimensional, eben nichtlinear arbeitet« (Bleyhl 1997: 234), fehlen erprobte und operationalisierbare Modelle, die geeignet sind, die von Bleyhl beschworene Gefahr, in der Spracherwerbsforschung einem »simplem Input-Output-Schema« anzuhängen (Bleyhl 1997: 234), vollständig abzuwenden. Die Untersuchung legt daher das von Riemer (1997) entwickelte Modell des Fremdspracherwerbs zugrunde, das auf dem Referenzmodell von Gass und Selinker basiert (1994: 295 ff.). Für den fortlaufenden Fremdspracherwerb ist danach »neuer« Input relevant. Zwei Ausleseprozesse, die Input von der weiteren Verarbeitung ausschließen, sind dafür verantwortlich, daß aus neuem Input in geringerem Maße Intake wird (Riemer 1997: 235). Als »input filters« gelten u. a. Inputfrequenz, Affekt (z. B. soziale Distanz, Motivation), Vorkenntnisse (z. B. L1, L2), Erfahrungen im Zielsprachenland oder der Aufmerksamkeitsgrad (231). Im nächsten Schritt findet nach Gass und Selinker der Intake statt, d. h. die kognitive Assimilierung des linguistischen Materials in die LernerInnengrammatik. Riemers auf dem Referenzmodell von Gass und Selinker basierendes Modell ist im Hinblick auf seine differenzierte Berücksichtigung individueller Variablen sowie hinsichtlich der Annahme von »input filters« hervorzuheben. Durch diese erfaßt das Modell in einem gewissen Maße auch die

1 Für die ausführliche Diskussion des theoretischen und empirischen Forschungsstandes sei verwiesen auf Niehoff (2003).

mehrdimensionale, nichtlineare Funktionsweise des Gehirns beim Lernen.

Im Grunde genommen weist (fast) jeder Lernvorgang die Eigenschaft der Selbststeuerung auf. Dieser Aspekt tritt bei Konzepten des selbstorganisierten Lernens in den Vordergrund, das als eigenverantwortliches, planvolles Handeln zu begreifen und zu fördern ist (vgl. Edelmann 1996; Ehnert 1978). Die vorliegende Untersuchung legt die Definition nach Straka und Stöckl (1999) zugrunde; sie integrieren in ihrer Begriffsbestimmung die grundlegenden Unterscheidungsmerkmale Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstorganisierten Lernen sowie die damit verbundenen Strategien. Selbstorganisiertes Lernen ist demnach »ein Prozeß, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, ihre Lernziele zu formulieren, menschliche und materielle Lernressourcen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien auszuwählen und einzusetzen sowie ihre Lernergebnisse zu bewerten« (Straka/Stöckl ebd., Übersetzung d. V., Original: Knowles 1975: 18). Als Vorteil des Konzeptes und der Begriffsbestimmung von Straka und Stöckl ist dessen empirische Fundierung und Erprobung anzuführen.

3. Methodisches Design

Aufgrund fehlender Forschungsergebnisse zum Fremdsprachenlernen mit Multimedia ist die Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns besonders geeignet. Zudem ist die »natürliche« Lernsituation Gegenstand der Untersuchung, da das Lernen und Handeln der TeilnehmerInnen im Kontext der alltäg-

lichen Verwendung handelsüblicher CD-ROMs im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht. Auf eine methodologische Diskussion (s. Niehoff 2003: 97 ff.) wird an dieser Stelle verzichtet, um statt dessen die praktische Durchführung und die verwendeten Methoden in den Vordergrund zu stellen.

