

Mehr sprechen – weniger zappen

Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern

Wolf Diekmann

1. Vorbemerkungen

Für »gescheit« hält der verstorbene Andrzej Szczyniorski die Erkenntnis eines Journalisten, der feststellt, daß am Ende des 20. Jahrhunderts kleine Jungs über mehr Informationen über die Welt als Voltaire, Kant und Goethe zusammen verfügten, weil sie ohne Triumph verkündet werde. Ohnehin weise sie nur auf eine Selbstverständlichkeit hin, aber sie enthalte dennoch eine beunruhigende Warnung:

»Allem Anschein und dem ganzen Geschwätz über die Freiheit des Individuums und über die rosa Aussichten der Menschheit zum Trotz, fühlt sich der zeitgenössische Mensch verloren, unsicher, betört, oft einfach bedroht. Der Grund scheint selbstverständlich – ein Überfluß an Informationen und die mangelnde persönliche Souveränität.« (Szczyniorski 1996: 16)

Gerade in Transformationsgesellschaften wie im Heimatland Szczyniorskis' mögen sich die beschriebenen Gefühle in aller Schärfe einstellen, und vielfach scheint die Flucht in alte Gewißheiten zu dominieren. Gleichwohl darf das Zitat

auch als Aufforderung verstanden werden, die überwältigende und desperate Informationsflut zu kanalisieren, um sich ihrer zu bemächtigen. Die Herausforderung besteht allgemein darin, Medienkompetenz, konkreter: informationelle Kompetenz zu lehren und zu lernen und, für den Fremdsprachenlehrer im besonderen, Sprachwissen zu erzeugen, Lernstrategien und Werkzeuge an die Hand zu geben, um die Informationen als bereicherndes Sprachmaterial zu nutzen, zu bearbeiten oder zu verwerfen. Die Herausforderung erreicht auch die Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa w Kolinie, eine Fachhochschule, in der Weite der polnischen Ebene zwischen den Metropolen Posen und Warschau auf der Datenautobahn gelegen. Die Frage, wie diese Herausforderung im Fach Landeskunde angenommen werden kann, definiert das Erkenntnisinteresse des hier beschriebenen Unterrichtsversuchs. Ausgehend von den didaktischen und methodischen Hinweisen der Fachliteratur und der notwendigen Anpassung an die Situation vor Ort, entstanden eigene didak-

tisch-methodische Ansätze, die sich den Rechner und das Netz in Ermangelung von anderen Materialien als virtuelle Lehrmittelsammlung (www.kursmatdiemann.konin.lm.pl) nutzbar machen. Inhaltlich sollte ein geographischer Schwerpunkt im Sinne der interkulturellen Landeskunde gesetzt werden. Es ging überdies perspektivisch um die Lernkompetenz am Rechner und die Voraussetzungen dafür. Mehr Lehrkompetenz soll die kritische Evaluation des Projektverlaufs bringen, um im Licht einer reflektierten Praxis Einsichten zu gewinnen.

2. Didaktik rechner- und netzgestützter Kurse

2.1 Informationelle Kompetenz am Rechner

Schon 1997 geht Reinhard Donath kaum noch auf die Diskussion ein, die ein Jahr zuvor den Sinn oder Widersinn des Einsatzes von Rechnern in Schulen thematisierte (Donath 1997: 26 f., 30). Verweise auf den damaligen Wissenschaftsminister Rüttgers, der die Beherrschung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken zur Kulturtechnik erhebt, oder die Bildungskommission NRW, die in Anlehnung an den konstruktivistischen Ansatz die selbstbestimmte Informationsbeschaffung im Netz als Baustein des Wissenserwerbs begreift, hält er offenbar inzwischen für ausreichend. Den von Hartmut von Hentig vorgebrachten Medienskeptizismus, der auf die Entfremdung des Lernalters am Rechner zielt, weist er als praxisfremd zurück (Donath 1997: 31). Dennoch sollte man nach der Phase der Kampagnen, der Aufstellung der vernetzten Geräte in den Schulen, nach einer Phase der Erprobung und Ernüchterung nochmals auf von Hentig zurückkommen. Denn von Hentig verweist in einer Antwort auf Rüttgers

(Rüttgers 1997: 50) auf das entscheidende Problem:

»Also erstens: Sehen wir die Neuen Medien und die durch sie machtvoll geförderten Tätigkeiten und Einstellungen als dienstbare Mittel zum Zweck oder als ein unaufhaltsames Kulturereignis [...]? Und zweitens: Kann die Pädagogik, wenn sie die Neuen Medien auch zu ihren Mitteln macht, zugleich zur Freiheit gegenüber diesen Mitteln erziehen und wenn ja, wie erreicht sie dieses Kunststück? Kann es genügen zu sagen: durch eine sogenannte Medienkompetenz«? (Hentig 1997: 50)

Allgemeine Medienkompetenz und im besonderen informationelle Kompetenz zu erzeugen, bleibt zumal für den Fremdsprachenlehrer eine aktuelle und höchst anspruchsvolle Aufforderung. Daß die Bereitstellung und Nutzung der Technologie noch keine Garantie für einen guten Unterricht ist, dürfte inzwischen bekannt sein. Genauso wenig kann befriedigen, sie kleinzureden. Ist das Internet wirklich nicht mehr als »ein Stapel alter Zeitungen«, wie ein Erziehungswissenschaftler behauptet, den Wagner indigniert ausmacht (Wagner 2003: 14). Der Vergleich verkennt zumindest die Leistung des Netzes, das nur das Hier und Jetzt der Echtzeit kennt, in der die Beschleunigung der Distanz den Raum nimmt. Es transportiert »den Stapel alter Zeitungen« als strukturierte Datenmenge und macht sie global gleichzeitig verfügbar. In der Praxis dürfte das Internet zumindest als ein dynamisches Medium, das sich ständig erweitert, verändert und aktualisiert, erfahrbar sein. Aber Quantität schlägt nicht zugreifbar in Qualität um. Eine qualitativ geeignete Information will entdeckt sein. Grundsätzlich findet sich im Netz jedoch nur das, was gelesen werden soll. Andere Seiten sind Abonnenten vorbehalten. Wiederum andere gesperrt. Dennoch trifft der Lerner auf faszinierende Seiten besonders der Zei-

tungsmedien, die z. B. einen Teil ihrer Archive freigeben, der Fernsehstationen, der Funkhäuser, der Verlagshäuser, kultureller Einrichtungen und immer wieder auf www.goethe.de. Welche Qualität auch angetroffen wird, der Lerner muß sich immer mit dem Material auseinandersetzen und Entscheidungen treffen (vgl. Brammerts 1999: 38). Das geht nur, wenn gelernt wurde, zu strukturieren, selektiv zu lesen und global zu erfassen. Darauf weist Thelen-von Damnitz in einer Studie über die Erstellung von Referaten mit Hilfe der Internetrecherche hin (Thelen-von Damnitz 2000: 407). Erst dann können Auswahlkriterien greifen, die sich aus dem Arbeitsauftrag ergeben und sich bis hin zu formalen Anforderungen erstrecken. Seiten sind nur akzeptabel, wenn der Verfasser identifiziert werden kann. Um die Autorität einer Seite im landeskundlichen Kontext einschätzen zu können, bedarf es der kritischen Nachforschung. Kaum umstritten dürfte dann auch sein, daß die Lerner Anleitung, Beratung und Übung brauchen. Denn es geht nicht um das wahllose Sammeln, sondern um die bewußte Auswahl einer Information im Sinne einer landeskundlichen Aufgabenstellung, so daß neben dem Textverständnis ein analytisches Anforderungsniveau beansprucht ist. Dazu bemerkt Donath:

»Die selbstgesteuerte Entscheidung, durchs Netz zu zappen, ist leider noch wesentlich einfacher, als sich mit den Inhalten und der benutzten Sprache der Websites zu beschäftigen, das aber ist notwendige Spracharbeit!« (Donath 1997: 44)

Mit anderen Worten: Nicht enzyklopädisches Sammeln sei das Ziel, so eine zeitgleiche Studie, sondern der Wissenszuwachs in der Zielsprache. Folglich müssen die recherchierten Informationen verstanden, zugeordnet und beurteilt werden.

