Utrechter Blätter. Research Review on German Language and Literature.

Volume 2:

Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht

Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio

ISBN: 978-90-6701-035-1

ISSN: 1878-9536

© 2013 für diesen Band liegt beim Autor

Published with assistance of Igitur publishing (Utrecht University Library), May 2013.

All volumes have been electronically published by Igitur publishing at:
http://www.utrechterblaetter.org
Printed by Hollandridderkerk, Ridderkerk

Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht

Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio

Communicatieve genres in het vreemdetalenonderwijs

Van de wetenschapsfilosofie naar de virtuele leeromgeving Cleio

(met een samenvatting in het Nederlands)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit van Utrecht
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. G.J. van der Zwaan
ingevolge het besluit van het college van promoties
in het openbaar te verdedigen
op 5 juni 2013 des ochtends om 10.30 uur

door

Ivo Adrianus van den Berk

geboren op 1 december 1965 te Hamburg, Duitsland

Promotor: Prof. dr. W. Herrlitz

Inhalt

Vorwort **5**

1 Einleitung **7**

1.1 Problemstellung 7

1.2 Ziele der Arbeit und methodisches Vorgehen 10

1.3 Struktur der Arbeit 12

2 Theoriegeleitete Konstruktion von wissenschaftlichen Wahrnehmungen **15**

2.1 Das wissenssoziologische Konzept von Ludwik Fleck 15

2.2 Das Konzept Flecks als Voraussetzung und Instrument 18

3 Der Denkstil konstruktivistisch orientierter (Fremdsprachen-) Didaktik **22**

3.1 Denkstile der Fremdsprachenforschung 22

3.2 Heterogenität der Theoriebildung in der Fremdsprachenforschung 24

3.3 Lerntheorien als Bezugspunkte der Fremdsprachenforschung und -didaktik 31

3.4 Konstruktivismus als Fundament einer Fremdsprachendidaktik 33

3.4.1 Konstruktivismus – theoretische Hintergründe *33*

3.4.2 Grundlagen konstruktivistischer Forschung *39*

Exkurs: Mindestanforderungen für die Didaktik *40*

3.5 Bezugsrahmen der Fremdsprachenforschung 42

4 Konzeptualisierungen von Sprache **47**

4.1 Erste Annäherung an Konzeptualisierungen von Sprache 47

4.2 Konventionalität von Sprache 50

Exkurs Konvention *51*

4.3 Kommunikative Gattungen und verwandte Ansätze 61

Exkurs: Überblick Genre-Theorien *62*

4.4 Konzeptualisierung von Sprache aus wissenssoziologischer Sicht 81

5 Theoretische Hintergründe der didaktischen Gestaltung **84**

5.1 Rahmenmodell zur systematischen Erfassung von didaktischen Aspekten 84

5.2 Allgemeine und fremdsprachendidaktische Postulate und Prinzipien 86

Exkurs: Scaffolding *89*

5.3 Mehrwerte durch eLearning/Digitale Medien 99

5.4 Digitale Informations- und Kommunikationsmedien 108

Exkurs: Offene Lernumgebungen versus Adaptivität *113*

Exkurs: Standardisierung *118*

5.5 Allgemeine didaktische Modelle und Partialtheorien 121

5.6 Anforderungen aus der Theorie 147

6 Kommunikative Gattungen als Kern der didaktischen Gestaltung **150**

6.1 Allgemeine Anforderungen an eine curriculare Organisation 150

6.1.1 Kompetenzen *152*

6.1.2 Neuere curriculare Ansätze im FSU *155*

6.2 Curriculare Organisation im FSU ... 158
6.2.1 Ziel fremdsprachlichen Lehrens und Lernens ... 159
6.2.2 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ... 162
6.2.3 Kommunikative Gattungen als Träger der curricularen Organisation ... 165
6.2.4 Curriculare Organisation: GER und Kommunikative Gattungen ... 171
6.2.5 Anforderungen aus dem Curriculum ... 173
6.3 Kommunikative Gattungen zur Gestaltung von Lernumgebungen ... 174
6.3.1 Aufgabenorientierung – das Konzept und seine Defizite ... 175
6.3.2 Aufgaben und weitere Einheiten ... 177
6.3.3 Aufgaben in der sequentiellen Organisation von Lernsituationen ... 184
6.3.4 (Aufgabenorientierte) Szenarien mit Digitalen Medien gestalten ... 198
6.3.5 Aufgabenorientierung als Kommunikative Gattungen ... 200

7 Zentrale Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen für den FSU ... 204
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Annahmen ... 204
7.2 Versuch einer Zusammenführung ... 207
7.3 Anforderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen ... 209

8 Cleio – Beschreibung und Diskussion ... 212
8.1 Die Außenstruktur – Funktionen und Interaktanten ... 213
8.1.1 Die institutionelle Einbettung von Cleio ... 213
8.1.2 Die Funktion von L(C)MS im Lichte des Entstehungskontexts von Cleio ... 214
8.1.3 Zielgruppen ... 217
8.2 Die Binnenstruktur – die Struktur von Cleio ... 218
8.2.1 Die curriculare Struktur ... 219
8.2.2 Die didaktische Struktur ... 220
8.2.3 Technik, Tools, Metadaten und Hilfsmittel ... 223
8.2.4 Content: Art und Umfang ... 225
8.3 Die situative Realisierungsebene – eSzenarien mit Cleio gestalten ... 225
8.4 Diskussion ... 231
8.4.1 Außenstruktur ... 231
8.4.2 Binnenstruktur ... 233
8.4.3 Situative Realisierungsebene ... 234
8.4.4 Lessons learned ... 240

9 Fazit und Ausblick ... 241
9.1 Zusammenfassung ... 241
9.2 Ausblick ... 242

Literatur ... 244

Abbildungsverzeichnis ... 269

Tabellenverzeichnis ... 270

Samenvatting in het Nederlands ... 271

Curriculum Vitae Ivo Adrianus van den Berk ... 272

Vorwort

Wie in dieser Arbeit verdeutlicht wird, ist es zurzeit sicher ein Glücksfall, wenn der Zweck des Nachweises einer Qualifikation, hier der Fähigkeit zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit, mit den persönlichen Interessen korrespondiert. In diesem Sinne bin ich dankbar, dass meine Auseinandersetzung mit diversen theoretischen Konzeptualisierungen sowohl für mich persönlich als auch für meine berufliche Qualifizierung dazu beigetragen hat, aus oftmals isolierten oder verstreuten Mosaiksteinchen ein (für mich) kohärenteres Bild zusammenzusetzen. Diese Arbeit stellt einen vorläufigen Ausschnitt dieses Bildes, eine Momentaufnahme dar und hält im Ergebnis für mich persönlich viele Hinweise zu weiteren Auseinandersetzung bereit.

Ohne die Unterstützung einer Reihe von Personen, die mir in den unterschiedlichen Phasen beratend zur Seite standen, hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Allen voran ist dies *Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz*, dem ich aufs Herzlichste dafür danken möchte, dass er mich immer wieder motiviert hat, das Projekt weiter zu verfolgen und mich beständig auf seine besondere und äußerst angenehme Art kritisch-konstruktiv beraten und während des Schreibens kontinuierlich und weit über das erwartbare Maß hinaus begleitet hat: „Wäre es nicht besser, wenn...?“ Gerade diese Hinweise haben mir ein gerichteteres Wahrnehmen in Bezug auf die Parallelität dieser unterschiedlichen Konzeptualisierungen ermöglicht. Dankerfüllt bin ich dafür, dass ich ein Schüler von Wolfgang Herrlitz sein durfte. Als einer der bedeutendsten Mitglieder des Denkkollektivs der Sprachendidaktik hat er einen Denkstil etabliert, der insbesondere die Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft für den Sprachunterricht zu operationalisieren imstande ist. Die vorliegende Arbeit wäre ohne diese grundlegenden Einsichten von Wolfgang Herrlitz, die er humorvoll, verständlich, entschieden, aber voller Bescheidenheit zu verbreiten weiß, nicht „denkbar“ gewesen.
Ein besonderer Dank gilt *Dr. Carla Dauven-van Knippenberg*, die mit ihrer unendlichen Energie und Einsatzbereitschaft das Projekt TalenTransit/Cleio professionell durch die wilde See zu manövrieren wusste und nicht müde wurde, mich vor den Gefahren der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu warnen. Auch das *Cleio-Team* sowie *meinen (ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen* hier am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung in Hamburg danke ich für die großartige Unterstützung und Motivation – gerade auch in schwierigen Phasen. Für das kritische Lesen meiner Entwürfe danke ich den Mitgliedern meiner Promotionsgruppe *Caroline Trautwein* und *Katrin Scholz* sowie *Elke Bosse*. *Kirsten Petersen, Wey-Han Tan* und *Julia Ziemens* bin ich schließlich zu Dank verpflichtet für die redaktionelle Unterstützung.
Viel Geduld mussten *meine Freunde* und *meine Familie* aufbringen. Mein besonderer Dank gilt *meiner Frau Susanne*, die mir immer wieder Zeit für die Promotion gab und dafür ihre Belange zurückstellte. *Meinen Kindern Jovan und Lale* bin ich dankbar dafür, dass sie mir regelmäßig zeigten, dass es auch ein Leben ohne Computer gibt.

Hamburg, im Januar 2013 Ivo van den Berk

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Anforderungen an die angemessene didaktische Gestaltung von (virtuellen) Lernumgebungen im Fremdsprachenunterricht (FSU) im Allgemeinen und von Lernplattformen für den FSU im Besonderen. Wenn ich hier den Begriff (virtuelle) Lernumgebung wähle, so möchte ich damit zum Ausdruck bringen, dass es sich dabei um weit mehr handelt als das, was üblicherweise unter einer Lernplattform verstanden wird. Anlass der Beschäftigung mit diesem Thema war die Entwicklung der virtuellen Lernplattform Cleio (vormals TalenTransit) für den Fremdsprachenunterricht an niederländischen Universitäten und Hochschulen im Rahmen eines Drittmittelprojekts der Digitalen Universität (DU; Utrecht, NL). Das Projekt, an dem die Universität Amsterdam und die Universität Utrecht federführend sowie weitere niederländische Hochschulen beteiligt waren, habe ich gemeinsam mit Carla Dauven-van Knippenberg (UvA) von 2004 bis nach 2006 geleitet. Ziel war die Konzeption, Entwicklung und Implementation einer virtuellen Lernumgebung für den Fremdsprachenunterricht zur Unterstützung eines zeitgemäßen FSU an niederländischen Universitäten und Hochschulen. Aus der nicht gänzlich zufriedenstellenden Umsetzung sowie der späteren Einstellung von Cleio ergibt sich die Frage nach den generellen Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen für den FSU.
Im folgenden Problemaufriss wird den Fragen nachgegangen, inwiefern dieses spezifische Thema für die Fremdsprachendidaktik relevant ist und welche Fragestellungen damit verbunden sind. In den weiteren Abschnitten werden die Ziele der Arbeit sowie das methodische Vorgehen dargestellt. Abschließend wird der Aufbau der Arbeit mit einer kurzen Angabe des Inhalts der einzelnen Kapitel vorgestellt.

1.1 Problemstellung

Virtuelle Lernumgebungen und Lernplattformen beeinflussen die Art und Weise des Lernens (im Fremdsprachenunterricht) ganz entscheidend. Aus diesem Grund verwundert es wenig, dass die Qualität und Angemessenheit von virtuellen (Sprach-)Lernumgebungen allgemein (vgl. z.B. Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele 2002; Schulmeister 2007; Bett und Wedekind 2003; Schulmeister 2006; Kerres u.a. 2009; Schulmeister 2005a) und auch fachbezogen (vgl. z.B. Rösler 2004; Mitschian 2004; Würffel 2010; Roche 2008) diskutiert wird. Diese fachbezogenen Ansätze verweisen auf die zentralen Anforderungen der Praxis und Theorie des Fremdsprachenunterrichts (FSU), denn virtuelle Lernumgebungen und Lernplattformen sind nur im Licht dieser didaktischen Prinzipien und gesellschaftlichen Postulate einschätzbar, die Anforderungen an sie nur vor diesem Hintergrund explizierbar.
Für das Fremdsprachenlernen wird insgesamt die große Kluft zwischen Theorie und Praxis angemahnt, die sich z.B. in der fehlenden Umsetzung theoretischer Konzeptualisierungen und empirischer Erkenntnisse äußert (vgl. z.B. Krumm 2001). Dieses Problemfeld beinhaltet den in der Praxis nicht vollzogenen „Shift from teaching to learning“ (Wildt 2007), d.h. nicht die Kompetenz-, Handlungs- oder Performanzorientierung der Studierenden und damit ihre Lernprozesse stehen im Vordergrund der curricularen Planung und didaktischen Umsetzung, sondern eine Inhalteorientierung nach einem Instruktionsparadigma. Häufig liegt dabei eine

Vorstellung von Lehren und Lernen zugrunde, die Holzkamp als Lehr-Lernkurzschluss bezeichnet.

> *„Der Lehr-Lernkurzschluss beinhaltet die Unterstellung „Lehren" würde automatisch ‚Lernen' bei den Belehrten implizieren. Es ist eine Fiktion zu glauben, man könne durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstungen die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen. Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstände, Verweigerung. Sofern es überhaupt zum Lernen kommt, ist es darauf gerichtet Lernerfolge zu „demonstrieren, bzw. ‚vorzutäuschen'" (Holzkamp 1995, S. 23f.).*

Stichwortartig zusammengefasst bedeutet dies, dass zentrale Forderungen wie Lernerorientierung, Lernerautonomie, Authentizität, Kooperation, real-world-tasks im FSU nur unzureichend (virtuell) umgesetzt werden.[1] Erschwerend kommt hinzu, dass der Lerngegenstand Sprache, für den bislang eine adäquate curriculare Wissensstruktur fehlt, häufig nicht in seiner konventionellen oder kulturellen Dimension erfasst wird (vgl. Günthner 2001; Altmayer 2004).[2] Hierzu gehört auch die vorherrschende, aber lerntheoretisch fragwürdige Annahme, dass „[...] Lernervarietäten unvollkommene Nachahmungen einer „eigentlichen Sprache" – nämlich der Zielsprache" seien (vgl. Klein 2001, S. 615).

Diese Situationseinschätzung war auch bestimmend für die Entwicklung der virtuellen Lernumgebung Cleio, deren Entwickler/innen eine kritische Haltung bezüglich der Situation der Fremdsprachenausbildung (mit digitalen Medien) in den Niederlanden teilten: Das Spektrum reicht(e) von der Kritik an (überholten) Lehr-/Lerntraditionen, über fehlende inter- und intrauniversitäre Kooperationen und den unreflektierten Einsatz der neuen Medien (inklusive der Fortsetzung bisheriger Lehrstile mit neuen Mitteln) bis hin zu den Chancen und Beschränkungen durch die Neue Bachelor-/Master-Struktur.

Verbindet man diese Befunde mit den Qualitätskriterien für eLearning (z.B. Wiederverwendbarkeit, Metadatengenerierung, technische, mediale und didaktische Qualität, Benutzerfreundlichkeit), für die eine erfreulich umfangreiche Sammlung von Evaluationen und Evaluationskriterien zur Verfügung steht (vgl. z.B. Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele 2002; Schulmeister 2003; Schulmeister 2006; Kerres u.a. 2009), so ergibt sich das folgende Bild:

Eine virtuelle Lernumgebung (Lernplattform) für den FSU an niederländischen Universitäten und Hochschulen, die den aktuellen Erfordernissen und empirischen Erkenntnissen ent-

---

1 Nach Herrlitz (1998, S. 182ff.) lässt sich dies mit Hilfe des Konzepts des praktisch-professionellen Wissens der Unterrichtenden (PPK) erklären. Dieses Konzept unterscheidet zwischen dem, was Unterrichtende metasprachlich über Unterricht äußern (Lehrrhetorik), und dem, was sie in ihrem Unterricht tatsächlich tun (PPK). *„PPK wird nicht durchgängig von den pädagogischen Grundüberzeugungen oder den intellektuellen Studienerfahrungen einer Lehrkraft bestimmt; Erfahrungen aus dem Unterricht, den man selbst genossen hat, das praktische Wissen also aus der eigenen Schülerzeit scheinen eine sehr viel einflussreichere Rolle zu spielen."* (ebd., S. 183).

2 Die Forschung im Bereich des Deutschen als Fremdsprache sieht es – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. z.B. Redder 2001, S. 639f.) – nicht als ihre primäre Aufgabe an, den Lerngegenstand Sprache zu diskutieren. Im Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Helbig u.a. 2001) wird er zumeist ausgeblendet oder systemisch (im Sinne de Saussures) präsupponiert und deshalb nur mittelbar sichtbar – etwa bei der Frage nach dem Nutzen von linguistischem Wissen beim Erlernen einer Sprache (vgl. Götze und Helbig 2001, S. 12ff.).

spricht, steht nach meinem Kenntnisstand nicht zur Verfügung.[3] Den Markt beherrschen auch heute noch einige große Lernplattformen (z.B. Blackboard) mit unzureichender Funktionalität besonders in den Bereichen didaktisches Design (Lernerorientierung, Authentizität, Kommunikation und Kooperation) und Wiederverwendbarkeit (zumeist ohne Repository). Sie dienen häufig nur zum Aneignen und Testen von deklarativem Wissen. Ergänzt werden diese Lernplattformen durch ein recht großes, aber wenig strukturiertes Angebot auf dem Übungssektor (CBT, WBT), das ebenfalls instruktionalistisch orientiert ist und i.d.R. den Forderungen nach Authentizität und Autonomie nicht gerecht wird. Entsprechende Autorenprogramme zur Erstellung von Übungen und Aufgaben werden selten genutzt. Blogs und Wikis spielen in der Lehre erst seit etwa 2006 eine Rolle, ihr Einsatz in nicht passwortgeschützen Lernumgebungen bleibt – insbesondere vor dem Hintergrund eines bewertungsfreien Lernraums, in dem sich Studierende ausprobieren sollen – fragwürdig (vgl. Schulmeister: Vortrag im Rahmen des Projekts SLM, zitiert nach: van den Berk 2009).[4]

Insbesondere die zur Verfügung stehenden empirischen Erkenntnisse und theoretischen Konzeptualisierungen und Modellierungen der Fremdsprachen-, Hochschul- und Mediendidaktik sowie der Sprachtheorie ermöglichen eine kohärente Ableitung von konsistenten Prinzipien (Anforderungen/Kriterien) zur Gestaltung von (virtuellen) Lernumgebungen, die eine Transformation der tradierten Lehr-/Lernkultur möglich erscheinen lassen.
Wenn die Fremdsprachendidaktik seit nahezu 40 Jahren die kommunikative Kompetenz postuliert und immer stärker ausdifferenziert (vgl. z.B. Interkulturelle Kompetenz, Aufgabenorientierung), wird damit eine Abkehr von rein formal-grammatischen orientierten Kategorien und eine Hinwendung zu den kommunikativen Funktionen, zu Authentizität und Situierung vollzogen. In der Tendenz lässt sich eine zunehmende Priorisierung größerer sprachlicher oder kommunikativer Einheiten (Texte, Diskurse, Kommunikative Gattungen/Genres) erkennen. Die zentrale Bedeutung, die Kommunikative Gattungen im FSU zukommen könnte, wird weder in der Praxis noch in der Literatur genügend berücksichtigt. Kommunikative Gattungen werden als historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme definiert. Sie lenken u.a. die Erwartungen der Interaktionsteilnehmer/innen bezüglich dessen, was in den vorbestimmten Situationstypen zu sagen oder zu tun ist (vgl. Luckmann 1986, S. 256). „Ihre Funktion besteht in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt“ (Günthner 2001, S. 16). Sie sind damit keinesfalls gleichzusetzen mit einem alltagssprachlichen Begriff der Textsorte, der häufig im Sinne eines Gefäßes für unterschiedliche Inhalte konzeptualisiert wird. Vielmehr spiegeln Kommunikative Gattungen

3 Herausheben möchte ich die Lernumgebung unideutsch, jetzt Duo, die als Gemeinschaftsangebot des Multimedialabors Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München und des TestDaF-Instituts in Hagen entwickelt wurde. Sie enthält viele medial überzeugende, fachspezifische Übungen; mit einem komplementären (teuren) Angebot können Tutoren gebucht werden. Aber auch hier gilt, ein anspruchsvolles didaktisches Design ist nur zum Teil realisiert. Durch Lernerautonomie gewährleistete Adaptivität, auch bezüglich wählbarer didaktischer Formate, ist hier ebenso nicht vorgesehen wie die Einspeisung von Materialien durch Lehrende und Lernende (vgl. http://www.uni-deutsch.de, Abfrage: 10.04.2007)

4 Andererseits bieten sie eine gute Form der Partizipation der Studierenden sowohl am Studien- als auch Forschungsprozess.

unsere Erkenntnis- und Verständigungsmöglichkeiten sowie unsere Bedeutungszuschreibungen wider. Indem sie also die Konstruktion von geteilter Bedeutung in ebenso geteilten Kontexten fokussieren (vgl. Herrlitz, Koole und Loos 2003, S. 394), erscheinen Kommunikative Gattungen geeignet, auch als curriculare Wissensbasis den Kern der didaktischen Struktur von (virtuellen) Lernumgebungen für den FSU (an niederländischen Universitäten und Hochschulen) zu bilden.[5] So könnten (virtuelle) Lernumgebungen entstehen, die imstande sind, die aktuellen Postulate und Prinzipien umzusetzen, die also auf die angemessene Förderung der Lernprozesse der Studierenden ausgerichtet sind.

Hieraus ergibt sich die globale Forschungsfrage:

Welche Anforderungen muss eine (virtuelle) Sprachlernumgebung erfüllen, damit sie gemäß der empirischen Erkenntnisse und daraus abgeleiteten aktuellen didaktischen Prinzipien sowie Postulaten imstande ist, Fremdsprachenlernende angemessen zu unterstützen? Oder anders gefragt: Wie kann eine Sprachlernumgebung aussehen, die sich die technischen Möglichkeiten zunutze macht, um lern- und sprach(lern)theoretische (z.B. Eigenverantwortlichkeit, Konventionalität von Sprache) sowie methodisch-didaktische Prinzipien und Postulate (z.B. real-world-tasks) umzusetzen?

Im Einzelnen sind folgende Fragen zu beantworten:

1. Auf welchen wissenschafts-, lern- und sprachlerntheoretischen Vorstellungen, Erkenntnissen und Modellen fußen die Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen?
2. Welche sprachtheoretische Auffassung liegt der Konzeptualisierung zugrunde und wie wird sie operationalisiert?
3. Kann das Konzept der Kommunikativen Gattungen den Kern der didaktischen Grundstruktur einer (virtuellen) Lernumgebung tragen? Ist diese mit anderen didaktischen Struktur- und Prozessmodellen kompatibel oder kann sie durch diese ergänzt werden?
4. Welchen curricularen Anforderungen muss eine virtuelle Lernumgebung für den FSU genügen?
5. Welche didaktischen Szenarien sollten mit der Lernumgebung (prioritär) realisiert werden können?
6. Welche Bedeutung kommt dabei den Digitalen Medien zu? Wie kann man mit Hilfe der technischen Möglichkeiten, die Lernprozesse der Studierenden besser unterstützen?
7. Inwiefern genügt Cleio diesen Anforderungen?

1.2 Ziele der Arbeit und methodisches Vorgehen

Aus der Forschungsfrage ergeben sich diverse Ziele dieser Arbeit, die auf den unterschiedlichen Erkenntnisebenen anzusiedeln sind.
In Bezug auf die *Theoriebildung zum FSU* im Allgemeinen sowie zum Einsatz von (virtuellen) Lernumgebungen im FSU im Besonderen soll die Arbeit insbesondere zur Erhellung der Bedingungen und Vorgänge des Lehrens und Lernens, der Sprache und der Rahmenbedin-

5 Wie zu zeigen versucht wird, erweisen sich die Kommunikativen Gattungen (Genres) dabei als der rote Faden dieser Arbeit; sie spielen eine so dominante Rolle, dass sie in den Titel aufgenommen wurden.

gungen zur Entwicklung von theoretischen Modellen und Konzepten beitragen. Dies soll durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten erfolgen:

1. Fremdsprachendidaktik. Ziel ist es,

- einen wissenschaftstheoretisch fundierten Bezugsrahmen sowie ein entsprechendes Instrumentarium zur Erhellung von theoretischen Konzeptualisierungen zu nutzen, aus dem sich didaktische Prinzipien zur Gestaltung von (virtuellen) Lernumgebungen, Curricula usw. für den FSU ableiten lassen.

2. *Kommunikative Gattungen im FSU*. Ziel ist es,

- Kommunikative Gattungen als zentrale (sprachtheoretische) Konzeptualisierung für den FSU zu etablieren,
- aufbauend auf den Zielen des FSU eine curriculare Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen herauszuarbeiten,
- auf der Grundlage von Kommunikativen Gattungen eine Aufgaben- und Übungstypologie zu entwickeln, die auch die Anforderung an die Wiederverwendbarkeit erfüllt sowie
- didaktischen Modelle als Kommunikative/Didaktische Gattungen zu rekonstruieren.

3. *Digitale Medien im FSU*. Ziel ist es,

- die potentiellen Mehrwerte der Digitalen Medien darzustellen, ggf. weitere herauszuarbeiten und sie im Kontext der Neukonzeption des FSU als Kriterien zu nutzen sowie
- einen theoretisch begründeten Anforderungskatalog oder ein Rahmenmodell zur Gestaltung oder Evaluation von virtuellen Lernumgebungen und Blended Learning-Szenarien für den FSU zu entwickeln.

4. *Praxis des FSU.* Ziel ist es,

- eine theoretisch begründete, angemessene Transformation der Lehr-/Lernkultur hin zu einem zeitgemäßen Lehren und Lernen durch die Bereitstellung von Modellen, Konzepten, Instrumenten und Unterstützungssystemen anzubahnen. Ziel ist hier die Übernahme oder Nutzung
- der genannten Übungs- und Aufgabenstruktur,
- der didaktischen Strukturierungen auf der Mesoebene (z.B. didaktische Templates),
- von didaktischen Hilfestellungen (z.B. Anweisungen, Textbausteine zur Gestaltung von Aufgaben),
- von didaktischen Tools zur Organisation von Lehre und Lernen sowie
- des Rahmenmodells zur Analyse der eigenen eSzenarien oder verwendeten Informations- und Kommunikationsinstrumente.

Ausgangspunkt, exemplarischer Bezugspunkt und vorrangiges Ziel dieser Arbeit ist das (virtuelle) Lernen einer Fremdsprache an niederländischen Universitäten und Hochschulen. Der thematische Fokus „Lernen einer Fremdsprache in einer (virtuellen) Lernumgebung“ macht es erforderlich, sich diesem Gegenstand fremdsprachendidaktisch, d.h. u.a. lerntheoretisch, sprachtheoretisch, soziokulturell und medien- und hochschuldidaktisch zu nähern. Hier wird zu zeigen sein, dass (neue) Erkenntnisse und Postulate aus der Lerntheorie, der Linguistik

und der Fremdsprachenforschung verknüpft mit kultur- und wissenschaftstheoretischen Ansätzen solide Grundlagen für die Ableitung von Prinzipien und Gewinnung von Anforderungen zur Gestaltung von (virtuellen) Lernumgebungen bereitstellen. Das methodische Vorgehen besteht im Wesentlichen darin, eine konsistente Argumentationslinie von der wissenschaftstheoretischen Rahmung zur konkreten praktischen Umsetzung darzulegen. Zentrale theoretische Konzeptualisierungen u.a. der Fremdsprachenforschung, der Sprachtheorie sowie der Medien- und Hochschuldidaktik werden dargestellt sowie mit dem wissenschaftstheoretischen Instrumentarium hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Brauchbarkeit analysiert, bewertet, ggf. weiterentwickelt und in eine theoretische Konzeptualisierung eines kohärenten didaktisches Designs (für den FSU) zu integrieren versucht. Die theoretische Konzeptualisierung stellt den Versuch dar, Kommunikative Gattungen (vgl. Günthner 2001) – größtenteils entgegen der gängigen Praxis – als Dreh- und Angelpunkt des (Fremdsprachen)-Lernens zu etablieren.[6]

Gleichzeitig werden, wo immer dies möglich ist, Anforderungen an die didaktische Gestaltung von (virtuellen) Lernumgebungen isoliert, die schließlich in einem Rahmenmodell zusammengefasst werden.[7] Dieses Rahmenmodell, das seine Tauglichkeit anhand der exemplarischen Analyse von Cleio erweisen soll, stellt ein zentrales Ergebnis der Arbeit dar.

Dieses Vorgehen dient auch dazu, die Ableitung von theoretisch begründeten Anforderungen transparent zu machen. Denn in jedem Fall wird eine Priorisierung spezifischer Prinzipien und ggf. auch eine Hierarchisierung von Prinzipien (z.B. Lernerfolg vor Selbstbestimmung) - z.T. institutionell bedingt – vorgenommen. Insofern bleibt ein solches Vorgehen immer angreifbar und soll es letztlich auch sein. Mit der Offenlegung von Gründen ist eine kritische Auseinandersetzung erst möglich.

1.3 Struktur der Arbeit

Die Struktur der Arbeit ergibt sich aus den dargelegten Zielen. Sicherlich ungewöhnlich ist dabei, dass die Arbeit deduktiv aufgebaut ist und mit der wissenschaftstheoretischen Basis beginnt. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Kriterien zur Analyse einer virtuellen Lernumgebung sowie die Anforderungen an die Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen zwangsläufig auf didaktischen Annahmen und Entscheidungen (vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen) beruhen. Dies sind sicherlich zuerst die Annahmen zur Gestaltung der Aufgaben und Inhalte, die sich aus den curricular festgelegten Zielen des FSU ergeben. Aber auch diese Ziele sind das Ergebnis der begründeten Ableitung aus spezifischen (fach-) didaktischen und sprachtheoretischen Vorstellungen sowie aus Konzepten und Ergebnissen der Fremdsprachenforschung, die selbst schließlich nur auf der Grundlage einer wissenschaftstheoretischen Konzeptualisierung zu begründen sind. Die Arbeit beginnt folglich ge-

6 Dahinter verbergen sich die Fragen, ob das Konzept der Kommunikativen Gattungen (vgl. Günther 2001) als Kern der didaktischen Grundstruktur von Lerneinheiten tragfähig genug ist, diese Aufgabe zu übernehmen, und ob ein dazu kompatibles LCMS entwickelt werden kann, dass Organisationsformen zur Förderung der Kommunikation und der didaktischen Qualität bereitstellt.

7 Es geht hier also nicht darum, Kriterienlisten zusammenzustellen, die ggf. vollständig, aber in der Aneinanderreihung wenig praxisrelevant sind.

nau dort.[8] Abbildung 1, die Abbildung 15 vereinfacht vorwegnimmt, stellt diesen Zusammenhang grafisch dar (s. hierzu auch Abbildung 7).

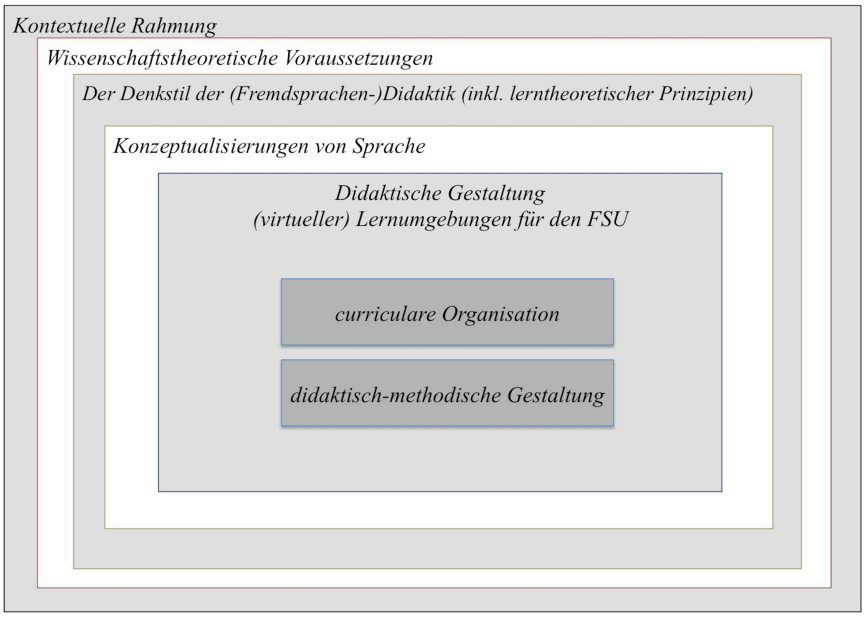

Abbildung 1: Ebenen der theoretischen Auseinandersetzung (eigene Darstellung)

In Kapitel 2 *Theoriegeleitete Konstruktion von wissenschaftlicher Wahrnehmung* wird das wissenssoziologische Konzept von Ludwik Fleck beschrieben und für die weitere Arbeit fruchtbar gemacht.
Kapitel 3 *Der Denkstil konstruktivistisch orientierter (Fremdsprachen-)Didaktik* enthält die wissenssoziologische Auseinandersetzung mit den als heterogenen bestimmten Denkstilen der Fremdsprachenforschung sowie den Versuch, diese zu einem einheitlichen Bezugsrahmen zusammenzufassen.
Aufbauend auf diesen Vorannahmen beschäftigt sich Kapitel 4 *Konzeptualisierungen von Sprache* mit dem Lerngegenstand Sprache. Im Zentrum steht dabei die Darstellung der Konventionalität von Sprache, die sich auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus rekonstruieren lässt. Es wird zu zeigen versucht, dass sich lern-, sprachlern- und sprachtheoretische Aspekte in den Begriffen der Konvention und der Kommunikativen Handlungen, Muster und Gattungen treffen: Wenn man Sprache als Konvention auffasst und Lernen (auch) als Akt des Konventionalisierens oder anders gesagt als „Aneignung einer Kultur“ (Scholz 2001) begreift, so könnten die Begriffe Konvention und Kommunikative Gattungen sowohl als Einheiten zur Rekonstruktion einer Lern- als auch einer Kultur- und Handlungstheorie definiert werden.

