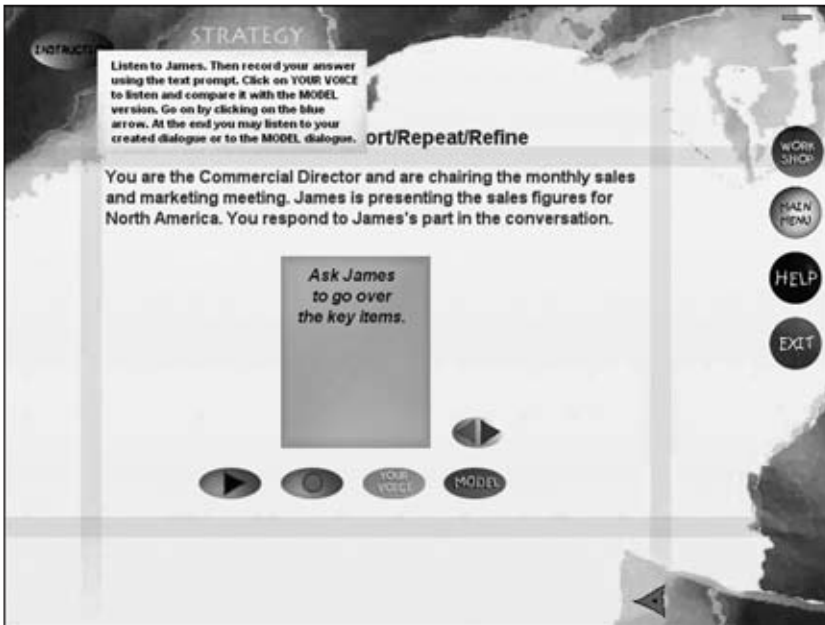


- Lernen ergibt sich nicht einfach dadurch, dass man die Lerner massiven Datenmengen oder verschriftlichten Vorlesungen aussetzt. Viel stärker als bisher müsste die Technologie **interaktiv** und **nicht-linear** eingesetzt werden, das heißt, die Mediennutzung soll Lernern nicht nur erlauben zu rezipieren, sondern muss sie auch befähigen, kreativ und intelligent zu produzieren.
- Besonders bei der Unterstützung **kognitiver Verarbeitungsprozesse** zeichnen sich bisher wenig genutzte Anwendungsmöglichkeiten der Medien ab.
- In die medialen Module des Unterrichts einzuschließen sind vor allem solche Inhalte, **Textsorten** und Quellen, die bereits in elektronischer Form vorliegen. Es sollte nicht so sehr darum gehen, traditionelle Kommunikations- und Unterrichtsformen elektronisch zu ersetzen, sondern die zunehmend die Alltagskommunikation bestimmenden **e-Medien** und **e-Werkzeuge** auch authentisch im Unterricht abzubilden und einzusetzen. Das schließt die modernen e-Kommunikationsformen ein.
- Bei der Entwicklung von neuer Software ist nicht nur auf Eleganz und leichte Bedienbarkeit zu achten (und das schließt unterhaltende und spielerische Charakteristika durchaus ein). Im Mittelpunkt der Verwendung von Medien und der Entwicklung von Applikationen muss der **Lernerfolg** stehen. Die Möglichkeiten der Technologie, durch **Diversifikation** auf individuelle Bedürfnisse der Lerner, zum Beispiel geschlechtsspezifische oder kulturspezifische **Lernpräferenzen**, einzugehen, sollten dabei stärker als bisher ausgenutzt werden.
- Darüber hinaus sollten auch die Medien selbst und die in ihnen vermittelten Inhalte nicht als universell gegeben vorausgesetzt, sondern in die **interkulturelle** Vermittlung miteinbezogen werden. Das könnte zum Beispiel auch dadurch geschehen, dass man Lerner die Medien und ihre Nutzungsmöglichkeiten selbst mitgestalten lässt.
- Ein wichtiger Faktor ist die **Lehreraus- und -fortbildung**. Die beste Technologie und Software nützt im Unterricht wenig, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht damit umgehen können oder gar Angst davor haben. Das ist aber heute noch verbreitet der Fall.
- Zu einem mediendidaktischen Konzept gehört auch die **laufende technische Betreuung und Beratung** der Lehrkräfte sowie der Auf- und Ausbau der nötigen Infrastruktur. Das gilt besonders für die Hochschulen, die den Auftrag haben, neue Entwicklungen vorzubereiten und zu erforschen, anstatt ihnen hinterherzulaufen. Eine stärkere Gewichtung von Nachhaltigkeitsperspektiven scheint angemessen.
- Eine stärker medienorientierte Didaktik muss Auswirkungen haben auf die **Infrastruktur** von Unterrichtsräumen. Auch bei vielseitigem Einsatz der Technologie sollte sie der menschlichen Interaktion nicht im Wege stehen, Sie muss, soweit das geht, transparent sein und die Lerner nicht der Maschine ausliefern, sondern ihnen Kommunikation in verschiedenen Sozialformen und Konstellationen ermöglichen.