»Ein solcher gekonnter Umgang erfordert also eine Medienkompetenz, die einen Teil der kommunikativen Kompetenz darstellt.« (Schlabach 1997: 4)

Wer authentische Seiten autonom bearbeiten und kritisch verstehen will, bedarf eines entwickelten Sprachwissens und Sprachlernwissens, das sich in dem geforderten Umfang kaum selbst erzeugt hat. Wer nicht über ein geeignetes Sprachwissen auf dem Niveau der Mittelstufe verfügt, wird kaum mit authentischen Materialien produktiv umgehen können. Das vermutet auch De Florio-Hansen in Antwort auf die selbstgestellte Frage, was authentischer Sprachgebrauch im Internet bedeute. Die Suche im Netz biete sich fortgeschrittenen Lernern an. Sie müsse nicht nur wegen der Informationsfülle von einer Lehrperson angeleitet sein. Unter dieser Voraussetzung aber rege das Medium zum produktiven Umgang an. Die Authentizität ergebe sich aus dem Material, der Partizipation und der autonomen Lernentscheidung (De Florio-Hansen 2000: 209). Anderen Studien zufolge bewältigen Lerner der Grundstufe offenbar erfolgreich landeskundliche Aufgaben auf der Grundlage von Rechercheaufträgen (Schlak 2003: 594 f.). Hier allerdings erzwingen offenbar die Rahmenbedingungen – es ist von 60 Kursteilnehmern die Rede – den Einsatz von Rechner und Netz mangels anderer möglicher Unterrichtsformen. Da diese Studie nicht unbedingt auf die Bestätigung des eigenen Projektes angelegt ist, zeigt sie auch, welch hohes Maß an Beratung und Steuerung wiederum aufgebracht werden muß. Auch Grüner/Hassert meinen, daß kleinere Projekte schon bei geringen Deutschkenntnissen sinnvoll seien. Bedingung sei aber eine vollständige Didaktisierung des Vorhabens (Grüner/Hassert 2000: 119).

2.2 Konstruktivismus

2.2.1 Authentizität

Hier soll das konstruktivistische Konzept nur insoweit beachtet werden, wie seine unterrichtsrelevanten Positionen kritisch gewürdigt werden. Im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Forderung nach Authentizität scheint weniger umstritten, was bei Zeuner eine leicht anekdotische Wende erfährt. Er berichtet von einem experimentellen Email-Projekt, dessen Teilnehmer sich weigerten, die E-mail-Korrespondenz öffentlich zu machen, da sie privaten Charakter habe. Immerhin ein Zeichen für ungeteilte Authentizität und Identifikation mit der Aufgabe, die ein Email-Projekt veranlassen kann (Zeuner 1998: 9). Umstritten bleibt dagegen die imperative Forderung nach authentischen Materialien. Während für Rüschoff/Wolff in einer reichen Lernumgebung authentische Texte im Sinne von Texten, die von native speakers für native speakers verfaßt wurden, Pflicht sind, möchte De Florio-Hansen (2000: 205) aus unterrichtspragmatischen Gründen auch solche Texte als authentisch verstehen, die neben den üblichen motivatorischen Kriterien dem Sprachkönnen des Lerners angepaßt sind und sich dem Lernfortgang zuordnen. Veränderungen an Texten dürften allerdings nicht so weit gehen, daß der Text nicht mehr als authentisch empfunden werden könne. Der Text müsse alle Merkmale des Wiedererkennens aufweisen. Eine mediengerechte Präsentation unterstütze das Anliegen. Daneben aber trete die Authentisierung durch Interaktion im Unterricht. Der Lehrer sei aufgefordert:

»den Fremdsprachenlerner durch entsprechende Impulse in die Lage zu versetzen, authentische Gelegenheiten zum Fremdsprachengebrauch zu nutzen. [...] Authentisch sei das Lernen dadurch, daß der Ler-

ner weiß, warum er etwas bestimmtes lernt [...].« (De Florio-Hansen 2000: 206)

Das wollen Eck/Legenhausen/Wolff ebenfalls, aber nicht im Rahmen einer systematischen Lehre. De Florio-Hansen entschärft das konstruktivistische Konzept und plädiert für einen offenen Sprachunterricht, der autonome Aktivitäten durch authentisierende Setzungen anregt, gleich welche Medien unterschiedliche Lernertypen zur Unterstützung heranziehen. Authentisierung setzt sie gegen den Vorwurf der Simulation im kommunikativen Kontext. Auch die konstruktivistischen Autoren nehmen sich zurück, indem sie ihre Forderungen zu einer Zielbeschreibung relativieren, der man nur allmählich nahekommen könne (vgl. auch: Wolff 2002: These 18). Eine allmähliche Loslösung vom Lehrwerk mit seiner planvollen Systematik hin zu selbstbestimmt ausgewählten authentischen Materialien aus dem Netz sei angesagt. Sie konzedieren einen Prozeß, der in der Formel »Das Lernen lernen« aufgehen soll.

2.2.2 Autonomie

Lernstrategien wie Lern- und Arbeitstechniken geraten damit zum zentralen Unterrichtsanliegen. Ihre Vermittlung sollte nach Rüschoff/Wolff auf natürliche Weise zu Stande kommen, nicht aber im Zuge eines instruktiven Unterrichts (Rüschoff/Wolff 1997: 95). Sie scheinen den Lehrenden überhaupt nur noch Koordinationsaufgaben zuweisen zu wollen, um die maximale Autonomie der Lerner sicherzustellen. Dagegen geraten Lehrende in den Verdacht, aus Gründen eines befürchteten Macht- und Autoritätsverlustes ihre Rolle als Wissensvermittler im sogenannten »instruktivistischen Frontalunterricht« behaupten zu wollen (Rüschoff/Wolff 1997: 93f.). In ihrer Zustandsbeschreibung teilt Schulz-

Zander den Verdacht begrenzt. Sie meint beobachten zu können, daß im theoretischen Selbstverständnis der Lehrenden die Rolle als Wissensvermittler stets positiv fixiert ist (Schulz-Zander 2003: 9). Eher aus unterrichtspragmatischen Gründen, denn aus theoretischen ergibt sich bei Donath ein variables Konzept von autonomen Aktivitäten und konventionellem Unterricht. Der gestaltete Unterricht habe genauso seinen Platz in Einführungsphasen oder Präsentationsphasen. Überhaupt plädiert Donath für ein komplementäres, zweckbestimmtes Nebeneinander der Lernformen (vgl. Donath 1999: 5). Bei der Informationsbeschaffung gehe es um ein geeignetes Verhältnis von konstruktivem Freiraum und sachkundiger Anleitung. Daraus erwachsen dem Lehrenden Aufgaben wie die gemeinsame unterrichtliche Erarbeitung einer Fragestellung, die Steuerung bei der Auswahl von Netzadressen, der gemeinsame Nachvollzug des Suchprozesses, die gemeinsame Evaluation, die Unterstützung der Gruppen bei der fremdsprachigen Erarbeitung der Ergebnisse und der Präsentation. Im Mittelpunkt soll offenbar die sprachliche Bearbeitung von Informationen stehen, begleitet von lexikalischen und grammatischen Übungen am Rechner. Dabei scheint an unterschiedliche Sozialformen gedacht zu sein. Schließlich könne auf eine Leistungskontrolle nicht verzichtet werden (Donath 1997: 44). Daß sich daran wenig geändert habe, bestätigt Schulz-Zander. Bei der überwiegenden Zahl beobachteter Praxisbeispiele sei das Nebeneinander klassischer Wissensvermittlung im Frontalunterricht und Phasen selbständigen Lernens festzustellen. Lehrerzentriert seien Unterrichtsgespräche, in denen Ergebnisse ausgetauscht oder neue Aufgaben angeregt werden. Lehrende »geben in den meisten Fällen eine Struktur für die Schüleraktivitäten vor, teil-

weise stellen Lehrpersonen nicht mehr Wissen, sondern Methoden zur Verfügung.« (Schulz-Zander 2003: 8). In Phasen selbständigen Lernens treten die Lehrenden zurück, zumal Lerner oftmals als Experten auftreten.