8 Die Entscheidung für ein solches systematisch-deduktives Vorgehen hat einige textorganisatorische Folgen. So diskutiere ich im theoretischen Teil – auf einer abstrahierten Ebene – insbesondere auch jene didaktischen Konzeptualisierungen und Instrumente, die ich bereits im Kontext von Cleio federführend entwickelt habe. Die Explikation der konkreten Umsetzung erfolgt, wie dargelegt, zwangsläufig nachgeordnet erst bei der Beschreibung und Diskussion von Cleio (Kap. 8). Dies stellt aus meiner Sicht dann kein methodologisches Problem dar, wenn dieses Vorgehen transparent ist und es mir gelingt, die Konzeptualisierungen im systematischen Teil begründet herzuleiten.

Kapitel 5 *Theoretische Hintergründe der didaktischen Gestaltung* versucht anhand des Rahmenmodells von Seufert und Euler (2005) zentrale didaktische Aspekte wie didaktische Prinzipien, Potentiale der Digitalen Medien und ihre technische Basis sowie zentrale didaktische Kategorien und Modelle darzustellen, zu diskutieren und zu operationalisieren.
Kapitel 6 *Kommunikative Gattungen als Kern der didaktischen Gestaltung* umfasst die theoretische Entwicklung einer curricularen Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen, die sowohl den Anforderungen an moderne Curricula für den FSU (z.B. Kompetenzorientierung) genügt als auch sich als kompatibel mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen erweist. Diese curriculare Struktur wird am Beispiel der Aufgabenorientierung, die sich auch zur Generierung einer Aufgaben- und Übungstypologie als brauchbar zeigt, zur didaktischen Gestaltung von Szenarien diskutiert und für die Arbeit fruchtbar gemacht.
Kapitel 7 *Zentrale Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen für den FSU* skizziert kurz die zentralen theoretischen Ergebnisse der Arbeit und fasst sie in einem Modell zusammen. Des Weiteren beinhaltet dieses Kapitel die zentralen Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen, die sich mit dem Instrumentarium der Kommunikativen Gattungen kohärent clustern lassen.
Kapitel 8 *Beschreibung und Diskussion von Cleio* enthält die Analyse der Angemessenheit der virtuellen Lernumgebung Cleio. Diese wird mit dem in Kapitel 7 beschriebenen Instrumentarium zur Analyse von zentralen theoretisch hergeleiteten Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen durchgeführt.
Kapitel 9 *Fazit und Ausblick* fasst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen und erläutert ihre Bedeutung für die Praxis sowie für weitere Forschungen.

Die Arbeit ist in zwei inhaltliche Abschnitte gegliedert. In Kapitel 2 bis 7 werden die theoretischen Hintergründe kontinuierlich zu einem Gesamtkonzept des fremdsprachlichen Unterrichts (mit digitalen Medien) fortentwickelt. Dabei werden immer wieder sowohl die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und Perspektiven sowie Beziehungen untereinander beleuchtet als auch Bezüge zum primären Kontext (die niederländischen Hochschulen) zur beispielhaften Konkretisierung herzustellen versucht. Im zweiten Teil wird das Gesamtkonzept beispielhaft zur Analyse der Lernumgebung Cleio verwendet.
Insgesamt dient diese Einleitung der Schaffung eines „common ground“. Sie ist Teil einer umfassenden interaktiven Struktur oder eines solchen Prozesses, um den es in dieser Arbeit zentral geht: Die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung, von geteiltem Wissen in einem ebenso geteilten Kontext (vgl. Herrlitz, Koole und Loos 2003, S. 394).

2 Theoriegeleitete Konstruktion von wissenschaftlichen Wahrnehmungen

Eine theoretische Herleitung von Anforderungen zur Gestaltung einer (virtuellen) Sprachlehr- und -lernumgebung für den FSU, die sowohl zur begründeten Entwicklung als auch zur Analyse derselben herangezogen werden können, erfordert einen wissenschaftstheoretischen Denkrahmen.[9] Die Aufgabe eines solchen Rahmens besteht in der Klärung der Voraussetzungen von wissenschaftlichem Handeln, auf deren Basis die Grundlagen der zu untersuchenden Wissenschaften expliziert werden können. Es geht um

> *„[...] die Begründung einer jeden Didaktik durch eine Erkenntniskritik, d.h. einer Theorie, die den Ansatz im Blick auf die eingesetzten wissenschaftlichen Methoden und Resultate reflektiert" (Reich 2008, S. 74).*

2.1 Das wissenssoziologische Konzept von Ludwik Fleck

Einen wissenschaftstheoretischen, viele andere umfassenden Rahmen bietet das wissenssoziologische Konzept des Serologen[10] Ludwik Fleck (1896-1961). In seiner 1935 veröffentlichten und anfangs wenig beachteten Arbeit zeichnet er die Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache anhand des Begriffs Syphilis nach. Anfangs war damit die Vorstellung einer Lustseuche verbunden, später konnte die Syphilis mit Hilfe der so genannten Wassermann-Reaktion nachgewiesen werden. Der Nachweis bestand aber nicht – wie von Wassermann und Forscherkollegen angenommen – im Nachweis von Antikörpern gegen den Syphilis-Erreger, sondern im Nachweis von Antikörpern gegen körpereigene Lipoide. Fleck macht an diesem Beispiel deutlich, dass Wissenschaft für ihn kein formales Konstrukt ist, sondern wesentlich eine Tätigkeit, veranstaltet von Forschergemeinschaften (vgl. Schäfer und Schnelle 1994, S. VIII). Zentral in diesem Ansatz ist somit der „Denkstil eines Denkkollektivs", der als Vorläufer des weit verbreiteten Paradigmen-Begriffs von Th. S. Kuhn gilt. Herrlitz bezeichnet Kuhn als „erfolgreichen Plagiator" des Fleck'schen Ansatzes, spricht ihm aber das Verdienst zu, diesen verbreitet zu haben (vgl. Herrlitz 1998, S. 171).
Ein Denkkollektiv definiert Fleck als

> *„[...] Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen, so besitzen wir in ihm den Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebiets, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstils" (Fleck 1994, S. 54f., Original 1935)*

9 Es liegt in der „Natur der Sache", dass das vorzustellende Modell selbst schon vorausgesetzt werden muss, um es überhaupt beschreiben zu können. Dies gilt für einige als zirkulär, für andere als dialektisch oder selbstreferentiell.

10 Schäfer und Schnelle (1994, S. XIX) verweisen auf zwei von Fleck genannte Besonderheiten der Medizin in Bezug auf die wissenschaftliche Konzeption: 1. Das Erkenntnisinteresse ist auf das von der Norm Abweichende und 2. nicht auf Wissenserweiterung, sondern sehr pragmatisch auf die Beherrschung von Krankheiten ausgerichtet und untersteht damit einem unmittelbaren Erfolgsdruck. Zudem klafft eine riesige Lücke zwischen dem theoretischen Wissen und den tatsächlichen Beobachtungen.

In den Worten Kuhns (1976, S. 186) ist darunter „[...] eine wissenschaftliche Gemeinschaft“ zu verstehen. Jedes Individuum ist Mitglied einer Reihe von Denkkollektiven, sowohl alltägliche als auch wissenschaftliche.
Auch wenn nicht unbedingt von homogenen wissenschaftlichen Disziplinen auszugehen ist, besticht das Konzept des Denkkollektivs durch seine Einfachheit und Erklärungskraft. Denn es erscheint einsichtig, dass Forscher in Forschergemeinschaften einen Denkstil, d.h. bestimmte Konventionen (vgl. dazu Kap. 4.2) und Routinen, teilen, gemeinsam aufbauen oder modifizieren.
Diesen gemeinsamen Denkstil bezeichnet Fleck als ein „[...] gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“ (Fleck 1994, S. 130) oder in den Worten von Herrlitz: den Forschern sind „[...] Modi der wissenschaftlichen Wahrnehmung, der Konzeptualisierung, der Theorieentwicklung, des theoriegesteuerten Handelns gemeinsam [...]“ (Herrlitz 1998, S. 171).
Allgemeiner kann der Denkstil beschrieben werden als denkmäßige Voraussetzungen, auf denen das Kollektiv sein Wissensgebäude aufbaut. Diese Vorannahmen sind als soziologisches und historisches Produkt der Forscher zu verstehen, mit denen überhaupt erst Wissen möglich wird (vgl. Schäfer und Schnelle 1994, S. XXV). Der Kuhn’sche Paradigma-Begriff (1962) bezeichnet analog dazu ein von allen Vertreterinnen und Vertretern eines Faches geteiltes Grundwissen, das, als Denkmuster verstanden, die kulturellen Tätigkeiten oder die Wissenschaftsauffassung einer bestimmten Zeit bestimmt (vgl. Kron 1999, S. 248f.). Das äußert sich z.B. in der Auswahl von Beobachtungskriterien und in der Wahl von Instrumenten, wie z.B. Mikroskope, mit denen nur bestimmte Aspekte erfasst werden können.
Im Denkkollektiv der Medizin beispielsweise, dem Fleck angehörte, unterliegt der Denkstil einer ständigen

> *„[...] Spannung zwischen dem Wunsch zur theoretischen Vereinheitlichung, die nur über die Abstraktion zu erreichen ist, und der Notwendigkeit zur Konkretisierung der Aussagen, die ein Vielheit von konkurrierenden [z.T. inkommensurablen, IB] Ansätzen erzwingt. Das ärztliche Wissen gleicht einem Fluß, in ihm bilden sich immer wieder bestimmte methodische Ideen und leitende Gedanken zum dominierenden Standpunkt heraus. Dies sind aber immer lediglich spezifische, temporäre Konzeptionen, die dynamisch in neue Orientierungen übergehen.“ (Schäfer und Schnelle 1994, S. XXI).*

Charakteristisch für Denkstile ist ferner, dass die Eingebundenheit in einem Denkstil, also die Entwicklung und Übernahme einer gemeinsamen Wahrnehmungsbereitschaft, die die Möglichkeiten der Wahrnehmung verringert (Denkzwang) und die für die Mitglieder zu einer entsprechenden Wahrnehmungs- und Denkunmöglichkeit führt (vgl. Wagner 2007, S. 83; Fleck 1994, S. 109, Original 1935). Für diesen Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess, der auf die Herstellung von Kohärenz als zentralem Ordnungsprinzip beruht (vgl. Wagner 2007, S. 83), spielen Fleck zufolge drei soziale Faktoren bei der Erkenntnistätigkeit der einzelnen Forscher eines Denkkollektivs eine Rolle. (1) „das Gewicht der Erziehung“, (2) „die Last der Tradition“ und (3) „die Wirkung der Reihenfolge des Erkennens“ (vgl. Schäfer und Schnelle 1994, S. XXII).
Fleck zufolge verfügt das wahrnehmende Subjekt also über Gestalten im Sinne kognitiver Kategorien oder Schemata, die seine Wahrnehmung bestimmen und leiten und mit denen es

dem Individuum erst möglich ist, geordnet und sinnvoll wahrzunehmen (vgl. Wagner 2007, S. 77). Dabei unterscheidet Fleck zwischen aktiven und passiven Kopplungen. Aktive Kopplungen gehen vom Subjekt aus, sie bestimmen sozusagen den – dem Denkstil des Denkkollektivs entstammenden – Wahrnehmungsmodus (Wahrnehmungsformen und -konzepte), während passive Kopplungen das in den Sinnesdaten aufgrund dieses Wahrnehmungsmodus erzeugte Ergebnis, d.h. die Gestalt darstellen. Mit anderen Worten: die in einem Denkkollektiv gleichen aktiven Kopplungen haben jeweils gleiche passive Kopplungen zur Folge (vgl. Herrlitz 1998, S. 172f.). Mit Hilfe dieses Konzepts macht Fleck deutlich, welche Voraussetzungen Forschung und Wissenschaft immer schon als gegeben unterstellen müssen. Er zeigt, dass Erkenntnisprobleme durch theoriegeleitete Konstruktion von wissenschaftlichen Wahrnehmungen (durch die Konstruktion von aktiven und passiven Kopplungen) zu lösen sind. Dieser Prozess des Forschens, der Entdeckung einer wissenschaftlichen Tatsache, lässt sich mit Fleck so fassen:

Trotz der von ihm konstatierten Beharrungstendenz im Sinne des oben genannten Denkzwangs wird den Mitgliedern des Forschungskollektivs mit ihrem klassischen Denkstil zunehmend deutlich, dass die durch ihre aktiven Kopplungen erzeugten passiven Kopplungen, also die empirischen Gestalten, einen Widerspruch erzeugen, der zur Formulierung von Ausnahmen und ad-hoc-Erklärungen führt. Durch das Harmoniestreben im Sinne der oben genannten Kohärenz erfolgt alsdann zwangsläufig anfangs ein Tasten und Suchen, gefolgt von einer Umstrukturierung der aktiven Kopplungen, die wiederum zu einer neuen Sicht, zu vorher nicht beobachtbaren empirischen Gestalten führen kann (vgl. Herrlitz 1998, S. 172f.). Diese Phasen werden von Kuhn (1976) später als Normalwissenschaft, Krise und revolutionäre Wissenschaft aufgegriffen.

> *„So wird stufenweise ein Gebilde geschaffen, das aus denkgeschichtlicher Einmaligkeit (Entdeckung) eben durch die Besonderheit denkkollektiver Kräfte zu zwangsläufig sich wiederholender, also objektiver, real anmutender Erkenntnis wird“ (Fleck 1994, S. 189; Original 1935).*[11]
> *"Jede empirische Entdeckung kann also als Denkstilergänzung, Denkstilentwicklung oder Denkstilumwandlung aufgefasst werden" (Fleck 1994, S. 122, Original 1935).*

Wendet man das Fleck'sche Konzept auf dasselbe an, erkennt man, dass dieses Konzept den Denkstil der Wissenschaft voraussetzt, um darin dieses Konzept überhaupt erst entwickeln zu können. Denkstile können – wie Fleck es vormacht – rekonstruiert werden. Eine Rekonstruktion ist aber immer nur in einem – ggf. anderen – Denkstil möglich, den es wiederum zu rekonstruieren gilt usw.[12] Ein performativer Selbstwiderspruch läge dann vor, wenn Fleck einen Absolutheitsanspruch an Wahrheit stellen würde. Tatsächlich setzt Fleck keine absolute Objektivität, sondern legt einen in soziale Zusammenhänge eingebetteten, subjektivierten Rahmen vor, der jederzeit durch neue, modifizierte oder sonstige Denkstile ersetzt werden

11 Die „Objektivität“ einer Tatsache wird also nur für eine Forschergemeinschaft, die einen bestimmten Denkstil teilt, zu einer bestimmten Zeit postuliert. Reich (2008, S. 150) nennt dies *„viable Lösungen einer Gemeinschaft“,* die nach- und nebeneinander bestehen können.

12 Vgl. hierzu das so genannte „Münchhausentrilemma“ und den Diskurs zwischen Karl Otto Apel und Hans Albert. Vielmehr könnte Fleck als Vorläufer der Transzendentalpragmatik von K.O. Apel oder der etwas weniger „absoluten“ Habermas'schen Universalpragmatik gelten (vgl. zusammenfassend Kuhlmann 2010).

kann, kontinuierlich ersetzt wird und auch ersetzt werden soll.[13] Allerdings liegt hier keine Beliebigkeit vor, wie sie z.B. Feyerabend mit seinem provokanten „anything goes" fälschlicherweise zugeschrieben wird (vgl. Hoyningen-Huene 1999, S. 202–206). Der Denkstil einer Forschergemeinschaft ist als soziales Produkt, als gesellschaftlich bedingt aufzufassen, er ist in der Zeit verortet und nur vor dem Hintergrund der z.T. nicht mehr rekonstruierbaren Geschichte möglich und plausibel (vgl. Fleck 1994, S. 130f., Original 1935) sowie durch ihre menschlichen Träger in einem Geflecht miteinander verwoben (vgl. Schäfer und Schnelle 1994, Rückseite).[14] Den Denkstil einer Forschergemeinschaft durch den Denkstil von Vodoo-Anhängern zu ersetzen, kann und mag im Mittelalter eine gangbare Alternative gewesen sein, er hat sich allerdings[15] nicht gegenüber den sich entwickelnden Denkstilen von Forschergemeinschaften in der Wissenschaft durchsetzen können, wird aber auch heute noch als alternativer Denkstil außerhalb des wissenschaftlichen Denkrahmens tradiert.
So ist das Ziel von Flecks Bemühungen auch keine Letztbegründung, denn das würde einen Meta-Denkstil voraussetzen, den es aus der Perspektive des Subjekts nicht geben kann. Wahrheit ist für Fleck dementsprechend ein stilgemäßer Denkzwang im momentanen Zusammenhang, ein denkgeschichtliches Ereignis im historischen Längsschnitt (ebd., S. 131). Und an anderer Stelle schränkt er die Potenz des modernen wissenschaftlichen Denkstils wie folgt ein: „Kein System eines Wissens darf derart abgeschlossen werden, daß eventuelle neue Erkenntnisse als unnötig abgewiesen werden könnten" (ebd., S. 189).[16] Letztlich hält er den oben beschriebenen unendlichen Regress für die angemessene Arbeitsweise der Wissenschaft auf ihrem Weg zur Erkenntnis, die zur Lösung von sozialen Problemen (bei Fleck zur Behandlung von Kranken) beitragen soll.

2.2 Das Konzept Flecks als Voraussetzung und Instrument

Wie lässt sich der Fleck'sche Ansatz für die vorliegende Arbeit fruchtbar machen?
Der Ansatz von Fleck wird hier als Variante der subjektwissenschaftlichen Perspektive der Wissenschaftstheorie, d.h. als wissenssoziologischer oder auch als sozialkonstruktivistischer Ansatz aufgefasst (Kempf 1999, S. 98f.; Holzkamp 1991). Während sich objektwissenschaftliche Erklärungen in einem Bedingungsdiskurs bewegen, in dem nach gesetzmäßigen Beziehungen von außen her zwischen bestimmten (Stimulus-)Bedingungen und bestimmten

13 Dass Fleck sich bewusst ist, dass es sich hierbei um ein Modell handelt, wird deutlich, wenn er schreibt: *„Jedem, der das Denkkollektiv Fiktion, Personifikation des durch Wechselwirkung entstandenen Gemeinschaftsergebnisses nennt, könnte zugestimmt werden."* (Fleck 1994, S. 60, Original 1935).

14 Gute Argumente gegen Feyerabend vorzubringen, fiele schwer, wenn man Denkstile in ihrem sozialen Kontext als unbegrenzte Möglichkeiten im Sinne eines „anything goes" begriffe. Vgl. hierzu auch die Sokal-Affäre, online verfügbar: http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/, Abfrage: 20.08.2008).

15 Gegen den Utilitarisimus als Entwicklungsmotor sind immer wieder, nicht zuletzt auch von Fleck (1994, S. 14, Original 1935), eine Reihe von guten Argumenten vorgetragen worden, eine Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Gründen wird wegen ihres geringen Stellenwertes für diese Arbeit hier nicht weiter verfolgt.

16 So angemessen diese Forderung in ihrem Kontext erscheint, birgt sie doch die Gefahr eines – sicherlich von Fleck nicht beabsichtigten – Absolutheitsanspruchs, den der Inhalt der Aussage ja gerade in Frage stellt.

Verhaltensweisen gefragt wird, der Forscher sich also als „objektiv“[17] und wertfrei beobachtend, außerhalb des Geschehens stehend begreift sowie den Untersuchungsgegenstand als objektiv gegeben voraussetzt, sind subjektwissenschaftliche Erklärungen in einem (geisteswissenschaftlich-hermeneutischen) Begründungsdiskurs zu verorten (vgl. Kempf 1999, S. 99), indem es um den verstehenden Nachvollzug eines inneren Erlebens, um die verstehende Rekonstruktion des subjektiven Sinns geht (vgl. Altmayer 2004, S. 112) und der Untersuchungsgegenstand auch diesen subjektiven, denkstilgemäßen Konzeptualisierungen unterliegt.

> *„Es wird nach den je subjektiven Handlungsgründen gefragt, welche zu dem Verhalten führen. Die Besonderheit solcher Handlungsgründe besteht darin, daß Begründungen nur vom Standpunkt des Subjekts aus möglich sind: Gründe sind immer Gründe der ersten Person, d.h. je meine Gründe“ (Kempf 1999, S. 99).*[18]

Der Fleck’sche Ansatz sieht das Subjekt allerdings nicht ganz so einsam auf weiter Flur und seine Begründungen sind nicht beliebig.

> *„Erkennen ist also kein individueller Prozess, sondern das Ergebnis einer sozialen Tätigkeit. Jede Wahrnehmung ist denkstilbedingt, ist an eine Denkgemeinschaft gebunden“ (Schäfer und Schnelle 1994, S. XX).*[19]

Das Individuum begründet seine Annahmen innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin- nicht als ICH, sondern als „ICH als Mitglied eines sozialen Systems“; die subjektiven Gründe einzelner Forscher sind aufgrund des Denkzwangs in den (inter-subjektiven) Gründen eines Denkkollektivs gebündelt. Das man es hier durchaus nicht mit bis in die letzten Winkel homogenen Denkstilen zu tun hat, wird deutlich, wenn Fleck bemerkt, dass die Denkkollektive aus differenten Individuen bestehen, die überdies zahlreichen differenten, alltagsweltlichen (Denk-)Kollektiven angehören. Das Denkkollektiv zeichnet sich aber vor dem Individuum durch eine höhere Stabilität und Konsequenz aus (vgl. Fleck 1994, S. 60f., Original 1935). Mehr noch: gerade die Heterogenität der Denkkollektive kann zu einer Modifikation der Aktiven Kopplungen führen. „[...] jeder interkollektive Gedankenverkehr [hat] eine Verschiebung oder Veränderung der Denkwerte zur Folge“ (Schäfer und Schnelle 1994, S. XX). Nach Fleck weisen Denkkollektive eine bestimmte Organisationsstruktur auf. Ein Denkkollektiv besteht aus einem esoterischen (inneren) und einem exoterischen (äußeren) Kreis. Erster repräsentiert die Elite des Denkkollektivs, d.h. die einflussreichen Mitglieder, die sich z.B. durch Publikationen ausweisen, während der deutlich größere exoterische Kreis sich aus Laien, Mitläufern und hier auch Lehrenden und Lernenden zusammensetzt (vgl. Brühe und Theis 2008).

---

17 Der Erziehungswissenschaftler Scholz (2001, S. 11) ist demgegenüber der Auffassung, dass es *„[...] keinen Beobachterstandpunkt außerhalb des Lebens aus dem heraus beobachtet wird [gibt. ...] Alle Erkenntnis ist Menschen nur in einer Kultur oder Gesellschaft möglich und in einer bestimmten Kultur oder Gesellschaft nur möglich auf der Basis dieser Kultur oder Gesellschaft und den leiblichen Möglichkeiten des Wahrnehmens und Erkennens.“*

18 Kempf bezieht sich hier augenscheinlich auf Holzkamp (1995, S. 23).

19 Dies bedeutet aber auch, dass sich die Möglichkeit der Kommunikation auf die Mitglieder eines Denkkollektivs beschränkt und dass diese Möglichkeit mit einer zunehmenden Ungleichheit der Denkstile schwieriger wird (vgl. Wagner 2007, S. 85).

Für das im vorliegenden Kontext identifizierte Denkkollektiv der sozial-konstruktivistisch orientierten (Fremdsprachen-)Didaktik, das sich prominent auf die Denkkollektive Fremdsprachenforschung, eLearning, (Hochschul-)Didaktik bezieht, gilt es, fokussiert auf den inneren Kreis seine Konstruktionen der aktiven und passiven Koppelungen zu bestimmen. Dies bedeutet ihre Konzepte zur wissenschaftlichen Wahrnehmung, Konzeptualisierung und Wissenskonzeption, zur Theorieentwicklung und zum theoriegesteuerten Handeln (praktische Relevanz), anhand ihrer Forschungsaktivitäten und -ergebnisse offenzulegen (vgl. Herrlitz 1998), als Mitglied des Denkstils ggf. auch zu modifizieren und als Denkrahmen für die theoriegeleitete Herleitung von Anforderungen an die didaktische Gestaltung virtueller Lernumgebungen sowie zur Analyse derselben zu nutzen. Eingeschränkt auf das Ziel dieser Arbeit sollen hier die für den Argumentationsgang zwingend erforderlichen (konsensualen) Aktivitäten und Ergebnisse (Denkzwang) der jeweiligen Denkstile gefasst werden. Wo möglich, werden des Weiteren Ergänzungen vorgenommen und Implikationen, die durch die Verschränkung unterschiedlicher Denkstile (Widersprüche) schon im Sinne einer Denkstilentwicklung angebahnt sind, weiter ausgearbeitet werden.

Dieses Instrumentarium unterscheidet sich von anderen wissenschaftstheoretischen Vorstellungen darin, dass nicht nur eine vermeintlich objektive oder richtige wissenschaftliche Konzeptualisierung des Gegenstandsbereichs angenommen wird. Vielmehr werden die wissenschaftlichen Konzeptualisierungen als Produkte eines komplexen Prozesses verstanden, zu dem viele Denkkollektive einen Beitrag leisten und der sicherlich nicht zuletzt stark von den Traditionen und vorausgehenden Konzeptualisierungen geprägt ist. Es ist also ein Prozess, den man zusammenfassend als fortschreitende Konstruktion von geteilter Bedeutung in ebenso geteilten Kontexten auffassen kann.

Mithilfe dieses wissenschaftstheoretischen Rahmens und Instrumentariums kann die Aufgabe angegangen werden, die unterschiedlichen Denkstile innerhalb ihrer Denkkollektive zu beschreiben und mit anderen Perspektiven zu konfrontieren (zu re- und dekonstruieren), um so die Zusammenhänge innerhalb der Fremdsprachendidaktik und der unterrichtlichen Praxis zu erhellen, die Entwicklung der unterschiedlichen Denkstile (aktive und passive Kopplungen) in der Fremdsprachendidaktik kritisch voranzutreiben sowie die Praxis selbst ebenso zu re- und dekonstruieren. Denn auch in der Praxis – so die Annahme - werden z.B. durch die Auswahl von und den Umgang mit Unterrichtskonzepten, Lehrwerken und Lernumgebungen (passive Kopplungen) – zum größten Teil implizit – immer wieder (tradierte) Handlungsmuster angebahnt, die die Denkstile der Denkkollektive der Beteiligten[20] (aktive Kopplungen) widerspiegeln. Die Analyse der Denkstile in Forschung, Theorie und Praxis dient insgesamt dem Ziel, die aktiven und passiven Kopplungen offenzulegen, um sie vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen, theoretischen Konzeptualisierungen und explizierten gesellschaftlichen Werten beurteilen zu können und im Sinne von Innovationen für die Praxis fruchtbar zu machen. Eine umfassende Analyse der Denkstile kann im Rahmen dieser

20 Hier sind insbesondere Lehrende und Lernende, aber auch Fachdidaktiker/innen, Lehrwerkautor/innen, Instructional Designer/innen und Informatiker/innen gemeint.

Arbeit nicht geleistet werden, das wäre ein eigenes Forschungsprogramm.[21] Vielmehr dient die Explikation dieses Denkrahmens zum einen der Bestimmung des Wahrheitsanspruchs als Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis, zum anderen skizziert die exemplarische Inbeziehungsetzung der Denkstile einen möglichen Weg der systematischen Erforschung des Gegenstandsbereichs.

21 Zur methodischen Umsetzung siehe Herrlitz (1998). Das im Rahmen dieser Arbeit ausgeführte Instrumentarium zur Analyse von Kommunikativen Gattungen (im Hochschulkontext) kann ergänzend herangezogen werden (vgl. Kap. 4.3 im Allgemeinen, Kap. 7.3 für Digitale Medien im Besonderen).

3 Der Denkstil konstruktivistisch orientierter (Fremdsprachen-) Didaktik

Die Fremdsprachendidaktik und in ihrer Verlängerung die Fremdsprachenforschung[22], die als Grundlage der theoretischen Herleitung von Anforderungen an die Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen dienen sollen, wird hier unter der oben dargelegten wissenssoziologischen Perspektive beleuchtet.

3.1 Denkstile der Fremdsprachenforschung

Die Forschungsaktivitäten und -ergebnisse des Denkstils der Fremdsprachenforschung sind am durch die Praxis definierten Gegenstand orientiert, welcher vorläufig allgemein als das Lehren und Lernen einer Fremdsprache gefasst werden kann.[23] Sie befasst sich mit den Zusammenhängen insbesondere zwischen den Grundlagen und Vorgängen des Lehrens und Lernens, der Sprache und den Rahmenbedingungen. Nicht zuletzt in der Komplexität dieses Gegenstandsbereichs liegt begründet, dass es sich um einen heterogenen Denkstil handelt – bezogen auf die vielen (verwandten) Fachwissenschaften, derer sich die Fremdsprachendidaktik seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts bedient und mit denen sie sowohl in Konkurrenz als auch im Austausch steht: Allgemeine Didaktik, Hochschuldidaktik, Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Lerntheorie, Deskriptive und Angewandte Linguistik, Soziolinguistik, Sprachlehrforschung, Kulturwissenschaft, Unterrichtswissenschaft sowie Medien- und Schreibdidaktik (vgl. Wolff 2002, o.S.). Im Rahmen der Disziplin Deutsch als Fremdsprache wird sie als lehr-/lernwissenschaftliche oder als didaktisch-methodische Ausrichtung gefasst, die wiederum in sich ergänzende Ansätze unterteilt wird, nämlich in die Zweitsprachenerwerbs- und in die Sprachlehr- und -lernforschung. Erstere untersucht den „natürlichen“ Spracherwerb und möchte die erarbeiteten Gesetzmäßigkeiten auf das unterrichtliche Sprachenlernen (als Spezialfall des Spracherwerbs) übertragen, während letztere die angenommene Eigengesetzlichkeit der unterrichtlichen Sprachlernprozesse interdisziplinär erforscht (vgl. Götze und Helbig 2001, S. 5).[24]

Die Erforschung des oben genannten Gegenstandbereichs zielt mittels theoriegeleiteter Untersuchung und Begleitung von Fremdsprachenlernprozessen, Interaktionsprozessen sowie Bildungs- und Berufsbiographien allgemein auf die Entwicklung von begründeten Theorien, Modellen und Konzepten zum Verständnis der Entwicklung von fremdsprachlicher Kompetenz (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010, S. 4; vgl. Edmondson und House 2006, S. 28)

22 Fremdsprachenforschung wird hier als Terminus verwendet, der *„... nicht mit einer bestimmten institutionalisierten Fachrichtung verbunden ist“* (Edmondson und House 2006, S. 15). Er umfasst damit die Sprachlehr- und -lernforschung, die Zweitsprachenerwerbsforschung sowie die Fremdsprachendidaktik. Dieser Terminus wird aber auch zur Unterscheidung zwischen der Forschung unterrichtlicher Aneignungsvorgänge und der Zweitsprachenerwerbsforschung genutzt (vgl. Königs 2010b, S. 754). Der Tatsache geschuldet, dass hier das Lehren und Lehren an Universitäten im Vordergrund steht, soll im Folgenden auch nur dieser Bereich fokussiert werden.

23 Henrici spricht hier von *„aus der Praxis für die Praxis“* (vgl. Henrici 1999, S. 435).

24 Anhand dieser unterschiedlichen Fokussierungen wird besonders deutlich, welche Auswirkungen Konzeptualisierungen (aktive Kopplungen) auf den Forschungsprozess (Forschungsgegenstand) einerseits und auf die Theoriebildung andererseits haben können.

sowie die Evaluation (und Modifikation) von bestehender Unterrichtspraxis (vgl. Neuner 2001, S. 39). Aus diesem theoretischen Fundament werden Prinzipien abgeleitet, die als Verbesserungsvorschläge oder Orientierungen für Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht dienen und zur Sensibilisierung der Praxis auf Basis von empirischen Befunden führen können/sollen (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 10; Henrici 1999, S. 436). Diese theoretischen Konzeptualisierungen und empirischen Befunde sowie in ihrer Verlängerung auch die Prinzipien stellen die zu einem Zeitpunkt jeweils gültigen Wahrheiten eines Denkstils dar: die wissenschaftlichen Tatsachen (s. Kap. 2). Diese Prinzipien stellen Edmondson und House (2006, S. 43f.) ins Zentrum der Modellierung dieses Prozesses, wobei sie eine empirische und theoretische Grundlage haben (sollten). Sie sollen zwischen den allgemeinen Gesetzen einer Fremdsprachlerntheorie, der empirischen Forschung sowie der kontextgebundenen Praxis vermitteln (vgl. ebd.).