## 1.7 Zur Klassifikation von Sprachlernsoftware

Sprachlernsoftware kann nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden, zum Beispiel in Hinsicht auf das Medium oder das technische System, die Funktion, die Unterrichtsmethode und das didaktische Verfahren oder lerntheoretische Ansätze. Nimmt man die Klassifikation nach dem Medium oder technischen Standard vor, so ergibt sich grob eine Differenzierung nach drei Generationen: **DOS-Programme**, **Multimedia-Programme** (mit den Varianten Video-Disc, CD-ROM und Hypermedia) und **Internet-Programme**. Zu den Kriterienkonzepten gibt es darüber hinaus eine Reihe weiterer, in der Regel spezifischerer Vorschläge. So behandelt Plass (1998:35ff.) zum Beispiel Aspekte des Design-Modells für die Nutzeroberfläche von Sprachlern-/Lehrsoftware unter vier verschiedenen, stärker technologisch oder lernpsychologisch ausgerichteten Perspektiven: ‚craft approach‘, ‚enhanced software engineering approach‘, ‚technologist approach‘ und ‚cognitive approach‘. Über die Eignung sagen solche Einteilungen aber nichts aus (vgl. die Ansätze von Hubbard 1992, Thomé 1989 und Doll 1987; siehe auch Hufeisen et al. 2007, Roche 2003, Reeder et al. 2001 und Mayer 1997).

Etwas aufschlussreicher ist dagegen die Klassifikation nach Kriterien der Funktionalität: nach **tutorieller**, **situativer** oder **instrumentell-explorativ-referentieller Ausrichtung**. Unter **tutoriellen Programmen** versteht man stark gesteuerte Lehr- oder Wiederholungsprogramme, mit denen ein Lerner meist selbstständig grammatische, lexikalische oder phonetische Themen erarbeiten oder üben kann. In diesem Sinne ersetzen die elektronischen Programme traditionelle Übungsformen gedruckter Lehr- oder Übungsmaterialien (Arbeitsbücher). Dabei geben sie aber (in der Regel) einfache Rückmeldung – meist nach einer richtig/falsch-Dichotomie – und bieten eine statistische Fehlerauswertung. Auch **situativ ausgerichtete Programme** weisen in der Regel ähnliche Übungssequenzen auf. Allerdings sind diese dann meist an ein kurzes Video oder eine Audio-Aufnahme angeschlossen. Wortschatz und Strukturen sind somit situiert. Die Situationen unterscheiden sich in Art und Intention jedoch wenig von Kassetten- oder Filmaufnahmen älterer Medien. An der Oberfläche kann dabei leicht der Eindruck entstehen, es handle sich bei den Programmen um einen zugrunde liegenden kommunikativen Ansatz. In Wirklichkeit zeigen aber die Bearbeitungsverfahren, dass es sich häufig um neu aufgelegte behaviouristische Modelle handelt. Selbst das kommunikative Prinzip der Authentizität der Materialien wird in den meisten Fällen nicht beachtet. Für die eigene Umsetzung durch die Lerner haben die **situativen Programme** oft wenig Nutzen. Ihre Stärke liegt im Illustrationscharakter. Die **instrumentell-explorativ-referentiellen Programme** betonen dagegen den authentischen, kommunikativen Nutzen elektronischer Werkzeuge bei der Umsetzung sprachhandlungsbedingter Funktionen. Zu diesen Lern- und Arbeitswerkzeugen gehören demnach Rechtschreibprüfungen, Thesauri, Webeditoren, Textverarbeitungsprogramme, Wörterbücher, e-Ressourcen, e-Fragbögen, Spiele und vieles mehr. Diese Programme erlauben den Lernern nicht nur, Strukturen zu üben, sondern weit darüber hinaus kreativ und konstruktiv mit Sprache umzugehen (vgl. Kapitel 1.2.3 und 1.2.4).