2.2.3 *Arbeits- und Sozialformen*

Arbeits- und Sozialformen stehen in einem engen Zusammenhang. Rüschoff/Wolff erinnern daran, daß der Frontalunterricht als Unterrichtsform festgelegt sei. In der Projektarbeit, aber auch in wissenschaftspropädeutischen Arbeitsformen, dem forschenden Lernen sehen sie eine entscheidende Bereicherung. Die Projektarbeit könne dazu führen, daß Sprache gelernt wird, ohne daß Sprache gelehrt wird. Projektarbeit realisiere, wie mehrfach betont, das authentische Lernerverhalten. Die Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten des Internets unterstützen, daß sich authentische Zwecke erfüllen, die sich aus der Projektaufgabe ergeben (Rüschoff/Wolff 1997: 94). Grüner/Hassert kommen in ihrer Bilanz ebenfalls zu dem Ergebnis, daß Projektarbeit im Sprachunterricht die Nutzung des Rechners am ehesten rechtfertigt. Projektarbeit, unterstützt von Rechnern und Internet, führe zu mehr Qualität der Ergebnisse. Die Teilnehmer identifizierten sich in stärkerem Maße mit der Aufgabe und seien motivierter. Keineswegs müsse die systematische Spracharbeit vernachlässigt werden, wenn sprachlich korrekte Ergebnisse gefordert sind (Grüner/Hassert 2000: 164). Die ausgewählten Studien Schlabach (1997), Thelen-von Damnitz (2000) und Schlak (2003) verstehen sich ohne weiter ausgeführte Begründung als Projekt. Allerdings geht es bei Thelen-von Damnitz eher um wissenschaftspropädeutisches Arbeiten. Daß die Arbeitsform des Projektunterrichts im rechner- und netzgestützten Sprach-

unterricht uneingeschränkt bevorzugt wird, liegt nahe. Für Rüschoff/Wolff ist es von entscheidender Bedeutung, daß als die vorherrschende Sozialform die Arbeit in Gruppen durchgesetzt wird. Ihrer Meinung nach sei ausreichend belegt, daß der Lerngewinn in der Gruppe größer sei als im Klassenverband. Sie kritisieren auf Grund der schon oben erwähnten Vermutungen die ablehnende Haltung der Lehrerschaft. Gleichfalls kritisieren sie, daß es nicht ausreichend gelänge, die Gruppenarbeit durch die Arbeitsteiligkeit des Projektes zu begründen (Rüschoff/Wolff 1997: 93). Unter Berufung auf Wolff und andere hebt auch Schlak den lernfördernden Charakter der sozialen Interaktion in der Gruppe hervor, um sein Projekt zu begründen. In der Durchführung stellt er aber fest, daß die stärkste Abweichung zwischen konzeptionellem Anspruch und der Realität in der Erwartung einer zielsprachigen Kommunikation in der Gruppe bestehe (Schlak 2003: 601 und 604). Allerdings wäre das konstruktivistische Konzept wohl auch überfordert, wenn es die *aufgeklärte Einsprachigkeit* im Anfangsunterricht ablösen wollte, obwohl das Beharren auf Einsprachigkeit in seiner Logik liegt. Schwerdtfeger befaßt sich ausführlich mit den Bedenken von Lehrenden zur Frage des Rückfalls in die Eigensprache in Gruppen, ohne eine befriedigende Antwort geben zu können (Schwerdtfeger 1998: 62). Die Interaktion in Gruppen ist nicht nur prekär, was die Zielsprachigkeit angeht, sondern auch im Hinblick auf die Unterstützung der angestrebten Projektarbeit durch Arbeit an Rechnern. Sie bedeutet prinzipiell Einzelarbeit, und nur ein Mangel an Rechnern kann begründen, daß sich Kleingruppen einen Rechner teilen müssen. Hierfür sollen jedoch auch methodische Gründe sprechen, behaupten Grüner/Hassert (2000: 159), al-

lerdings werden im weiteren nur sozial-integrative Begründungen angeführt. Wenn also aus der konstruktivistischen Sicht die Nutzung von Rechnern im Fremdsprachenerwerb als eine entscheidende Chance angesehen wird, dann steht die bevorzugte Sozialform im Gegensatz zu der Sozialform, die der Rechner erzwingt: der Einzelarbeit. Auf diesen Widerspruch weist auch De Florio-Hansen hin (De Florio-Hansen 2000: 211). Sie unterstreicht aber auch, daß der Rechner auf eine ausschließlich unterstützende und funktionale Aufgabe begrenzt bleiben muß. Die Interaktion der Lernenden und des Lehrenden sei das entscheidende Kriterium des Wissenszuwachses. Nur wenn Erfahrungen überprüft, verändert und erweitert werden können, stelle sich Lernen ein. Ein auf wechselseitige Veränderung angelegter Dialog sei mit dem Rechner nicht führbar, so ihre Behauptung.

Nicht nur auf der theoretischen Ebene legt die Logik des konstruktivistischen Konzepts Einzelarbeit nahe, sondern auch auf der unterrichtspragmatischen Ebene dürfte ein rechner- und netzgestützter Fremdsprachenunterricht zuerst die Sozialform der Einzelarbeit zur zentralen Sozialform machen. Das unterstreicht auch Ortner, wenn er sagt, daß multimediale Computersysteme im Unterricht ein Unfug seien, da sie individuelle Lernsysteme darstellten (Ortner 2000: 2). Unterricht sei aber keine individuelle, sondern eine soziale Veranstaltung. Diese Einsicht scheint auch bei den stärksten Befürwortern der Ausstattung von Schulen mit Rechnern gewachsen zu sein, die erklären, daß systematisches Lernen mit neuen Medien nicht in Computerarbeitsräumen zu erreichen sei, der Rechner müsse in Form eines Notebooks individuell zur Verfügung stehen (Wagner 2000: 14).

3. Vor- und Nachteile eines rechner- und internetgestützten Unterrichts in der Bewertung durch unterschiedliche Untersuchungen

3.1 Nachteile

Ein hohes Maß an begründeter Skepsis hinsichtlich des Einsatzes von Rechnern im Fremdsprachenunterricht billigt Ross den Fremdsprachenlehrenden zu. Nach den negativen Erfahrungen mit den Sprachlaboren habe die sogenannte künstliche Intelligenz anfangs nicht mehr geboten als Vokabel- und Grammatikpaukprogramme. Gemeint sind eine Vielzahl der inzwischen aufgelegten Sprachlernprogramme wie Vokabeltrainer, Grammatikprogramme, Übungsprogramme, Simulationsprogramme, Planspiele und integrierte digitale Multimedia-Sprachkurse, ob sie nun netzgestützt oder stationär zur Verfügung gestellt werden. Eine Reihe solcher Programme seien zwar inzwischen dem Stand der Technik entsprechend multimedial aufbereitet, ihr Mehrwert für den Unterricht bleibe aber nach wie vor problematisch. Mit Hinweis auf den Stand der Erkenntnisse weist Ross nach, daß sogenannte tutorielle rechnergestützte Übungsprogramme »keine wirklich neuen Impulse« hervorbringen (Ross 1997: 91). Sie unterscheiden sich nicht grundlegend von Übungen im Lehrbuch. Interaktionsmöglichkeiten seien vorhanden, aber nur in den antizipierten Grenzen des Programms. Neben der begrenzten Interaktionsfähigkeit ist die Fehlerkorrektur und Fehleranalyse eine Schwäche solcher gelenkter, tutorieller Programme. Die Fehlerkorrektur kennt nur Richtig – Falsch-Angaben. Denn weder hinsichtlich der Fehleranalyse noch generell können solche Programme an die individuellen Lernvoraussetzungen angepaßt werden. Wer mit Hilfe eines Autorenprogramms adaptierte Aufgaben mit automatischer Korrektur und Prozentanga-