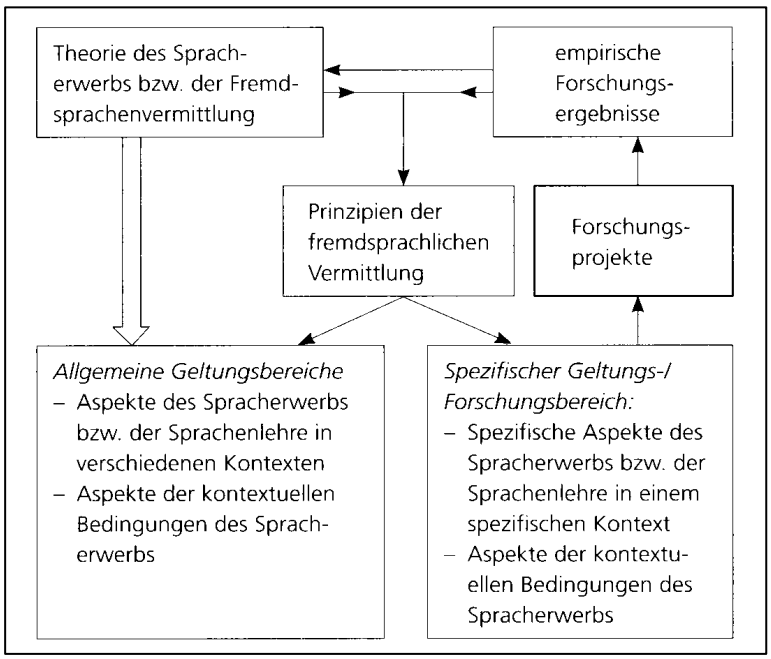

Abbildung 2: Theoriebildung, empirische Forschung und unterrichtliche Praxis (Edmondson und House 2006, S. 43).[25]

In dieser Grundstruktur des Forschungsprozesses sind die Konzepte zur wissenschaftlichen Wahrnehmung, Konzeptualisierung und Wissenskonzeption, zur Theorieentwicklung und zum theoriegesteuerten Handeln der Didaktik im Allgemeinen verortet. Vor dem Hintergrund des Fleck'schen Konzepts bedeutet dies, dass die aktiven und damit auch die passiven Kopplungen immer sozial erzeugt und folglich kontingent sind.

In dieser Grundstruktur erweist sich die Ableitung von Prinzipien als schwierig, da Sätze einer deskriptiven Theorie sich nicht zwingend in präskriptive Sätze abbilden lassen (vgl. Habermas 1970, S. 24), diese Grundstruktur stellt das Grundproblem pädagogischer Wissen-

25 Edmondson und House verweisen darauf, dass dieses Modell bereits bei Edmondson 2002 und Edmondson 2003 vorgestellt worden ist.

schaften dar.[26] Dennoch sehen Götze u.a. (2001, S. 5) eine Entwicklung der Fremdsprachendidaktik von einer „Vorschlagsdidaktik“ hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin, die insbesondere auch die empirischen Implikationen der didaktischen Konzepte untersucht. Deshalb ist es stets erforderlich, die Prinzipien praktisch zu erproben und zu evaluieren sowie empirisch zu erforschen. So können die theoretischen Konzeptualisierungen und didaktischen Prinzipien modifiziert werden. Ergänzend sind aber immer auch (aus dem jeweiligen Denkstil heraus) begründete normative (in Abbildung 2 nicht dargestellte) Setzungen (z.B. Menschenrechte) gegeben, die sich insbesondere auf die (Begründung der) Auswahl der Bildungsziele und -inhalte auswirken (s. Kap. 3.2).

Im Gegensatz zu anderen (etablierteren) Denkstilen sind die Zielsetzungen der Fremdsprachendidaktik und -forschung, ihre theoretischen und methodologischen Konzeptualisierungen, die darauf bezogenen Forschungsaktivitäten und damit auch die Ergebnisse und die erarbeiteten Prinzipien keinesfalls homogen (vgl. Götze und Helbig 2001, S. 3). Dies ist sicher der Tatsache geschuldet, dass die Fremdsprachenforschung noch keine konsistente, allumfassende und unumstrittene Theorie des Fremdsprachenlernens oder des Fremdsprachenerwerbs entwickelt hat, aus denen sich schlüssig didaktische Gestaltungsempfehlungen ableiten ließen (vgl. Edmondson und House 2006, S. 260; Königs 2010a, S. 195)
. Vielmehr liegt eine Vielzahl von Theorien, Modellen und Hypothesen zum Sprachenlernen und -lehren, zum Spracherwerb und zum Fremdsprachenunterricht vor, die sich mitunter sowohl hinsichtlich der Vorstellung vom Lernen oder vom Erwerben, der Priorisierung von Faktoren und Aspekten unterscheiden, ja sogar im Widerspruch zu einander stehen. Dies deutet darauf hin, dass die Denkstilentwicklung hin zu einer sogenannten Normalwissenschaft (Kuhn 1976) noch aussteht, auch wenn eine Institutionalisierung des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ bereits als vollzogen gilt (vgl. Götze 2001, S. 3f.). Ob eine solche Normalwissenschaft überhaupt jemals zu etablieren ist, lässt sich mit Fleck (1994, Original 1935) bezweifeln, denn zum einen sind (zu) viele Denkkollektive mit ihren jeweiligen Denkstilen und spezifischen Interessen daran beteiligt, zum anderen stellt sich die Grundstruktur des Forschungsprozesses grundsätzlich als Ergebnis von diversen Denkstilen dar. Diese Diversität spiegelt sich in den theoretischen Konzeptualisierungen und Modellierungen der jeweiligen Denkstile aussagekräftig wider, wie im Folgenden exemplarisch zu veranschaulichen ist.[27]

3.2 Heterogenität der Theoriebildung in der Fremdsprachenforschung

Aktuell werden eine Reihe von durchaus strittigen theoretischen Modellen zum fremdsprachlichen Lehren und Lernen sowie Hypothesen zum Spracherwerb operationalisiert, d.h. – je nach Zugehörigkeit zu einem Denkstil – zur Begründung von didaktischen Entscheidungen herangezogen – oder eben auch nicht.

26 Für die Theoriebildung gilt entsprechend, dass sie auf einer induktiven und damit grundsätzlich kritisierbaren Ableitung aus der Praxis beruht (s.o.).

27 Einen Überblick bieten beispielsweise Götze (2001), Edmondson und House (2006), Decke-Cornill und Küster (2010), Hufeisen und Riemer (2010) sowie Königs (2010b).

Der Versuch, die Faktorenkomplexität des FSU abzubilden, ist ein gängiges Vorgehen der Modellierung. So stellt Edmondson bereits 1984 ein Strukturmodell des Fremdsprachunterrichts vor (s. Abbildung 4), das den Unterricht in den Mittelpunkt rückt. Die den FSU bedingenden Faktoren werden – geclustert zu vier Faktorenkomplexen – außenherum angeordnet. Alle Faktoren wiederum stehen untereinander in Beziehung, sie können sich gegenseitig beeinflussen (Faktorenkomplexität).

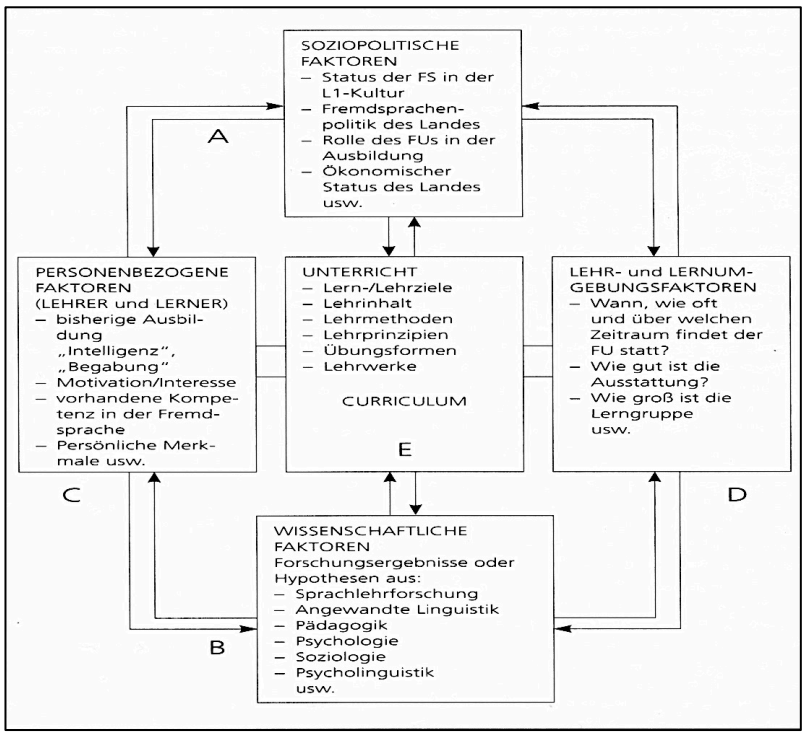

Abbildung 3: Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex (Edmondson 1984, S. 57, zitiert nach Edmondson und House 2006, S. 25).

Dieses Modell, das sicherlich die Komplexität der zentralen Bedingungen des FSU zu erfassen imstande ist, soll beispielhaft aufzeigen, dass die Aufzählung von Faktoren sowie die Darstellung der Beziehungen dieser Faktoren allein nicht genügt. Das ist auch Edmondson und House (2006) bewusst, wenn sie die Erarbeitung einer Bedeutungshierarchie für die verschiedenen mitwirkenden Faktoren als schwierig ansehen (vgl. ebd., S. 26). Aus wissenssoziologischer Sicht stellt dies noch kein gerichtetes Wahrnehmen dar, sondern spiegelt ein Tasten und Suchen wider (s. Kap. 2.2). Daher kann diese Modellierung dem allgemeinen und auch von Edmondson und House (2006, S. 43; s.o.) selbst gesetzten Ziel der Ableitung didaktischer Prinzipien zur begründeten Gestaltung der Praxis nicht angemessen gerecht werden.

Neben Strukturmodellen wie dem von Edmondson und House (2006) kommen immer wieder auch Prozessmodelle zum Einsatz. Zu diesen gehört das Lernmodell von Spolsky 1989 (s. Abbildung 4), das Spracherwerb und gesteuertes Sprachenlernen berücksichtigen will. Spolsky zeichnet den Prozess des Erwerbens bzw. Lernens nach, ohne aber damit eine strikte Linearisierung oder Kausalität implizieren zu wollen (vgl. Edmondson und House 2006, S. 22f.). Die Kernaussage dieses Modells wird wie folgt zusammengefasst:

„Ob bestimmte fremdsprachliche Fertigkeiten und Kenntnisse/Wissen (W) zu einer bestimmten Zeit (z) entwickelt sein werden, ergibt sich aus vier Variablen:

1. *vorhandenem Wissen, sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in anderen Sprachen (W zu dem jetzigen Zeitpunkt j)*
2. *daraus, wozu der Lerner allgemein fähig ist (intellektuelle, kognitive und biologische Faktoren, die wir als F (Fähigkeiten) bezeichnen)*
3. *der emotionalen oder affektiven Einstellung des Lerners (E)*
4. *der Qualität und Quantität des Kontakts mit der Fremdsprache innerhalb und außerhalb des Unterrichts (K). Daraus ergibt sich die Formel: Wz=Wj + F+ E +K“ (ebd., S. 23f.).*

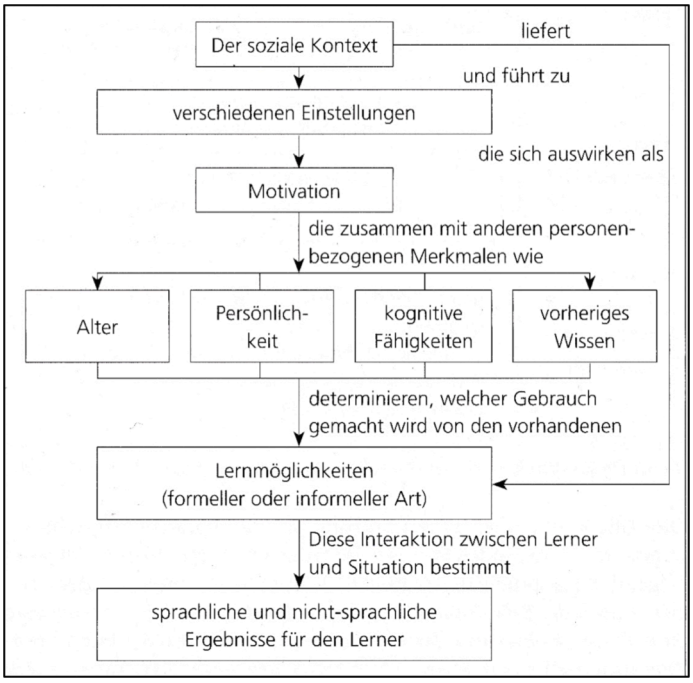

Abbildung 4: Modell fremdsprachlichen Lernens nach Spolsky (1989, S. 28, zitiert nach Edmondson und House 2006, S. 22).

Im Ergebnis steht auch in Spolskys Modell nicht der Lernprozess, sondern das „Abhängigkeitsgefüge lernrelevanter Faktoren“ (Mitschian 2000, S. 25) im Vordergrund, die – bewusst eklektizitisch ausgewählt – auf vier Variablen zurückführbar sein sollen (Variablenreduktion). Die Auswahl und Clusterung zu genau diesen Faktorenkomplexen sind damit nicht (empirisch) begründet.

Zu einem ganz anderen, sehr pointierten Modell kommen Rüschoff und Wolff (1999, S. 54f.). Sie entwickeln auf der Basis von Ellis’ (1985) Axiom, dass Sprachenlernen Sprachgebrauch sei, ein Modell fremdsprachlichen Lernens, welches auf der Unterscheidung von drei möglichen Formen des Sprachgebrauchs im Klassenzimmer beruht.

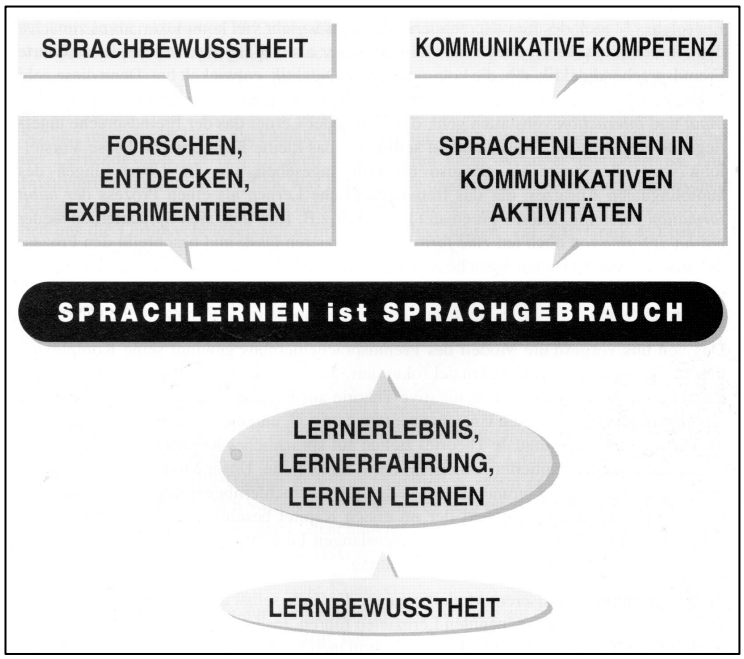

Abbildung 5: Modell fremdsprachlichen Lernens (Rüschoff und Wolff 1999, S. 55).

Hier stehen also nicht die Faktoren des Lernens im Vordergrund, sondern die als lernförderlich angenommenen Ziele und die damit verbundenen Prozesse des FSU. Während die oben genannten Modelle eher rein forschungsorientiert ausgerichtet sind, kann dieses Modell als sowohl forschungs- als auch praxisorientiert gelten. Aber auch hier stellen sich die Fragen, ob erstens die für das institutionelle Lernen charakteristischen Merkmale ausreichend berücksichtigt sind und ob zweitens die dargestellte Gleichrangigkeit von Sprachbewusstheit, Kommunikativer Kompetenz und Lernbewusstheit theoretisch begründet, empirisch abgesichert sowie didaktisch notwendig oder erwünscht ist. Gleichwohl ist die Ableitung von didaktischen Prinzipen aus diesem theoretisch begründeten Modell möglich, wie Rüschoff und Wolff (1999, S. 58ff.) aussagekräftig belegen.

Eine weitere Quelle, die zur Begründung von didaktischen Entscheidungen immer wieder herangezogen wird, stellen die mehr oder wenig empirisch begründeten Hypothesen zum Spracherwerb dar (vgl. Königs 2010b, S. 755), die – so das konsensuale Verständnis – i.d.R. einzelne Aspekte oder Faktoren des Spracherwerbs betonen (vgl. Königs 2010b, S. 761): Hierzu gehören z.B. die Kontrastivhypothese (Skinner 1957), die Identitätshypothese (Chomsky 1959), die Hypothesenmodelle des Natural Approach (Krashen und Terell 1983)[28], die Output-Hypothese (Swain 1985), die Interaktions-Hypothese (Allwright 1984), die Themenkontroll-Hypothese (Ellis 1984/Slimani1987), die Mithörer-Hypothese (Slimani 1987), die Intake-versus-Selbstkorrektur-Hypothese (Edmondson 1993) sowie die Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972 und 1992). Damit unterscheiden sich diese Hypothesen von Faktorenmodellen, die – empirisch bestätigt – einzelne Faktoren in unterschiedlichen Kontexten als unterschiedlich dominant ansehen. Keine der oben genannten Hypothesen kann

28 Darin enthalten sind die Learning-Acquisition-, die Non-Interface-, die Monitor-, die Natural-Order- sowie die Input-Hypothese.

allein als Erklärung des Fremdsprachenlernens gelten, ggf. sind einzelne der oben genannten Hypothesen miteinander kompatibel (vgl. Edmondson und House 2006, S. 261–276; Königs 2010b; Decke-Cornill und Küster 2010). Die folgende Skizzierung der Interlanguagehypothese soll die begrenzte Reichweite dieser Hypothesen beispielhaft verdeutlichen.
Die Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972) geht davon aus, dass die Lernenden

> *„[...] kreative Subjekte ihres Zweit- oder Fremdsprachenprozesses [sind], in dessen Verlauf sie durch Aktivierung und Nutzung ihres gesamten Sprachbesitzes – also ihrer Erstsprache, der zu lernenden Zielsprache sowie jeder weiteren zuvor oder gleichzeitig gelernten Sprache eine individuelle lernersprachliche Varietät ckeln" (Aguado 2010a, S. 142).*

Die Interlanguage, Interimsprache oder auch Lernersprache kann als „spezifisches Sprachsystem" aufgefasst werden. Sie bewegt sich kontinuierlich Richtung Zielsprache und wird dabei zunehmend komplexer. Die Lernersprache zeichnet sich darüber hinaus durch ihre Systematizität, ihren transitorischen, instabilen Charakter, ihre Eigenständigkeit gegenüber der Grund- und Zielsprache, ihre Variabilität, ihre Durchlässigkeit und ihre Veränderbarkeit durch Lern- und Kommunikationspläne aus (vgl. Edmondson und House 2006, S. 227f.).[29]
Diese Hypothese hat insbesondere Auswirkungen auf spezifische didaktisch-methodische Umsetzungen. Beispielsweise werden „Fehler" von Vertreterinnen und Vertretern der Interlanguage-Hypothese als wichtige Indikatoren für die beim Spracherwerb stattfindenden kognitiven Verarbeitungsprozesse betrachtet (vgl. Aguado 2010, S. 142) und eben nicht nur von „[...] oben, d.h. von der angestrebten zielsprachlichen Norm aus" (Aguado 2001, S. 681) als sprachliche Mängel, sondern als Versuche, neue Konstruktionen zu erproben (vgl. ebd.).
Dieser – kognitiven Ansätzen zugeordneten – Hypothese (vgl. Hufeisen und Riemer 2010, S. 741) erweist sich als tragfähig, sie beschränkt sich jedoch auf die kognitive Perspektive, d.h. bezogen auf den Sprachlern-/erwerbsprozess werden die Kommunikation und Interaktion sowie die sozialen Strukturen nicht genügend berücksichtigt. Mit diesem Ansatz sind darüber hinaus widerlegte Entwicklungssequenzmodelle (vgl. Klein Gunnewiek 2000) verbunden, mit denen Lehrende in die Lage versetzt werden sollen, auf Basis der Analyse von lernersprachlichen Äußerungen bedarfsgerechtere Lehrangebote zur Vermeidung von Über- und Unterforderung zu platzieren (vgl. Aguado 2001, S. 683).[30]

In dieser Gegenüberstellung der Modelle und Hypothesen werden insbesondere die unterschiedlichen Konzeptualisierungen des Gegenstandbereichs, die Pluralität der wissenschaftlichen Auffassungen und die damit einhergehende Perspektivenvielfalt offensichtlich (vgl. Barkowski und Krumm 2010, S. VIf.) sowie die unterschiedlichen Ansprüche und Reichweiten (vgl. Königs 2010b, S. 761). Die oben dargestellten Ergebnisse der Forschung (als passive Kopplungen im Sinne Flecks) verweisen auf die Heterogenität der Auswahl, Hierarchisie-

29 Klein (1987, S. 70ff.) nimmt zur Aneignung einer fremden Sprache vier von den Lernenden zu bewältigende Aufgaben an: 1. Analyseproblem – Analyse fremder Äußerungen, 2. Syntheseproblem – Zusammensetzung und Äußerung, 3. Einbettungsproblem – Einpassung in den Kontext sowie 4. Vergleichsproblem – Vergleich mit zielsprachlichen Äußerungen.

30 Die empirisch beobachtbaren Entwicklungssequenzen (vgl. Apeltauer 2001, S. 683) sind m.E. nicht (nur) sprachentwicklungslogisch zu erklären, sondern (auch) als Resultat der konventionellen gesellschaftlichen Praxis (z.B. Curricula, Institution) aufzufassen.

rung und Gewichtung der Forschungsgegenstände und -methoden, der aktiven Kopplungen im Sinne Flecks, auf ein nicht gerichtetes Suchen sowie schließlich auf das Fehlen eines Fachkonsens zu den angesprochenen Gewichtungen und Perspektivierungen (vgl. Barkowski und Krumm 2010, S. VIf.).

Nicht nur „Bedingungsmodelle" des Lehrens, Lernens und Unterrichts (s.o.) sind vielfach mit der Annahme verbunden, dass sich mit der empirischen Erforschung der Faktoren und Beziehungen zwischen diesen Bedingungsfaktoren eine umfassende und allgemeine theoretische Konzeptualisierung der genannten Forschungsgegenstände, d.h. eine Theorie des Fremdsprachenlernens oder -erwerbs erarbeiten lässt.

> *„Es geht also nicht um rein theoretische und in sich möglicherweise plausible Theorien oder Theorieelemente, sondern um deren Entwicklung auf der Grundlage eines möglichst umfassenden und untersuchungsmethodisch abgesicherten Datenkorpus'"(Königs 2010b, S. 755).*

Wenn auch Königs (ebd.) betont, dass es das Ziel der Fremdsprachforschung ist, eine umfassendere Theorie der Fremdsprachenaneignung (Lernen und Erwerben) aus empirisch validen sprachlichen Daten abzuleiten (passive Kopplungen), so fehlt aus wissenssoziologischer Sicht dennoch die Explikation weiterer aktiven Kopplungen, also die Frage danach, was eigentlich genau, auf der Grundlage welcher Annahmen und Voraussetzungen und warum zu erforschen ist? FSU, Lernen, Lehren, Erwerben oder deren Elemente als allgemeine Forschungsgegenstände führen zu der oben beschriebenen Beliebigkeit. Durch die Explikation der unterstellten Werte, Konzeptualisierungen und Erkenntnismöglichkeiten usw. (s. Kap. 1) kann sich die Fremdsprachenforschung von einem objektiven Verständnis von Forschung und Wissenschaft (s. Kap. 2) unterscheiden, einem Verständnis, das Daten nicht als Produkt ansieht, das auf von Forschern verwendeten Konzeptualisierungen, dadurch aufgestellten Forschungsdesigns sowie den daraus resultierenden methodischen Umsetzung basiert. Auch Neuner (2001, S. 38f.) konstatiert die ungenügende Reflexion des Methodenverständnisses innerhalb der Fremdsprachendidaktik. So sieht er unter Verweis auf Christ/Hüllen (1995, S. 4) die methodischen Ansätze noch zwischen den Polen „deskriptiv" und „normativ" verortet.[31] Das Bezugsfeld für den Forscher sei ferner nicht die aktuelle Realität des Unterrichts (Unterricht, wie er ist), vielmehr zielten die Forschungsaktivitäten auf die Beschreibung der künftigen Zustände und Mittel zu ihrer Erreichung (Unterricht, wie er sein sollte) ab.[32] Obwohl insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre die Bedeutung der (empirischen) Forschung

31 Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Henrici (1999, S. 437f.), der erstens den geringen quantitativen Anteil von empirischen Arbeiten in wissenschaftlichen Publikationen beklagt und zweitens eine ganze Reihe von forschungsspezifischen Unzulänglichkeiten, insbesondere ungelöste grundlegende methodologiespezifische Fragen nennt. Z.B. fehle es an einer umfassenden – möglichst longitudinal auszurichtenden Wirkungsforschung, die alle Bereiche des Faches betrifft. Ferner sei ungeklärt, 1. wie im Rahmen eines interpretativ-qualitativen Forschungsansatzes mit quantitaiven Messungen umzugehen ist, 2. wie das Verhältnis von Kognition und Interaktion forschungsmethodologisch und -praktisch zu gewichten ist, 3. welche Probleme sich bei der Vergleichbarkeit von Forschungen ergeben, die sich unterschiedlichen methodologisch-untersuchungsmethodischen Ansätzen verpflichtet fühlen.

32 Auch Edmondson und House (2006, S. 31) weisen auf generelle Schwierigkeiten im Forschungsprozess hin: 1. auf die für eine empirische Untersuchung notwendige Operationalisierung von Variablen, die ebenfalls zu einer Perspektivenvielfalt und zur Inkommsurabilität führen kann, 2. die Fokussierung auf beobachtbare und nicht beobachtbare Produkte und Prozesse.

im deutschsprachigen Raum zunimmt,[33] kann man hier mit Herrlitz (1998, S. 174) das Fehlen eines einheitlichen Denkrahmens konstatieren (vgl. auch Riemer und Settinieri 2010, S. 777f.): insbesondere fehle es an einheitlichen, breit akzeptierten Forschungsansätzen und -aktivitäten (aktiven Kopplungen),

> *„[...] die auf eine dem Forschungskollektiv einsichtige, kontrollierte Weise zu reproduzierbaren empirischen Gestalten [passiven Kopplungen, IB] führen, die im Denkkollektiv als wissenschaftliche Tatsachen akzeptiert sind" (Herrlitz 1998, S. 174).*

Kennzeichnend für diese noch ungeordnete oder unordentliche Wissenschaft ist also eine spezifische Beliebigkeit im Forschungsprozess. Dies hat z.T. inkommensurable oder nur mit hohem Aufwand nutzbare Forschungsergebnisse und damit wiederum diffuse oder eine zumindest erschwerte Theoriebildung zur Konsequenz. Hierdurch wird aber gleichzeitig die Möglichkeit der Ableitung von (konsistenten) Handlungsempfehlungen zur Verbesserung des konkreten Unterrichts erschwert (vgl. Neuner 2001, S. 39). Ohne hier weitere Gründe aufzuzählen (vgl. ebd., S. 38f.), ist davon auszugehen, dass es zum Denkstil der (diskursiven) Wissenschaften gehört, dass Denkkollektive zur eigenen (fachpolitischen) Profilierung immer auch auf eine Abgrenzung ausgerichtet sind, sie also – um es mit (Habermas 1995, S. 281) zu sagen - nicht nur kommunikativ, verständigungsorientiert, sondern auch zweckrational angelegt sind. Dass auch der Denkstil der Praxis einer gewissen Beharrungstendenz (s. Kap. 2.1) sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden, der Institutionen und der Gesellschaft im Allgemeinen unterliegt, kommt erschwerend hinzu.

Dem eigenen Anspruch, dass aus den Modellen didaktische Prinzipien (vgl. s.o.) abgeleitet werden können, werden sie nicht gerecht. Denn auch wenn dies im Einzelfall durchaus möglich ist, besteht das Problem für Praktiker/innen darin, dass sie – wenn überhaupt - mit z.T. illusionären, nicht kompatiblen oder widersprüchlichen Prinzipien (z.B. Ausdrucks- versus Inhaltsgrammatik) konfrontiert sind, wofür ihnen als Lehrende in der Regel keine (wissenschaftlichen) Instrumente zur Verfügung stehen, mit denen sie unter Handlungsdruck zu einer begründeten Einschätzung der Prinzipien und Umsetzungen in spezifische, in sich konsistente didaktische Lehr-Lernszenarien kommen können. Dies gilt ebenso für die Bewertung der Relevanz der unterschiedlichen Konzeptualisierungen im Hinblick auf die eigene Praxis. Hinderlich ist auch die oftmals mehrdeutige Terminologie (z.B. Didaktisches Modell, Aufgabe), die gern genutzte Möglichkeit, Sachverhalte neu zu definieren, sowie die Perspektivenvielfalt. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass andere Theoriekonstrukte (z.B. Lernerautonomie, Mehrsprachigkeitsdidaktik) zur Entwicklung von didaktischen Konzepten für den FSU herangezogen werden (vgl. Königs 2010b, S. 762). Dies gilt auch für die allgemeinen Lerntheorien (s. Kap. 3.3), die sich zusätzlich auf die Modellierung von Hypothesen und Theorien zur Aneignung von Fremd- und Zweitsprachen ausgewirkt haben (vgl. Königs 2010b, S. 195, s.o.).

33 Vgl. z.B. die Arbeiten von Aguado, deren aktuelle Forschungsprojekte 1. die empirische Forschung und ihre Relevanz für die fremdsprachliche Praxis, 2. die Unterrichtswirkungsforschung sowie 3. die Forschungsmethoden in der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung und Sprachlehr- und -lernforschung zum Gegenstand haben (vgl. Aguado. Abrufbar unter: http://karin.aguado.de/forschungstatigkeiten-projekterfahrung. Abfrage: 31.05.2010).

3.3 Lerntheorien als Bezugspunkte der Fremdsprachenforschung und -didaktik

Lerntheoretische Konzeptualisierungen werden sowohl in der Fremdsprachenforschung als auch in der Fremdsprachendidaktik insbesondere zur Begründung von didaktischen Konzepten (z.B. Lernernautonomie, vgl. Decke-Cornill und Küster 2010, S. 207) sowie zur Klassifikation von Lernsettings herangezogen.[34] Die Darstellung der klassischen Lerntheorien ist deshalb interessant, weil sich anhand ihrer theoretischen Konzeptualisierungen die Denkstilentwicklung beispielhaft nachzeichnen lässt. Denn wie zu zeigen sein wird, sind – trotz inzwischen nicht mehr haltbarer oder nicht länger geteilter Auffassungen – die neueren Konzepte geprägt von ihren Vorläufern, die gleichzeitig weiter verwendet und tradiert werden. Ebenso wenig, wie es eine Theorie des Fremdsprachenlernens oder Spracherwerbs gibt, existiert eine lerntheoretische Konzeption, die alle Aspekte der anderen Lerntheorien umfasst. Zudem gilt, dass Lerntheorien keine handlungspraktischen Theorien sind,

> *„[...] aus denen sich Regeln für didaktisches Design ableiten lassen. Sie beeinflussen aber erheblich Lehr-/Lernauffassungen und haben entsprechend eine indirekte Wirkung auf das didaktische Design" (Reinmann 2011, S. 5).*

Vielmehr können sie im Hinblick auf das jeweilige Ziel inklusive der Rahmenbedingungen die vielen Perspektiven und Entscheidungen bei der didaktischen Gestaltung erhellen.

Die in Tabelle 3-1 dargestellten Lerntheorien[35] unterscheiden sich z.B. grundlegend in ihren Konzeptualisierungen von Wissen und Lernen, aus denen jeweils weitere spezifische (didaktische) Prinzipien abgeleitet werden (vgl. fremdsprachendidaktische Prinzipien Kap. 5.2). Während beispielsweise der Behaviorismus Wissen als objektiv und Lernen als beobachtbare Verhaltensänderung auffasst (und entsprechend erforscht hat), ist für den Konstruktivismus das Wissen grundsätzlich subjektiv (i.d.R. sozial bedingt) und Lernen folglich ein individueller Konstruktionsprozess.
Die Tabelle 3-1 gibt eine Übersicht über konsensuale (oder üblicherweise zugeordnete) Konzeptualisierungen und Prinzipien der jeweiligen Lerntheorien anhand von ausgewählten Aspekten. Ohne im Einzelnen die Bezüge und Hintergründe zu vertiefen, fasst der den Paradigmenwechsel „Shift from teaching to learning" den unten stehenden Entwicklungsprozess der vier Ansätze treffend zusammen (vgl. Guskin 1994; Barr und Tagg 1995; Wildt 2007).