3.1 TeilnehmerInnen und Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde im Selbstlernstudio der Brandenburgisch Technischen Universität Cottbus im Zeitraum von Mai 1999 bis März 2000 durchgeführt. An der Untersuchung nahmen neun deutsche MuttersprachlerInnen teil, die freiwillig zu verschiedenen Fremdsprachen ihrer Wahl – Chinesisch, Englisch, Französisch, Isländisch, Niederländisch, Spanisch – auf dem Niveau der Grundstufe I arbeiteten. Bei den Fremdsprachenlernenden handelte es sich um sechs Frauen und drei Männer im Alter von 20 bis 58 Jahren, die mit Ausnahme einer Geisteswissenschaftlerin über einen beruflichen Schwerpunkt in den Bereichen Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaft verfügten. Dies hängt mit dem Ort der Datenerhebung, einer Technischen Universität, zusammen, obwohl auch zwei Fremdsprachenlernende, die weder an der Universität studierten noch arbeiteten, an der Untersuchung teilnahmen. Leitend für die Durchführung der Untersuchung war der Gesichtspunkt, daß es zu einer längeren Kontaktzeit der Lernenden mit den multimedialen Lernumgebungen kommen sollte (min. sechs Monate bzw. sechs Sitzungen), um Einmaleffekte zu vermeiden¹.

¹ Eine amerikanische Metastudie ermittelte und kritisierte, daß die durchschnittliche Kontaktzeit der ProbandInnen mit den Lernumgebungen bei nur ca. 30 Minuten liegt (Aufenanger 1999: 4).

3.2 Datenerhebung

Als Methoden der Datenerhebung wurden das Verfahren des *Lauten Denkens* und *Leitfadeninterviews* kombiniert, um »die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen« zu erhöhen (Flick 1996: 251).

3.2.1 *Lautes Denken*

Das Laute Denken ist eine Methode der Datengewinnung, die sowohl in den Übersetzungswissenschaften, in der Spracherwerbsforschung (vgl. Herrmann 1994) als auch in der Medienrezeptionsforschung (vgl. Luca 1999) Anwendung findet. Während der Arbeit am Computer wurden die Fremdsprachenlernenden dem Laut-Denk-Verfahren entsprechend aufgefordert, ihre Gedanken und Emotionen zu äußern. Eine Videokamera, die so positioniert war, daß sie den Lernenden quasi »über die Schulter sah«, diente dazu, die Äußerungen der Lernenden und das Geschehen am Bildschirm gleichzeitig aufzuzeichnen. Das entscheidende Merkmal des Lauten Denkens ist der Versuch, die Gedanken und Emotionen zu dokumentieren, die die Lernhandlung bzw. Medienrezeption begleiten. Im Gegensatz zur Medienrezeptionsforschung wird in der prozeßorientierten Spracherwerbsforschung stärker das gruppengesteuerte Laut-Denk-Verfahren favorisiert. Individuelles lautes Denken wird z. B. von Legenhausen als eine »unnatürlich-ungewohnte Aktivität« (1993: 219) mit hohen kognitiven Anforderungen an die jeweiligen ProbandInnen bezeichnet. In der Medienrezeptionsforschung wird die Methode auch mit der Bezeichnung des »Nachträglich Lauten Denkens« verwendet (Luca 1999: 46), wobei vergleichbar zur vorliegenden Untersuchung von einer begrenzten Parallelität von Medienrezeption bzw. Lernhandlung und Lautem Denken ausgegangen wird. Während der Arbeit mit dem Me-

dium wird den Lernenden die Frage gestellt: »Was geht Ihnen/Dir durch den Kopf?« Diese allgemeine Instruktion bzw. Leitfrage sollte für alle Teilnehmenden gleich sein und über eben diese Formulierung nicht hinausgehen (ebd.). Im Verlauf der Datenerhebung wurde dieses Prinzip grundlegend berücksichtigt; gleichzeitig wurde jedoch im Sinne der teilnehmenden Beobachtung (Friebertshäuser 1997: 503 ff.) auf die »Natürlichkeit« der Kommunikationssituation großer Wert gelegt und aufkommende Verständnisschwierigkeiten wurden umgehend zurückgemeldet. Das Laut-Denk-Verfahren erfordert eine einfühlsame und vor allem nicht wertende Gesprächsleitung (Luca 1999: 46).