ben für richtige Lösungen erarbeiten will, muß mit einem hohen Zeitaufwand rechnen. Schon in seiner frühen Studie macht Schlabach auf die Leseschwierigkeiten aufmerksam: Die Augen ermüden schneller und die begrenzte Übersicht erschwere das orientierende Lesen. In der Folge werden die Texte oberflächlicher gelesen, so seine Beobachtung (Schlabach 1997: 8). Ähnlich problematisch sehen Grüner/Hassert das Lesen am Rechner (2000: 155 ff.). Das muß um so ernster genommen werden, als die fremdsprachlichen Teilfertigkeiten wie Lesen und Schreiben die entscheidenden Aktivitäten am Rechner überhaupt sind, während das Hören und Sprechen wegen der Aufwendigkeit entsprechender Programme und damit verbundenen Einschränkungen weniger zur Geltung kommen. Die Arbeit im Internet erfordere ein hohes Maß an Selbstdisziplin, denn die Ablenkefaktoren seien erheblich und können sich ruinös auf die veranschlagte Zeit auswirken (Schlabach 1997: 8). Die Lehrenden ihrerseits sind offenbar auch durch einen höheren Einsatz an Planung und Koordination beansprucht. Eck/Legenhausen/Wolff machen auf Ablenkung durch Technikzentriertheit aufmerksam. Gerade technikbegeisterte Lerner neigten dazu, die Handhabung des Mediums zu stark in den Vordergrund zu rücken. Die Geräte sollten nur Mittel zum Zweck sein. Unbedingt notwendig sei es, die Aufgaben zu trennen: Der Rechner dürfe nur eingesetzt werden, wenn er eine echte Funktion habe. Alle anderen Aufgaben seien räumlich getrennt davon zu vollziehen. Ein flexibler Raumwechsel habe sich als günstig erwiesen (Eck/Legenhausen/Wolff 1998: 70). Obwohl die gesichteten Studien nur in Andeutungen auf unterschiedliche, der Entwicklung entsprechende technische Probleme eingehen, sollte nicht unterschlagen werden, daß die technische Labilität von Geräten und vernetzten An-

lagen sowie Bedienungsschwierigkeiten sehr viel Ärger bereiten können. Oft müssen Fehler extrem zeitaufwendig behoben werden.

3.2 Vorteile

Die Vorteile eines rechner- und netzgestützten Fremdsprachenunterrichts sollen sich mit den oben beschriebenen Erwartungen decken. Im Vordergrund steht dabei der authentische Kontext. Das gilt einerseits für die authentische Kommunikation im Rahmen des Email-Projekts von Eck/Legenhausen/Wolff (1998: 73, Schlußbemerkung), wie auch ganz besonders für Schlabach, Thelen-von Damnitz und Schlak, die Deutsch als Fremdsprache im Ausland unterrichten und mit dem Internet ein breites Angebot an authentischen und aktuellen Materialien nutzen können. Die verhaltensändernden Effekte bei Lernern in Richtung auf Neugier, Sensibilität für Aktualität und Selbstverantwortung besonders an Orten, an denen authentische Informationen nicht ohne weiteres zugänglich sind, hebt Thelen-von Damnitz hervor (2000: 412). Dazu kommt eine veränderte Lehrerrolle, die in Abstufungen unterschiedlich autonomes Lernen ermöglicht. Die Möglichkeit, Lernern ein binnendifferenzierendes Angebot zu machen, zeigen Grüner/Hassert mehrfach auf (2000: 163). Dazu können Materialien erstellt oder Programme unterschiedlich lenkend eingesetzt werden. Grüner/Hassert denken an Rekonstruktionsprogramme und Konstruktionsprogramme. Zu den Vorteilen zählt unbestritten die Nutzung von Textbearbeitungsprogrammen einschließlich der Werkzeuge und digitale Wörterbücher mit Audiofunktionen. In technischer Hinsicht sollen die Stärken des Rechners mit der Anwendung multimedialer Fähigkeiten zum Tragen kommen, u. a. auch durch multimediale Enzyklopädien oder Präsentationsprogramme (vgl. Thaler 2004: 94).

3.3 Übersicht über Vor und Nachteile eines rechner- und internetgestützten Unterrichts in der Bewertung durch unterschiedliche Untersuchungen

Nachteile in didaktischer Hinsicht

- mangelnde Adaptivität authentischer Texte;
- Fehleranalyse unzureichend bei gelenkten Übungsformaten;
- eingeschränkte Interaktion bei gelenkten (tutoriiellen) Programmen;

Nachteile in methodischer Hinsicht

- vereinzelter Arbeitsumgebung;
- funktionaler Einsatz des Mediums unsicher;
- Nebenaufmerksamkeitszentrum Technik;
- Nebenaufmerksamkeitszentrum »andere« Seiten;
- Lesen am Gerät;

Nachteile in technischer Hinsicht

- aufwendige Anlagen;
- stationäre Anlagen;
- mangelnde Übersichtlichkeit beim Lesen;
- aufwendige Adaption mit Autorenprogrammen;
- technische Labilität;
- Bedienungsschwierigkeiten;

Vorteile in didaktischer Hinsicht

- Authentizität der Materialien;
- autonomes, authentisches, entdeckendes Lernen;
- individuelles Lernen;
- authentisch aktuelle Sprachmaterialien;
- Differenzierung der Lernangebote;
- handlungsorientiertes Lernen (Projektlernen);
- autonome Texterstellung mit Textprogrammen: Nutzung von Werkzeugen und digitalen Wörterbüchern;
- authentische Kommunikation;
- vernetzte Lernangebote;

Vorteile in methodischer Hinsicht

- recherchieren, bearbeiten, präsentieren im Rahmen von Aufgabenstellungen;
- arbeitsteilige differenzierte Bearbeitung einer Aufgabenstellung;
- kommunizieren im Rahmen eines E-post-Kontaktes;
- üben mit Textrekonstruktionsprogrammen, Vokabeltrainern, Grammatiktrainern;
- spielen mit Simulationsprogrammen und Planspielen;
- kommunizieren mit E-post;

Vorteile in technischer Hinsicht

- Multimediafunktionen: Visualisieren, animieren, kopieren, präsentieren;
- Multimedia-Enzyklopädien;
- Datenbanken (Zeitungen, Wörterbücher);
- Textbearbeitungsprogramme;
- Präsentationsprogramme;
- Internetpräsentationen;
- Internet-Klassenzimmer;
- E-post.