34 Den Zuschreibungen von Lerntheorien zu Methoden geschieht meines Erachtens oft zu unrecht. Dass eine Trennung der lerntheoretischen Annahmen von Methoden dringend geboten ist, insbesondere um die Vielfalt der Methoden nicht unzulässig einzuschränken, wird in Kapitel 4.4. zu zeigen versucht.

35 Das Schema basiert auf ähnlichen Darstellungen von Mattison (2008, S. 10), Baumgart (1998), Schulmeister (2007), Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) und wurde um weitere Merkmale ergänzt. Einen detaillierten Überblick geben u.a. Bednorz und Schuster (2002) – aus mediendidaktischer Perspektive: Arnold (2005), Arnold, Kilian, Thillosen und Zimmer (2004), Baumgartner und Payr (1994), Blumenstengel (1998), Kerres (2001), Holzinger (2001), Reinmann (2008).

Tabelle 3-1: Zentrale Aspekte von vier lerntheoretischen Ansätzen

	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus	Subjektwiss. Grundlegung
Lernstoff	Vorgegeben: kein Gestaltungsspielraum für Lernende. Aufteilung des Stoffes in kleinere und kleinste Einheiten	Vorgegeben: kein/wenig Gestaltungsspielraum für Lernende Aufbereitung des Lernstoffes durch Lehrende	In gewissen Grenzen aushandelbar. Hoher Aufwand bei der Gestaltung der (reichen) Lernumgebung	Informelles Lernen
Wissen	objektiv, wird gespeichert	objektiv, verarbeitet	subjektiv (z.T. sozial bedingt), konstruiert	subjektiv (sozial bedingt), konstruiert
Lernen	Reiz-Reaktion	Problemlösen	Konstruieren	Konstruieren
Didaktik/Methodik	Instruktionsdesign: Darbietung, Sequenzierung, Programmierung, d.h. vorgegebener Weg	Instruktionsdesign: Input und Anwendung/Problemlösung/Entdeckendes Lernen	Kontextdesign: (aufbereitete) reale Situationen – Kooperation & Kommunikation	Kontextdesign: Expansives (selbstbestimmtes) Lernen
Aufgabenstellung	Einfache Orientierung und Gestaltung	Komplexe Aufgabenstellungen (bessere Verarbeitung)	komplexe authentische Aufgabenstellungen	Keine fremdbestimmten Lernanforderungen
Motivation	Extrinsisch: Erfolgserlebnisse und Verstärkungen	Intrinsische Motivation durch Anforderung, Problem	Erwerb von Handlungskompetenzen. Voraussetzung: hohes Maß an Eigenverantwortung	Persönlich erlebte Aporien und Grenzen, antizipierbare Erhöhung der Lebensqualität[36]
Lernende	Passiver Rezipient, keine Berücksichtigung von individuellen Lernbedürfnissen (z.B. Lernertypen, Lerntempo, Vorwissen)	Entscheider über Lernwege bei der Lösung von vorgegebenen Problemen; eher keine Berücksichtigung von individ. Lernbedürfnissen, eher passiv	Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse	Individuelle Lernbedürfnisse sind Auslöser für Lernen
Ziel	Verhaltensänderung; Transfer erweist sich mitunter als unmöglich	Aufbau/Anpassung kognitiver Strukturen: (Problemlöse-) Kompetenz	kritisches Denken - Performanz, Kompetenz, Professionalität	Handlungsfähigkeit
Lehrende	Lehrende als Experten	Lehrende als Facilitactor/in/Tutor/in	Lehrende als Coach	Lehrende als Coach
eLearning-Zugänge	Programmierter Unterricht, Drill & Practice, Tutorials, CBT	Entdeckendes Lernen; Tutorielle Systeme, Simulation,	Hypertext, Hypermedia, web 2.0 CSCL, kognitive Werkzeuge	Unspezifiziert/Web 2.0

Die grauen Unterlegungen in der Abbildung zeigen die unverändert gebliebenen Aspekte zwischen den unterschiedlichen lerntheoretischen Ansätzen, d.h. die Ansätze haben sich in

36 *„Sofern vom Subjektstandpunkt eine Lernhandlung aus der damit zu erreichenden Erweiterung/Erhöhung meiner Verfügung/Lebensqualität begründet und in diesem Sinne motiviert realisierbar ist, muß von mir angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unmittelbar zu erfahren bzw. zu antizipieren sein“* (Holzkamp 1995, S. 190).

einzelnen hier erfassten Aspekten nicht von den Vorgängern gelöst oder die Auffassungen werden weiterhin geteilt.
Die Darstellung der Entwicklung zeigt letztlich, dass Widerstandsavisos (vgl. Fleck 1994, S. 124, Original 1935) im kontinuierlichen Entwicklungsprozess den alten Denkrahmen sprengen, er in dieser Form nicht mehr haltbar ist. Stattdessen wird ein neuer Denkrahmen mit neuen aktiven und passiven Kopplungen etabliert.[37] Die alten Forschungsaktivitäten werden ersetzt oder modifiziert und die bisherigen Forschungsergebnisse und die daraus abgeleiteten theoretischen Konzepte und Handlungsempfehlungen müssen erneut auf den Prüfstand, um sich ggf. im Lichte des neuen Ansatzes zu bewähren.

3.4 Konstruktivismus als Fundament einer Fremdsprachendidaktik

Dieser heterogene Denkstil der Fremdsprachendidaktik, den ich hier also vorläufig als Konglomerat und als vorläufiges Produkt eines Denkstilentwicklungsprozesses auffasse, ist geprägt von einer Genese, die besonders in den wissenschaftlichen Konzeptualisierungen und lerntheoretischen Diskursen zum Ausdruck kommt (s. Kap. 2 und 3.3). Ohne Zweifel ist der Denkstil einer konstruktivistisch orientieren (Fremdsprachen-)Didaktik – zumindest in der Theorie – zurzeit dominant, wenngleich er gerade in Bezug auf die Referenzwissenschaften als keinesfalls fest etabliert gelten kann und auch in der Praxis erst zögerlich Fuß fasst. Beispielhaft stützt der folgende Eintrag unter „Sprachdidaktik“ im Lexikon Sprachwissenschaft die These der Denkstilentwicklung:

> *„Form und Methode des Grammatikunterrichts spiegeln mehr oder weniger deutlich (allerdings mit zeitlicher Verzögerung) die allgemeine Entwicklung der Sprachwiss., insofern Konzepte der Schulgrammatik sich auf fachwissenschaftliche Einsichten und Ergebnisse stützen, […]“(Bußmann 2008, S. 698f.).*

Für den weiteren Argumentationsgang ist also entscheidend, welche Konzeptualisierungen der Konstruktivismus (Konzepte der Wahrnehmung, der Erkenntnis und des Lernens) als Basis einer konstruktivistisch orientierten Didaktik verwendet und welche aktiven Kopplungen damit verbunden sind, sodass darauf aufbauend ein konsistenter Bezugsrahmen einer konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik begründet werden kann (s. Kap. 3.5).

3.4.1 Konstruktivismus – theoretische Hintergründe

Der Konstruktivismus, der auf Arbeiten der chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela zurückgeht, ist eine Sammelbezeichnung von z.T. sehr unterschiedlichen Ansätzen (vgl. Terhart 1999): Das Spektrum reicht vom interaktionistischen (Reich 1998) über den sozialen (Berger und Luckmann 2007, Original 1966) bis zum so genannten

37 Ob der subjektwissenschaftliche Ansatz ein solcher, neuer Denkrahmen sein kann, muss sich in der Praxis erst noch erweisen – insbesondere die institutionell bedingte, asymmetrische Struktur (Lehrende/Lernende) im vorliegenden Kontext Universität spricht aus meiner Sicht dagegen: Lehrende haben vielfältige dominante Rollen inne: u.a. bewerten sie, vertreten die Institution, „überwachen“ die Einhaltung des Curriculums und bescheinigen ggf. eine vorab definierte Qualifikation. Nichtsdestotrotz kann der Ansatz sicherlich als Zielfolie gelten.

radikalen Konstruktivismus (Glasersfeld 1996, Original 1995)[38], wobei die Übergänge mitunter fließend sind und nicht immer deutlich werden. Ihnen gemeinsam ist die Annahme, dass Wirklichkeit nicht objektiv wahrgenommen werden kann, sondern durch individuelle subjektive Interpretation und (Re-)Konstruktion entsteht. Dies formuliert Flechsig wie folgt:

„Menschen können von außen kommende und über ihre Sinnesorgane empfangene Informationen mit Hilfe von Schemata zu Wissen umwandeln, indem sie ihnen Bedeutungen zuordnen. Information, der keine Bedeutung zugeordnet wird, wird so zusagen ausgefiltert, nicht wahrgenommen und hinterläßt somit auch keine Spuren im Gedächtnis, kann auch nicht zu Wissen werden. Schemata dienen aber nicht nur der Auswahl, Filterung und Interpretation eingehender Information, sondern zugleich der Speicherung und Ordnung von Wissen im menschlichen Gehirn" (Flechsig 1998, S. 1).

Damit distanzieren sich die Konstruktivisten von herkömmlichen Theorien, die Erkenntnis als Repräsentation, als Abbildung oder als Widerspiegelung der objektiven Welt verstehen (vgl. Siebert 2003, S. 11). Wissen wird im Akt des Erkennens konstruiert, es existiert nicht unabhängig vom erkennenden Subjekt, es wird dynamisch generiert und nicht fest gespeichert und kann deswegen auch nicht einfach jemand anderem ohne eigene Rekonstruktion übermittelt werden (vgl. Schulmeister 2007, S. 67ff., der auf Papert (1992, S. 142) verweist). Wissen wird dann verstanden als ständig neu interpretierte Darstellungsformen des Erkannten und somit nicht als statische Strukturen erstarrter Symbole, d.h. aber auch, dass es immer mehrere Möglichkeiten der Konstruktionen gibt (Kontingenz) (vgl. Schulmeister 2007, S. 67).

In diesem Sinne handelt es sich beim Konstruktivismus um eine „[...] Theorie der Genese des Wissens von den Dingen, [um IB] eine genetische Erkenntnistheorie" (Schulmeister 2007, S. 67), d.h. um

> *„[...] eine Metatheorie, die die Möglichkeiten und Grenzen menschlicher (wissenschaftlicher und alltäglicher) Theoriebildung beschreibt. [...] Das erkennende Subjekt und der Erkenntnisgegenstand sind untrennbar miteinander verbunden, mehr noch: Der Erkenntnisgegenstand und das Problem werden durch den erkennenden Beobachter erzeugt." (Siebert 2003, S. 69)*

Die sich aufdrängende Frage, wie individuelle Konstruktionen zu einer geteilten Wirklichkeit, zu Verständigung und kollektivem Wissen werden kann, wird im Folgenden anhand ausgewählter Konzeptualisierungen zu beantworten versucht. Der sozial-konstruktivistische Denkstil oder auch gemäßigte Konstruktivismus, dem die meisten Didaktiker/innen sich verpflichtet fühlen, geht einen Schritt weiter als solipsistische Ansätze, indem er das Individuelle mit dem Sozialem verknüpft, d.h. dass Menschen sich ihre Welten in der Interaktion gesellschaftlich konstruieren (s. Kap. 2). Dieser Denkstil beschreibt, wie individuelle Handlun-

38 Der radikale Konstruktivismus stellt eine Extremposition innerhalb dieser Lerntheorie dar, bei der man davon ausgeht, dass *„[...] weder eine subjektunabhängige Welt existiert noch subjektunabhängige Erkenntnis möglich ist"* (Becker, Niehaves und Knackstedt 2004, S. 5). Für die meisten Vertreter des Konstruktivismus ist der Konstruktivismus allerdings kein ontologischer Solipsismus, sondern ein epistemologischer (vgl. Orheim 2011). Als weitere Vertreter gelten u.a. Heinz von Foerster, Paul Watzlawick, Niklas Luhmann und Sigfried J. Schmidt (vgl. Jank und Meyer 2003, S. 288f.).

gen soziale Strukturen voraussetzen und entstehen lassen, die dann wieder auf das individuelle Handeln einwirken (vgl. Miebach 2006, S. 375).
Dabei werden unterschiedliche Modelle zur Begründung herangezogen.[39] Für Reinmann (2008, S. 116ff.) ist Lehren überhaupt erst möglich, wenn Wissen (strukturgenetisch) sowohl als personales als auch öffentliches Gut betrachtet wird, sodass Wissen als Bindeglied zwischen Lernen und Lehren fungieren kann. Unter Berufung auf Piaget führt sie aus, dass

> *„[...] jedes erkennende Subjekt sein Wissen selbst konstruiert, indem es erworbene Erkenntnisstrukturen auf die erfahrene Umwelt anwendet und sie an das Erfahrene nach und nach anpasst [... und dass, jedes erkennende Subjekt IB] mit seiner Umwelt und seinen sozialen Bezugspartnern interagiert. Dieser Austausch ist nicht nur aktiv, sondern auch wertend und setzt eine schrittweise Rekonstruktion des Wissens der Interaktionspartner voraus (Seiler, 2001). Diese Interaktion und Verständigung ist erst möglich, weil und wenn Wissen objektiviert [öffentlich, IB] wird" (ebd., S. 118f.).*

Reich (2008) kritisiert m.E. zu Recht, dass innerhalb dieses subjektorientierten Ansatzes, der auf die Entwicklung eines überwiegend kognitiven Lehr- und Lernverständnis zielt, soziale Lernprozesse als eher unbedeutend angesehen werden (vgl. ebd., S. 72).
Der soziale Aspekt findet in dem Modell von Peter Berger und Thomas Luckmann, das in der Sache selbst ähnlich ist, eine stärkere Berücksichtigung. Von zentraler Bedeutung ist für sie das Konzept der Lebenswelt, welches Alfred Schütz unter Rückgriff auf Edmund Husserl und Max Scheler in seinem Hauptwerk „Strukturen der Lebenswelt" entwickelt.[40] Schütz und Luckmann definieren die als Wirklichkeit erfahrbare Zone des Alltagshandelns als „alltägliche Lebenswelt", als „Lebenswelt des Alltags", als „Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann" (Schütz und Luckmann 2003, S. 29, Original 1979). Unter Lebenswelt wird die intersubjektiv sinnhafte Welt, an der Menschen durch ihre alltäglichen Handlungen, durch ihre „natürliche (d.h. vorwissenschaftliche) Erfahrung teilhaben, verstanden. Das Konzept basiert auf der Annahme Max Schelers, dass die Erfahrung der Gemeinschaft, des Wir, jeder Erfahrung vom Ich vorausgeht und diese fundiert. Für Schütz und Luckmann ist dies die „natürliche Einstellung". Diese natürliche Einstellung lässt sich nach Berger und Luckmann (2007, Original 1966) so fassen,

> *dass jedes ICH die Alltagswelt (im Gegensatz zu anderen Welten wie z.B. die theoretische Physik, Theater, Traum) vorwissenschaftlich als wirklich und schon vorarrangiert nach Mustern erfährt, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ICH sie erlebe. Diese oberste Wirklichkeit[41] scheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ICH auf der Bühne erschien. Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt MICH unaufhörlich mit notwendigen Objektivationen und setzt MIR die Ordnung, in welcher diese Objektivationen Sinn haben und in der die Alltagswelt MIR sinnhaft erscheint. Die zeitlich und räumlich strukturierte Wirklichkeit*

39 Der folgende Link führt zu einer Übersicht unterschiedlicher Ansätze: Abrufbar unter: http://www.medienkultur.org/sm5/wissensmanagement/konstruktivismus_systemtheorie/index.html, Abfrage 18.01.2010.

40 Dieses Werk wurde von Thomas Luckmann nach dem Tod von Alfred Schütz fertiggestellt.

41 Die Alltagswelt-Wirklichkeit behält gegenüber anderen Wirklichkeiten ihr Übergewicht – nicht zuletzt durch die Alltagssprache, die MIR zur Objektivation meiner Erfahrungen zur Verfügung steht und in der Alltagswelt begründet ist (vgl. Berger und Luckmann 2007, S. 28, Original 1966).

> *der Alltagswelt stellt sich MIR ferner als intersubjektiv dar. ICH gehe immer davon aus, dass die Alltagswelt für andere ebenso ist wie für MICH, auch wenn ICH MIR bewusst bin, dass diese anderen mitunter andere Perspektiven einnehmen, so ist MEIN „Hier" ihr „Dort". Doch teile ICH die Wirklichkeit mit anderen und halte sie mit ihnen für gewiss. Jedermannswissen ist das Wissen, welches ICH mit anderen in der normalen, selbstverständlich gewissen Routine des Alltags gemein habe, d.h. auch, dass ICH weiß, dass andere mindestens partiell auch wissen, was ICH weiß. Sie wiederum wissen, dass ICH das weiß. Dieses gesellschaftliche Wissen besteht zu einem großen Teil aus Rezepten zur Lösung von Routineproblemen und dieses Wissen begegnet MIR distribuiert, d.h. verschiedene Individuen sind seiner zu verschiedenen Teilen und auf verschiedene Weise inne (vgl. ebd. ,S. 24ff.).*[42]

Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Alltagswelt, die Berger und Luckmann auf die fundamentale Erfahrung des Anderen in der Vis-à-Vis-Situation zurückführen, wird als ein kohärentes und dynamisches Gebilde von Typisierungen wahrgenommen, das nur solange als unproblematisch angesehen wird, wie man es nicht problematisiert.

> *„Als Ganzes kann diese Lebenswelt nicht in Zweifel gezogen werden, höchstens einzelne Aspekte sind hinterfragbar. Der Mensch orientiert sich in ihr, indem er pragmatischen Maximen folgt und Handlungsroutinen etabliert. Ihre Stabilität bezieht die Lebenswelt folglich auch aus der Zuversicht des Handelnden, dass sich Erlebnisse und Situationen gleichförmig gestalten und er selbst, auf seine Erfahrungen aufbauend, auch in Zukunft bestimmte Fähigkeiten einsetzen und Handlungen ausführen kann, die sich schon in der Vergangenheit bewährt haben" (Bullinger 2008, S. 12, die sich auf Hanke 2002, S. 39ff. bezieht).*

(Sprachliche) Typisierungen dienen dazu, singuläre Erfahrungen im Erfahrungsfluss, die jede für sich einzigartig und prinzipiell unwiederholbar sind, vergleichbar zu machen. Auch Typisierungen sind notwendig biografisch beschränkt. Jeder Handelnde verfügt nach Schütz über ein System mehr oder weniger anonymer Typisierungen seines eigenen Handelns, der Mitmenschen in der Alltagswelt und der Erzeuger von Kulturobjekten. Zwischen unterschiedlichen Personen kann es in der Alltagswelt zu einer zumindest teilweisen Übereinstimmung der Typensysteme kommen und somit zu einer Verständigungsmöglichkeit, die durch Zeichensysteme gesteigert werden kann. Diese prinzipielle Verständigungsmöglichkeit wird durch die soziale Bedingtheit der Wahrnehmungsmuster, Typisierungen usw. wahrscheinlich. Diese Systeme haben sich im Verlauf der Biographie aufgebaut und verfestigt (habitualisiert) und sind aber prinzipiell) durch neue Erfahrungen veränderbar (Lernen). Die Lebenswelt, in der diese Typisierungen vorgenommen werden, ist immer schon eine soziale Welt, die dem Einzelnen vorausgeht und von früheren Generationen erfahren und interpretiert wurde. In dem Sinne, dass sie mit anderen Menschen geteilt und gemeinsam gedeutet und kommuniziert wird, ist sie eine intersubjektive Welt und alles Wissen von und in ihr ist intersubjektiv. Der Wissensvorrat, auf den ein Mensch zurückgreift, ist deshalb nur zu einem sehr geringen Teil persönlicher Natur; ein Großteil des Wissens ist sozial abgeleitet, indem es gesellschaftlich entwickelt und weitergegeben wird (vgl. Hanke 2002, S. 41f.). Wissen ist nach Schütz die Summe aller Fertigkeiten, Erwartungen und Überzeugungen,

42 Die Einrückung soll verdeutlichen, dass es sich bei dieser Zusammenstellung zum Teil um direkte Zitate handelt, die ich zur besseren Lesbarkeit des Textes nicht einzeln ausweise.

aller Wahrnehmungsmuster und Handlungsrezepte, unabhängig, ob sie im wissenschaftlichen Sinne als wahr gelten würden, sofern sie von einer gesellschaftlichen Gruppe als Wissen angesehen werden (vgl. W. L. Schneider 2002, S. 253; Bullinger 2008, S. 11).
Abstrakter formuliert – hier aber ohne den Versuch, den soziologischen Diskurs über das hier nötige Maß hinaus wiederzugeben – unterscheiden Berger und Luckmann die folgenden Stufen der Objektivation, der Erzeugung kollektiven Wissens:

Tabelle 3-2: Stufen der Objektivation nach Berger und Luckmann 2007 (eigene Darstellung)

Stufen	Beteiligte Personen	Merkmale
1. Habitualisierung von Handlungsfolgen[43]	durch ein Individuum	gebunden an Individuum sehr flexibel
2. Wechselseitige Typisierung der Handlungen und Handlungsfolgen	zumeist durch zwei unabhängige Typen	gebunden an Individuen reziproke Typisierung flexibel
3. Institutionen als vergegenständliche menschliche Handlungsfolgen – Objektivation	durch Dritte (nachfolgende Generation)	für alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe erreichbar, stabile Habitualisierungen, Institutionen werden als objektiv wahrgenommen, d.h. unabhängig von Personen, die sie zufällig verkörpern, Kontrollausübung durch ihr bloßes Vorhandensein

Der Prozess der Wissenskonstruktion, der dieser Struktur, diesen Stufen zugrunde liegt, besteht nach Berger und Luckmann (2007, Original 1966) aus drei dialektischen Elementen: Externalisierung, Objektivation, Internalisierung. Sie konstatieren die fundamentale Aufeinander-Bezogenheit dieser drei dialektischen Elemente und klassifizieren sie als Merkmale der sozialen Welt: „Gesellschaft ist menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt“ (ebd. ,S. 65). Die oben genannten unterschiedlichen Stufen der Objektivation bilden in Anlehnung an die spezifischen lerntheoretischen Ziele nach Schulmeister (2003, S. 156 s. Kap. 3.3) sowohl die unterschiedlichen Reichweiten/Viabilitäten, (idiosynkratrische) Konstruktion (Stufe 1) vs. Konventionalsierung und Ko-Konstruktion (Stufen 2 und 3) als auch die Art der kognitiven und kommunikativen Prozesse ab: Konstruktion, Konventionalisierung und Ko-Konstruktion. Konstruiert das Individuum anfangs individuell, so kommt bei der Kommunikation die Konventionalisierung dieses Wissens durch Metakommunikation hinzu, d.h. es kommt zu Interaktion, Abgleich oder Eichung zwischen dem Wissen des Individuums oder einer Gruppe, die einen spezifischen Wissensvorrat teilt, und dem gesellschaftlich bereitgestellten Wissen, wiederum verkörpert durch Individuen und Gruppen. In der Kollaboration schließlich liegt eine Ko-Konstruktion auf mindestens der zweiten Stufe nach Berger und Luckmann nahe, da sie sowohl die individuelle Konstruktion als auch die Konventionalisierung mit einschließt. Das

43 Wenn ein oder mehrmals sich wiederholende Handlungen zu einem Modell sich verfestigen, besteht für Berger und Luckmann der Mehrwert für das Individuum darin, dass diese Handlungsfolgen unter Einsparung von (kognitiver) Kraft reproduziert werden können. Habitualisierung bringt den Gewinn der begrenzten Auswahl und setzt Energien für unumgängliche Entscheidungen und eröffnet so die Chance auf Innovation und Einfall. Für die Rezeption bieten die Modelle zudem die Chance der Antizipation (vgl. ebd., S. 56f.).

durch diese Ko-Konstruktion erworbene Wissen der Individuen stellt vermutlich nicht nur eine wechselseitige Typisierung (Stufe 2) dar, sondern ist durch die Antizipation, d.h. durch das unterschiedliche Vorwissen der Individuen in Bezug auf die Institutionen und den dadurch in Gang gekommenen Aushandlungsprozess (Konventionalisierung) vermutlich schon sehr stark am institutionalisierten Wissen (Stufe 3) orientiert. Beeinflussende Faktoren sind vermutlich sowohl die Größe und heterogene Zusammensetzung der Gruppe als auch ihre Bereitschaft zur Kommunikation und Kollaboration.[44] Diese Interaktion ist aber essentieller Bestandteil einer gelingenden Verständigung.
Auch wenn es auf dieser dritten Stufe eher häufig zu einer Anpassung eines Individuums, einer Gruppe an das gesellschaftlich bereitgestellte Wissen und selten zu einer Modifikation desselben kommen dürfte, so ist diese doch prinzipiell möglich. Ferner ist diese Strukturierung nur als Modell zu verstehen, denn in der Aktualisierung von Handlungen durch ein Individuum sind alle Stufen miteinander verwoben, wobei die dritte Stufe als dominant anzusehen ist, d.h. den Rahmen für die beiden anderen vorgibt. Hilfreich erscheint hier das Konzept der Konvention, welches das Modell von Berger und Luckmann (2007, Original 1966) gerade im Hinblick auf den hier relevanten Gegenstand Sprache zu spezifizieren imstande ist (s. Kap. 4.2).

Siegfried J. Schmidt (2000), der anfangs dem radikalen Konstruktivismus zugeordnet wurde, formuliert den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft ähnlich, stark verkürzt, aber sehr prägnant:

> *„Wirklichkeitskonstruktionen von Aktanten sind subjektgebunden, aber nicht subjektiv im Sinne von willkürlich, intentional oder relativistisch. Und zwar eben deshalb, weil die Individuen bei ihren Wirklichkeitskonstruktionen […] immer schon zu spät kommen: Alles, was bewusst wird, setzt vom Bewusstsein aus unerreichbare neuronale Aktivitäten voraus; alles, was gesagt wird, setzt bereits das unbewusst erworbene Beherrschen einer Sprache voraus; worüber in welcher Weise und mit welchen Effekten gesprochen wird, all das setzt gesellschaftlich geregelte und kulturell programmierte Diskurse in sozialen Systemen voraus. Insofern organisieren diese Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion sich selbst und erzeugen dadurch ihre eigenen Ordnungen der Wirklichkeit(en)“ (ebd., S. 47f.).*

Mögen die hier dargestellten und weitere sozialkonstruktivistische Modelle in der Wahl ihrer Terminologie, in der Schwerpunktsetzung oder ihrer theoretischen Verortung auch noch so unterschiedlich sein, so sind sie im Grunde auf einige wenige wichtige Grundannahmen zurückzuführen:

1. Keine objektive Erfahrbarkeit der Wirklichkeit und kein objektives Wissen
2. Wechselseitiges Unterstellen einer geteilten sozialen Wirklichkeit - Reziprozität der Perspektiven
3. Bereitstellung u.a. von tradiertem Wissen (u.a. Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern) durch die Gesellschaft (verteilt auf/verkörpert durch verschiedene Individuen)

44 Siehe hierzu die Anforderungen an Gruppen, wie sie bspw. durch das Kooperative Lernen aufgearbeitet worden sind (vgl. z.B. Konrad und Traub 2001).

4. Fähigkeit der Individuen, von einzelnen Erfahrungen zu abstrahieren, d.h. sie (kulturell oder personal) zu typisieren, wobei die Typisierungen durch bereits aufgebaute Strukturen/Typisierungen bedingt sind, und Fähigkeit, diese Typisierungen zu modifizieren
5. Fähigkeit der Individuen, Erfahrungen im Wissensvorrat (Ausbildung von Erfahrungsschemata) zu speichern, der nur zu einem geringen Teil persönlicher Natur ist
6. Habitualisierung des erworbenen Wissens und der Fertigkeiten zur (kognitiven) Entlastung
7. Fähigkeit der Individuen, durch Interaktion Kultur (öffentliches Wissen) zu erschaffen und zu tradieren
8. Möglichkeit der Verständigung, der Kommunikation durch (angenommenes) öffentliches/geteiltes Wissen
9. Begrenztheit der Auslegungsvorgänge (und Interaktionsprozesse) durch kulturelle und/oder biografische Bedingtheiten

Diese zweifellos diskutierbaren Grundannahmen bilden neben den Konzeptualisierungen von Sprache (s. Kap. 4.2) und den lerntheoretischen Konzeptionen (s. Kap. 3.3) das Fundament einer konstruktivistisch orientierten (Fremdsprachen-)Didaktik[45] und werden hier auch als (spezifizierte) Bedingungen eines jeden Forschungsprozesses verstanden, auf die sich konstruktivistisch-orientierte (Fremdsprachen-)Didaktiker bei der Theoriebildung, der Konzeption von Forschungsaktivitäten und ihrer Durchführung sowie bei der Ableitung von Empfehlungen oder Forderungen für die Gestaltung von Lernsituationen beziehen (können oder müss(t)en).

3.4.2 Grundlagen konstruktivistischer Forschung

Im Gegensatz zur traditionellen Auffassung von Wissenschaft als lineare Wissensakkumulation ist für eine konstruktivistische Forschung charakteristisch, dass die von Wissenschaftlern gemachten wissenschaftlichen Aussagen durch das Verfahren validiert werden, das sie gebrauchen, um die Aussagen zu erzeugen (vgl. Maturana 1985, S. 236f. s. Kap. 2). Als Merkmale dieses konstruktivistischen Forschungsprozesses fasst Reich (2008, S. 94) folgende als konstitutiv auf: Konstruktivität, Methodizität und Praktizität.

Die Tabelle 3-3 expliziert die zentralen Merkmale konstruktivistischer Forschung und die damit verbundenen Implikationen für die Didaktik[46], die im nachfolgenden Exkurs vertieft werden.

45 Terhart (1999), der insbesondere die radikal-konstruktivistischen Grundannahmen und Praxisempfehlungen hinsichtlich ihrer Eignung als neuer Ansatz in der Allgemeinen Didaktik kritisch diskutiert, liefert einen Einblick in die Auseinandersetzung mit dem didaktischen Konstruktivismus – insbesondere auch aufgrund der vielen weiterführenden Literaturhinweise (vgl. Terhart 1999).

46 Aus diesem Verständnis heraus können die didaktischen Implikationen von Reich zusammenfassend als eine (relativ offene) Aushandlung zwischen Lernenden und Lehrenden in Bezug auf Inhalte, Methoden und Konzepte aufgefasst werden.

Tabelle 3-3: Reflexive Mindestanforderungen für die Didaktik nach Reich (2008, S. 119).

	Konstruktivität	Methodizität	Praktizität
Symbolische Leistungen	Relativität Singularität Pluralität	Begründung Geltung Verständigung	Viabilität[47],
Begründungs- und Problemansätze	Freiheitsposition Autonomieanspruch Dekonstruktivismus Poststrukturalismus Postmoderne Diskurse Problem: postmoderne Beliebigkeit	Verfahrenssicherheit Logische Richtigkeit Eindeutigkeit Empirischer Nachvollzug Problem: Ideale rationale Akzeptiertheit	Anwendungshäufigkeit Interessenlagen Macht Strukturelle Bedingungen Faktizität Problem: Erfolg des Machbaren
Situierung der Didaktik	Lehrer und Lerner sind Didaktiker und Konstrukteure	Konstruktive und systemische Methoden	Viable Lernkonzepte und Lernerfolge

Exkurs: Mindestanforderungen für die Didaktik

Merkmal: Konstruktivität
Dieses Merkmal grenzt den Geltungsanspruch von Forschung ein, wenn darauf hingewiesen wird, dass das zu Untersuchende, die Untersuchenden und der Kontext der Untersuchung als einmaliges Ereignis, als mehrperspektivisch und damit auch als pluralistisch aufzufassen seien. Mit dieser Setzung, die zur Begründung auf die oben stehenden Ansätze (z.B. Dekonstruktivismus) Bezug nimmt, kann aber auch eine spezifische Willkürlichkeit[48] verbunden sein.

Merkmal: Methodizität
Dieses Merkmal greift die Unsicherheiten in Bezug auf die Forschung auf und stellt ihr eine begründete, in der Forschungsgemeinschaft ausgehandelte Konzeption von Forschung entgegen, die sich an Kriterien wie logische Richtigkeit, Verfahrensicherheit usw. orientiert. Das hier vorliegende Problem besteht in der idealisierten Annahme, dass dieser Prozess nur rational verläuft.