3.2.2 *Leitfadeninterviews*

Die Interviews zielten auf die für ExpertInneninterviews übliche Wissenselizierung ab (vgl. Meuser/Nagel 1997: 481ff.) und wurden jeweils nach einer größeren Zahl von Sitzungen mit den Lernenden durchgeführt, so daß bereits eine Vertrautheit und offene Gesprächshaltung zwischen Interviewerin und Interviewten bestand. Es wurde (in der Rekonstruktion) darauf abgezielt, eine chronologische Darstellung sämtlicher bisheriger Aktivitäten zum Fremdsprachenlernen anzufertigen. Am Beginn des Interviewleitfadens steht die offene Erzählaufforderung »Erzählen Sie/Erzähl doch mal von Ihren/Deinen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen bisher«. Es wurde für jede bisher gelernte Fremdsprache versucht zu ermitteln, wann, wo, wie (Medien/Methoden) sie gelernt wurde. Darüber hinaus wurde angestrebt, die auf das betreffende Fremdsprachenlernen bezogenen Einstellungen (im Sinne von Ansätzen einer subjektiven Theorie) sowie die jeweilige(n) Motivation(en) zu ermitteln. Neben den Nachfragen zur Vervollstän-

digung dieser Informationen wurden zwei Nachfragen zur Selbsteinschätzung im Umgang mit einem PC sowie zu den Vorkenntnissen hinsichtlich der Verwendung von Lernsoftware gestellt. Von den Interviews wurden in der Auswertung Zusammenfassungen vom Band angefertigt.

3.3 Datenauswertung

Für die Datenauswertung wurde das Verfahren des theoretischen Kodierens der *Grounded Theory* angewendet. Durch die Anwendung der verschiedenen Kodierformen (offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren) wird – ausgehend von den Daten – in einem Prozeß der Abstraktion die bereichsspezifische Theorie entwickelt. In einem ersten Schritt zielt das offene Kodieren durch das Segmentieren der Daten darauf ab, ein tieferes Verständnis für den Text zu entwickeln und das Aufbrechen, Untersuchen, Vergleichen, Konzeptualisieren und Kategorisieren der Daten zu erreichen (Strauss/Corbin 1996: 43). Das axiale Kodieren beinhaltet eine Reihe von Verfahren, durch die die Daten auf neue Art zusammengesetzt werden, indem Verbindungen zwischen Kategorien konstruiert werden (75). Das umfaßt den Einsatz eines Kodierparadigmas, das sich aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie Konsequenzen zusammensetzt. Das selektive Kodieren setzt das axiale Kodieren auf einem höheren Niveau fort und integriert die gesamte interpretative Arbeit, wobei die Auswahl einer Kernkategorie und das In-Beziehung-Setzen aller Hauptkategorien zur Kernkategorie und untereinander im Zentrum des Verfahrens steht (117). Durch die Anwendung des Kodierparadigmas und die entsprechende Gruppierung der Daten wird der Theorie Spezifität verliehen und ermöglicht es zu »sagen: Unter diesen (zu be-

nennenden) Bedingungen passiert dieses, wogegen unter jenen Bedingungen jenes vorkommt« (Strauss/Corbin 1990: 130 f.; nach Flick 1996: 203). Das Kodieren beinhaltet im Verständnis der *Grounded Theory* also den ständigen Vergleich zwischen Fällen, Begriffen etc. sowie das Formulieren von Fragen an den Text, um die »theoretische Sensibilität« zu erhöhen (Strauss/Corbin 1996: 56 f.). Das Forschungsdesign wurde anhand der von Steinke (1999: 205 ff.) auf Grundlage des Konstruktivismus formulierten Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung diskutiert und überprüft. Steinke betrachtet (qualitative) Forschungstätigkeiten als einen sukzessiven Prozeß von Konstruktionsleistungen, der zur Qualitätssicherung daraufhin überprüft werden sollte, inwieweit die einzelnen Konstruktionsprozesse den folgenden Qualitätsanforderungen genügen: Das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* (207 ff.) beinhaltet die Forderung, den Forschungsprozeß umfassend zu dokumentieren. Weiterhin gelten Interpretationen in Gruppen als eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit. Die Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit in der qualitativen Forschung wird außerdem durch die Anwendung kodifizierter Verfahren ermöglicht, d. h. Verfahren, die in einem gewissen Maße kanonisiert sind. Das Kriterium der *Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien* (215 ff.) beinhaltet die jeweilige Indikation des qualitativen Vorgehens, der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie der Bewertungskriterien sowie die Indikation der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung. Das Kriterium der *empirischen Verankerung* (221 ff.) wird u. a. gesichert durch das Ableiten und Testen von Prognosen aus bzw. in der generierten Theo-