4. Umsetzung eines rechner- und netzgestützten Landeskundeprojekts

4.1 Die Lerngruppen

Die an der Fachhochschule Konin Studierenden streben nach einem dreijährigen Durchgang ein Lizenziat an, um anschließend ein Lehramt als Fachlehrer für Deutsch als Fremdsprache wahrzunehmen. Der betroffene 2. Jahrgang der Fachhochschule Konin umfaßt 21 und 19 Studierende pro Gruppe (insgesamt 8 männliche und 32 weibliche Studierende). Die Angaben beziehen die Relegationen aus dem 3. Jahrgang ein. Ein überwiegender Teil der Studierenden kommt aus dem Nahbereich von Konin. Diejenigen, die täglich meist schon ab 6 Uhr morgens anreisen, sind über die Pflichtlehrveranstaltungen hinaus wenig verfügbar. Nach der Aufnahmeprüfung zeigen sich in der

Sprechfertigkeit der Studierenden Unterschiede, wenn sie sich längere Zeit in Deutschland aufhalten konnten oder wenn sie in Deutschland Familienangehörige haben. Allerdings kann von dieser Kompetenz nicht zwangsläufig auf das Schreiben oder gar auf analytische Fähigkeiten geschlossen werden. Das Anforderungsniveau entspricht dem der Mittelstufe aufsteigend. Von Anfang an sind authentische Materialien Gegenstand des sprachpraktischen Unterrichts und des Fachunterrichts wie z. B. im Fach Landeskunde. Durch die Zurücknahme der Anforderungen in der Aufnahmeprüfung ist das Niveau einiger Lerner prekär. Die Anforderungen an die Arbeitsdisziplin und Arbeitsmethodik bei relativ hoher Pflichtstundenzahl im 1. und 2. Semester zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Ein sich zeitweise verstärkender Prüfungsdruck scheint allerdings Verhaltensänderungen zu bewirken. Das betrifft auch die Präsenz in den Lehrveranstaltungen. Zunehmend verfügen die Studierenden über Rechner. Inzwischen ist es kein Problem mehr, Texte einzufordern, die mit Textprogrammen bearbeitet wurden. Bei gegenseitiger Unterstützung schafft es die große Mehrheit, solche Texte zwecks Korrektur per E-post zuzuschicken. Allerdings dürfte die allgemein für Polen geltende statistische Angabe für Ende 2003 von 16,7% der Gesamtbevölkerung Internetnutzer (Deutschland 53%) auf die Projektteilnehmer übertragbar sein. Auch finden fakultative Angebote mit dem Ziel, die Kompetenzen am Rechner zu stärken, noch zu wenig Zuspruch. Dabei bestehen seitens der schulischen Einrichtung hervorragend ausgestattete Rechnerräume mit schnellen Zugängen zum Internet. Die Bildungserfahrungen der Studierenden prägen das Verhalten im Unterricht stärker als neu erworbene theoretische Kenntnisse aus Vorlesungen und Übungen zur Unterrichtsmethodik. Nach dem »gehei-

men Lehrplan« der Studierenden ist Landeskunde prüfungsrelevant zu präsentieren. Es geht also unterrichtsmethodisch um einen Kompromiß aus Erwartungen und Unterrichtsverfahren, die auf Verarbeitungstiefe, Instrumente und Transfer setzen. Das gilt auch für ein Projekt. Ab einem bestimmten Zeitpunkt muß sich ein reproduzierbarer Prüfungsstoff abheben, wenn Verunsicherungen vermieden werden sollen.

4.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen

Das landeskundliche Curriculum der Institution rückt abschließend für das 3. Semester eine geographische Aufgabenstellung in den Mittelpunkt. Diese ordnet sich den Themen der vorhergehenden Semester zu und schließt eine Kursfolge mit historischen und politischen Schwerpunkten ab. Geographische Themen figurieren eher auf den Listen der kognitiven Landeskunde. Sie scheinen sich der interkulturellen Landeskunde zu entziehen. Denn der interkulturellen Landeskunde geht es ja neben dem Wissen vorranglich um Haltungen und Fähigkeiten. Die Haltungen sollen Empathie, Toleranz und Identitätsbewußtsein umfassen. Die Fähigkeiten, die Wahrnehmungsbedingungen hinsichtlich der Subjektivität und Selektivität einer Wahrnehmung zu berücksichtigen, die Fähigkeit, Distanz zu nehmen und Perspektiven zu wechseln und die Fähigkeit, eine Metakommunikation über sprachliche Bedeutungsdivergenzen zu führen (vgl. Zeuner 2001: 39). Es kann also nicht nur um das reine topographische Wissen gehen, sondern um die Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen den Menschen und den Räumen, die in den Blick genommen werden. Landschaftsräume sind Handlungs- und Lebensräume, an die sich der Mensch anpassen muß und die er auch vielfältig gestalten und nutzen kann. Ent-

sprechend sind die Fragestellungen ausgewählt: Sie beziehen sich auf Nutzungsmöglichkeiten des Naturpotenzials und Lebens- und Arbeitssituationen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands (Versorgung mit Nahrungsmitteln, Rohstoffen und Energie, Produktion von Gütern, Einrichtungen des Verkehrs und der Dienstleistungen und kulturelle Manifestationen). Wesentliches Anliegen ist es dabei, Neugier zu wecken, Fragen zu entwickeln, Interesse an und Einblicke in die Lebensbedingungen von Menschen in unterschiedlich ausgestatteten Räumen zu vermitteln und zu vergleichen. Der inhaltliche Anspruch, Regionen und Landschaften aus verschiedenen Blickwinkeln zu inspizieren, legt ein arbeitsteiliges Vorgehen nahe, das seinen authentischen Charakter aus einem Berichtsauftrag erhalten soll. Von der Konzeption des Auftrages wird in hohem Maß abhängen, inwieweit die klassische Simulation vermieden werden kann.

Die Lerner werden ein höheres Maß an innerer Anteilnahme entwickeln, deren die interkulturelle Landeskunde bedarf, um mit hoher sprachlicher Verarbeitungstiefe Haltungen und Reflektion zu prägen. Gleichzeitig kann ein arbeitsteiliges Verfahren Gruppen bilden, in denen Lerner autonome Entscheidungen treffen und deren Anregungspotential sie nutzen. In Konkurrenz zu anderen Unterrichtsverfahren sollen also die Vorteile des Projektunterrichts zur Wirkung kommen. Die Anlage des Projekts folgt allerdings den unterrichtspragmatischen Einwänden und Erfahrungen, wie sie in den gesichteten Studien aufgezeigt wurden. Weder wird erhofft, daß sich der simulative Charakter der Projektaufgabe vollständig verdrängen läßt, noch daß die Authentisierung der unterrichtlichen Interaktion eine zielsprachige Kommunikation in den Gruppen veranlaßt. Die Spracharbeit wird sich deswegen auf das

Leseverstehen und Schreiben konzentrieren, wobei die Benutzung von Werkzeugen der Textverarbeitung zur Erstellung von fremdsprachigen Texten, digitaler Wörterbücher und Konkordanzen ange-regt wird. Um das Defizit an verbaler Kommunikation auszugleichen, sollten verstärkt Berichtsphasen in der Zielsprache intervenieren. Die Informationsbeschaffung und Bearbeitung wird fast ausschließlich netzgestützt am Rechner erfolgen, da andere Materialien in Form von Druckmedien kaum vorliegen; wenn sie doch vorhanden sind, stehen sie meistens nicht in ausreichender Anzahl zur Verfügung oder ihnen fehlt der notwendige Aktualitätsbezug. Das gilt besonders für das farbige Kartenmaterial ab 1 : 50000. Ganz entscheidend soll also damit die Chance genutzt werden, die das Internet dem Sprachunterricht abseits der Metropolen bietet: Nämlich die Chance der reichhaltigen und authentischen Lernumgebung. Gleichzeitig sind selbst erstellte und gestaltete Basismaterialien auf eigenen Internetseiten zugreifbar. So mußte, wie sich frühzeitig herausstellte, aus pragmatischen Gründen die Einführung in das geographische Grundwissen durch didaktisierte Texte erfolgen. Das Projekt nutzt also das Netz einerseits als autonom zu beanspruchende Informationsquelle, andererseits zur Lenkung, um die Projektarbeit zu stützen. Damit ergeben sich didaktisch-methodische Entscheidungen, die sich weitgehend von der Ausstattung der Rechneranlagen vor Ort abhängig machen müssen. Die Tatsache, daß die Rechnerräume keine veritablen Besprechungsmöglichkeiten abseits der laufenden Rechner vorsehen, erschwerte von Anfang an die mündlichen Berichts- und Besprechungsphasen und verlagerte die Ansprache der Arbeitsgruppen auf den Arbeitsplatz am Rechner. Allerdings war damit auch mehr Autonomie einge-

räumt. Die vollständige Inanspruchnahme von Rechnern fordert von den Studierenden zudem, sich zunehmend die Handlungskompetenz von Nutzern anzueignen. Hier soll weitgehend auf den Mitnahmeeffekt der Gruppe gesetzt sein. Kompetente Nutzer unter den Teilnehmern sollen im Rahmen der Arbeitsorganisation des Projekts so eingesetzt werden, daß sie technische Hilfestellung leisten können. Konkret soll folgender Projektauftrag umgesetzt werden:

Sie strampeln im Internet den beiden Radfahrern hinterher (siehe Basistext www.kursmatdiemann.konin.Lm.pl Projekt Rad, Land, Fluß) und bereichern ihren Bericht. Alle Berichte werden für ein Reisemagazin verfaßt. Sie wählen also einen unterhaltsamen und persönlichen Stil. Natürlich haben Sie gerade mal Platz für ca. 100 Worte. Es ist nicht verboten, den Text durch ein Foto zu verschönern.