Merkmal: Praktizität
Dieses Merkmal zeigt auf, dass die Forschung nur viable, d.h. passende und ggf. zeitlich befristete Lösungen für die Praxis als priorisierter Forschungsgegenstand bieten kann: Unterschiedliche Interessen, spezifische Bedingungen usw. verursachen eine

47 Der Terminus Viabilität (Brauchbarkeit) geht auf Ernst von Glaserfeld zurück. Die Viabilität von Problemlösungen kann nicht durch eine Übereinstimmung mit der Wirklichkeit festgestellt werden. Sie ist also stets abhängig von ihrem Handlungspotential, der (für wahr) angenommenen Übereinstimmung mit individuell oder sozial festgelegten Kriterien für „gute Lösungen“ sowie von der Konsistenz der Verknüpfung mit anderen Lösungen (vgl. Hejl 1987, S. 304).

48 Zur allgemeinen Auseinandersetzung mit dem Problem der Willkür oder Beliebigkeit siehe oben, in Bezug auf Forschung siehe nächstes Merkmal.

kontinuierliche Veränderung sowohl der Forschung als auch der unterrichtlichen Praxis.

Insgesamt ist der Geltungsanspruch der konstruktivistischen Forschung gekennzeichnet von der Auffassung, dass der Forschungsprozess selbst den oben genannten Voraussetzungen unterliegt: wissenschaftliche Tatsachen werden als viabel angesehen, d.h. als vorläufig hinreichend taugliches Wissen von geteilten Konstruktionsprozessen (vgl. Terhart 1999, S. 634f.). Mit dem Wissen um die Flüchtigkeit sozialer Wirklichkeit ist eine methodische Fixierung zwingend erforderlich (vgl. Bergmann 1985), die Offenlegung der theoretischen Hintergründe und methodischen Entscheidungen notwendig, insbesondere um das Gütekriterium Nachvollzug und die Wiederholbarkeit des Forschungsprozesses zur Überprüfung der Forschungsergebnisse und zur methodischen Reflexivität (vgl. Reich 2008, S. 74) zu gewährleisten.

Des Weiteren wird erst so auch das Kriterium der argumentativen Konsistenz der Forschungsaktivitäten, d.h. der Auswahl und Begründung von kontingenten aktiven und daraus resultierenden passiven Kopplungen ersichtlich, die auch die Forschenden in einer Forschungsgemeinschaft verorten, d.h. als Teil des Forschungsprozesses. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Re- und Dekonstruktion von kontingenten kulturellen Mustern als sozial bedingte etablierte Institutionen (z.B. Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster), die durch einzelne Lehrende und Lernende als Institutionen verkörpert werden. Die Rekonstruktion dieser Muster ist jedoch erschwert, da die Lehrenden und Lernenden immer auch alternative Typisierungen einer Dyade/Gruppe (zweite Stufe) oder individuell habitualisierte Handlungsfolgen (erste Stufe) in den konkreten Vollzug einbringen, die aus der Perspektive des Subjekts als konsistent, als subjektive Theorien aufzufassen sind. Forschungsmethodologisch eignen sich für die Rekonstruktion der institutionalisierten Muster in ihrem Kontext aus diesem Grund empirisch-interpretative Verfahren i.d.R. besser als analytische.[49] Kennzeichen dieser Forschungsaktivitäten sind ferner die Situiertheit des oftmals interdisziplinär angelegten Forschungsprozesses und die Priorisierung von praxisrelevanten Forschungsgegenständen. Zur gegenseitigen Stützung kommt die Triangulation (Multiperspektivität) zum Einsatz.

Diese Merkmale charakterisieren den Forschungsansatz einer konstruktivistisch orientierten Didaktik, der sich damit von einem spekulativen, theorieorientierten und oft von der Praxis abgehobenen Denken abwendet, welches nach Reich (2008, S. 83) z.B. in der Tradition der deutschen Bildungstheorie und geisteswissenschaftlichen Pädagogik steht. Konstruktivistisch orientierte, fremdsprachendidaktische Forschung kann sich an diesem Forschungsansatz und seinen Merkmalen orientieren.

49 Pfeffer (2004) konstatiert (für die Soziologie) ein gewisses Defizit an konstruktivistischen Forschungsmethoden, welches wohl ohne Weiteres auch auf andere Forschungsbereiche übertragbar ist: *„Wenn überhaupt versucht wird, konstruktivistische Theorien mit Methoden der empirischen Sozialforschung in Verbindung zu bringen, beschränken sich die vorhandenen Ansätze meist darauf, Methoden, die in anderen Theoriezusammenhängen entwickelt wurden, zu adaptieren und nachträglich dem konstruktivistischen Paradigma anzupassen (vgl. Pfeffer 2001)“* (Pfeffer 2004, S. 67).
Vgl. auch die Ausführungen von Riemer (2007), die generelle Fragen und Probleme empirischer Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache behandelt.

Damit stellt sich wieder die Ausgangsfrage dieses Kapitels angelangt: Wie lässt sich ein in sich konsistenter Bezugsrahmen für die Fremdsprachendidaktik fassen, der die oben genannten Voraussetzungen und Bestimmungen konstruktivistischer Forschung berücksichtigt?

3.5 Bezugsrahmen der Fremdsprachenforschung

Die oben dargestellten wissenssoziologischen und lerntheoretischen Grundannahmen beanspruchen ihre Gültigkeit auch für den Bereich der Forschung. Sie explizieren, stützen und spezifizieren das oben dargestellte Fleck'sche Konzept der aktiven und passiven Kopplungen, insbesondere hinsichtlich der Konzeption der (wissenschaftlichen) Wahrnehmung als Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Theoriebildung (Objektivität und Wahrheit vs. Konstruktivität und Validität), da soziale Wirklichkeit als fortlaufender, offener, kontingenter und kontextabhängiger Prozess begriffen wird (vgl. Kablouti 2007, S. 372). Sie bestimmen spezifizierend u.a. die Auswahl der Untersuchungsgegenstände, die Wahl der Methoden und Forschungsinstrumente und die Gütekriterien für die Forschungsergebnisse (vgl. Kablouti 2007; S. 26f., Reich 2008, S. 94).

Dieser konstruktivistische Forschungsansatz stellt einen Eckpfeiler eines fremdsprachendidaktischen Bezugsrahmens dar. Ein weiterer besteht in einer globalen, breit akzeptierten Zielsetzung. Eine solche legt Herrlitz (1998, S. 174) für die Deutschdidaktik vor, die leicht modifiziert (verallgemeinert) auch für den Kontext dieser Arbeit nutzbar ist: Erhellung von Strukturen und Bedingungen sprachlich-kultureller Lehr- und Lernprozesse (statt: sprachlich-literarischer) in Institutionen (statt: der Beschränkung auf schulische Kontexte). Will man den Praxisbezug noch in die Zieldefinition hinein nehmen, kann auf die Darstellung in Kapitel 3.1 und 3.2 zurückgegriffen werden:

Die Fremdsprachendidaktik zielt auf die Erhellung der Bedingungen und Vorgänge des Lehrens und Lernens, der Sprache und der Rahmenbedingungen zur Entwicklung von theoretischen Modellen und Konzepten, woraus didaktische Prinzipien für die didaktische Gestaltung (Curricula, (virtuelle) Lernumgebungen und Lernsituationen) abgeleitet werden können (vgl. Herrlitz 1998, S. 174; Rüschoff und Wolff 1999, S. 10).

Ausgehend von dieser Zielsetzung und unter Berücksichtigung der oben dargelegten wissenssoziologischen Bedingungen und lerntheoretischen Annahmen kann in einem folgenden Schritt der Versuch unternommen werden, die oben angemahnte Priorisierung und Hierarchisierung von Untersuchungsgegenständen und die Auswahl dafür geeigneter Forschungsaktivitäten vorzunehmen, die in ihrer Gesamtheit plausibel und in sich konsistent sein müssen.

Die Überzeugung sozial-konstruktivistischer Ansätze, dass soziale Kontexte, individuelle Wissens- und Wahrnehmungsstrukturen sowie Erkenntnisprozesse auf historisch gewachsenen, gesellschaftlich vorgeprägten Mustern beruhen, stellt die wichtigsten Bedingungen für

den Bezugsrahmen für das institutionelle Lehren und Lernen einer Fremdsprache dar. Hierauf bezieht sich auch die Spracherwerbsforschung in ihrer pragmatischen Variante, wenn sie in ihrer theoretischen Konzeptualisierung die Interaktion oder den Diskurs von Lernenden und Lehrenden als zentralen Faktor des Spracherwerbs bzw. des sprachlichen Lernens bestimmt. Das bedeutet genauer, dass die jeweilige (Unterrichts-)Situation erst durch die daran beteiligten Lehrenden und Lernenden erzeugt wird, erst durch sie zur (Unterrichts-)-Situation wird. Es geht wiederum um die Konstruktion geteilter Bedeutung in ebenso geteilten Kontexten (s. Kap. 2.2). Denn letztlich ist nur so verstehbar, wenn die Fremdsprachenforschung konstatiert, dass

> *„[...] das Lehren und Erlernen von Fremdsprachen ein dynamischer – und in seinen Ergebnissen weder eindeutig vorherbestimmbarer noch vorprogrammierbarer – Prozess ist, der von einer Vielfalt an Faktoren beeinflusst wird" (Neuner 2001, S. 37, s.o.),*

Aus diesem Grund können eben nicht mehr alle oben genannten Aspekte oder Faktoren der Lehr- und Lernsituation, die dahinter stehenden Rollen (Lehrende/Lernende) sowie die Sprache (als Lerngegenstand und Medium) und der soziale Kontext Ausgangspunkte des Forschungsprozesses sein.[50] Und auch die Sprachlernprozesse der Studierenden, die aus hochschuldidaktischer Perspektive durch den konstatierten Paradigmenwechsel „Shift from teaching to learning" als Forschungsschwerpunkt naheliegen, können „nur" als ein Teil dieses Konstrukts verstanden, nur innerhalb dieses Rahmens erforscht werden. Damit kann letztlich auch der Warnung von Neuner (ebd.) vor dem grundlegenden fremdsprachdidaktischen Forschungsproblem, spezifische Aspekte oder Bereiche aus dem Gesamtzusammenhang herauszulösen, angemessen begegnet werden.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn Herrlitz (1998) das praktisch-professionelle Wissen (PPK) von Lehrenden als zentralen, übergeordneten Gegenstand und Ausgangspunkt des Forschungsprozesses mit der Begründung der herausragenden Rolle der Lehrenden bei der Erzeugung der didaktischen Situation vorschlägt. Das ist insbesondere ihre institutionell bedingte dominante Position hinsichtlich der Gestaltung von Unterrichtsprozessen (u.a der Interaktion, s.o.) und ihre Mittlerfunktion zwischen den Konzepten sprachlicher Erziehung und den Lernprozessen und -ergebnissen.[51] Des Weiteren führt er aus, dass (innovative) Modelle für den Unterricht nur dann erfolgreich zu etablieren sind, wenn sie Teil des praktischen professionellen Wissens der Lehrenden werden (vgl. Herrlitz 1998, S. 174ff.). Als nachgeordnete Forschungsbereiche nennt er das komplementäre praktische Wissen der Lernenden sowie die Rhetorik zum Deutschunterricht.

---

50 Neuner (2001, S. 37) nennt fünf zentrale Gegenstandbereiche fremdsprachendidaktischer Forschung: Untersuchung 1. des Fremdsprachenlehrers und des Vorgangs des Lehrens, 2. des Lerners und des Lernprozesses, 3. sprachkontrastiver und interkultureller Aspekte, 4. der Sprache des Unterrichts als Medium des Unterrichts und als Inhalt des Unterrichts und 5. des institutionellen Zusammenhangs des Sprachlehrens und -erlernens.

51 Wildt und Jahnke (2010, S. 4) argumentierten ähnlich. Für sie reicht die Wirkungskette von der Lehrkompetenz über die Lehr-/Lernszenarien und Lernprozesse zu den Lernergebnissen oder intendierten Kompetenzen. Auch nach Krumm verfügen Lehrende gegenüber den institutionellen und curricularen Vorgaben über einen großen Aktualisierungsspielraum, so hänge auch die Schaffung von Bedingungen für autonomes Lernen z.T. von den Lehrenden ab (vgl. Krumm 2010, S. 918). Gleichwohl sieht er insgesamt ein Forschungsdefizit in Bezug auf die Lehrperspektive (vgl. ebd., S. 914).

In Anlehnung an Kathryn M. Anderson-Levitt 1987 geht es Herrlitz um die Rekonstruktion dieses PPK, also um die Rekonstruktion von Haltungen, Erwartungen, Werten und mentalen Modellen sowie den damit verbundenen interpretativen und produktiven Handlungsroutinen von Lehrenden im Unterricht (ebd., S. 175), also um das, was die Hochschuldidaktik als „Lehrkompetenz" auffasst.[52] Charakteristisch für das Konzept des PPK ist die Auffassung, dass das PPK im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Gruppen und Individuum zu verorten ist. Das in der konkreten Situation aktualisierte PPK unterliegt dominant der sozialen Vorstrukturierung (Institutionalisierung und Typisierung) und zu einem geringeren Grad der individuellen Habitualisierung (Stufen der Objektivation). Nur so ist zu verstehen, dass oder wenn sich die Explikationen von Lehrenden über ihren Unterricht von ihrer tatsächlichen Unterrichtspraxis unterscheiden, und dass sich die Unterrichtspraxis von Lehrenden stark ähnelt, obwohl sie sich als Vertreter von konkurrierenden Ansätzen verstehen (vgl. Herrlitz 1998, S. 183). Dies führt Herrlitz (ebd.) auf die Sozialisation zurück. Allgemein gesagt, bedeutet es, dass das PPK von Lehrenden in einer konkreten Situation als Realisierung/Aktualisierung eines spezifischen, sozial vorgegebenen Musters aufzufassen ist. Nur die Unterschiede zwischen dem idealtypischen Muster und der konkreten Realisierung sind auf individuelle Habitualisierungen oder auf Typisierungen der Bezugsgruppen ((Ex)-Kollegium, Fortbildungsgruppen usw.) zurückzuführen. Das PPK von Lehrenden beruht – parallel zum Fleck'schen Modell – auf den geteilten aktiven Kopplungen und den durch ihre Praxis erzeugten passiven Kopplungen.

Anhand einer beispielhaften Analyse eines Forschungsprozesses kommt Herrlitz zu dem Schluss, dass Transkriptionen der Unterrichtskommunikation und Transkriptionen von (langen, offen strukturierten) Interviews mit den Lehrenden sowie ergänzenden Dokumente als empirische Basis erstellt werden sollten, da so eine Triangulation der Datenanalyse und Interpretation gemäß der Forschungstradition der linguistischen Pragmatik möglich wird. Die Rekonstruktion des PPK orientiert sich dabei an a) den Mustern sprachlichen Handelns im Unterricht, b) den ex- und internen Feldstrukturen (inhaltlich bestimmte Lehrprozesse) und c) den mentalen Modellen (vgl. ebd., S. 177f.).
Analog dazu nennt er die Rekonstruktion des Schülerwissens[53] in Orientierung an den Forschungstraditionen der Spracherwerbs-/-lernforschung in der pragmatischen Variante und der psychometrisch arbeitenden Sprachfertigkeitsforschung. Erstere zielt auf die Rekonstruktion der sprachlichen und nicht sprachlichen Handlungsmuster im Kontext durch die longitudinale Analyse von Aufnahmen (Video/Audio) von musterhaften Dialogen, letztere zielt auf die Rekonstruktion der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten mittels sorgfältig validier-

52 Vgl. das BMBF-Projekt „ProfiLe" unter Leitung von J. Wildt, M. Merkt und M. Nückles. Abrufbar unter: http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=6978. Abfrage: 01.06.2010.

53 Schülerwissen unterscheidet sich vom PPK der Lehrenden: *„Es weist eine Dimension der (sprachlichen) Entwicklung auf, um deren Stimulierung und Steuerung es dem Deutschunterricht entscheidend geht [...]"* (Herrlitz 1998, S. 179). Als Gegenbegriff zum PPK der Lehrer/innen skizziert Herrlitz das „Schülerwissen" als komplementäres Knowing-how zum PPK der Lehrer, da sie an derselben Praxis partizipieren; allerdings haben die Lerner/innen i.d.R. keinen direkten Zugang zu Konzepten über (Sprach-) Unterricht (vgl. Herrlitz 1998, S. 179 und 183).

ter Tests (longitudinale Analyse). Auch diese Daten stehen als Grundlage weiterer Triangulierungen zur Verfügung.
Die Rekonstruktion der „Rhetorik zum Deutschunterricht" als dritten Forschungsbereich klassifiziert Herrlitz als Metabereich, der sich mit der Entwicklung und Begründung von Konzepten zum sprachlichen Lernen, Lehrplänen und bildungspolitischen und gesellschaftlichen Bedingungen beschäftigt. Schon mit der Bezeichnung Rhetorik ist eine deutliche Bewertung vorgenommen, d.h. obwohl die Forschung und Wissenschaft sich auf diesen Bereich konzentriert, ist die praktische Relevanz leicht zu überschätzen. Herrlitz kritisiert zum einen, dass die hier erhobenen Geltungsansprüche nicht empirisch überprüft werden, zum anderen bestehe eine Kluft zwischen dem rhetorischen und praktischen Wissen[54], die er auch auf das Fehlen eines allgemeinen theoretischen Bezugsrahmens zurückführt. Die Forschungsaktivitäten sollten für ihn demnach mit den oben genannten identisch sein, d.h. auch, dass die empirische Basis nicht im Bereich der Rhetorik selbst liegen sollte. Für diesen Bereich zentrale Forschungsaktivitäten sind die Dokumentation der (historischen) Texte, die Geltungsansprüche an die Lehr-Lern-Prozesse in den verschiedenen Lernfeldern erheben, zur Rekonstruktion der intertextuellen Bezüge zwischen diesen Texten sowie zur Rekonstruktion der Art und Weise der Konstitution des PPK der Lehrenden im „restringierten Dialog" mit der Rhetorik (vgl. ebd., S. 182ff.).

Dieser Bezugsrahmen unterscheidet sich von der gängigen Praxis und den oben genannten Faktorenmodellen durch eine begründete, konsistente Priorisierung von oder Fokussierung auf spezifische Forschungsgegenstände (Rekonstruktion von Lehrendenwissen, Schülerwissen und Rhetorik). Alle anderen Faktoren, die i.d.R. gleichrangig oder unbewertet nebeneinanderstehen oder für spezifische Forschungsvorhaben ad hoc dominant werden, werden Teil dieser drei Forschungsbereiche. Insbesondere wird der Sprache (Fremdsprache) kein gesonderter Forschungsbereich zuerkannt. Ferner sind alle Forschungsaktivitäten auf ein Ziel hin gebündelt, das Grundlage eines geteilten Bezugssystems zur Rekonstruktion von Handlungsperspektiven werden könnte (vgl. Herrlitz 1998, S. 169). Hierfür ist auch die vorgenommene Verbindung der in den Mittelpunkt gerückten Praxisrelevanz mit der empirischen Absicherung hilfreich. Generell kann festgehalten werden, dass dieser Bezugsrahmen mit den genannten Merkmalen oder Anforderungen einer konstruktivistischen Forschung (s. Kap. 3.4.2) in Einklang steht. Im Folgenden ist zu beantworten, welche Bedeutung dieser Bezugsrahmen für die Herleitung von Anforderungen zur Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen haben kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Reflexion und Rekonstruktion der Forschungsaktivitäten eine konsistente Herleitung und Begründung eines theoretischen Bezugsrahmens für die Fremdsprachendidaktik auf Basis des in Kapitel 2 dargelegten wissenssoziologischen Instrumentariums erbracht hat.

54 Damit ist gemeint, dass die Kenntnis von bestimmten theoretischen Konzepten nicht ausreicht, diese also nicht automatisch unterrichtsrelevant werden (vgl. ebd., S. 183).

Für den spezifischen Kontext der Arbeit ist festzustellen, dass der Bezugsrahmen für die Herleitung von Anforderungen für die Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen gut nutzbar ist, wenngleich die weitere Ausarbeitung „nur" die Re- und Dekonstruktion des rhetorischen Bereichs fokussiert. Denn auch dieser Bereich ist mittelbar – vermittelt über die Lehrenden und über die technische und didaktische Vorprägung einer virtuellen Lernumgebung[55] an der Aktualisierung der Unterrichtssituation beteiligt.

Die konstruktivistische Perspektive wird insbesondere durch die Fokussierung auf die Rekonstruktion der (gegenseitigen) Erwartungen und des Wissens der Interakten (Reziprozität), also des PPK (der Lehrkompetenz) und des praktischen Wissens der Lernenden, die auf historisch gewachsene, gesellschaftlich vorgeprägte Muster zurückzuführen sind, gewährleistet – das gilt sowohl für die Praxis des Unterrichts als auch für die Forschung und Theoriebildung. Die Etablierung von neuen oder veränderten Handlungsmustern, die aus theoretischer Perspektive sinnvoll und begründet erscheinen, kann so vollzogen werden. Gleichwohl müssten sie empirisch überprüft werden. In der Logik der Didaktik ist dies der zweite oder dritte Schritt (Planung, Durchführung, Evaluation – vgl. Baumgartner 2011, S. 87ff.).

Das Potential des Bezugsrahmens wird bei der theoretischen Herleitung und Begründung, die sich auch auf die Konzeptualisierung(en) von Sprache und Didaktik (Prinzipien) stützen muss, d.h. auf Prinzipien, die eine empirische und theoretische Basis haben, sicherlich nicht ausgereizt (Fokus Planung). Die Ableitung in diesem Rahmen stellt sich auch als mitunter schwierig dar: Da dieser Bezugsrahmen noch nicht breit akzeptiert ist, sind wenige eigene Forschungsergebnisse direkt nutzbar. Auch die Integration anderer Forschungsergebnisse, theoretischer Ansätze und Modellierungen sowie die jeweils davon abgeleiteten Prinzipien in diesen Bezugsrahmen erweist sich als schwierig, da ihre Kompatibilität im Einzelnen überprüft werden muss. Das ist allerdings nicht das Ziel dieser Arbeit und kann hier nicht geleistet werden. Der Bezugsrahmen dient hier auch der Orientierung, die Heterogenität der unterschiedlichen Konzeptualisierungen überhaupt einschätzen zu können („gerichtetes Sehen", s. Kap. 2) und für das Ziel dieser Arbeit nutzbar zu machen.

In den folgenden Kapiteln werden vor diesem Hintergrund didaktische Entscheidungen auf der Folie von viablen theoretischen Konzeptualisierungen expliziert und diskutiert. Ziel ist es, aus den didaktischen Modellen, Konzepten und Ansätzen sowie aus gesellschaftlichen Überzeugungen, Werten und Zielen (des FSU) weitere Anforderungen und Prinzipien abzuleiten, die zur konsistenten didaktischen Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen genutzt werden können.

55 Lernumgebungen werden hier aufgefasst als Produkt von insbesondere zwei Denkkollektiven (Didaktiker/innen und Informatiker/innen).

4 Konzeptualisierungen von Sprache

Wenn man – wie (Fleck 1994, Original 1935) – davon ausgeht, dass Denkkollektive spezifische Denkstile haben, die sich durch ihre jeweiligen aktiven und passiven Kopplungen auszeichnen, und wenn man gleichzeitig annimmt, dass diese Kopplungen in der sozialen Praxis institutionalisiert sind, also von den Individuen als Objektivationen wahrgenommen werden (vgl. Berger und Luckmann 2007, Original 1966; s. Kap. 4.3), muss man davon ausgehen, dass auch die Konzeptualisierungen von Sprache einen erheblichen Einfluss auf die soziale Praxis haben. Und dieser Einfluss geht m.E. weit über die soziale Praxis des Lehrens und Lernens von Sprache hinaus. Aber eben auch für diese Unterrichtssituationen werden durch die Auffassungen von Sprache (insbesondere von Lehrenden (PPK), aber auch von Lernenden) spezifische Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich der Bedeutung von z.B. sprachlicher Richtigkeit, Flüssigkeit aufgebaut (s. Kap. 2), die jeweils didaktisch relevante Konsequenzen nach sich ziehen: z.B. Umgang mit Fehlern, Art und Umfang der Grammatik-Arbeit. Auf der Grundlage dieser Annahme werden in diesem Kapitel folgende Ziele verfolgt:

1. Explikation von Konzeptualisierungen von Sprache, wie sie Lehrenden (und Forschern) im Kontext der Fremdsprachendidaktik und verwandter Disziplinen entgegentreten (können).
2. Überprüfung der Konzeptualisierungen von Sprache auf ihre Kompatibilität mit den bisherigen wissenssoziologischen (sozial-konstruktivistischen) Ausführungen.
3. Ableitung von Anforderungen für die didaktische Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen: Welche Quellen und welche Prozessunterstützung werden von Lehrenden und Lernenden benötigt?

4.1 Erste Annäherung an Konzeptualisierungen von Sprache

Begibt man sich auf die Suche nach spezifischen Konzeptualisierungen, so lassen sich z.B. in Einführungen für Lehrende fremder Sprachen schnell Kurzdefinitionen von Sprache finden, die auf spezifische Konzeptualisierungen schließen lassen, so etwa die folgende:

> *Sprache ist Mittel zur Kommunikation, Kommunikation findet mündlich und schriftlich statt, dementsprechend werden im Sprachunterricht die vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Textproduktion und mündlicher Ausdruck) sowie Lexik und Grammatik (ohne die es nun mal nicht geht) geübt. Ziel ist der kompetente Sprachbenutzer (vgl. Storch 1999, S. 15, hier sehr verkürzt dargestellt).*

Diese Konzeptualisierung zeichnet sich dadurch aus, dass insbesondere für Lehrende fremder Sprachen jeglicher sprachspezifischer Anhaltspunkt in Bezug auf die Lernprozesse ihrer Studierenden fehlt. Sprache wird hier eher funktional definiert, die tradierte, aber nicht unumstrittene Einteilung in die vier Grundfertigkeiten aus dem „Sein“ abgeleitet oder zumindest nahegelegt (vgl. Habermas 1970, S. 24). Im besten Falle hat diese Sprachdefinition keinen Einfluss auf die soziale Lehrpraxis, sie könnte aber auch der Tradierung, d.h. der Ver-

härtung von eher überholten oder alltagssprachlichen Konzepten dienen, eben weil sie diesen nichts entgegensetzt.

Hat die theoretische Auseinandersetzung mit Sprache mehr zu bieten? Können wir auf der Grundlage von sprachwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Ansätzen Aussagen darüber treffen, wie Sprache vermittelt und gelernt werden sollte oder wie nicht? Oder anders gefragt, ist die vorherrschende Auffassung von Sprache in Klassenzimmern und Seminaren sowie in theoretischen Einführungen in das Forschungsgebiet hinreichend, Lerner optimal und zeitgemäß zu unterstützen?
Das komplexe Phänomen Sprache ist für pädagogische Zwecke schon vielfältig aus verschiedenen Perspektiven (z.B. in der Angewandten Linguistik, der Zweitsprachenerwerbsforschung, der Soziologie, der Psychologie, der Fremdsprachendidaktik, der Sprachlehr- und -lernforschung, Pädagogik) auf verschiedene Aspekte hin gefasst worden (vgl. z.B. Fandrych 2010).
Aus linguistischer Perspektive sind zwei Konzeptualisierungen von Sprache dominant: Sprache als geschlossenes Zeichensystem (z.B. Strukturalismus, generative Grammatik) und Sprache als emotionales, kognitives, kreatives und persuasives Mittel zu kommunikativem Handeln oder kürzer auch als Sprache-im-Gebrauch (z.B. Sprechakttheorie, Diskursanalyse, Soziolinguistik) (vgl. Bußmann 1990, S. 698).[56]
Aus wissenssoziologischer Perspektive ist eher eine Dominanz der Konzeptualisierung von Sprache als Sprachsystem bei Lehrenden und Lernenden zu konstatieren, die man in der Ausgestaltung ihrer Lehr-/Lernszenarien rekonstruieren kann (vgl. Herrlitz 1998) und die wohl relativ unabhängig von der (z.T. widersprüchlichen) Explikation durch die Beteiligten ist.

> *„Zu Recht verweist Krumm (1996) darauf, dass Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht, wie sie in der Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik bestehen, z.T. ganz erheblich von den Vorstellungen abweichen, die Lernende und Lehrende mit in den Unterricht bringen" (Neuner 2001, S. 39).*

Denn in Unterrichtssituationen wird oftmals

> *„[...] der Eindruck erweckt, als sei da zunächst einmal Sprache (mit Wörtern, welche Bedeutungen haben, und Aussagen, die wahr oder falsch sein können), und dann treten diese, als Gegebene, in zwischenmenschliche Beziehungen ein und werde durch deren jeweiligen Charakter modifiziert" (Winch 1958 (1974), S. 59f. – zitiert nach Göttert und Herrlitz 1977, S. 5).*

56 Die Auffassungen von Sprache haben einen erheblichen Einfluss auf die methodisch-didaktische Gestaltung des FSU. Auf dieser Basis und unter Rückgriff auf andere, besonders lerntheoretische Theorien (z.B Behaviorismus) sind so eine Reihe von Lehr-Lernmethoden entwickelt worden, z.B.: Grammatik-Übersetzungsmethode, Audiolinguale Methode, Kognitiver Ansatz. Ein Überblick findet sich z.B. bei Edmondson und House (2006, Kap. 7). Verbunden war die Entwicklung dieser Ansätze nahezu generell mit der überzogenen Hoffnung und im Glauben, nun die „perfekte" oder bessere Lernmethode oder Aufbereitung der Lerngegenstände gefunden zu haben. *„Die Suche nach der „besten" Lehrmethode ist sinnlos, sowohl in der Forschung als auch in der unterrichtlichen Praxis"* (Edmondson und House 1993, S. 309). Vielmehr ist die situative Angemessenheit von herausragender Bedeutung.

Sprache wird dann als Objekt, als Zeichensystem aufgefasst, das unabhängig von Sprechern und sozialen Gruppen existiert (vgl. Heringer 2004, S. 29). Dieser Denkstil befindet sich – legt man das Fleck'sche Konzept zugrunde – in der Phase der zunehmenden Ausnahmen und unterliegt einer Beharrungstendenz (s. Kap. 2). Dass diese Auffassung schon früh bestritten wurde, kann man bei Humboldt nachlesen:

> *„Denn die Sprache ist ein selbständiges, den Menschen ebenso wohl leitendes, als durch ihn erzeugtes Wesen; und der Irrtum ist längst verschwunden, dass sie ein Inbegriff von Zeichen von, außer ihr, für sich bestehenden Dingen oder auch nur Begriffen sei"(Humboldt 1810/11, zitiert nach Hoffmann 2010, S. 18).*

Demgegenüber hat das Denkkollektiv der Fremdsprachenforschung (als Dach der oben genannten Forschungsdisziplinen) einen als „kommunikative Wende" bezeichneten Paradigmenwechsel vollzogen. Hier wird die theoretische Auffassung von „Sprache-im-Gebrauch" priorisiert, die in (neueren) didaktischen Konzeptionen zum Ausdruck kommt. Edmondson und House sprechen von einem Spannungsverhältnis dieser Auffassungen, „[...] da die Regularitäten der Sprache als System nicht übereinstimmen mit den Regularitäten der Sprache-im-Gebrauch" (ebd.,2006, S. 87f.). Sie schließen daraus, dass eine linguistische Beschreibung der Sprache nicht mit einer didaktischen gleichzusetzen ist. Der Linguist Lehmann (2012) verortet Sprachtheorie und Grammatiktheorie in zwei verschiedenen Zusammenhängen auf verschiedenen hierarchischen Stufen: „Sprache ist eine menschliche Tätigkeit; Grammatik ist die wissenschaftliche Beschreibung eines Aspekts dieser Tätigkeit" (vgl. Lehmann 2012, Kap. 3.3.).

Dass Partialtheorien zu Sprache (z.B. Grammatiktheorien) den Blick für das Wesentliche im FSU eher verstellen und häufig zu kurz greifen (vgl. Kummer 1975, S. 164), möchte ich anhand der unterschiedlichen theoretischen Konzepte zu (innersprachlichen) Varianzen verdeutlichen, die auch die Lernersprachen (vgl. Klein 2001) mit einschließen. Hier wird beispielhaft das Vermögen der übergeordneten Konzepte erkennbar. Für die Erfassung und Beschreibung dieser Varianzen der Sprache im Gebrauch diskutieren Fiehler, Barden und Elstermann (2004, S. 139-150) sieben theoretische Konzepte (z.B. Performanz/Gebrauchskonzept von Chomsky und das Registerkonzept von Spillner). Die aktiven und passiven Kopplungen sind dabei sehr unterschiedlich. Varianzen werden z.B. in der einen Konzeptualisierung als Performanzproblem aus dem Forschungsfokus ausgeklammert, in der anderen als Teilsprachen von Standardsprachen gefasst, wobei eine Erklärung für die Heterogenität ebenso fehlt wie eine empirische Fundierung. So kommen Fiehler u.a (2004, ebd.) zu dem Schluss, dass letztlich nur die Konzeption von Kummer (1975) tragfähig ist, weil diese im Gegensatz zu den oben genannten im Stande ist, ein Kontinuum von Varianz zu erfassen. Zur Erklärung von Varianzen nimmt Kummer ein *Konzept der offenen Systeme von Konventionen* (Kummer 1975) an, in dem das Individuum und ein offenes, ständiger Veränderung unterliegendes Reservoir von Konventionen zum Ausgangspunkt werden, an denen die Individuen in unterschiedlicher Weise partizipieren. Dadurch verliere aber auch das „[...] Konzept ‚Sprache' (und alle abgeleiteten Begriffe) seinen zentralen Stellenwert" (ebd.). Bei Kummer im Original heißt das:

> *„Es gibt nach der hier vertretenen Auffassung keine einzelne Sprache, die durch ein festliegendes System von Regeln definiert ist, sondern nur untereinander ähnliche of-*

fene Systeme von Konventionen, die in Grenzen von Individuum zu Individuum variieren und niemals vollständige Verständigung erlauben" (Kummer 1975, S. 163).