rie und die Anwendung des Verfahrens der analytischen Induktion, und indem hinreichende Textbelege die Theorieprüfung ermöglichen. Das Kriterium der *Limitation* (227 ff.) macht das Ausweisen der Grenzen der Untersuchung notwendig, d. h. die Beschreibung der Kontexte, auf die die Ergebnisse anwendbar sind, und macht die Beschreibung des Kontextes und relevanter Aspekte für das Untersuchungsphänomen erforderlich. Das Kriterium der *reflektierten Subjektivität* (231 ff.) bezieht sich einerseits auf den gesamten Forschungsprozeß und andererseits auf die Reflexionen während des Feldeinstiegs, die Reflexionen der persönlichen Voraussetzungen und der Beziehung zwischen Forschenden und InformantInnen. Die *Kohärenz* (239 ff.) der Daten und der Interpretationen sowie die logische Stimmigkeit bzw. die Folgerichtigkeit der entwickelten Theorie sowie schließlich die *Relevanz* (241 ff.) der Fragestellung und der Beitrag der entwickelten Theorie sind als weitere Gütekriterien zu nennen.

4. Ausgewählte Untersuchungsergebnisse

Die Auswertung der Tätigkeiten, Interessen und Bedürfnisse aus Sicht der Lernenden zeigt, daß sie durch die im Verlauf ihrer Biographie erworbenen Kompetenzen hinsichtlich des eigenen Fremdsprachenlernens über Selbststeuerungskompetenzen verfügen, die sie als bildungsgewohnte »LernexpertInnen« kennzeichnen. Das im folgenden dargestellte theoretische Modell ist als ein bereichsbezogenes theoretisches Modell zu charakterisieren, d. h. es wird nicht der Anspruch einer formalen Theorie erhoben. Das differenzierte Modell kann an dieser Stelle nur als Graphik in seiner Gesamtheit präsentiert werden (siehe Abb. 1). Die Abbildung vermittelt einen ersten Überblick über die Kernkategorie

und die ihm zugeordneten Kodierungen. Die Beschreibung der Kernkategorie »Bedürfnis- und erfolgsorientiertes Fremdsprachenlernen mit Multimedia« wird durch die tabellarische Übersicht über die Strategiekodierungen ergänzt und versucht so, zentrale Untersuchungsergebnisse aufzuzeigen.

Es gilt zu berücksichtigen, daß Bedürfnisse der Fremdsprachenlernenden, wie z. B. die Verfügbarkeit von Übersetzungen, in den Lernumgebungen nicht immer berücksichtigt werden, so daß gewisse Aspekte daher nur über die Nicht-Erfüllung eines Bedürfnisses zu thematisieren sind bzw. insbesondere in diesen Fällen von den TeilnehmerInnen benannt werden. Zudem muß von einer individuellen Ausprägung der Bedürfnisse aufgrund von Faktoren wie Alter, Vorkenntnissen, Zielen und Persönlichkeitsvariablen ausgegangen werden.

Die starke Orientierung der TeilnehmerInnen auf die je individuellen Bedürfnisse beim Fremdsprachenlernen zeigt sich insbesondere beim Treffen einer Auswahl aus dem Angebot: Durch das Vergleichen und Auswählen von Lernumgebungen und innerhalb einer Lernumgebung sowie das Kombinieren werden die Angebote entsprechend dem eigenen Bedarf bearbeitet, um eine subjektive Optimierung des Lernprozesses zu erreichen. Im Hinblick auf die verschiedenen medialen Darbietungsformen und Methodenvarianten treffen die Fremdsprachenlernenden auf Basis einer immer wieder zu gewinnenden Orientierung komplexe Entscheidungen, die dem individuellen Lernbedarf, dem angestrebten Ziel, der Spezifik der jeweiligen Fremdsprache und Kultur gerecht werden, was z. B. beinhaltet, daß sie Übungen auslassen oder abwandeln und die Funktion von Texten erweitern (z. B. lautes Lesen). Die Fremdsprachenlernenden wägen die Kosten – hier im Sinne von Arbeits- und