Abbildungen aus einem situativen Programm, der CD-ROM Sunpower, Communication Strategies in English for Business Purposes

Nach Funktionen klassifizierte Software ist im Prinzip nicht an ein bestimmtes Medium gebunden. Es bestehen aber bestimmte Affinitäten zwischen Funktion, didaktischem Ansatz und der Wahl des Mediums, die allerdings bisher nur in dem theoretischen Konzept der ‚Medienadäquatheit‘, aber noch zu wenig in der konkreten Entwicklung von Software ihren Niederschlag gefunden haben. **Tutorielle Systeme** zum Beispiel eignen sich für geschlossene Programme und Medien und wurden daher auch vorwiegend in der Anfangsphase des *Computer Assisted Language Learning* (CALL) eingesetzt. Die DOS-Umgebung bot dafür ausreichende Realisierungsmöglichkeiten, selbst bei teil-farbigen und mit einfachen Animationen versehenen Tutorienprogrammen. Allerdings findet man auch neuere Tutorien (Grammatiktrainer, Vokabeltrainer, Ausspracheprogramme) in Multimedia oder Internet-Umgebungen eingebettet, ohne dass diese wesentlich über die Leistungen von DOS-Programmen hinausgingen und die Möglichkeiten der neueren Medien adäquat nutzen würden.

Bei den **situativen Programmen** besteht eine Affinität zu Multimedia-Realisierungen, die es ermöglichen, Kommunikationssituationen in kleinen Filmkonserven zu präsentieren. Authentische Sprache kann so nicht nur im Schrifttext, sondern gleichzeitig auditiv und mit bildlicher Parallelinformation als Input zur Verfügung gestellt werden. Die angehängten Übungen verweisen oft darauf, dass ihnen kein kohärentes didaktisches Konzept zugrunde liegt.

**Instrumentell-explorativ-referentiell** ausgerichtete Software hat ihre Hauptfunktion in der Unterrichtsbegleitung und der Erschließung der Lernumgebung. Sie will autonomes Lernen ermöglichen und hat daher eher eine Affinität zu explorativ und konstruktivistisch geprägten Ansätzen. Allerdings wird in dieser Software oft zu wenig berücksichtigt, dass die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der anvisierten Lernergruppen häufig kein ausreichendes Niveau für einen erfolgreichen Zugang zu den Materialien darstellen und dass diese Materialien die Lerner daher überfordern, nicht zuletzt wegen mangelnder Strukturiertheit. Instrumentell-explorativ-referentielle Programme lassen sich wegen der Möglichkeiten der prinzipiellen Veränderbarkeit und Offenheit (Linksammlungen, Archive) besonders gut online realisieren.

Unabhängig von den genannten Kriterien ließe sich Sprachlernsoftware auch danach klassifizieren, für welche Sprachlehrmethoden sie sich eignet, welche Fertigkeiten sie vermitteln will beziehungsweise welchen didaktischen Ansatz sie verfolgt, also beispielsweise ob sie grammatische Strukturen in den Mittelpunkt stellt, sich in Pattern-Drill-Übungen erschöpft, kommunikative Fertigkeiten anstrebt oder gar interkulturelle Fertigkeiten vermitteln kann. Entsprechend lassen sich besonders Elemente der älteren Methoden, also der Grammatik-Übersetzungs- und der audiovisuellen Methoden, in den existierenden Programmen identifizieren. Konsequenterweise sind die Methoden und didaktischen Verfahren aber in der Regel nicht umgesetzt worden.