Diese Auffassung hat wiederum weitreichende Konsequenzen für den Sprachunterricht, denn:

„Kummer versteht Sprachbeherrschung als Beherrschung von Konventionen verschiedenen Typs. Die Sprachbeherrschung variiert von Individuum zu Individuum in Abhängigkeit davon, über welche Konventionen die Individuen jeweils aktiv oder passiv verfügen" (Fiehler, Barden und Elstermann 2004, S. 151).

Es zeigt sich, dass das zuletzt genannte Konzept sowohl in der Erfassung der (innersprachlichen) Varianzen im Besonderen als auch als Basis für eine Sprachdefinition im Allgemeinen von Nutzen sein kann sowie den konstruktivistischen Annahmen entspricht. Denn in der vorläufigen Definition des Ziels von FSU aus konstruktivistischer Perspektive (s. Kap. 5.2) tritt eine Eigenschaft der Sprache besonders hervor: die Konventionalität.[57] Im Wesentlichen bedeutet dies, dass Sprache nicht ohne Sprecher und nicht außerhalb von Sprechern existiert und dass sie kein homogenes Gebilde ist. Sie ist zwar ein Maßstab für die Sprecher, aber durchaus kein starrer oder sicherer Maßstab, sie führt ein Eigenleben und sprachliche Handlungen sind nicht ohne Wissen über die Welt zu verstehen (vgl. Heringer 2004, S. 126).
Ein so gefasster (didaktischer) Sprachbegriff stellt (aus konstruktivistischer Perspektive) das Individuum (die Lernprozesse der Studierenden, ihre individuellen Zugänge zu den sprachlichen Mustern als Objektivationen) in den Vordergrund. Dabei ist von Bedeutung, dass für Fremdsprachenlernende die Zielsprache sowohl den Lerngegenstand als auch das Lernziel und das wohl wichtigste Lernmittel darstellt.
Anhand einer Annäherung an das globale Verständnis der Konventionalität von Sprache unter sprachwissenschaftlicher und -theoretischer Perspektive soll spezifiziert werden, warum die Berücksichtigung dieses Aspekts von Sprache grundlegend ist, in welchem Verhältnis die (sprachlichen) Konventionen zueinander stehen und welche Bedeutung die Konventionalität von Sprache sowie das dahinterliegende Sprachverständnis für die Gestaltung sowohl des FSU im Allgemeinen als auch von Lernumgebungen im FSU im Besonderen besitzt.

4.2 Konventionalität von Sprache

Nach Heringer (2004, S. 29ff.) beruht die menschliche Kommunikation unter Rückgriff auf die Gebrauchstheorie der Sprache (Wittgenstein) auf der Verwendung von Symbolen. Anhand eines einfachen Beispiels verdeutlicht er den Zusammenhang:

„Es genügt nicht, dass mein Partner mein Gähnen als ein Zeichen von Müdigkeit deutet. Damit das Gähnen symbolisch wird, muss mein Partner davon ausgehen, dass ich gähne, um ihm etwas zu verstehen zu geben. Und vor allem muss ich es in der Absicht getan haben, dass mein Partner dies erkennt. Denn nur dann kann ich davon ausgehen, dass er mich versteht" (Heringer 2004, S. 33).

57 Eine prägnante Übersicht über die Eigenschaften der menschlichen Sprache findet sich bei Heringer (2004, S. 127ff.).

Dies alles sind, ohne dass Heringer dies explizit sagt, - zumeist unbewusste - Bedingungen von gelingender Kommunikation. In dem oben genannten Beispiel lässt sich seiner Meinung nach gut der Kern menschlicher Kommunikation erkennen. Kommunikation basiert demzufolge auf gegenseitigen Erwartungen und Annahmen, also auf *reziprokem Wissen.* Hier verortet er das eigentlich Intersubjektive:

> *„In dieser Struktur liegt der Knackpunkt menschlicher Kommunikation, [...] Kommunikation basiert auf gegenseitigen Erwartungen und Annahmen. [...Dieses, IB] reziproke Wissen darf nicht als irgendwie objektiv gesichertes Wissen verstanden werden. Es ist vielmehr Glaubwissen. Es muss auch nicht so sein, dass dieses Wissen geteilt wird in dem Sinn, dass die Partner das Gleiche glauben, dann könnten wir uns nie verstehen. Es genügt für mich völlig, wenn ich weiß oder zu wissen glaube, was mein Partner glaubt usw. […] Die Inferenz (die Erschließung des Sinns, die deutende Schlussfolgerung) auf der Basis von Präzedenz bleibt natürlich nicht individuell und subjektiv. Ein Individuum wird ja auch davon ausgehen, dass der Partner genau dies meint, was es versteht. Das heißt durch Rekurs auf das reziproke Wissen basiert die Inferenz nicht mehr nur auf Präzedenz, sondern auf einer Konvention, auf einer als gemeinsam unterstellten Tradition" (Heringer 2004, S. 33).*

Fasst man dies zusammen, so funktioniert Sprache als Kommunikationsmittel genau deshalb, weil die „Sprecher" reziprok Konventionen und Konventionssysteme und damit gleichzeitig – transzendental (im Kant'schen Sinne) – eine Kommunikationsgemeinschaft unterstellen (s. u.). Aber auch Altmayer konstatiert, dass die Frage, in welchem Sinn tatsächlich von intersubjektiv geteiltem Wissen gesprochen werden kann, weitgehend offen ist, auch wenn er mit Habermas davon ausgeht, dass ein Vorrat an als gemeinsam unterstelltem Wissen zwischen den Partnern jeder Kommunikationshandlung zugrunde liegen muss, um Kommunikation überhaupt zu ermöglichen (vgl. Altmayer 2004, S. 148).

Der folgende Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzeptualisierungen in Bezug auf Konventionen soll klären, was unter einer Konvention zu verstehen ist. Es wird zu zeigen versucht, dass Konventionen als kleinste Einheiten von Kultur als Objektivationen rekonstruiert werden können und als Konventionsbündel zu den wichtigsten intersubjektiven Orientierungs- und Handlungsmustern der sprachlichen Kommunikation, den Kommunikativen Gattungen zählen.

Exkurs Konvention

Die Beschäftigung mit dem Begriff der Konvention ist nicht neu. Unterschiedliche Disziplinen haben seit mehr als 2000 Jahren immer wieder den Begriff zur Klärung verwendet und von verwandten Begriffen (wie Sitte, Regel, Norm, Abmachung usw.) abgegrenzt.[58] Dennoch könnte er in meinen Augen erneut an Bedeutung gewinnen und zum zentralen Aspekt einer kulturell orientierten Handlungstheorie werden, in der sowohl die Lerntheorie und Didaktik einerseits als auch die Sprachtheorie andererseits verortet werden können.

58 Beispiele von Weber, Plato, de Saussure, Meggele sowie Literaturhinweise auf den diesbezüglichen theoretischen Diskurs finden sich im Online Lexikon der Humboldt Universität Berlin (2007).

Der hier verwendete Begriff der Konvention deckt sich nicht vollständig mit dem alltagssprachlichen Konzept: Konventionen werden hier nicht als etwas Überholtes aufgefasst, sondern als etwas sehr Aktuelles und Produktives mit historischen Wurzeln. Unter Konvention wird hier vorläufig das Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses im Hinblick auf das Verhalten (zur Lösung eines Problems) verstanden, bei welchem soziale Normen i.d.R. eingehalten werden (vgl. Lewis 1975, S. 77).

Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wohl wichtigste Veröffentlichung zum Thema Konvention stammt von David Lewis (1969, deutsch 1975). Diese sprachphilosophische Abhandlung setzt sich – abgrenzend von den Konventionalisten[59] um 1900 – mit der Auffassung von Quine und White auseinander, nach der Sprachkonventionen ein Mythos sind. Lewis versucht einen Nachweis der Existenz sprachlicher Konventionen zu erbringen, indem er den alltagssprachlichen Begriff der Konvention mit Hilfe der Spieltheorie, genauer der Theorie der Koordinationsspiele analysiert. Als ein Resultat sieht er die allgemein gehaltene Humesche Definition des Begriffs der Konvention bestätigt (vgl. Lewis 1ff.):

„Konvention erweist sich als ‚allgemeines Bewusstsein für gemeinsame Interessen; ein Bewusstsein, das alle Mitglieder einer Gesellschaft einander mitteilen und das sie dazu bringt, sich in ihrem Verhalten nach gewissen Regeln zu richten. Ich stelle z.B. fest, daß es in meinem Interesse ist, jemand anders im Besitz seiner Habe zu lassen, vorausgesetzt er handelt mir gegenüber ebenso. Er seinerseits ist sich eines gleichen Interesses bei der Regelung seines Verhaltens bewußt. Wenn diese gemeinsame Interessenlage gegenseitig zum Ausdruck gebracht wird und beiden Seiten bekannt ist, so führt sie zu angemessenem Entscheiden und Handeln. Und derartiges Verhalten kann man mit gutem Grund als Konvention oder Übereinkunft zwischen uns bezeichnen, obwohl kein Versprechen dazwischengeschaltet ist; denn die Handlungen eines jeden von uns nehmen Bezug auf die des anderen und geschehen in der Erwartung, dass auch der andere sich in ganz bestimmter Weise verhält'" (Hume 1740, 3. Buch, 2. Teil, 2. Abschnitt, S. 233, zitiert nach Lewis 1975, S. 4).

Lewis (1975) nähert sich den sprachlichen Konventionen über die Analyse von Koordinationsproblemen an und erstellt unter Voraussetzung von gemeinsamem Wissen eine erste allgemeine Definition von Konvention:

„Eine Verhaltensregularität R von Mitgliedern einer Gruppe G, die an einer wiederholt auftretenden Situation S beteiligt sind, ist genau dann eine Konvention, wenn wahr ist und wenn es in G zum gemeinsamen Wissen gehört, daß bei nahezu jedem Auftreten von S unter Mitgliedern von G:

- *nahezu jeder R folgt;*
- *nahezu jeder von nahezu jedem anderen erwartet, daß er R folgt;*

59 Lewis grenzt hier die sprachphilosophische von der wissenschaftstheoretischen Position des Konventionalismus ab, als deren Begründer Henri Poincaré gilt. Im Gegensatz zum Verständnis bei Lewis und in dieser Arbeit ist der Konventionalismus nach Poincaré nicht sozial verankert. Alle Konventionen stehen gleichberechtigt nebeneinander, das Individuum ist frei bei der Wahl der Konventionen (freie Koppelungen) und erst durch die Wahl ergeben sich gewisse Restriktionen (zwangsläufige Koppelungen) (vgl. Fleck 1994, S. 14, Original 1935).

- *nahezu jeder hinsichtlich aller möglichen Handlungskombinationen annähernd dieselben Präferenzen hat;*
- *nahezu jeder es vorzieht, daß jeder weitere Beteiligte R folgt, sofern nahezu alle übrigen R folgen;*
- *nahezu jeder es vorziehen würde, dass jeder weitere Beteiligte R´ folgt, sofern nahezu alle übrigen R´ folgten,*

wobei R eine andere mögliche Verhaltensregularität von G und S ist, derart dass nahezu jeder in nahezu keinem Fall von S zugleich R´ und R folgen könnte" (Lewis 1975, S. 79).

Ein Alltagsbeispiel kann die Funktion von gegenseitigen Erwartungen (bei der Lösung eines Koordinationsproblems) veranschaulichen: Zwei Personen kommen aufeinander zu. Sie bemerken, dass sie ineinander laufen würden, wenn sie den gewählten Weg fortsetzen. Beide entscheiden sich gleichzeitig dazu - da sie erwarten, dass der andere dies nicht tut - dem jeweils anderen auszuweichen. Dies führt dazu, dass sie wiederum ineinander laufen würden usw. Deutlich wird, dass die Entscheidung für die eine oder andere Handlungsmöglichkeit von der Einschätzung der Entscheidung des jeweils anderen abhängt: eben die Erwartung. Ist die eine Person beispielsweise ein Kind, so geht die erwachsene Person vielleicht davon aus, dass diese das „Rechtsgebot" nicht kennt und weicht nach links aus. Das Kind wiederum geht vielleicht davon aus, dass es erwachsenen Personen – egal auf welcher Seite – ausweichen muss. So führen beide Erwartungen zu einem kritischen Moment, zu einem Missverständnis, das aus der Perspektive des Einzelnen jeweils als vernünftiges Handeln aufgefasst werden kann. Im Autoverkehr ist hierzu eine Konvention institutionalisiert worden, die durch die ggf. schweren Folgen und durch zusätzliche Strafandrohungen kontrolliert wird. Dagegen ist die Situation des Ineinanderlaufens stets neu vor Ort auszuhandeln. In der interkulturellen Kommunikation sind die (unterschiedlichen) gegenseitigen Erwartungen meist verdeckt, d.h. sie werden erst durch das Ineinanderlaufen, das Missverständnis oder durch den kritischen Moment aufgedeckt. Häufig, und das erscheint selbstverständlich, werden dabei die Erwartungen und Konventionen des Heimspielers zur allgemeinen Norm erhoben. Wichtig erscheint mir anzumerken, dass die individuellen Erwartungen, die auch Lewis nennt, immer Erwartungen im Hinblick auf eine angenommene Konvention sind.
Den oben definierten Begriff der Konvention als Handlungsregularität grenzt Lewis von verwandten Begriffen (z.B. Abmachung, Normen, Regeln) ab, bevor er über die Analyse von Signalen schließlich die Sprachkonventionen grammatisch unter Rückgriff auf Chomsky 1965 und pragmatisch auf der Grundlage von Grice 1957 und Wittgenstein 1953 für alle möglichen Sprachen untersucht. Für alle möglichen Sprachen, d.h. für ein Bündel von nahen Sprachen, nimmt er dann eine allgemeine Wahrhaftigkeitskonvention an und folgert,

„[...] daß unsere Sprachkonventionen uns auf Bündel, nicht auf jeweils eine einzige mögliche Sprache festlegen [...] Nahezu jeder ist nahezu immer zumindest in einigen Sprachen des Bündels wahrhaftig, aber dies sind nicht notwendigerweise für jeden, oder für eine Person zu verschiedenen Zeiten, dieselben." (Lewis 1975, S. 204).

Wenn ich ihn hier richtig verstehe, meint Wahrhaftigkeit die grundlegende Bedingung der „Standardisierung“ (Konventionalisierung, Institutionalisierung) der Bedeutungen sprachlicher Mittel in spezifischen Situationen der Sprachverwendung. Den Grad der Standardisierung hält er bei unproblematischen Kommunikationssituationen (in für die Kommunikationspartner nahe liegenden Welten) für weniger streng, was er aus zwei Gründen als vorteilhaft ansieht: 1. verschiedene Sprachen des Bündels (Sprachvarianten) haben unterschiedliche Vor- und Nachteile. 2. „Je weniger einschränkend unsere ständige Konvention ist, desto weniger Erfahrung ist nötig, um sie zu identifizieren“ (Lewis 1975, S. 204f.). Eine strikte Standardisierung ist im Alltagshandeln auch deshalb nicht erforderlich, da beide Beteiligte voneinander annehmen, dass sie ihr geteiltes Alltagswissen heranziehen, um Andeutungen mit Bedeutung aufzufüllen.

Dieses Phänomen wird auch in der Anfang der 60er Jahre von Garfinkel entwickelten Ethnomethodologie – einer empirischen Methode zur Interaktionsforschung – beleuchtet.[60] Wesentliche von Garfinkel und Cicourel entwickelte Basisregeln der Kommunikation sind zusammengefasst:

- die Reziprozität der Perspektiven: Die Beteiligten nehmen an, dass ihre Deutungsmuster trotz aller ihrer Differenzen hinreichend übereinstimmen.
- Normalform-Annahme: Ereignisse werden von den Beteiligten - falls nicht anders während der Interaktion markiert - als normal interpretiert und eingestuft.
- Etcetera-Annahme: Beide Beteiligte nehmen voneinander an, dass sie ihr geteiltes Alltagswissen heranziehen, um Andeutungen mit Bedeutung aufzufüllen.
- Prospektive-retrospektive Sinnzuschreibung: Handelnde verlassen sich darauf, dass noch unklare Bedeutungen erst im Verlauf der Interaktion ein eindeutigerer Sinn zugeschrieben werden kann und dass Sinn ständig in Bearbeitung der Interagierenden ist (dialektischer Prozess) (vgl. z.B. Bührig 2005; Miebach 2006, S. 167).

Beim Sprechen beispielsweise ist aber die Aktualisierung von sehr vielen Konventionen unterschiedlicher Art zur gleichen Zeit vonnöten - (vgl. z.B. Sprechakttheorie nach Searle (1982, Original 1971; 1969). In welchem Verhältnis die einzelnen Konventionen zueinander stehen, bleibt bei Lewis unklar. Die Begriffsbestimmung von Lewis ist auch für den Kontext dieser Arbeit nicht hinreichend. Da z.B. zwei Sprecher nicht in jedem Fall überprüfen, ob sie Teilhaber derselben Konvention(en) sind und ob die Konventionen überhaupt Sinn machen[61], können sie in der Praxis entweder

60 Da Garfinkel ein Schüler von Schütz ist, ist es wenig verwunderlich, wenn die Ethnomethodologie ebenfalls auf der Schütz’schen Idealisierung aufbaut (s.o.). Die Grundannahme besteht darin, dass soziale Wirklichkeit lokal während des Handelns, in einer Situation und audiovisuell (durch Hören, Sprechen, Wahrnehmen) in der Interaktion durch die Beteiligten erzeugt wird. Sie unterscheidet sich von anderen wissenssoziologischen Konzepten dadurch, dass sie keine abstrakten Theorien über die soziale Wirklichkeit entwickeln. Im Fokus ihrer Forschung steht vielmehr die Frage, wie alltagspraktische Handlungen soziale Wirklichkeit herstellen (vgl. Miebach 2006, S. 162f.).

61 Kann ich für eine neue Situation x1 nicht auch schon eine Konvention unterstellen, die erst dadurch, dass ich sie unterstelle, zur Konvention wird?

keine Koordinationsprobleme lösen oder aber auf der Basis vieler (ggf. irrtümlich als übereinstimmend angenommenen) Konventionen Koordinationsprobleme zur gegenseitigen Zufriedenheit als (vorläufig) gelöst ansehen. Da es sich in der Realität wohl eher wie zuletzt genannt verhält – zumindest hoffe ich das – trägt dieser strenge Konventionsbegriff nicht zur Lösung des oben genannten Koordinationsproblems (einer Gebrauchsdefinition von Sprache bei), da seine Begriffsbestimmung nur auf der analytisch-theoretischen Ebene ihre Berechtigung hat. Ferner enthält die sprachphilosophische Auseinandersetzung von Lewis wenige operable Merkmale von Konventionen. Insbesondere wendet der Sprachphilosoph Schiffer ein, dass die Definition nicht klärt, wie es zu Konventionen in einer Gruppe G kommt. Zudem werde in der Definition nur der Fall berücksichtigt, in dem Mitglieder der Gruppe G ihre praktische Tätigkeit koordinieren müssen, während Konventionen, die praktische Tätigkeiten und Bewusstseinstätigkeiten vermitteln, nicht in den Blick kommen (vgl. Kummer 1975, S. 143f.). Des Weiteren merkt Schiffer an, dass Konventionen sowohl aufgrund eines Präzedenzfalles der Lösung eines Koordinationsproblems als auch in anderen Fällen aus Festlegungen oder Abmachungen entstehen können (vgl. Kummer 1975, S. 143f., der auf Schiffer 1972, S. 150f. verweist. Aus diesen Gründen modifiziert Schiffer die Definition von Lewis wie folgt:

„Es gibt in G eine Konvention, eine Tätigkeit von Typ X in der Situation … auszuführen, gdw. es gegenseitiges Wissen zwischen den Mitgliedern von G ist, dass:

- *es einen Präzedenzfall in G gibt, X zu tun, oder wenn eine Festlegung oder eine Abmachung existiert, dass man X in der Situation … tut,*
- *auf der Basis von (1) beinahe jeder in G erwartet, dass beinahe jeder in G X in Situation … tut,*
- *auf der Basis von (2) beinahe jeder in G X in der Situation … tut" (Schiffer 1972, S. 151, zitiert nach der Übersetzung von Kummer 1975, S. 144).*[62]

Hiermit rückt das dialektische Verhältnis zwischen Konventionen als Objektivationen und individueller Bewusstseinstätigkeit in den Vordergrund. Mit anderen Worten: Es stellt sich die Frage, ob die kognitiven Prozesse eines Individuums tatsächlich individuell sind, scheinen sie doch an Konventionen orientiert und auch auf Konventionen ausgerichtet zu sein. Jede (subjektive anmutende) Externalisierung eines Individuums hätte so Züge einer (potentiellen) Konvention. Anders ausgedrückt: Können wir uns etwas vorstellen, was nicht potentiell als Konvention rekonstruierbar ist? Haben wir bezüglich unserer Wahrnehmung und unseres Denkens die Fähigkeit oder den Zwang zu konventionalisieren?[63]

Voraussetzung für jede Theorie einer geteilten sozialen Welt ist die Annahme, dass Menschen über die Fähigkeit verfügen zu konventionalisieren. Bruner (2002, S. 22,

62 Statt „gegenseitiges Wissen" halte ich den von Heringer (2004, S. 33) benutzten Terminus „Glaubwissen" oder „gegenseitiges Glaubwissen" für zutreffender.

63 Gerade wenn man die oben stehenden Fragen bejaht, wird deutlich, dass im Handeln, in der Performanz – besonders aufgrund der Komplexität von Konventionsbündeln in unterschiedlichen sozialen Settings – ein Scheitern, Missverständnisse und kritische Momente für Kommunikation charakteristisch sind.

Original 1983) nennt das „Bereitschaft für Ordnung“ und unter Bezugnahme auf Piagets logische Regeln[64] stellt er fest:

„Sowohl in kognitiver als auch in kommunikativer Hinsicht gibt es von Anfang an eine Fähigkeit abstrakten Regeln zu folgen“ (Bruner 2002, S. 23, Original 1983). „Von Anfang an ist das Menschenkind aktiv, indem es Regelmäßigkeiten in der es umgebenden Welt heraussucht. Das Kind ist in spezifisch menschlicher Weise aktiv; es wandelt Erfahrungen in artspezifische Mittel-Zweck-Relationen um“ (Bruner 2002, S. 17f., Original 1983).

Auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik wird diese Auffassung (hier unter Rückgriff auf Foucault) vertreten:

„Wir unterlegen dem Chaos der realen Welt immer ein System, um in ihm Ordnung zu schaffen. Dieses ist entweder ein von uns selbst entwickeltes System oder eines, das wir von anderen – meist im Verlaufe unserer Sozialisation – übernommen haben. Meist werden diese Systeme von uns nicht in Frage gestellt, obwohl im Sinne von Foucault [„Les mots et les choses“ (Originalausgabe 1966, deutsch: Die Ordnung der Dinge, 1971) IB] beliebige andere Ordnungen auch möglich wären“ (Rüschoff und Wolff 1999, S. 18).

Schließlich geht auch Schmidt davon aus, dass

„[...] Sinn- und Wissensproduktion für das Individuum nur möglich ist durch die stammesgeschichtliche und soziokulturelle Prägung kognitiver Operationen und deren ständigen Rückbezug auf kollektives Wissen“ (Schmidt 2003, S. 43).[65]

Im Gegensatz zu den kognitiven Prozessen eines Individuums können Konventionen (z.T. auch potentielle) aufgrund ihrer Externalisierung und Objektivation (vermittelt durch Tätigkeiten von individuellen Aktanten) in einer sozialen Welt (durch die Anwendung von Konventionen!) rekonstruiert werden. Insofern müsste die folgende vorläufige und sicherlich nicht vollständige Auflistung der Merkmale von Konventionen immer mit dem Hinweis beginnen, dass es sich um ein Modell handelt, welches unterstellt, dass Konventionen

1. das Folgende voraussetzen oder unterstellen:

- Fähigkeit von Individuen, Erfahrungen in Mittel-Zweck-Relationen umzuwandeln (vgl. Bruner 2002, S. 17f., Original 1983)
- Glaubwissen (soziales Wissen), implizites Wissen und die Annahme einer geteilten Welt (vgl. Heringer 2004, S. 33; Günthner 2010, S. 288; Altmayer 2004, S. 148; Miebach 2006, S. 163)

64 Bei Piaget findet sich dies im Begriff der Abstraktheit: der kindlichen Suche nach Invarianz, nach dem was unter der wechselhaften Oberfläche der Erscheinungen unverändert bleibt (vgl. Bruner 2002, S. 23; Original 1983).

65 Chomsky nimmt ebenfalls eine solche Fähigkeit an, schränkt sie auf den Bereich Sprache (Language Acquisition Device, LAD) ein und hält die Tiefenstruktur derselben für angeboren. Eine Evidenz für die Annahme sieht er u.a. in der Existenz von Übergeneralisierungen (z.B. gehte), woraus weitere Annahmen abgeleitet werden (u.a. Universalgrammatik). Ganz zu Recht wendet Bruner ein, dass *„[...] solche primitiven Verfahren [vorsprachlicher kommunikativer Mittel wie „Abläufe vorhersehen“, „mit fremder Hilfe Ziele“ erreichen“, IB] ein fortgeschrittenes Funktionsstadium erreicht haben müssen, bevor irgendein LAD (Language Acquisition Device) damit beginnen kann, sprachliche Hypothesen gen“* (Bruner 2002, S. 24; Original 1983).

- Gleichheit/Ähnlichkeit der Wahrnehmung; gerichtetes Wahrnehmen (vgl. Fleck 1994, Original 1935)
- Ihre Nicht-Existenz ohne Teilhabende, Träger/innen oder Miterzeuger/innen (vgl. Heringer 2004, S. 126)
- Keine Metakonventionen[66]
- Ihre Genese durch einen sozialen Aushandlungsprozess (inkl. Präzedenzfälle) (vgl. Lewis 1975; S. J. Schmidt 2003, S. 43),

2. als „Objekte" die folgenden Eigenschaften besitzen:

- Kontingenz: Sie stellen eine von mehreren möglichen Verhaltensregularitäten dar (vgl. Foucault 1971; Kummer 1975, S. 179).
- Dynamik: Sie sind potentiell veränder-, ersetz- oder tilgbar, d.h. sie können durch die Teilhaber/innen erzeugt, etabliert oder verändert und verworfen werden (vgl. Kummer 1975, S. 162).[67]
- Verhärtung/Tradierung: Sie verhärten sich i.d.R. durch wiederholte Anwendung und werden so durch die Gesellschaft tradiert (vgl. Berger und Luckmann 2007, S. 56, Original 1966).
- Bündelung: Sie treten als Konventionsbündel/-klumpen oder Chunks und nicht isoliert auf (vgl. Kummer 1975, S. 165).
- Rekonstruierbarkeit: Sie sind potentiell aus diesen Chunks in einer konkreten Situation isoliert rekonstruierbar, die Rekonstruktion ist aber keine Eins-zu-Eins-Entsprechung mentaler Modelle, rekonstruierte Konventionen können keine kognitive Realität für sich beanspruchen, sondern sind unvollkommene Modelle derselben (vgl. Kummer 1975, S. 180).
- Handlungsleitung: Sie werden bei ähnlichen Koordinationsproblemen als handlungsleitend herangezogen (vgl. Berger und Luckmann 2007, S. 57, Original 1966),
- Interaktivität: Sie bestimmen die wechselseitige Erwartungshaltung (vgl. Heringer 2004).
- Offenheit: Konventionen decken zumeist nur einen bestimmten Bereich ab und lassen viele Leerstellen, sodass sie z.B. in vielen Situationen einsetzbar werden (vgl. Bührig 2005, die auf Cicourel 1981 verweist; Lewis 1975, S. 204f.).

Kummer (1975, S. 161) bemerkt hierzu, dass (Bedeutungs-)Konventionen immer auf eine Gruppe G und auf begrenzte Zeitabschnitte bezogen sind.

66 Metakonventionen müssten anderen Regelhaftigkeiten als Konventionen unterliegen, da sie sonst wieder Konventionen wären. Das System von Konventionen ist selbstreferentiell und schließt damit Letztbegründungen aus (s. Kap. 2).

67 Für Sprachkonventionen gilt dies nur sehr eingeschränkt, wie bei Heringer nachzulesen ist, denn das *„[...] Individuum hat keine Möglichkeit (und kein Interesse), die Sprache zu ändern."* (Heringer 2004, S. 126). Kummer differenziert hier: *„Im Durchschnitt korreliert die Wandelbarkeit von Konventionen mit dem Konventionstyp: lexikalische Konventionen sind mobiler als Verkettungskonventionen"* (Kummer 1975, S. 162)

„Diese Eingrenzung erlaubt eine flexible Beschreibung des Gültigkeitsbereichs von sprachlichen Regularitäten, da nicht gefordert wird, daß in einer zu untersuchenden Bevölkerungsgruppe ein homogenes „Sprachsystem" gilt, dessen Regeln in ihrer Reichweite deckungsgleich sind. Es ist ohne weiteres möglich, daß einzelne Konventionen bzw. Konventionstypen unterschiedliche Reichweiten haben, dass z.B. einzelne lexikalische Konventionen einen geringeren oder weiteren Geltungsbereich haben als einzelne Verkettungskonventionen oder dass einzelne Verkettungskonventionen sich in ihren Reichweiten voneinander unterscheiden. In diesem Sinn hebt die Auffassung von dem Aufbau einer Sprache aus Konventionen verschiedenen Typs teilweise das Konzept eines idealisierten „Sprachsystems" auf, das für alle Mitglieder einer „Sprachgemeinschaft" Gültigkeit hätte und dessen Grenzen die Grenzen dieser Gemeinschaft markierten. Einzelne Konventionen, etwa Verkettungskonventionen können weit über ein „Sprachgemeinschaft" hinausreichen und im Extremfall sprachuniversal sein, andere Konventionen gelten nur in Subgruppen innerhalb einer angenommenen „Sprachgemeinschaft". Der Geltungsbereich von Bedeutungskonventionen kann mit geographischen und soziologischen Differenzierungskriterien korrelieren, d.h. die Gruppe G, in der ein Konvention gilt, ist ja nach ihren Charakteristika lokal oder innerhalb einer sozialen Struktur zu verorten" (Kummer 1975, S. 161).

Aus der Perspektive des Individuums - den Bereich der Sprache fokussierend - sind darüber hinaus die folgenden Bestimmungen kennzeichnend:

- ICH benutze Kommunikation auch zur (kontinuierlichen) Eichung (einzelner) mentaler Modelle (z.B. Spezifizierung, Erweiterung) und damit mittelbar auch zur Tradierung oder Modifikation der Konventionen als Objektivationen (vgl. Berger und Luckmann 2007, Original 1966; Bruner 2002, Original 1983).
- ICH bin Miterzeuger/in und Teilhaber/in am Set der Sprachkonventionen, d.h. auch, dass ICH zu wissen glaube, in welchen Situationen ICH mit welchen Konventionen angemessen handele (vgl. Kummer 1975, S. 174f.; Berger und Luckmann 2007, Original 1966).
- Der Grad MEINER Teilhabe am Set der (Sprach-)Konventionen ist individuell, aber wohl niemals umfassend (vgl. Kummer 1975, S. 161).[68]
- ICH konstruiere mein eigenes Sprachsystem.[69]

Sprache existiert folglich erst durch Verwendung, d.h. durch die konventionalisierten sprachlichen/kommunikativen Mittel und Konzeptualisierungen, die die Teilnehmenden in einer Situation miteinander zu teilen glauben (vgl. Heringer 2004, S. 126).

68 Auch ein kompetenter Sprecher (pars pro toto z.B. ein Apotheker) kann sich in Situationen, die nicht seinem Erfahrungshorizont entsprechen (z.B. pädagogischer Diskurs), nicht (domänenspezifisch) angemessen verhalten, ohne sich darauf vorzubereiten, was allerdings auch nicht von ihm erwartet wird (vgl. Kummer 1975, S. 163).