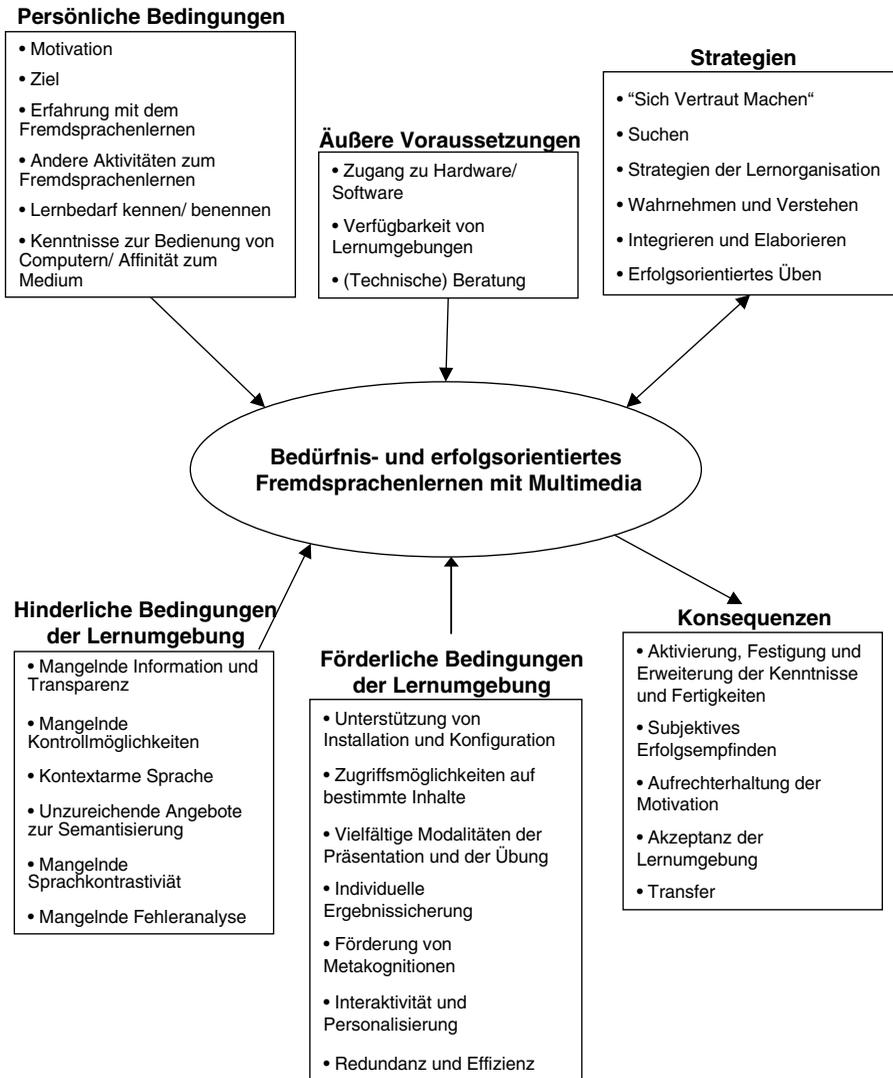


Abb. 1: Theoretisches Modell zum selbstorganisierten Fremdsprachenlernen mit Multimedia

Zeitaufwand zu verstehen – und den Nutzen im Hinblick auf das angestrebte Ziel gegeneinander ab. Das Wissen oder mindestens Annahmen über die Ziele der Lernumgebung sind erforderlich, damit

die Fremdsprachenlernenden bestimmen können, inwieweit die Lernumgebung ihren Bedürfnissen entspricht. Sind die Fremdsprachenlernenden daran interessiert, bestimmte Lernvorhaben zu reali-