1. Beschreiben Sie die Landschaft der 1. Etappe, der 2. usw. (Gruppe 1);
2. Beschreiben Sie die Wegstrecke (Gruppe 2);
3. Beschreiben Sie, wovon die Menschen leben (Gruppe 3);
4. Beschreiben Sie, wo die Menschen sich erholen (Gruppe 4);
5. Geben Sie wieder, welche Geschichten sich die Menschen erzählen (Gruppe 5);
6. Beschreiben Sie, was man unbedingt sehen sollte (Gruppe 6);
Schicken Sie den Text an die Redaktion;
7. Nehmen Sie die Texte und Bilder entgegen (Gruppe 7) und gestalten Sie die Seiten des Reisemagazins.

Für die Umsetzung sind maximal 7 Sitzungen (90 Minuten) angesetzt. Es werden Gruppen mit 2–4 Teilnehmern gebildet. Nur in der Gruppe 7 finden sich nach Nutzerkompetenz ausgewählte Teilnehmer, die technische Assistenz leisten sollen, solange die anderen Teilnehmer keine Beiträge einsenden. Wenn sich Lernergruppen für einen Beitrag entscheiden, sind sie aufgefordert, ihre Entscheidung zu begründen. Im Bedarfsfall wäre dann die Entscheidung auf eine breitere Materialbasis zu stellen. Von An-

fang an kommt es nicht darauf an, eine Vielzahl von Etappen zurückzulegen, sondern die Erkenntnisse und Handlungskompetenzen zu vertiefen und im Sinne von transferierbarem Wissen aufzubereiten. Denn der Landeskundendurchgang schließt mit einer Prüfung ab, die aus dem Semester hervorgeht und erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse überprüft. Die Prüfungsaufgabe besteht darin, einen unbekanntem Kartenausschnitt unter unterschiedlichen Gesichtspunkten gemäß den Aufgaben auf einem Formularblatt am Rechner zu beschreiben. Eine Suchaufgabe im Internet ist eingeschlossen.

4.3 Lernziele

Die Lernziele der interkulturellen Landeskunde ordnen sich genuin dem konstruktivistischen Konzept zu. Es geht gemeinsam um Erkenntnismethode zum Zwecke des Spracherwerbs. Während sich aus dem konstruktivistischen Ansatz instrumentelle Lernziele ableiten lassen, ist mit den interkulturellen Lernzielen die Entwicklung der Fähigkeit der kritischen Fremd- und Eigenwahrnehmung gemeint, Toleranz und Distanz einmal unterstellt. Daneben sind Lernziele zu definieren, die die Rezeptionsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache festschreiben. Schließlich sollen Lernziele erreicht werden, die die geographischen Grundkenntnisse erweitern, so daß Zusammenhänge zwischen Menschen und Räumen erkannt und Schlußfolgerungen ermöglicht werden. Auf einer weniger abstrakten Ebene lassen sich folgende Lernziele tabellieren:

1. Lernziele der interkulturellen Landeskunde:
 - Menschen in geographischen Räumen entdecken;
 - die Wechselwirkungen von Menschen und Raum als prägend wahrnehmen;

- die Internetrepräsentanzen eines ausgewählten Raumes nutzen;
 - ihre Subjektivität und Selektivität erkennen;
 - die Eigenwahrnehmung schärfen.
2. Lernziele nach dem konstruktivistischen Konzept: Sprachlernkompetenz am Rechner erwerben:
 - Arbeitsabläufe in der Gruppe reflektieren und organisieren;
 - Informationen nach abgestimmten Kriterien suchen und auswählen lernen;
 - relevante Werkzeuge der Textverarbeitung nutzen lernen;
 - digitale Wörterbücher nutzen;
 - Ergebnisse präsentieren.
 3. Sprachpraktische Lernziele:
 - über die Arbeitsabläufe und Zwischenergebnisse berichten;
 - authentische Texte zum Gegenstand verstehen, problematisieren und wiedergeben;
 - Texte textsortengerecht verfassen;
 - die Stilistische Kompetenz erweitern.

Im Ergebnis sollen die Lerner neben den im Sinne der Projektaufgabe verfaßten Texten über ein fachsprachliches Instrumentarium verfügen, das die erfolgreiche Beschreibung eines Kartenausschnittes ermöglicht. Die auf der pragmatischen Ebene formulierten Lernziele verbinden sich mit der Hoffnung, insgesamt die informationelle Kompetenz der Teilnehmer zu entwickeln.

4.4 Verlaufskritik

4.4.1 Aus subjektiver Sicht

Angesichts des Verlaufs des Projektes bedarf es einer kritischen Evaluierung. Dies ist umso notwendiger, als in der Sekundärliteratur überwiegend Erfolge gemeldet werden, wie schon Eck/Legenhausen/Wolff skeptisch feststellen (1998: 66). Der Bericht von Schulz-Zander summiert

eine Reihe von Projekten zu einer solchen Erfolgsbilanz (vgl. 2003: 7 und 11). Im folgenden sollen dagegen beobachtete Umsetzungsprobleme zur Sprache kommen.

1. Auf einen entscheidenden Mangel hinsichtlich der Ausstattung des Rechnerraumes wurde schon hingewiesen. Die Lernergruppe konnte bei auftretenden Problemen, zum Zwecke des Berichtens oder des Unterrichtsgesprächs nicht abseits von den Geräten und ablenkungsfrei versammelt werden. Eine zentrale Ansprache kann Teilnehmer an Geräten kaum erreichen, da sie diesen zugewandt sind; das gilt gleichermaßen für den Versuch, ein Plenum der Teilnehmer bei laufenden Geräten einzurichten. Erforderlich ist eine organisierte, mit kurzen Gleitzeiten ausgestattete Distanznahme, um die Überlagerung von Aktivitäten zu vermeiden. Schon allein um die Anteile der verbalen Kommunikation in der Zielsprache zu erhöhen, sollte ein Versammlungsort zur Verfügung stehen, zu dem man schnell von den Geräten wechseln kann. Unter den gegebenen Umständen hätte man sich aus Zeitgründen nur für einen Unterricht entweder im Klassenraum oder einen Unterricht im Rechnerraum entscheiden müssen.

2. Die Hoffnung, mit dem Projektauftrag die Studierenden aus der Reserve zu locken, für den Gegenstand zu gewinnen, sie zu veranlassen, sich mit der Rolle des neugierigen Reiseberichterstatters zu identifizieren, um so die Lernroutine zu durchbrechen und um einige Motivationsprobleme des simulativen Sprachunterrichts hinter sich zu lassen, erfüllte sich nur bei wenigen Teilnehmern. Ganz offensichtlich hatte der Projektauftrag nur eine begrenzt authentisierende Wirkung. Hätte auf das Projekt verzichtet werden müssen, weil keine natürlichen Kontaktsituationen, wie sie E-post-Pro-

jekte aufweisen, geschaffen wurden? Damit wäre die Wahl von Gegenständen für Projektarbeit stark eingeschränkt. Nicht jedes Projekt im Rahmen eines Sprachunterrichts kann geeignete Partner gewinnen. Schließlich wäre die Koordination von Projekten völlig überfordert, wenn Sprachlerner den ständigen Kontakt mit »native speakers« zur Voraussetzung ihrer Bemühungen machen wollten. Allerdings hätte es sich hinsichtlich des durchgeführten Projekts angeboten, die Kontaktangebote der Tourismusdienstleister im Internet in Anspruch zu nehmen.