Eine Zuordnung der Methoden zu den zuvor genannten Mediengenerationen lässt sich ebenfalls nur grob vornehmen, auch wenn es bestimmte Affinitäten zwischen Grammatik-Übersetzungsmethode und DOS-Programmen und zwischen audiovisuellen Methoden und Multimedia-Programmen gibt. Besonders diffus ist das Bild in neueren Programmen, bei denen weitgehend ein undifferenzierter und unreflektierter Methodenpluralismus herrscht. Festzuhalten bleibt im Übrigen, dass der mediale, technische Fortschritt oft zu didaktischen Rückschritten geführt hat.

## 1.8 Evaluation und Kriterienkataloge

Die systematische Evaluation von Lehrmaterialien gestaltet sich von jeher schwierig. Im Bereich der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache gibt es so zum Beispiel eine Reihe von Versuchen, Lehrmaterialien systematisch zu erfassen: und zu evaluieren, aber die Festlegung von relevanten Kriterien hat sich als ein schwieriges konzeptuelles und logistisches Unterfangen erwiesen: vgl. etwa das *Mannheimer Gutachten* von 1977 und 1979 (Engel 1979), das *Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch für ausländische Arbeiter* (Barkowski et al. 1980), den *Stockholmer Kriterienkatalog* von 1990 (Goethe-Institut 1990, Kast/Neuner 1994) oder das *Gutachten des Sprachverbandes* (Sprachverband 1994). Andere Evaluationsverfahren sind dagegen nur als praktische Arbeitsmittel für die Hand des Lehrers konzipiert und leisten als verlässlicher und generalisierbarer Bezugsrahmen wenig.

Prüfungsstandards, wie sie in Zertifikaten und Diplomen attestiert werden, international standardisierte Tests wie der *TOEFL*, die *Cambridge Sprachtests*, der *TestDaF*, die *ALTE-Niveaus der Association of Language Teachers and Translators of Europe*, der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)*, die *Proficiency Guidelines* des *American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL)*, die *Canadian Language Benchmarks*, *UNICERT* oder andere internationale Definitionen von Standards oder Kompetenzniveaus liefern zwar Kriterien für die angestrebten Leistungsniveaus, sind aber nicht als Diagnoseinstrumente für den Erwerbs- oder Lernprozess und als Evaluationsraster für Lehrmaterialien geeignet. Was für Lehrmaterialien allgemein gilt, gilt in besonderem Maße für Sprachlernsoftware.

In seinem *methodological framework for CALL courseware development* schlägt Hubbard (1992) eine operationalisierbare Systematik von Kriterien vor. Diese sieht unter Bezug auf die Klassifikation von Richards und Rodgers (1986) eine Dreiteilung in die Kriterienbündel ‚Approach‘, ‚Design‘ und ‚Procedure‘ vor. Unter ‚Approach‘ fasst er dabei linguistische, methodische und lernpsychologische ‚Annahmen‘, aus denen sich unter Berücksichtigung der Eigenschaften des ‚Computer Delivery Systems‘ entsprechende Designkriterien ergeben. In das Design fließen schließlich vor allem die Lernervariablen und die Vorgaben der Lehrpläne ein. Zusammen mit den Verfahrensvariablen (zum Beispiel Bedienungsoptionen, Bewertung von Lernerantworten, Hilfs-

funktionen und Programm-Layout) wird die Softwareproduktion schließlich realisiert. Hubbard nähert sich der Problematik dabei insgesamt von der praktischen Ebene der Lehrplanentwicklung – des Curriculum-Designs –, das aus den drei Komponenten ‚Entwicklung‘, ‚Implementierung‘ und ‚Evaluation‘ besteht. In seinem Modell sind diese drei Module miteinander verbunden und können ausdrücklich auf Unterrichtsprinzipien bezogen werden. Leider werden in diesem Modell die Bezüge zu theoretischen Aspekten (Lerntheorien, linguistische Theorien, didaktische Ansätze und so weiter) und das Zusammenspiel der verschiedenen Variablen untereinander nicht hinreichend spezifiziert.

### 1.8.1 Parameter eines theoriebasierten Evaluierungsmodells

Ein theoriegestütztes Evaluationsmodell müsste dagegen folgende Ebenen berücksichtigen:



Übersicht über die Lernvariablen, Lerndispositionen, Lernuniversalien und Lernziele, die bei der Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien zu berücksichtigen sind.