sieren, die mit anderen Aktivitäten, wie z. B. der Teilnahme an einem Sprachkurs, zusammenhängen, favorisieren sie die Möglichkeit, zielgerichtet auf entsprechende Inhalte zugreifen zu können. Verfügen die Lernenden über einen wenig spezifischen Lernbedarf, sind sie besonders daran interessiert, für die Arbeit mit dem Lernangebot Informationen über Lernwege zu erhalten. Die erfolgsorientierte Verwendung multimedialer Lernumgebungen kennzeichnet sich des Weiteren durch das Interesse der Fremdsprachenlernenden, Lernorganisation zu betreiben. Dies umfaßt vor allem den Wunsch nach Orientierung über bereits bearbeitete Inhalte, gezieltes Wiederholen durch individuelles Speichern von Vokabular sowie die Bilanzierung des Erreichten. Die Planung weiterer Lernschritte, wie z. B. gezieltes Wiederholen, kann darauf aufbauen. Die Lernenden verfügen über einen Rezeptionsstil, der ausschließlich das Detailverstehen zum Ziel hat, daher reagieren sie ablehnend auf Lernumgebungen, die sie aufgrund mangelnder Übersetzungsangebote hierbei nicht unterstützen. Es zeigt sich, daß die Lernenden auf muttersprachliche, fallweise auch auf Übersetzungen in eine andere Fremdsprache, angewiesen sind, wobei sie zum Erschließen der Fremdsprache eine wortgenaue bzw. zeichengenaue Übersetzung benötigen. Eine einseitig symbolhaft-bildlich kodierte Repräsentation fremdsprachigen Wortschatzes wird von den Fremdsprachenlernenden zum Erreichen von Verstehensfolgen als unzureichend betrachtet, da ihr Bildverstehen in der Regel von Zweifeln geprägt ist, als visuelle Gedächtnisstütze werden sie jedoch begrüßt. Die NutzerInnen sind zum Erreichen von Erfolgen beim Fremdsprachenlernen zudem auch auf die schriftliche Darstellung von Übersetzung und Fremdsprache angewiesen, da sie die schriftliche Darstellung für das

Einprägen sowie das Überprüfen der Wortschatzkenntnisse als nötig empfinden. Die Fremdsprachenlernenden zeigen ein ausgeprägtes Interesse daran, eine Bestätigung über die erfolgreiche Erweiterung, Festigung oder Aktivierung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten in der Fremdsprache zu erreichen. Von hoher Bedeutung sind für sie daher die Möglichkeiten, innerhalb der Lernumgebung eine Rückmeldung zu erhalten und sich selbst zu überprüfen. Die Lernenden erleben durch das Überprüfen potentiell Erfolgserlebnisse, die wiederum die Motivation fördern, und es ermöglicht ihnen, im Hinblick auf ihr Fremdsprachenlernen strategisch zu handeln, indem sie z. B. Wiederholungen planen können. Irritationen entstehen für die Lernenden insbesondere dann, wenn das System nicht in der Lage ist, intelligente Rückmeldungen zu geben. Dies betrifft vor allem die Variabilität sprachlicher Mittel, wenn es nur eine richtige Antwort gibt, sowie die Genauigkeit der Fehlerangabe und die Qualität der Rückmeldung hinsichtlich der Unterstützung der Fremdsprachenlernenden bei der Fehleranalyse. Für die TeilnehmerInnen stellen die Aktivitäten in einer multimedialen Lernumgebung eine Möglichkeit unter anderen dar, ihr Ziel der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu verfolgen, d. h. das zentrale Anliegen der Fremdsprachenlernenden ist die Integration des Mediums in eine erfolgreiche Gesamtstrategie.

Die folgende Zusammenfassung (Tab. 1) zeigt die zentralen Kodierungen, die zur Bezeichnung der Strategien der Fremdsprachenlernenden verwendet werden und an dieser Stelle aus Gründen der Platzökonomie nicht weiter beschrieben werden können. Die Übersicht soll auch dazu beitragen, den Aufbau der bereichsspezifischen Theorie zu verdeutlichen.