3. Die Selbstorganisation der Arbeitsgruppen litt offensichtlich unter der Tatsache, daß es nicht gelang, arbeitsteilige Strukturen in den Gruppen zu entwickeln, die dem Arbeitsmedium gerecht wurden. Obwohl alle Gruppenmitglieder über einen Rechner verfügten, fanden Aktivitäten nur an einem oder zwei Rechnern einer Gruppe statt. Hier waren überwiegend Teilnehmer mit Vorkenntnissen in der Internetrecherche bemüht. Andere Projektteilnehmer, durchaus mit annehmbaren Sprachkenntnissen, die eine Vorauswahl von Texten an ihren Geräten hätten sichten können, waren unbeschäftigt, weil Ihnen die Texte nicht überspielt wurden. Ergebnisse blieben auf einem Rechner gespeichert, so daß sie weder den übrigen Gruppenmitgliedern zur Verfügung standen noch eine weitergehende Beschäftigung mit dem Thema eröffneten. Später verfügten die meisten Teilnehmer über Disketten, mit denen von Rechner zu Rechner kopiert wurde. Das Intranet stand für den Unterricht nicht zur Verfügung. Die nach Absprache erarbeiteten einzelnen Ergebnisse mußten zusammengeführt werden, um sie für die Gruppe verfügbar zu machen und besprechen zu können. Es reifte die Erkenntnis, daß die Arbeit an Rechnern als Einzelarbeit und gleichzeitige Gruppen-

arbeit einen Widerspruch an sich bedeutet.

4. Wie erwartet, gestaltete sich die Internetsuche meist mit Google als ein schwieriges Unterfangen. Der schon auf die unterrichtspragmatische Ebene zurückgenommene konstruktivistische Anspruch der autonomen Ergebniskonstruktion in einem Unterrichtszusammenhang scheiterte. Erst die Erarbeitung von Auswahlkriterien für die Suche konnte Ergebnisse bringen. Das Gespräch über allgemeine wie gruppenspezifische Auswahlkriterien und ihre Erprobung bieten den entscheidenden Ansatz, um über die Spracharbeit hinaus landeskundliche Wirkungszusammenhänge zu erörtern. Das Gespräch kann sich intensivieren lassen, indem Textbeiträge kritisch befragt werden. Die von der Gruppe ausgewählten Entscheidungskriterien können so rekonstruiert und überprüft werden. Denn wenn mit Abschluß der Projektarbeit Texte für ein »Reisemagazin« entstanden sind, dann sollte das Typische aus einer bewußt eingenommenen Perspektive zum Ausdruck gekommen sein. Die im Rahmen der Durchführung des Projektes auf die Beratung und Unterstützung der einzelnen Gruppen bezogenen Interventionen konnten der Notwendigkeit, hier einen Schwerpunkt zu setzen, nicht genügen. So ging wertvolle Unterrichtszeit durch zielloses auf Glückstreffer gerichtetes Suchen verloren. Ein solches Suchen, das dem Scheitern ausgesetzt ist, begründet zwar eine Diskussion über Kriterien, läßt aber jede Zeitplanung aus den Fugen geraten. Umgekehrt geraten Lerner, die unter Zeitdruck Suchaufgaben durchführen oder aus Zeitgründen abbrechen müssen, in Dispositionen, die nicht gewollt sein können. Suchaufgaben sollten, wenn die Suchkriterien sich als tragfähig erweisen, notwendigerweise ergebnis-

fen außerhalb der Unterrichtszeit angelegt sein.

5. Viel Zeit zu Lasten der Spracharbeit nahm auch das Erlernen von Grundfertigkeiten am Rechner, aber insbesondere auch von Fertigkeiten wie ein Layout zu realisieren oder das Kopieren und die Bearbeitung von Kartenmaterial in Anspruch. Zwar war es erklärtes Ziel, die Nutzerkompetenzen zu entwickeln, aber nicht in Konkurrenz zur Spracharbeit. Einige Lerner ließen sich aber von den Herausforderungen der Text- und Bildbearbeitung stark vereinnahmen. Die Erprobung der Grammatikprüfung oder der Gebrauch von Funktionen oder Programmen, die Konkordanzen zusammenstellen, kam dagegen zu kurz.

6. Wer gemeinschaftliche Rechneranlagen benutzt, muß mit manifesten Einschränkungen von optionalen Funktionen rechnen. Sie betreffen Programme wie Geräte. Für die Installationen von Programmen ist man auf die Zustimmung von dritter Seite angewiesen, entsprechend wartet man auf Reparaturen. Geräte können durch Virenbefall außer Funktion gesetzt sein. Viel genutzte Peripheriegeräte wie Mäuse gehen schon nach kurzer Zeit nur noch schwerfällig. Diskettenlaufwerke sind mechanisch und für Viren anfällig. Wenn kein Komprimierungsprogramm installiert ist, bleibt vielleicht mühsam bearbeitetes Bildmaterial auf Grund der wachsenden Größe stecken. Solange aber der schnelle Zugriff auf das Internet intakt bleibt, was die während der Projektarbeit benutzte Anlage leistete, können Defizite durch eigene projektbegleitende Seiten kompensiert werden. Daß aber der lokale Anbieter, bei dem die eigenen Seiten geparkt waren, mitten in der Prüfung seinen Dienst versagte, kam unerwartet, darf aber nicht ausgeschlossen werden.

7. Wurden – bei allen Schwierigkeiten – Lernziele erreicht? Diese Frage läßt sich von den abgelieferten Kurztexthen sowie von dem Prüfungsergebnis her nur unter Vorbehalt beantworten. Von den 16 Arbeitsgruppen wurden den beiden Redaktionen 20 Texte zugesandt. Diese Texte entsprachen den Regeln. Zusammenkopierte Texte (z. B. mit Überlänge) schickten die Redaktionen zurück.

Die Texte lassen sich zwei Reflektionsstufen zuordnen. Die größere Zahl der Texte beschreibt bekannte Phänomene, ohne sie in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Nur 3 Texte weisen analytische Komponenten auf und bringen eine gewisse Repräsentanz einer Entdeckung für den Raum zum Ausdruck. Die Beschreibungen erreichten teilweise eine akzeptable Dichte, andere Beschreibungen erschöpften sich in Aufzählungen. In stilistischer Hinsicht lagen sachliche Beschreibungen auf einem geringeren Niveau vor, oder es wurden Stimmungsberichte ohne Bezug auf Informationen geliefert. Auf einem höheren Niveau verbinden sich Stimmungen und Beschreibungen, in einem Fall wurden die Anforderungen weitgehend erreicht. Insgesamt entspricht das Ergebnis nicht ganz den Erwartungen. Ursache dafür ist der hohe Zeiteinsatz bei Suche und Auswahl, mangelnde Koordinierung in den Gruppen und ihre Isolierung, da ein Plenum nicht einzurichten war. Die Landeskundeprüfung beanspruchte Nutzerkompetenzen, die Anwendung von geographischem Grundwissen in veränderten Kontexten und Wortschatz. Ihre Vorbereitung setzte zusätzliche Aktivitäten frei. Das Ergebnis fiel leicht besser als gewohnt aus. Allerdings war die Unterrichtsform der Vorbereitungsphase auf übendes Lernen abgestimmt.