69 Für den Fremdsprachenunterricht stellt Klein (2001, S. 615) den Sachverhalt folgendermaßen dar: *„Lernervarietäten [auch: Lernersprachen, IB] sind nicht unvollkommene Nachahmungen einer „eigentlichen Sprache" – nämlich der Zielsprache -, sondern eigenständige, in sich fehlerfreie Systeme, die sich durch ein besonders lexikalisches Repertoire und besondere morphosyntaktische Regularitäten auszeichnen."*

Nimmt man an, dass die oben skizzierte Beschreibung von Konventionen eine geeignete Konzeptualisierung darstellen, (wichtige Aspekte) sprachliche(r) Kommunikation abzubilden, dann muss man unterstellen, dass alle Sprachteilhaber über eine angeborene Fähigkeit[70] zur Konventionalisierung verfügen oder dass es sich um eine konventionelle Fertigkeit handelt, die sich die Sprachteilhaber aufgrund ihrer Dispositionen zu eigen machen müssen. Ungeklärt bleibt nach wie vor die Frage, weshalb sich Menschen gemäß einer Konvention verhalten oder anders gesagt, weshalb sie konventionalisieren. Unbezweifelbar bietet diese Fähigkeit einen enormen Vorteil.

Ferner ist von Bedeutung, dass (kommunikative) Konventionen in spezifischen Situationen generell als Konventionsbündel auftreten, für die im Wesentlichen die gleichen Bestimmungen gelten wie für einfache Konventionen. Für die Sprache ist anzunehmen, dass aufgrund von Präzedenz oder Aushandlung zur Lösung von (sich wiederholenden) Koordinationsproblemen Konventionen von steigender Komplexität entstanden sind, die man auch als Konventions-Chunks, -bündel oder -systeme bezeichnen kann. Eine Rekonstruktion der Ursprungskonventionen ist i.d.R. nicht mehr möglich. Gleichwohl kann man anhand von Modellen eine analytische Trennung z.B. in lexikalische, grammatische und pragmatische Konventionen vornehmen und Konventionen im Kontext ihres Gebrauchs auf ihre Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellseite hin beschreiben. Konzentriert man sich auf diesen Gebrauch, so ist gerade die Bündelung dieser Konventionen von entscheidender Bedeutung, denn sie erleichtert den Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmern nicht nur die Produktion, sondern auch die Rezeption. Schon im Vorfeld ist für die Kommunikationsteilnehmer/innen so vorauszusehen, was sie erwartet oder was sie typischerweise erwarten können. Hier spielt auch die begrenzte kognitive Kapazität (cognitive load[71]) der Sprecher/innen eine nicht unwesentliche Rolle. Können wir viele konventionelle Handlungen (z.B. das Anfertigen eines wissenschaftlichen Artikels) nach einem Skript oder Muster abarbeiten, müssen wir uns bei den Teilen nicht immer auf das Ganze konzentrieren und haben so mehr Kapazität für die Bewältigung der konkreten Aufgabe, des konkreten Koordinationsproblems zur Verfügung. Expert/innen haben einen Masterplan und können auf vielfältige (Erfahrungen mit) Konventionen zurückgreifen, die ihnen als Handlungsalternativen (als internalisiertes Handlungswissen) zur angemessenen Bewältigung der Situation zur Verfügung stehen, gleichzeitig sind die Wahlmöglichkeiten für die Expert/inn/en aufgrund der konventionellen Muster begrenzt, was zu einer deutlichen Entlastung führt (s. Kap. 4.3). Diese Reduktion der Handlungsalternativen ist für Noviz/inn/en nicht gegeben. Indem Noviz/inn/en (z.B. durch die Analyse von best practices) erfahren, dass spezifische Handlungsalternativen nicht in Frage kommen, können sie – kognitiv entlastet – an der eigentlichen Aufgabe arbeiten. Die Konventionsbündel sind also nicht x-beliebige Kombinationen von Konventionen, sie stellen auf der abstrakten Ebene vielmehr etablierte, d.h. institutionalisierte, emergente Muster (Types als kognitive Schemata, s. Kap. 4.3) dar. Von diesen sind die konkreten Realisierungen als

70 Diese wäre ihrem Wesen nach mit dem Language Acquisition Device von Chomsky (Jahr) vergleichbar, zugleich würde sie aber nicht bei den sprachlichen Konventionen halt machen, mithin könnte eine allgemeine Handlungstheorie sich dieses Ansatzes bedienen.

71 vgl. Sweller (1994) und Paas, Renkl und Sweller (2003). Dort wird zusätzlich zwischen intrinsic und extrinsic cognitiv load unterschieden. Ersteres richtet sich auf die Komplexität der Inhalte in Bezug zum Vorwissen der Lernenden, letztere auf die Mediengestaltung.

Tokens (Texte) zu unterscheiden (vgl. Heringer 2004, S. 123f.). So können mit einem Type z.B. viele (thematisch) unterschiedliche sprachliche Äußerungen realisiert werden (Tokens), d.h. aber auch, dass die Types „nur" als Orientierungsrahmen dienen, der abhängig vom Type z.T. viele unterschiedliche Realisierungen zulässt. Insbesondere deshalb ist die Homogenität von Sprache eine Fiktion und die Heterogenität der Normalfall (vgl. Kummer 1975, S. 161). Diese gilt es, bei der didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen zu berücksichtigen. Hier spielt insbesondere die Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft ein besondere Rolle.

Aus den obigen Ausführungen zu Konventionen lassen sich für den Lernprozess von Studierenden eine Reihe von Prinzipien für die didaktische Gestaltung ableiten. Das sind:

1. Ermöglichung der Individualisierung des Lernprozesses (z.B. zur Herstellung der Anschlussfähigkeit an kognitive und affektive Vorerfahrungen[72]), d.h. die Berücksichtigung der Verschiedenheit von Lernenden,
2. Ermöglichung der Eichung der Konventionsbündel im sozialen Kontext[73] durch sozialen Austausch/Interaktion,
3. Ermöglichung der Wahrnehmung der Beschränkung von Handlungsalternativen (Kognitive Entlastung),
4. Ermöglichung der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Relevanz der Konventionsbündel und damit auch die
5. Ermöglichung der Wahrnehmung der individuellen Relevanz der Konventionsbündel (z.B. Problemlösung, kognitive Entlastung)

Eine weitere, zumindest naheliegende Konsequenz, die auch als Anforderung an die Gestaltung angesehen werden kann, ist die Priorisierung einer integrativen Sprachbetrachtung im Gebrauch - im Gegensatz zu einer isolierten, summativen Betrachtung einzelner sprachlicher Phänomene im FSU, die sich – wie z.B. die Grammatik – relativ leicht didaktisieren lassen. Es besteht insbesondere die Gefahr, dass die einzelnen Konventionssysteme losgelöst voneinander gelernt und nicht vernetzt werden.[74] Im Mittelpunkt des integrativen Ansatzes stehen die größten sprachlichen Einheiten, die Kommunikativen Gattungen und Textsorten/-muster als Types, die im nächsten Kapitel behandelt werden. Denn für den

72 In der Literatur zur Interkulturellen Kommunikation wird dies auch als „context brought along" bezeichnet (vgl. Herrlitz, Koole und Loos 2003, S. 390 in Anlehnung an Auer 1992): Es wird hier verstanden als Summe aller kulturellen Prägungen, die das Individuum mitbringt und (für den Lernprozess) als relevant betrachtet. Dieser strukturellen Perspektive steht die Perspektive der dynamischen Kontextkonstruktion gegenüber („brought about"), d.h. das Teilen von Wissen und Zuerkennen von Relevanz im Prozess.

73 Die Eichung bezieht sich auf sehr viele, z.T. unbewusste Aspekte, u.a. Wahrnehmung kultureller Relevanz, „Fehlerkorrektur". Hier sei darauf hingewiesen, dass „Fehler" als solche Konventionen angesehen werden, die sich in der sozialen Praxis nicht durchgesetzt haben (z.B. „gehte") und durch andere (dominantere) Konventionen realisiert werden.

74 Hier gibt es eine ganze Reihe von Beispielen, die sich vornehmlich auf die Grammatik beziehen. So können niederländische Deutschlernende noch nach Jahren „Reihen" aufsagen, z.B. „in, an, auf, ...", der konkrete Gebrauch der Präpositionen ist jedoch in der Regel unbeeinflusst von diesem Wissen. Auch z.B. Klein (1987, S. 58) verweist auf diese Problematik, wenn er festhält, dass Lernende sich Kenntnisse in vielen Bereichen aneignen müssen, die sie aber nicht unabhängig voneinander lernen können, da sie eng miteinander zusammenhängen.

„[...] Spracherwerb gilt [...] allgemein, dass er wirksamer ist, wenn er an konkrete Erfahrungen der Wirklichkeit, an das Anschauliche gebunden ist. Die handlungsbezogene und -orientierte Unterrichtskonzeption und -gestaltung findet darin ihr Begründung und ihren Ausdruck.“ (Hölscher, Roche und Piepho 2006, S. 2).

4.3 Kommunikative Gattungen und verwandte Ansätze

In den vorherigen Kapiteln ist fast schon lapidar von Konventionsbündeln, Chunks usw. der Sprache gesprochen worden. Diese Chunks sind es aber, die die gesellschaftliche Praxis strukturieren. Und das gilt insbesondere für den m.E. dominanten Bereich der Kommunikation. Dass diese irgendwie strukturiert stattfindet, ist in der wissenschaftlichen Literatur unstrittig. Sowohl bezüglich der Art und Weise der Erforschung als auch in der Konzeptualisierung dieser Strukturierungen existieren unterschiedliche theoretische Ansätze – im Sinne der aktiven und passiven Kopplungen von Fleck. So werden die kommunikativen Einheiten der Sprache, um die es hier geht, u.a. als *Textsorten/-muster* oder *(communicative) genres* oder deutschsprachig als *Kommunikative Gattungen* bezeichnet. Aber auch innerhalb dieser Ansätze bestehen – nicht zuletzt bedingt durch die oben beschriebene Entwicklung von Wissenschaften in Denkkollektiven mit spezifischen Interessen und Forschungs- und Anwendungsgebieten – unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

Wenn man annimmt, dass Konventionsbündel oder Konventionsreservoire die soziale Praxis strukturieren (und auch den Lehr- und Lerngegenstand im Fremdsprachenunterricht darstellen), so sind damit spezifische Implikationen (z.B. Interaktionalität) verbunden, die sich mit den theoretischen Annahmen der (älteren) Textsortenlinguistik nur schwer vereinbaren lassen (s. u.). Anders verhält es sich mit dem Modell von Berger und Luckmann zur Typisierung von kommunikativen Handlungen, die hier als (kommunikative) Konventionsbündel aufgefasst werden. Berger und Luckmann unterscheiden aufgrund des zunehmenden Institutionalisierungsgrades zwischen a. kommunikativen Handlungen, b. kommunikativen Mustern und c. Kommunikativen Gattungen. Damit geht m.E. eine steigende Komplexität einher, da die begrenzte Kapazität eines Individuums in der Regel nicht ausreicht, um komplexere Muster oder gar Gattungen zu entwickeln und diese dann auch am Leben zu erhalten. Zieht man etablierte Beschreibungsmodelle der Sprache heran, so könnte z.B. auf der pragmatischen Ebene a. den Sprechhandlungen, b. den Sprechhandlungssequenzen und c. den kommunikativen Handlungsmustern zugeordnet werden (vgl. Ehlich und Rehbein 1986: funktional-pragmatische Diskursanalyse). Fasst man also Kommunikative Gattungen auf als institutionalisierte, aber dynamische Ansammlung von kleineren konventionellen Einheiten, die selbst wieder formalisierte Lösungen von (kommunikativen) Problemen darstellen, so müssen auch jeweils die durch die kohärente Kombinatorik neu entstandenen Bedeutungen und Funktionen mitgedacht werden. Diese Emergenz spiegelt in der Passung der einzelnen Konvention und Konventionsbündel in einem größeren Zusammenspiel und für einen spezifischen Kontext die Professionalität der Interaktanten wider.
Damit ist die Aufgabe für dieses Kapitel bestimmt. Mit dem Ziel, die Bedeutung von sprachlichen Mustern in der sozialen Praxis zu erhellen, werden unterschiedliche theoretische Kon-

zeptualisierungen von Genres in einem weiteren Sinn vorgestellt und diskutiert. Dabei gilt es zu klären, welche Konzeptualisierungen im Hinblick auf die oben dargestellten wissenssoziologischen Grundannahmen tragfähig sind und welche Anforderungen diese an die Gestaltung von Lernumgebungen stellen.

Exkurs: Überblick Genre-Theorien

Die Forschung zur Genre Theory[75] blickt inzwischen auf eine längere Tradition zurück. Hyland (2004, S. 24f.) nennt im Fokus des Fremdsprachenunterrichts drei klassische Ansätze: 1. australische Arbeiten in der Tradition der systemisch-funktionalen Linguistik (SFL, u.a Halliday), 2. die „New Rhetoric", die sich auf Bakhtin stützen und schließlich 3. den Ansatz des Lehrens von „English for Specific Purposes" (u.a. Swales). Die Vorläufer dieser Ansätze (z.B. „Die Kinder- und Haus-Märchen gesammelt durch die Brüder Grimm" Die Kasseler Handexemplare 1812/15, online verfügbar: http://www.grimms.de/khm/khmhexa.php?zaehlhex=0, Abfrage: 18.11.2012) werden ebenso wenig genannt wie Ansätze im deutschsprachigen Raum, die auf soziologische Arbeiten zurück gehen (z.B. Luckmann, Günthner). Günthner und Knoblauch (1995) nennen vier Disziplinen, für die Gattungen Gegenstand der Forschung ist: Rhetorik, Poetik, Theologie und „literary critism". Innerhalb der Sozialwissenschaften in weiteren Sinne machen sie mehrere einflussreiche Forschungsrichtungen aus: Die Folklore (Beschäftigung mit volkstümlichen Gattungen – Jakob und Wilhelm Grimm), die linguistische Anthropologie (Boas, Sapir) und die Ethnographie der Kommunikation (Gumperz, Hymes) sowie die Konversationsanalyse (Bergmann) und die u.a. von der interaktiven Soziolinguistik (Gumperz) und der Wissenssoziologie (Luckmann) beeinflusste Linguistik (Günthner, Gülich, Kotthoff) (vgl. Günthner und Knoblauch 1995).

Den Beginn der modernen Gattungstheorie verortet Breure (2001) in Anlehnung an Duff (2000) in die Zeit der Romantik. Durchaus umstritten werden hier unter Rückgriff auf formal strikte antike Gattungsbeschreibungen erstmals (wieder) literarische Arbeiten aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gattung klassifiziert. Auch die Arbeiten von Jakob und Wilhelm Grimm, die volkstümliche Gattungen als Produkte der Alltagskommunikation begreifen und entsprechend analysieren, sind hier zu verorten. Insgesamt ist diese Zeit geprägt von der Kriterien geleiteten Katalogisierung und Klassifizierung von Gattungen. Die Versuche einer solchen Klassifizierung lassen sich nach Günthner und Knoblauch (1995) bezogen auf die volkstümlichen Gattungen drei zeitlich aufeinanderfolgenden Ansätzen mit unterschiedlichen Hauptkriterien zuordnen:

- Der Ansatz nach dem Kriterium „thematische Typen und Motive" zur Klassifizierung von insbesondere Märchen in unterschiedlichen Gesellschaften (z.B. Aar-

75 Einen Überblick über Genre-Ansätze in der Theorie und Anwendung bis 2001 geben u.a. Leen Breure (2001), Ken Hyland (2004) sowie Susanne Günthner und Hubert Knoblauch (1995).

ne/Thompson 1971). Die Kritik an diesem Ansatz besteht insbesondere in der Ablehnung der Setzung einer idealen Ordnung in der Alltagssprache .

- Im Ansatz mit dem Kriterium „formale Struktur“ werden Gattungen unterschieden nach idealisierten Kategorien/Typen der Forscher und realen Typen, die sich durch die Verwendung von spezifischen Strukturen und Morphologien auszeichnen (z.B. Honko 1968). Die realen Typen oder auch die sequentielle Struktur der Texte basiert auf paradigmatischen Strukturen, die den Emittenten als kognitive Modelle zur Verfügung stehen (z.B. Propp 1988).
- Der Ansatz mit dem Kriterium der „Funktion“ geht über rein textuelle (strukturelle) Aspekte hinaus, indem Gattungen aufgrund ihrer kulturellen Eingebundenheit unterschieden werden. Gattungen werden hier aufgefasst als typische Äußerungen menschlicher Erfahrung und z.B. von Jolles (1930/1982) nach neun unterschiedlichen Geistesbeschäftigungen klassifiziert (z.B.: Sakral: Legende; naive Moral: Märchen) (vgl. Günthner und Knoblauch 1995, S. 3).

Diese Entwicklung ist prinzipiell auch für die Analyse von (nicht volkstümlichen) Kommunikativen Gattungen (in der Sprachwissenschaft) charakteristisch, wenngleich sie früher einsetzte. Die Arbeiten von Ferdinand de Saussure sind der Bezugspunkt der ab 1920 erneut auflebenden Beschäftigung mit dem Gattungsbegriff durch die Schule der Russischen Formalisten. Sie (z.B. Sapir 1909) betonen die Bedeutung der Form und der Technik gegenüber dem Inhalt und halten dementsprechend die formale Analyse von literarischen Texten auf der Grundlage einer Bausteine-Metapher für möglich, d.h. die (literarischen) Gattungen als komplexe Einheiten halten sie für eine Zusammensetzung von Komponenten, sodass insbesondere textimmanente formale und stilistische Kriterien zur Klassifikation von Gattungen diskutiert werden. Die Gattungen unterliegen dabei durchaus einer Entwicklung und insbesondere Moden, die Widersprüche evozieren. Diese Entwicklung wird dadurch beschleunigt, dass die mit den jeweiligen literarischen Gattungen verbundenen Möglichkeiten begrenzt sind, sodass neue Formen nötig und damit verbunden neue Funktionen geschaffen werden. Die bis dahin favorisierten Gattungen werden dementsprechend durch andere ersetzt. Günthner und Knoblauch (1995, S. 3) halten fest, dass diese Ansätze Texte selten in ihrem interaktionalem Kontext analysieren, sondern sie als „fixed objects“ verstehen (vgl. Günthner und Knoblauch 1995).

Die Kommunikative Wende in der „genre theory“ beginnt in den 1960er Jahren. Als besonders einflussreich gilt der Literaturtheoretiker Mikhail Bakhtin (auch Bachtin, 1895-1975), der - wie oben erwähnt - der Richtung *„New Rhetoric“*[76] zugerechnet wird. Bakhtin nimmt als erster auch nicht-literarische Gattungen als „primary speech genres“ (Alltagskommunikation) in seinem Ansatz mit auf, die in die komplexeren literarischen (zumeist schriftlichen) Gattungen („secondary speech genres“ wie z.B.

76 Als Begründer dieser Richtung gilt Chaim Perelman (z.T. gmeinsam mit Olbrechts-Tyteca). Ein Schwerpunkt ihrer Forschung bestand in der Entwicklung einer Theorie zur juristischen Argumentation.

Novelle, Drama) z.B. als Dialoge o.Ä. einfließen. Dies geschieht auf der Basis der Annahmen, dass menschliche Handlungen zu einem Großteil aus Sprachhandlungen bestehen und dass es trotz der großen Bandbreite individueller Äußerungen einige stabile Äußerungstypen gibt. Für Bakhtin und Volosinov ist Sprache primär in der kommunikativen Interaktion verortet, in der sie produziert wird. Genres „[...] are represented as ‚stabilized for now' forms of action that are open to change and subject to negotiation." (Hyland 2004, S. 35). D.h. der enge Zusammenhang zwischen Sprache und der sozialen Realität basiert darauf, dass Sprache flexibel in typischen sozialen Situationen verwendet wird. Aus dieser Perspektive sind Gattungen nicht mehr als komplexe Sprachstrukturen frei von der Dynamik der Interaktion, sondern als interaktive Muster der gesprochenen Sprache anzusehen, die den Ton für die Entwicklung der literarischen Sprache setzen (vgl. Breure 2001; Günthner und Knoblauch 1995, S. 2). In diesem Sinne werden Gattungen nicht länger verstanden als ein Set von Regeln und Konventionen, sondern als Art und Weise der Konzeptualisierung der Realität, der Formen des Sehens und der Interpretation spezifischer Aspekte der Welt. Als solche Handlungen sind sie verbunden mit Erwartungen zur Länge und Kompositionsstruktur und dienen als Gussformen der Kommunikation (vgl. Bakhtin 1979, in der Darstellung von Breure 2001). Im Zentrum des Interesses steht innerhalb der New Rhetoric der Kontext, in dem Genres verwendet werden. Eine der wichtigsten Dimension ist dabei die der Macht der Genres (Zugänglichkeit, Komplexität) und die damit verbundene soziale Unterdrückung oder Bevollmächtigung.
Kritisiert wird u.a., dass „New Rhetoric" insgesamt eher eine ideologische Zusammenfassung von kulturellen und sozialen Studien (ohne linguistische Bezüge) darstellt und kaum auf eigene Analysen von Texten zurückgreifen kann. Des Weiteren bezieht sich das Erkenntnisinteresse nicht auf die Anwendung im FSU (vgl. Hyland 2004, S. 36f.).

Auch die *Ethnographie der Kommunikation*, die die sozialen Organisationsstrukturen und Normen von Gesellschaften aus dem jeweiligen konkreten Sprachgebrauch abzuleiten versucht (z.B. Gumperz und Hymes 1972), hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Forschung zu Gattungen. Diese werden von Hymes (1974: perfomanzorientierter Ansatz) aufgefasst als integraler Bestandteil *des kommunikativen Haushalts einer Gemeinschaft*, als *dynamisch und dialogisch*. In neueren Arbeiten, z.B. von Hanks (1987), der Bakhtins Ansatz mit Bourdieus Theorie der Praxis verknüpft, werden Gattungen als Orientierungsrahmen, als interpretative Prozeduren und Sets von Erwartungen angesehen, die nicht als Teil der Diskursstruktur aufgefasst werden können, sondern als „[...] part of the ways actors relate to and use language" (Hanks (1989), zitiert nach Günthner und Knoblauch 1995, S. 4). Auch gewinnt die Intertextualität (Bakhtin) bei der Analyse von Gattungen im Gebrauch an Bedeutung (vgl. z.B. Briggs und Bautnan 1992; Günthner und Knoblauch 1995, S. 4).

Ab den 1970er Jahren wird in der *Linguistik* der Forschungsgegenstand über die Satzgrenze hinaus ausgeweitet und die kommunikative Funktion und die Handlungs-

orientierung werden fokussiert. Die hier entwickelten Ansätze[77] geraten damit in den Fokus der „Genre-Forschung". Anfangs zielen die Gesprochene Sprache-Forschung und die frühe Textlinguistik auf die Analyse von Diskursen und Texten und auf ihre Klassifizierung z.B. nach grammatisch-stilistischen Aspekten oder nach der Gebrauchssituation (Textsorten oder Texttypen[78]). Mit den für schriftliche Texte entwickelten Analyseinstrumenten werden zunächst auch Gespräche zu erfassen versucht (Redekonstellationstypen, vgl. Berens u.a. (1976); Berens (1975)), nachfolgend werden hierfür eigene Modelle entwickelt (vgl. z.B. Brinker und Sager 2001).

Neuere Ansätze der kommunikationsorientierten *Textlinguistik*, wie sie beispielsweise von Brinker (2001) vertreten wird, definieren den Terminus Text als eine Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert (vgl. ebd., S. 17). Die Textfunktion bezeichnet die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten (vgl. ebd., S. 95).[79] Die jeweils dominante Textfunktion als Basiskriterium[80] wird in Anlehnung an alltagssprachliche Textsortenkonzeptionen zur Typologisierung von Gebrauchstexten herangezogen (vgl. Rolf 1993).[81]

„Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen) kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber, sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben" (Brinker 2001, S. 135).

Heinemann und Viehweger (1991, S. 170) bezeichnen Sie als „[...] globale sprachliche Muster zur Bewältigung von spezifischen kommunikativen Aufgaben in bestimmten Situationen". Die folgende Abbildung zeigt in idealisierter Form die Funktion dieser Wissensstrukturen (vgl. Altmayer 2004, S. 21):

77 Diverse Forschungsrichtungen, die hier nicht alle dargestellt werden können, werden dabei unterschieden, u.a. die Konversationsanalyse (Kallmeyer und Schütze 1976; Bergmann 1995), die Diskursanalyse (Busse und Teubert 2013), die funktional-pragmatische Text- und Diskursanalyse (Ehlich und Rehbein 1972; Ehlich und Rehbein 1986; Ehlich 2010), die linguistische Pragmatik (Austin 1967; Searle 1969), die systemisch-funktionale Linguistik (Halliday 1994; Halliday und Hasan 1989), die Text- und Gesprächslinguistik (Brinker und Sager 2001).

78 Während der Begriff „Textsorte" eher vage und alltagssprachlich zur Klassifizierung von authentischen (Gebrauchs-)Texten innerhalb der Textlinguistik verwendet wird, bezeichnet der Terminus „Texttyp" i.d.R. die (sprach-)theoriebezogene Kategorie – als Zusammenstellung von Kriterien - zur wissenschaftlichen Klassifikation (vgl. Heinemann und Viehweger 1991, S. 144).

79 Große (1976, S. 15ff.) versteht unter Textfunktion demgegenüber, die durch sprachliche Ausdrücke vermittelte, an Rezipienten gerichtete Instruktion, wie der Text zu verstehen sei.

80 Kontextuelle (u.a. Kommunikationsform und Handlungsbereich) und strukturelle Kriterien (u.a. Art des Textthemas und die thematische Entfaltung) dienen der Subklassifizierung (vgl. ebd.).

81 Die Klassifikation von Texten nach ihrer Funktion findet sich schon bei Beaugrande und Dressler (1981).

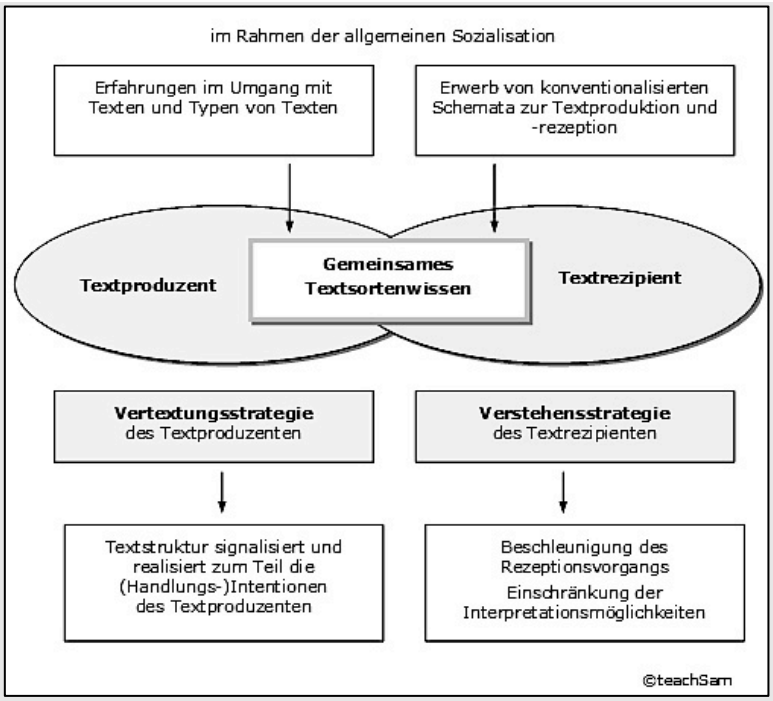

Abbildung 6: Der Prozess der Textproduktion und -rezeption (Teachsam 2006) [82]

Textproduzent(in) und –rezipient(in) haben beide ein spezifisches Textmusterwissen oder Textsortenwissen. Dieses muss sich, damit sich die beiden verstehen können, zu einem gewissen Maße überschneiden. Dass es nicht identisch sein muss, lässt sich u.a. dadurch erklären, dass ein/e Rezipient/in viele Texte verstehen kann, die sie/er niemals selbst zu produzieren imstande wäre oder auch andersherum, dass die/der Rezipient/in aufgrund ihres/seines umfangreichen Textmusterwissens erkennt, dass die/der Produzent/in des Textes eher unerfahren ist. Und sogar wenn zwei Personen ähnlich sozialisiert sind und in einer bestimmten Textsorte angemessen kommunizieren können, bedeutet das nicht, dass die kognitiven Schemata, auf die beide zurückgreifen, identisch sind.
Unzureichend ist die oben stehende Grafik u.a. deshalb, weil sie die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Interaktanten auf den Umgang mit Texten beschränken sowie die konkrete Interaktionssituation und ihre Einflüsse auf die Auswahl und die Gestaltung einerseits und die Interpretation und Rezeption andererseits nicht erfasst. Auch finden mentale Handlungen keine systematische Berücksichtigung, wie dies etwa bei der funktional-pragmatischen Diskursanalyse der Fall ist (vgl. Grießhaber 2001, S. 75).

Zwei weitere wichtige linguistische Ansätze der Genre-Forschung sind die systemisch-funktionale Linguistik (SFL) der „Sydney School“ (Halliday 1976) und die funktional-pragmatische Diskursanalyse (Ehlich und Rehbein 1972).

82 Der Begriff des „Gemeinsamen Textsortenwissens“ ist irreführend und suggeriert Objektivität. Das ist m.E nicht der Fall. Vielmehr handelt es sich dabei um das individuelle (institutionalisierte) Wissen, auf das die Individuen aushandelnd, also in der Kommunikation zurückgreifen, ergänzt um Mechanismen der gleichen Art, die den Eichungsprozess überwachen.

Die systemisch funktionale Linguistik versteht Genres als einen gestuften, zielorientierten sozialen Prozess[83], der sowohl den zweckgebundenen, interaktiven und sequentiellen Charakter von unterschiedlichen Genres betont als auch die Art und Weise, wie Sprache systematisch mit dem Kontext verbunden ist (vgl. Hyland 2004, S. 25). Die SFL-Genre-Theorie versteht sich als eine Theorie der Grenzen unserer sozialen Welt und deshalb unserer Bekanntheit und Vertrautheit mit dem, was wie erwarten (vgl. Martin 2000, S. 120; Hyland 2004, S. 26). Hyland geht darüber hinaus, wenn er feststellt, dass wir nicht ohne die Verwendung von Genres kommunizieren können:

„They provide the basis for what we expect to find in an text, contributing to what we see as its coherence and the options available to us for creating meanings" (Hyland 2004, S. 26).

Im Mittelpunkt steht die Beziehung zwischen Kontext und Sprache, d.h. jeder Kontext wird als Folie für eine Bandbreite von möglichen Texten angesehen.[84] Die Verbindung von Texten und spezifischen Kontexten besteht aus SFL-Perspektive auf zwei Ebenen: dem Register und dem Genre. Genres werden also verstanden als „[...] rhetorical structures fundamental to various forms of communication in a ture" (Hyland 2004, S. 29). Bei der Produktion eines Textes fällen die Produzent/inn/en ihre Entscheidungen zuerst entlang der Dimensionen des Registers: Field, Tenor und Mode. Field bezeichnet dabei die soziale Aktivität (focus), an der die Personen beteiligt sind und den Inhalt des Textes (auch Kommunikationsthema oder topic). Tenor bezeichnet die Beziehung zwischen den Interaktanten und schließlich bestimmt Mode die Kommunikationsform oder den -kanal (z.B. geschrieben, gesprochen, Illustrationen). Auf der Basis dieser Kontextauffassung, die noch viele mögliche Aktivitäten potentiell zulässt, erfolgt die Entscheidung für ein Genre, welches das Register konkretisiert, indem es die konventionelle Organisation von Zwecken umfasst, sodass sie für andere verstehbar sind. Im weitesten Sinne bedeutet dies für SFL auch, dass ein Bestand von Texten, deren Zwecke gleich sind, oft auch die gleiche Struktur (discourse patterns) besitzen und einem Genre zugerechnet werden können. Genres

„[...] are defined by internal linguistic criteria, rather than by regularly occurring activities that we typically regard as genres, such as job applications, film reviews, an recipes" (vgl. Hyland 2004, S. 26ff.; Wunderli 2005, S. 67).

Als Genres werden hier „kleinere" funktionale sprachliche Einheiten wie Erzählen, Erklären, Berichten gefasst, die Bestandteil von „locations" oder Makrogenres (z.B. Brief, Kurzgeschichte) sind. Damit handelt es sich um ein durchaus umstrittenes, aber klar strukturiertes Taxonomiekonzept zur Erfassung von sprachlicher Varianz. Kritisiert wird u.a., dass sich die Varietäten schlecht voneinander abgrenzen lassen oder

83 Hier wird die Bezugnahme auf Vygotskij deutlich: Nicht nur das jeweilige aktuelle kognitive Entwicklungsniveau eines Kindes, sondern gerade die „Zone der nächsten Entwicklung" (ZPD) hat eine entscheidende Bedeutung für die Dynamik der intellektuellen Entwicklung und des Lernerfolgs, benötigt jedoch eine Zusammenarbeit, Anleitung oder Unterstützung (vgl. Vygotskij 2002, S. 326f., Original 1934; s. Kap. 5.2 Exkurs: Scaffolding).