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht über die Strategiekodierungen

<p>»Sich Vertraut Machen«</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientieren - Anklicken - Handlungskonzepte entwickeln <p>Suchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suchen nach Informationen zum Inhalt - Suchen nach bestimmten Inhalten/Methoden (Aktivitäten) - Suchen eines Weges (Navigation) - Beiläufiges Suchen - Suchen nach einer Möglichkeit zum Speichern der Ergebnisse <p>Strategien der Lernorganisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planen - Erinnern des Bearbeiteten - Punkte o. ä. sammeln <p>Wahrnehmen und Verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überforderung der Wahrnehmung - Unterforderung der Wahrnehmung - Filtern anhand persönlicher Relevanz - Hörverstehen - Leseverstehen - Übersetzen - Sehverstehen <p>Integrieren und Elaborieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Monitoring</i> und Reflexion - Selbstüberwachung, -kontrolle - Bewußte Sprachbetrachtung - Sprechen – Aussprache - Imitierendes Sprechen/Nachsprechen - Lautes Lesen - Vergleichen (Audio-Aufnahme/Musterbeispiel) - Wortschatzstrategien <p>Erfolgsorientiertes Üben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausführen von Übungen - Korrekturen/Lösungen abrufen - Selbstkorrektur - Fehleranalyse - Antizipieren des Transfers - Gezieltes Wiederholen
--

Die Strategien der Lernenden weisen zeitlich gesehen Parallelität und Überschneidungen auf. Zudem sind bei den Strategien, die als ein Geflecht aus Zielen, Wegen und Mitteln zu kennzeichnen sind, über den rationalen Prozeß hinausgehend emotionale Prozesse in Betracht zu ziehen. Für den Einsatz der Strategien lassen sich als grundlegende Zielsetzungen der Fremdsprachenlernenden auf den Ebenen der Nutzung des Mediums sowie des Fremdsprachenlernens die Beherrschung der Bedienung der Lernumgebung, das Wissen über Inhalte und Funktionsweisen der Lernumgebung, die Orientierung in der Lernumgebung sowie die Erweiterung, Festigung und Aktivierung der Kenntnisse und Fertigkeiten in der Fremdsprache bestimmen. Die individuell ausgeprägte Erfahrungheit der Lernenden mit dem Fremdsprachenlernen und der Bedienung von Computern zeigt sich durch einen in unterschiedlichem Maße flexiblen Einsatz verschiedener Strategien, z. B. des Monitoring. Diese bei allen TeilnehmerInnen zu beobachtende Strategie wird unterschiedlich ausgeprägt eingesetzt. Lernende mit weniger Bedienungserfahrung benötigen mehr Zeit/(technische) Beratung als erfahrenere NutzerInnen.

5. Resümee und Ausblick

Neue Formen des Lernens mit Online-/Offline-Medien konfrontieren die Fremdsprachen- und Mediendidaktik mit einer Vielzahl von Fragen, die das Spektrum ihrer bisherigen Problemkreise bei weitem sprengt. Auf der einen Seite betreffen diese Fragen die lern- und wahrnehmungspsychologischen Aspekte der neuen Aneignungsformen und ihre möglichen, insbesondere längerfristigen Auswirkungen auf die Kognitionsstrukturen der NutzerInnen (vgl. Hüther 1997: 214). Auf der anderen Seite sind es Fragen nach der lernwirksamen und nutzerIn-

nenadäquaten Gestaltung multi- und hypermedialer Vermittlungsprozesse. Ebenso sind aber Fragen nach der Bildungs- und Sozialschichtabhängigkeit ihrer Akzeptanz und Zugriffsmöglichkeiten betroffen sowie schließlich und grundsätzlich Fragen nach ihrem pädagogischen, sozialen und bildungsökonomischen Ertrag (vgl. ebd.; Issing/Klimsa 1997; Schulmeister 1996).

Die bildungsgewohnten TeilnehmerInnen der hier in Ausschnitten dargestellten Untersuchung verfügten in der Regel mindestens über Erfahrungen mit drei Fremdsprachen, die sie im Lernprozeß nutzten. Daher wäre es für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sinnvoll, Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kontext medienunterstützten, selbstorganisierten Fremdsprachenlernens zu berücksichtigen (vgl. Hufeisen/Neuner 2000). Es ist davon auszugehen, daß bei Beginn einer neuen Fremdsprache faktische Sprachkenntnisse, Strategien und andere Fertigkeiten von den Lernenden in den Lernprozeß einbezogen werden. Jenseits der Frage der Interferenzen sind diese bestehenden Wissensstrukturen für Lernende im Prozeß des selbstorganisierten Lernens elementare Ressourcen, deren Aktivierung die Integration neuen Wissens erst möglich macht.