4.4.2 *Aus intersubjektiver Sicht*

Die Auswertung einer auf einen Vormittag begrenzten Erprobung des Projektvorhabens während einer Lehrerfortbildung mit deutschen und polnischen Kolleginnen veranlaßte neben positiven Rückmeldungen zu einer Reihe von kritischen Bemerkungen. So klagten Kolleginnen im Gegensatz zu der Erwartung des Projektleiters, sich auf eine selbstgesteuerte Arbeitsweise einzulassen, mehr Anleitung und Vorgaben ein. Die eigene instrumentelle Kompetenz am Rechner wurde als unzureichend empfunden, um die im Rahmen des Internetprojekts »Rad, Land, Fluß« gestellten Aufgaben zu bearbeiten. Damit war die Lernökonomie thematisiert. Nicht für die Erarbeitung des fremdsprachigen Textes, sondern für die handwerklichen Arbeiten werde zu viel Zeit aufgewendet. Dazu rechneten die Teilnehmer auch das Suchen im Netz. Insbesondere für die Recherche wünschten sich die Teilnehmer mehr Unterstützung. Mehrfach wurde auch moniert, daß der Zeitaufwand und der technische Aufwand in keinem Verhältnis zu den Resultaten der Aufgabenstellung stehen. Mit Atlanten und ausgewählter Literatur einschließlich Bildbänden hätte man weitaus schneller anspruchsvollere Ergebnisse erzielen können. Angesichts der Unübersichtlichkeit der am Monitor zu lesenden Kartenmaterialien und der eingeschränkten Aussagefähigkeit könnten nur mühsam Ergebnisse in der zur Verfügung stehenden Zeit erzielt werden, so die schärfste Kritikerin.

5. **Einsichten**

Die Anlage des Projekts, die Projektarbeit ausschließlich im Rechnerraum und an den Rechnern zu vollziehen, um der selbstregulierten Wissenskonstruktion den Vorrang zu geben und dabei die Einschränkungen der Anlage hinzuneh-

men, wies strukturelle Defizite auf, die grundsätzlichere didaktische Entscheidungen voraussetzen. Sie bestätigen unterrichtspragmatische Ansätze in der theoretischen Debatte zu Lasten der Lernerautonomie. So hat Donath Recht, wenn er für ein zweckbestimmtes Verhältnis von sachkundiger Anleitung und konstruktivem Freiraum spricht (vgl. Donath 1997). Das gilt nach den gewonnenen Erfahrungen für die Erarbeitung von Suchkriterien im Unterrichtsgespräch. Denn ein undefinierter Freiraum wird offenbar, wie schon Szczypiorski vorwegnimmt, als Verunsicherung erfahren (vgl. Szczypiorski 1996). Den Freiraum allerdings können Projekte in schulischen Einrichtungen auch nur bedingt gewährleisten, denn er sprengt jeden Zeitrahmen. Deswegen sollte die Informationsbeschaffung keine Unterrichtszeit mehr beanspruchen, sobald erste Schritte ausgeführt wurden, vorausgesetzt die Studierenden haben einen Zugang zu Geräten. In der theoretischen Auseinandersetzung verbindet sich die Projektarbeit mit Gruppenarbeit als konstitutivem Prinzip. Wenn aber rechnergestützt Arbeiten verrichtet werden sollen, dann sind Teilnehmer auf Einzelarbeit verwiesen, partielle Kooperation zur Hilfestellung nicht ausgeschlossen. Dieser Tatbestand wird nur von Ortner thematisiert (vgl. Ortner 1996), hat aber weitreichende Folgen, was die verbale Kommunikation in Sprachprojekten angeht. Eine Arbeitsgruppe muß Arbeitsabläufe und Kommunikation dementsprechend einrichten. Alle Erfahrung zeigt, daß die Arbeitsgruppen nur in die Zielsprache wechseln, wenn der Lehrende sie in dieser anspricht. Dadurch ist die Zielsprache verbal zu wenig präsent. Besonders wenn Muttersprachler den DaF-Unterricht erteilen, sollte das Gespräch gesucht werden. Die in der Unterrichtstheorie geforderte Zurücknahme der Lehrerrolle kann in der letzten

Konsequenz auch zu Lasten eines authentischen Sprachangebots durch den Lehrenden selbst gehen. Damit wäre unfreiwillig die von Hartmut von Hentig befürchtete Hegemonie des Mediums bestätigt (vgl. von Hentig 1997). Wenn die schulische Einrichtung ein Ort der sozialen Interaktion bleiben soll, dann kann die Einzelarbeit am Rechner überall dort stattfinden, wo ein Zugang zum Internet besteht. Die Verfügbarkeit des Netzes macht es möglich, z. B. die ins Netz gestellten Projektmaterialien unabhängig vom Unterricht zu sichten oder den Arbeitsauftrag einer Gruppe, der zur Vorlage kommen soll, zu bearbeiten. Mit gebotener Nüchternheit darf also abschließend behauptet werden, daß rechner- und netzgestützte Projektarbeit an der Peripherie Funktionen von Programmen und das Netz als Quelle komplementär zum Sprachunterricht produktiv nutzen kann. So verstanden wird ein landeskundliches Sprachprojekt unter den aufgezeigten Bedingungen seiner Verantwortung gerecht, die informationelle Kompetenz der Lernenden in Distanz zum Medium zu stärken.

Literatur

- Brammerts, Helmut: »Fremdsprachenlernen mit Neuen Technologien: Didaktische Überlegungen«. In: Donath, Reinhard (Hrsg.): *Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett, 1999, 32–43.
- De Florio-Hansen, Inez: »Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der Neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen«, *Neusprachliche Mitteilungen* 4 (2000), 204–212.
- Donath, Reinhard: *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart: Klett, 1997.
- Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter: »Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme«. In: Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computerge-*

- stützten Fremdsprachenunterricht. München: Langenscheidt, 1998, 60–73.
- Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt, 1998.
- Grüner, Margit; Hassert, Timm: *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*. München: Langenscheidt, 2000.
- Hentig, Hartmut von: »Aber mit Vernunft«, *Die Zeit* Nr. 39, 19.09.1997, Wissen, 50.
- Ortner, E. Gerhard: »Multimedia: Unfug im Unterricht«, *Erziehung & Wissenschaft* 3 (1996), 2.
- Ross, Ernst: »Einleitung«. *Zu Fremdsprachenlernen mit dem Computer: Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Hrsg. von Bernd Rüschoff und Dieter Wolff. Gütersloh: Bertelsmann, 1997.
- Rüschoff, Bernd; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit dem Computer: Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Gütersloh: Bertelsmann, 1997.
- Rüttgers, Jürgen: »Schulen ans Netz«, *Die Zeit* Nr. 39, 19.09.1997, Wissen, 50.
- Schlabach, Joachim: »Landeskunde im Web. Werkstattbericht von einem Deutschkurs an einer Wirtschaftsuniversität«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1997.
- Schlak, Torsten: »Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise«, *Info DaF* 30 (2003), 594–607.
- Schulz-Zander, Renate: »Unterricht verändern. Innovative Lehr- und Lernformen mit digitalen Medien«, *Computer und Unterricht* 49 (2003), 7–11.
- Schwerdtfeger, Inge, C.: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudienangebot, Erprobungsfassung*. München: Langenscheidt, 1998.
- Szczypiorski, Andrzej: »Kant, Voltaire und die kleinen Jungs aus dem Internet«, *Frankfurter Rundschau* 2.11.1996, 16.
- Thaler, Engelbert: »MMSL statt HSAH – Plädoyer für ein Multimedia-Sprachlabor im Fremdsprachenunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 2 (2004), 92–97.
- Thelen-von Damnitz, Gabriele: »Internetgestützter Landeskunde-Unterricht ganz anders«, *Info DaF* 27 (2000), 407–413.
- Wagner, Wolf R.: »Neues Lernen ohne neue Medien?«, *Computer und Unterricht* 50 (2003), 14–15.
- Wolff, Dieter: »Instruktivismus versus Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen«. In: Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hrsg.): *Prozesse – Kontexte – Kontroversen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 10), 15–20. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm> These 1–20.
- Zeuner, Ulrich: *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>, 2001.
- Zeuner, Ulrich: *Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht*. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>, 1998.