Auch im Kontext dieser Untersuchung zeigt sich im Hinblick auf die verwendeten Lernumgebungen die zentrale Problematik der Theorie-Praxis-Spanne, die sich als Kluft zwischen didaktischen Ansprüchen in der Theorie einerseits und breit verwendeten kommerziellen Produkten in der Praxis andererseits kennzeichnen läßt. Zur Integration von Theorie und Praxis kann insbesondere eine praxisorientierte Forschung »aus der Praxis für die Praxis« beitragen, die jedoch auch die übereilte Anwendung ungesicherter Befunde in didaktischen Konzepten kritisch hinterfragen sollte.

Literatur

- Aufenanger, Stefan: »Lernen mit neuen Medien. Forschungsergebnisse und Lernphilosophien«, *Medien praktisch* 23 (1999), 4–9.
- Bleyhl, Werner: »Fremdsprachenlernen als dynamischer und nichtlinearer Prozeß oder: weshalb die Bilanz des traditionellen Unterrichts und auch die der Fremdsprachenforschung »nicht schmeichelhaft« sein kann.«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 26 (1997), 219–239 (Themenschwerpunkt: *Language Awareness*)
- Edelmann, Walter: *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz, 1996.
- Ehnert, Rolf: »Beschäftigung mit Fachtexten: Video und »autonomes Lernen.«. In: Eggers, Dietrich (Red.): *Studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache; mündliche Leistungen und deren Beurteilung*. Mainz: AKDaF, 1978, 146–156 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 11).
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt, 1996.
- Friebertshäuser, Barbara: »Feldforschung und teilnehmende Beobachtung.«. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997, 503–534.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1997.
- Gass, Susan; Selinker, Larry: *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
- Herrmann, Josef: »Datengewinnung in der Zweitsprachenforschung. Einige empirische Befunde zur Effizienz verschiedener Verfahren«, *Die Neueren Sprachen* 93, 6 (1994), 564–587.
- Hess, Hans Werner: »DaF-Software in der Anwendung. – »Alter Quark noch breiter?«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 54–71.
- Hüther, Jürgen: »Mediendidaktik.« In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): *Grundbegriffe*

- der Medienpädagogik*. München: KoPäd, 1997, 210–215.
- Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. München: KoPäd, 1997.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch*. Workshopbericht Nr. 11/2000. Graz, 28. November–2. Dezember 2000.
- Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997.
- Knowles, Malcolm S.: *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Chicago: Follet, 1975.
- Legenhausen, Lienhard: »Textproduktion in Kleingruppen: Zum Problem der Datenerhebung in der L2-Forschung«, *Die Neueren Sprachen* 92, 3 (1993), 215–227.
- Luca, Renate: »Titanic – Filmerleben in psychoanalytischer Sicht: Beispiele der Filmrezeption und medienpädagogische Überlegungen.« In: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e. V. (GEP) (Hrsg.): *TEXTE – Sonderheft der Zeitschrift medien praktisch*. Themenschwerpunkt: *Filmerleben: Zur emotionalen Dramaturgie von Titanic*. Frankfurt am Main: GEP 2 (1999), 41–51.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: »Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.« In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997, 481–491.
- Niehoff, Marion: *Fremdsprachenlernen mit Multimedia – Anforderungen aus Sicht der NutzerInnen. Eine qualitative Untersuchung zum selbstorganisierten Lernen*. Frankfurt am Main: Lang, 2003 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 74).
- Riemer, Claudia: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997.
- Schulmeister, Rolf: *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design*. Bonn u. a.: Addison-Wesley, 1996.
- Steinke, Ines: *Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim; München: Juventa, 1999.
- Straka, Gerald A.; Stöckl, Markus: *Forschungs- und Praxisbericht Nr. 3*. Bremen 1999. (<http://www.user.uni-bremen.de/~los/>) (09.01.2002).
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet: *Basics of Qualitative Research*. London: Sage, 1990.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996.