84 Hasan (1984, S. 79, zitiert nach Paltridge 1997, S. 66) nennt dies „Generic Structure Potential".

dass ein ganzer Komplex von Varietäten wie eine einzige, mehr oder weniger homogene Varietät behandelt wird (s. Kap. 4.1 sowie Wunderli 2005, S. 67f.). Die Ergebnisse dieser Konzeptualisierung haben dennoch sehr verwertbare Einsichten in die Konstruktion von Texten erbracht, die gut für die Unterstützung der Studierenden im FSU genutzt werden können. So werden ausgehend von den kommunikativen Funktionen die Beschreibungen der Genres genutzt, um die strukturellen Aspekte (z.B. Aufbau, Verwendung von Tempusformen und Nominalisierungen) zu fokussieren (vgl. Hyland 2004, S. 31f.). Des Weiteren ist innerhalb dieser Genre-Didaktik ein Unterstützungssystem entwickelt worden (vgl. Hyland 2004, S. 121ff.).

Die *funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse oder Diskursanalyse*[85] wurde von Rehbein und Ehlich (1972; 1986) für die strikt auf empirische Daten fußende Analyse[86] der institutionellen Kommunikation (z.B. sprachliches Handeln im Speiserestaurant) entwickelt. Dieses sprachliche Handeln erfolgt in Mustern, die gesellschaftlich ausgeprägte Handlungsformen, Potentiale zur Realisierung von Zwecken zur Verfügung stellen. Dabei werden Aktionen (z.B. Platznehmen), Interaktionen (verbale und extraverbale Kommunikation zwischen mindestens zwei Interaktanten) und Entscheidungspunkte unterschieden. Die Handlungsprozesse werden in Flussdiagrammen dargestellt, sodass einerseits die Rekursivität und andererseits die nicht zwangsläufige Linearität (z.B. Wiederholungen zur Verständnissicherung, Auslassungen) zum Ausdruck gebracht werden können. Entscheidend ist dabei die Berücksichtigung mentaler Handlungen und des Wissens der Interaktanten. Der propositionale Gehalt (p) bezieht sich demzufolge nicht unmittelbar auf Sachverhalte (P), sondern vermittelt über psychische Prozesse. Damit können auch die unterschiedlichen Einschätzungen der Wirkungen des sprachlichen Handelns durch die Interaktanten berücksichtigt werden, da sie u.a. auf unterschiedlichem Wissen (vermittelnde Instanz) beruhen. Der reflektiert empirische Analyseprozess (vgl. Redder 1994) lässt sich zusammenfassend so fassen:

- Formulierung eines Analyseziels/theoretische Vorklärung
- Formulierung von Anforderungen an die Datenerhebung
- Datenerhebung (oft: Beobachtung & audio-visuelle Aufzeichnung)
- Transkription (nach dem HIAT-Verfahren)/Segmentierung der Äußerungen in einem hermeneutischen Verfahren

85 Auch Texte gehören innerhalb dieses Ansatzes zu den oralen Traditionen. Texte sind so verstanden Formen der Kommunikation, *„[...] die – bei fehlender Kopräsenz von Sprecher und Hörer – ausgebildet sind, um diatopische und diachronische Distanzen zu überwinden und insofern sprachliches Handeln über eine systematisch 'zerdehnte Sprechhandlungssituation' hinweg zu ermöglichen (Ehlich 1983)"* (Redder 1994, S. 8). Ehlich (2000, S. 192) versteht unter Diskurs *„[...] als über den Zusammenhang von Zwecken konstituierte Musterfolgen, die sich der sprachlichen Oberfläche als Abfolge sprachlicher Handlungen darstellen."*

86 Hiermit steht sie im Gegensatz zur Dialoganalyse, die die Bindung an authentische sprachliche Äußerungen ablehnt, da man sich sonst der Performanz ausliefere und nur Instanzen zufälliger und willkürlicher Sprachverwendung analysieren könne (vgl. ebd.). Die funktional-pragmatische Diskursanalyse versucht gerade so, u.a. unzureichende herkömmliche sprachwissenschaftliche Kategorien zu überwinden.

- Bestimmung der relevanten Handlungseinheiten[87]
- schrittweise kontrollierte Erarbeitung/Rekonstruktion des Handlungsmusters[88]: Konkretisierung der (vorläufigen) Grundstruktur (Flussdiagramm) in einem iterativen Verfahren:
- Erfassung von Varianzen durch die Analyse verschiedener Gesprächsverläufe in gleichen Diskursarten oder verwandter Diskurse.
- Auffinden von Brüchen im Handlungsprozess
- Aufdeckung von individuellen Taktiken und Strategien durch Abgleich der Variationen der Musterrealisierung (vgl. Grießhaber 2001, S. 84).

Dieser funktional-pragmatische Ansatz fußt auf einem Sprachverständnis, das den komplexen Form-Funktions-Zusammenhang in den Mittelpunkt stellt, d.h. auch, dass die sprachlichen Phänomene konkret in ihrem Funktionszusammenhang beim sprachlichen Handeln betrachtet und rekonstruiert werden (vgl. Redder 1994, S. 5). Dieses systematische Verständnis von Sprache steht im Gegensatz zu additiven pragmatischen Auffassungen (Syntax, Semantik und Pragmatik bzw. PRAGMA-Linguistik) (vgl. Redder 1994, S. 5; Ehlich 2010, S. 215f.). Erstaunlich ist, dass sich der Ansatz in der Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik nicht so recht durchsetzen kann, d.h. eine pragmatisch basierte Didaktik noch zu den Desideraten gehört (vgl. Zadeh 2006). Insgesamt lassen sich die bisherigen Ergebnisse gerade der kontrastiven und interkulturelle Diskurs- und Textanalyse und die funktional-pragmatischen Kategorien im Allgemeinen gut in der unterrichtlichen Praxis nutzen (vgl. Ehlich 2010, S. 216), z.B. als Arbeitsmaterialien auf der Basis von authentischen Diskursen (z.B. (vereinfachte) Flussdiagramme zur Unterstützung der Teilnehmer/innen bei der Strukturierung von sprachlichen Produkten). Dennoch ist der Ansatz als Grundlage für eine virtuelle Sprachlehr-/lernumgebung durch die starke Priorisierung der Analyse (von i.d.R. Diskursen), insbesondere aber durch die Annahme von universalen funktionalen Handlungsmustern[89] auf der Ebene der Sprechakte, die kulturspezifisch verteilt sind (vgl. Ehlich 2010, S. 226; Auer 1999), insgesamt nur bedingt geeignet.
Bezogen auf das PPK der Lehrenden kann dieser Ansatz jedoch während des Studiums der Lehrenden einen wichtigen Beitrag dazu leisten, ein differenzierteres

87 Unterschieden werden Handlungseinheiten nach ihrer Komplexität: die größten sind Diskurse und Texte, die aus Ensembles kleinerer Einheiten des sprachlichen Handelns (Sprechhandlungen) bestehen. Die nächst kleinere Einheit stellen die nicht hierarchisch differenzierten Akte (Äußerungs-, propositionaler und illokutiver Akt) dar. Diese wiederum setzen sich aus Prozeduren, den kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten zusammen (vgl. Redder 1994, S. 8).

88 Handlungsmuster beziehen sich auf die innere zweckbedingte Struktur von Ensembles kleiner Einheiten (vgl. Redder 1994, S. 8). Ehlich (2000, S. 189) fasst gesellschaftliche Handlungsmuster als anthropologische Ermöglichung menschlichen Handelns und damit von Freiheit auf. Er wehrt sich damit gegen Vorwürfe, dass die Anerkennung von Mustern für die Realität des sprachlichen Handelns einen Zwang darstelle.

89 Auer (1999, S. 185ff.) kritisiert m.E. zu Recht u.a. die Kleinräumigkeit des verwendeten Musterbegriffs (i.d.R. bezogen auf Sprechakte), die unterstellte kognitive Repräsentation und Verbindlichkeit der einzelnen Schritte im Muster.

Sprachverständnis und eine angemessenes Haltung zu den kognitiven Leistungen der Sprachlerner/innen zu entwickeln.[90]

Die Ansätze *English for Special Purposes* (ESP) und *English for Academic Purposes* (EAP), die im englischsprachigen Raum als sehr etabliert gelten können (vgl. z.B. Hamp-Lyons und Thompson 2012; Manchon und Tardy 2012; Hyland 2004; Johns 2002; Paltridge 2001) und auch im deutschsprachigen Raum (von der Fachsprachenforschung (vgl. z.B. Ludwig 1999) und Schreib- und Wissenschaftsdidaktik (vgl. z.B. Auer und Baßler 2007; Paschke u.a. 2010)) rezipiert werden, sind an Genre insbesondere als Werkzeug der Fremdsprachen- und (Wissenschafts- und Schreib-)Didaktik interessiert. Als bedeutender Vertreter des Ansatzes gilt der Linguist John Malcom Swales[91], der Genres definiert als eine Klasse von strukturierten kommunikativen Events, die von Diskursgemeinschaften entfaltet werden, deren Mitglieder viele gemeinsame soziale Ziele teilen (vgl. Swales 1990, S. 45-47).[92] Gemeint sind u.a. wissenschaftliche Artikel, Forschungsanträge, Rezensionen, Dissertationen, Essays (Hausarbeiten). Dabei geht es auch um die logische oder zeitliche Sequenzierung unterschiedlicher Genres (z.B. bei einer Bewerbung: 1. Anzeige, 2. Selbstdarstellung der Firma, 3. Lebenslauf, 4. Anschreiben 5. Antwortschreiben 6. Bewerbungsgespräch usw.) und um die Wahl des angemessenen Genres bei der Informationsbeschaffung (z.B. Brief, Chat, Email). Ziel ist die Gewinnung von Strukturmodellen dieser Kommunikationsformen auf der Basis von (interkulturellen) Vergleichsuntersuchungen (Ähnlichkeiten und Unterschiede). Die Darstellung von Genres in diesem Ansatz erfolgt häufig in Zügen (s. u.), vergleichbar mit den Darstellungen im SFL-Ansatz (Stufen) und den im Flussdiagramm der funktional-pragmatischen Diskursanalyse dargestellten Handlungsschritten. Im Rahmen von ESP ist jeder Zug ein kommunikativer Akt zur Erreichung einer dominanten kommunikativen Funktion. Der Zug kann wiederum aus einzelnen (unterbrochenen) Schritten bestehen. Sehr bekannt und verbreitet ist das CARS-Modell (Create A Research Space) von Swales (1981/1990) zur Struktur von Einführungen in wissenschaftlichen Artikel:

90 Am Beispiel der Institution Schule skizziert Ehlich (2000, S. 194f.) beispielhaft die Adaptierungsprozesse, in denen die einzelnen Mitglieder der jeweils neuen Generation sich institutionsadäquates Handeln erarbeiten. Nicht nur neue sprachliche Handlungsmuster werden erworben, sondern bereits früher erworbene werden in einer neuen Weise zu gebrauchen gelernt. Als Grund für diese eigenartige Subsumtion sprachlicher Handlungsmuster führt er die Widersprüchlichkeiten und die widersprüchliche Zusammennahme von nicht kompatiblen Zwecken in Institutionen an.
Dieser Ansatz wird auch genutzt, um die kommunikativen (und didaktischen) Handlungsmuster im Fremdsprachunterricht zu analysieren (vgl. z.B. Rodi 1994).

91 Swales hat u.a. einen Schreib-Leitfaden gemeinsam mit Feak (2000) sowie Arbeiten zu akademischen Genres verfasst: Abstract (Swales und Feak 2010); Literaturüberblick (Swales 2009) und Forschungsgenres (Swales 2004).

92 Hyland schreibt diesem Ansatz folgendes Genre-Verständnis zu: *„Genres are the purposive social actions routinely used and recognized by community members to achieve a particular purpose, written for a particular audience and employed in a particular context“* (Hyland 2004, S. 45).

„Move 1 Establishing a territory
Step 1 Claiming centrality and/or
Step 2 Making topic generalization(s) and/or
Step 3 Reviewing items of previous research
Move 2 Establishing a niche
Step 1A Counter-claiming or
Step 1B Indicating a gap or
Step 1C Question-raising or
Step 1D Continuing a tradition
Move 3 Occupying the niche
Step 1A Outlining purposes or
Step 1B Announcing present research
Step 2 Announcing principal findings
Step 3 Indicating Research Article structure“ (Swales 1990, S. 141).

Insgesamt handelt es sich um einen stark auf die Praxis ausgerichteten Ansatz, der sich der Methoden und Erkenntnisse von Bezugswissenschaften (ESF, NR) bedient, um diese für den interkulturellen Sprachunterricht nutzbar zu machen.[93] Die Beschreibung von Genres sowie zunehmend die Entwicklung von entsprechenden Aufgaben zur Unterstützung von Studierenden in Bezug auf die „Rhetorical consciousness raising“ (vgl. Swales und Feak 2010, S. 168) soll dazu dienen, dass Fremdsprachenlernende eine Palette von schriftlichen akademischen und beruflichen Genres kompetent anwenden können, um so insbesondere ihre Teilhabe am akademischen und beruflichen Kontext zu ermöglichen oder jedenfalls zu verbessern (Professionalisierung). Insofern besteht das Forschungsinteresse a) in der Aufdeckung von Strukturen und Bedeutungen von erforderlichen Texten dieses Kontexts und b) in der Entwicklung einer unterstützenden Schreibdidaktik (vgl. Hyland 2004, S. 43).
Die Ähnlichkeit des Forschungsziele und -gegenstände insbesondere zwischen ESP/ESA (auch NR und ESF) und dem unten dargestellten Ansatz der Kommunikativen Gattungen, die ebenso für den Wissenschaftsdiskurs zahlreiche verfestigte Muster und Gattungen annehmen, an denen sich die „scientific community“ orientiert, ist offensichtlich (vgl. Günthner und Knoblauch 2007, S. 53 und S. 56). In neueren Arbeiten im Kontext von ESP/EAP werden die Ethnomethodologie Garfinkels (1967) sowie die Phänomenologie von Schütz (1967) und Schütz und Luckmann (1973) (Bazerman 2011) in die theoretischen Konzeptualisierungen integriert.

93 Hyland (2004, S. 43f.) klassifiziert diesen Ansatz als eklektisch, d.h. er ist forschungsbezogen sowohl in der nordamerikanischen New Rhetoric, der australischen systemisch-funktionalen Linguistik (SFL) und weiterer genrebasierter Ansätze, wie sie hier beschrieben sind, zu verorten (vgl. Hyland 2004, S. 43f.; s.a. Swales 2009). Mit Verweis auf Hyon 1996 legt Swales (2009) dar, dass die Unterschiede in der Bestimmung von Genre eher in den unterschiedlichen Interessen sowie Adressat/inn/en der Ansätze (ESF: Fremdsprachenlernen, ESP Professionalisierung, NR: Rhetorische Fertigkeiten) liegen (vgl. Swales 2009, S. 3).

> Insgesamt ist festzustellen, dass es nicht nur einen verstärkten Dialog innerhalb des englischsprachigen Raums mit den drei großen Ansätzen NR, SFL und ESP sowie mit und innerhalb der deutschsprachigen „Genre-Community" gibt, sondern auch, dass dieser von einem zunehmenden Konsens bezüglich der Auffassung von Genres geprägt ist (vgl. Swales 2009).[94] In Bezug auf „genre-based language teaching" sind die Ansätze im englischsprachigen Raum der kontinentalen Praxis um Jahre voraus.

Kommunikative Gattungen[95] spielen in der von Luckmann und Berger entwickelten - auch Sozialkonstruktivismus genannten – Metatheorie eine entscheidende Rolle. Das Konzept der Kommunikativen Gattung, welches in unterschiedlichen Disziplinen verwendet wird, knüpft an die oben skizzierten Arbeiten von Bakhtin und Volosinov an und stellt eine Weiterentwicklung dar. Gattungen werden als historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme definiert. Sie lenken u.a. die Erwartungen der Interaktionsteilnehmer/innen bezüglich dessen, was in den vorbestimmten Situationstypen zu sagen oder zu tun ist (Luckmann 1986, S. 256; Günthner 2001, S. 16). „Ihre Funktion besteht in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt" (Günthner 2001, S. 16). Nach Dürscheid (2006, S. 4) repräsentieren beispielsweise Prüfungs- und Bewerbungsgespräche, Fragen nach dem Weg, Bestellungen im Restaurant Kommunikative Gattungen. Dieses analytisch-theoretische Konzept, das im Alltag in praktischen Mustern sichtbar wird (vgl. Viererbe 2010, S. 79), fokussiert damit die größten sprachlichen Einheiten.

Kommunikative Gattungen als Objektivationen

- weisen die Grundstrukturen eines sozialen Handelns auf, das sich durch Wechselseitigkeit und Zeichenhaftigkeit auszeichnet,
- unterliegen der Routinisierung und Institutionalisierung, d.h. sie werden nicht von einzelnen Interagierenden ständig neu konstituiert, sondern vom gesellschaftlichen Wissensvorrat bereitgestellt,
- bestehen aus kommunikativen Handlungen oder musterhaften Kombination derselben,
- können als Institutionen der Kommunikation aufgefasst werden, d.h. sie bezeichnen etablierte kommunikative Vorgänge,
- sind interaktiv erzeugte, dialogische Konstrukte im tatsächlichen Interaktionsprozess (und keine komplexen von der Interaktion losgelösten Sprachstrukturen),
- sind als historische Produkte offen für kulturelle Variationen und historischen Wandel,
- sind nicht beschränkt auf mündliche Kommunikation, bei schriftlichen Kommunikationsformen ist die Kommunikationssituation, d.h. der Interaktionszusammenhang zu berücksichtigen,
- unterscheiden sich ihrer Form nach von «spontanen» kommunikativen Vorgängen dadurch, dass sich Menschen in einer voraussagbar typischen Weise an vorgefertigten

94 Den Dialog zwischen diesen Richtungen zu fördern, war Ziel des diesjährigen Genre-Symposium (Carleton University 2012)

95 Beeinflusst von der Ethnografie der Kommunikation, der Interaktiven Soziolinguistik und der Wissenssoziologie werden Kommunikative Gattungen bei der linguistischen Analyse von Diskursen zunehmend akzeptiert (vgl. Günthner und Knoblauch 1995, S. 4). Damit findet aber insbesondere der dialogische und dynamische Charakter von Kommunikativen Gattungen, d.h. der Prozess ihrer interaktiven Produktion – eingebettet in den soziokulturellen Kontext – stärkere Berücksichtigung (vgl. ebd.).

Mustern ausrichten und

- zeigen schließlich Typisierungen, Schematisierungen und Habitualisierungen[96] der sozialen Praxis in unterschiedlichen sozialen Kontexten (Knoblauch und Luckmann 2000, S. 539; Günthner und Luckmann 2002, S. 223; Günthner 2001, S. 17ff.; Günthner 1995, S. 197ff.; Viererbe 2010, S. 79).

Aus der Perspektive des Individuums sind Kommunikative Gattungen darüber hinaus Orientierungsrahmen[97] (Types) für die Produktion und Rezeption kommunikativer Handlungen, sie dienen der Entlastung untergeordneter Handlungsprobleme und sind als Handlungsmuster zu verstehen, die die Kommunikation erleichtern, indem sie die Synchronisation der Handelnden und die Koordination der Handlungsschritte über vorgeprägte Muster in einigermaßen verlässliche und gewohnte Bahnen lenken.

> *„Die Erforschung mündlicher (und schriftlicher) Gattungen für die Analyse von Kommunikationssituationen ist u.a. deshalb so zentral, weil das Wissen um die betreffende Gattung eine Äußerung häufig erst interpretierbar macht" (Günthner 2001, S. 18f.).*

Das heißt auch, dass das Wissen über Kommunikative Gattungen, die sie konstituierenden Elemente sowie ihre Verwendung, d.h. ihre Angemessenheit und Gestaltung in konkreten Situationen einschließt.[98] Dabei ist die Fähigkeit zur Externalisierung und der Grad der Internalisierung von (institutionalisierten) Kommunikativen Gattungen individuell unterschiedlich und abhängig von Vorprägungen, also der Wirkung der Reihenfolge des Erkennens und der (früheren) Partizipation an (tradierten) Denkstilen (vgl. Schäfer und Schnelle 1994, S. XXII; s.a. Kap. 2). Die dadurch bedingte Interpretation von kommunikativen Aktivitäten als Aktualisierung einer spezifischen Kommunikativen Gattung durch Rezipient/inn/en (z.B. als Fiktion, Parodie oder Beschreibung), hat unmittelbar Auswirkungen auf die Interpretation der kommunikativen Handlungen. Das bedeutet auch, dass wir nicht ohne Rückgriff auf eine Kommunikative Gattung kommunizieren können, weder rezeptiv noch produktiv (vgl. Hyland 2004, S. 26).[99] Im Gegensatz zu Luckmann, der von spontanen, nicht

---

96 *„Alles menschliche Tun ist dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen. Jede Handlung, die man häufig wiederholt, verfestigt sich zu einem Modell, welches unter Einsparung von Kraft reproduziert werden kann"* (Berger und Luckmann 2007, S. 56, Original 1966).

97 Genau dieses kritisiert Auer, wenn er konstatiert, dass sich dadurch das Handeln entindividualisiert und das Subjektive und Spontane verloren gehe (vgl. Auer 1999, 178). Demgegenüber macht Günthner (2001, S. 17) deutlich, dass es hierbei nicht um eine statische Gattungsbetrachtung geht. Zudem stehe es den Interagierenden frei, sich strikt an die Gattungsregeln zu halten, sie zu modifizieren oder gar mit ihnen zu spielen. Auch Berger und Luckmann (2007, S. 57, Original 1966) vertreten die Auffassung, dass vor dem Hintergrund habitualisierten Handelns, Einfall und Innovation möglich sind.

98 Günthner und Luckmann konstatieren, dass man *„[...] keine scharfe Grenze ziehen [müsse, IB] zwischen allgemeinen Interaktionswissen, z.B. Tischetikette, und spezifischem kommunikativen Wissen, etwa der Bedeutung von Wörtern oder den ihre Anwendung in verschiedenen kommunikativen Situationen beherrschenden Regeln. Beide Wissensarten liefern den zum Verständnis des „Textes" notwendigen „Kontext". Gumperz5 [Fußnote: John J. Gumperz, Discourse Strategies. Cambridge 1982., IB] nennt solches Wissen „Wissen um die Konvention der Kontextualisierung". Oftmals fließen die beiden Wissensarten in dem, was wir „kommunikative Gattungen" nennen, zusammen."* (Günthner und Luckmann 2002, S. 217).

99 Dies unterscheidet die Realität von einer fiktiven „geschlossenen Gesellschaft": *„Definitionsgemäß dürften in einer geschlossenen Gesellschaft mit vollkommen gleicher Wissensverteilung keine Interaktionsprobleme, die auf unterschiedliches Wissen ihrer Mitglieder zurückzuführen sind, auftreten. Ferner dürften in einer solchen Gesellschaft auch keine spezifischen kommunikativen Probleme auftauchen, da alle Mitglieder selbstverständlich auch alles kommunikationsbezogene Wissen im gleichen Maße ßen"* (Günthner und Luckmann 2002, S. 215).

institutionalisierten kommunikativen Handlungen spricht, gehe ich auch von lokal gültigen kommunikativen Mustern (d.h. innerhalb einer Gruppe) aus, also davon, dass in einer spezifischen Situation immer eine Gattung zur Orientierung verwendet wird, die unter Umständen nicht voll entfaltet wird oder eine in der spezifischen Situation nur für die Gruppe nachvollziehbare Modifikation einer Gattung darstellt. Innerhalb dieses Rahmens sind dabei sehr wohl spontane, nicht institutionalisierte kommunikative Handlungen möglich. Aber jede Kommunikationssituation ist vorgeformt durch die wechselseitige Erwartungen und Interpretationen sowie durch die Etablierung einer Kommunikativen Gattung.[100]

Genau dieser Aspekt ist in der interkulturellen Kommunikation und deshalb auch im FSU von entscheidender Bedeutung, da u.a. hierdurch Missverständnisse/critcal incidents entstehen. Die Zuschreibung zu einer sowie die Etablierung und die Aktualisierung einer spezifischen Gattung kann u.a. dadurch misslingen, dass Kommunikative Gattungen als universelle Handlungsmuster missverstanden werden.

> *„Wenn wir Kommunikative Gattungen als gesellschaftlich konstruierte Lösungen verstehen, die den Umgang mit bestimmten kommunikativen Problemen organisieren, routinisieren und standardisieren, dann scheint es recht offenkundig, dass unterschiedliche Kulturen unterschiedliche Lösungen für spezifische kommunikative Probleme konstruieren." (Günthner und Luckmann 2002, S. 223).*

Für die interkulturellen Kommunikation[101] bedeutet das, dass Interagierende mit einen unterschiedlichen Repertoire an Kommunikativen Gattungen aufeinandertreffen. Das kann bedeuten,

- dass der „Fremde" nicht über die Gattung verfügt, weil sie in seiner kulturellen Gruppe nicht existiert[102],
- dass scheinbar gleiche Gattungen unterschiedlich aktualisiert werden, sodass die gegenseitigen kulturspezifischen Erwartungen z.B. bezüglich der Strukturierung/Organisation oder der zwischenmenschlichen Beziehung enttäuscht werden (vgl. Lis' Analyse von Geschäftsverhandlungen 1999),
- dass unterschiedliche Funktionen und Bewertungen scheinbarer gleicher Gattungen unterstellt werden und/oder[103]

100 Diese Auffassung, wenngleich auf einer anderen theoretischen Basis fußend, vertritt auch z.B. Altmayer (2004, S. 213f.): *„Texte [...] treten grundsätzlich als Exemplare bestimmter Textmuster auf und können ihren Bezug auf Textmuster auf verschiedene Weise zu erkennen geben: durch explizite Nennung des entsprechenden Musters, wie es beispielsweise bei literarischen Texten [...] gebräuchlich ist, durch bestimmte Eröffnungsformeln [...] oder auch durch spezifische Sequenzmuster oder Textmarker; durch eine bestimmte mediale Erscheinungsweise [...] oder auch durch textuelle, mediale und kommunikative Umgebung."*

101 Dieser Zusammenhang ist m.E. nicht nur für die interkulturelle Kommunikation von Bedeutung, sondern grundlegend für jede Kommunikationssituation. Dass sie in der interkulturellen Kommunikation stärker wahrgenommen wird, könnte an der Art und Anzahl der „critical incidents" liegen, aber auch an der tendenziösen gesellschaftlichen Apperzeption dieses Bereichs, d.h. der konventionellen Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata (vgl. Günthner 2001, S. 15).

102 Günthner (ebd.) verweist hier auf eine Untersuchung Auers (1998), die die unterschiedliche Aktualisierung von Bewerbungsgesprächen ost- und westdeutscher Bewerber/innen hervorbringt, da in der DDR Bewerbungsgespräche nicht Teil des kommunikativen Haushalts waren.

103 Günthner (ebd.) illustriert den Zusammenhang an der unterschiedlichen Funktion und Bewertung von Sprichwörtern im Deutschen (negativ: Moral des kleinen Mannes) und Chinesischen (positiv: Zeichen höherer Bildung).

- dass es zu Hyperkorrekturphänomenen kommt, d.h. „[...] Interagierende überformen eigene Verhaltensweisen, indem sie sich an vermeintlich fremde Konventionen ren“ (Günthner 2001, S. 26), (vgl. ebd., S. 21ff.).[104]

Wenn man also – wie oben dargelegt - Konventionssysteme als kontingente, viable Lösungen von Koordinationsproblemen einer Gemeinschaft versteht, so können diese Lösungen für unterschiedliche Sprachen zwar ähnlich sein, sich aber auch gerade durch ihre Komplexität (Chunking von Lösungen vieler Koordinationsprobleme) erheblich unterscheiden. Würde man annehmen, dass es sich generell um Lösungen von identischen Problemen handelt, die zu einer anderen Oberflächenrepräsentation geführt haben, so vernachlässigt man m.E. die situativen und sozialen Aspekte (ihres Zustandekommens) über Gebühr. Schon kleine Analysen auf lexikalischer Ebene zeigen, dass die Konzepte, die hinter einem Begriff liegen, sich zwischen zwei Sprachen (z.B. nl. bedrijfsarts vs. dt. Betriebsarzt) z.T. so stark unterscheiden, dass eine Verständigung nur durch Explikation dieser Konzepte möglich ist. Das heißt abstrakter, dass die Sprache so stark mit der gesellschaftlichen Realität verwoben ist, dass der Gegenstand des Lernens über die sprachliche „Beherrschung“ hinausgeht und als (individuelle) Aneignung einer Kultur (vgl. Scholz 2001) oder begrifflich präziser als Aneignung u.a. der kulturellen (sprachlichen) Handlungsmuster verstanden werden muss, deren Miterzeuger/innen und Teilhaber/innen die Lerner/innen durch soziales Handeln werden, auch wenn die Zuschreibung, die Etablierung und der Vollzug von Kommunikativen Gattungen anfangs auf der Basis der ihnen zur Verfügung stehenden Kommunikativen Gattungen und Muster der eigenen Kultur erfolgen und auch zwangsläufig in Ermangelung von Alternativen auf diese Art erfolgen müssen.

Die institutionalisierte Struktur von Kommunikativen Gattungen, d.h. die verfestigte Struktur kommunikativer Vorgänge kann nicht allein durch die Analyse von textuellen Merkmalen rekonstruiert werden. Für die Analyse von Kommunikativen Gattungen hat sich ein Verfahren durchgesetzt, das den Verfestigungsgrad „ganzheitlicher“ kommunikativer Strukturen analytisch getrennt auf drei Strukturebenen mit jeweils unterschiedlichen Reichweiten schrittweise feststellt (vgl. Knoblauch und Luckmann 2000, S. 542). Dieses sind: 1. die Binnenstruktur, 2. die Außenstruktur und 3. die situative Realisierungsebene oder auch Zwischenstruktur. Diese Ebenen sollen im Folgenden kurz erläutert und anhand eines ausgewählten Beispiels der Kommunikativen Gattung „Abstract“ veranschaulicht werden.

104 Ergänzend zu diesen interkulturellen Bestimmungen verweisen Günthner und Luckmann darauf, dass *„…die Grenze zwischen interaktionalem und spezifisch kommunikativen Problemen oft verschwommen ist. Es kann Bereiche interaktiven Wissens geben, in denen der Mangel an gemeinsamen Wissen zu Störungen führt, die wenig oder überhaupt nichts mit Kommunikation zu tun haben. Und es gibt kommunikative Bereiche, in den der Mangel an gemeinsamen Wissen (Phonologe, Wortbedeutung, Grammatik zu kommunikativen Störungen führen kann.[…] Diese Wissensasymmetrien betreffen das komplexe „ethnotheoretische“ Wissen um „Sprache im Gebrauch“, insbesondere das Wissen über kommunikative Muster und Gattungen, ihre Verwendung sowie ihre situative Modularisierung. Hierzu zählt auch das Wissen, in welchen Situationen Witze über wen und in welcher Weise gemacht werden können.“* (Günthner und Luckmann 2002, S. 217).

Beispielabstract

Info DaF 27, 4 (2000), 393-406

Margarete Ott: **Textanalyse als individualisierendes Verfahren zur Optimierung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Fremdsprache**

Der Beitrag geht davon aus, daß im Germanistikstudium ausländischer Studierender Vermittlung der „alltäglichen Wissenschaftssprache" (Ehlich) hohe Bedeutung zukommen sollte, da die schriftliche Textproduktion im wissenschaftlichen Bereich eine herausragende Position einnimmt und die notwendige (fach-)schriftsprachliche Kompetenz sich weder allein aus der Kenntnis der Fachtermini noch aus einer entsprechenden mündlichen Sprachkompetenz ergibt. / Es wird ein Analyseraster erstellt, das es den Studierenden erlaubt, eigene und fremde Texte differenziert wahrzunehmen, um so zu einer Optimierung der schriftlichen Fachtextproduktion zu gelangen. / Anhand einer Seminararbeit wird eine Analyse durchgeführt, und im Zusammenhang damit werden Verbesserungsvorschläge erörtert. / Zum Abschluß werden methodische Möglichkeiten diskutiert, das vorgestellte individualisierende Verfahren in Fachseminaren gern als integrativen Bestandteil einzusetzen.
(Ott, 2000 S. 463).[105]

1. Die Binnenstruktur einer Kommunikative Gattung „[...] besteht aus jenen ‚textinternen', verbalen und nonverbalen Elementen, die für die betreffende Gattung konstitutiv sind" (Günthner 2001, S. 18; Knoblauch und Luckmann 2000, S. 542). Die Analyse der Binnenstruktur fokussiert also die textlichen/sprachlichen Merkmale im engeren Sinne, das sind im Wesentlichen die (sprachlichen) Mittel:

- Prosodische Mittel: Intonation, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Rhythmus, Akzentuierung,
- Aspekte der Stimmqualität,
- mimische und gestische Elemente,
- phonologische Variation,
- lexiko-semantische Phänomene,
- morpho-syntaktische Elemente,
- Sprachvarietät (Dialekt, Hochsprache, Jargon, Soziolekt),
- stilistische und rhetorische Figuren: Alliterationen, Metaphern, Rhythmus etc.,
- Expressive Ausdrücke,
- Klein- und Kleinstformen: verbale Stereotypen, idiomatische Redewendungen, Gemeinplätze, Sprichwörter, kategorische Formulierungen, historisch tradierte Formeln, Inschriften und Rätsel,
- inhaltliche Verfestigungen (Themen, Motive, Topoi, Figuren, Schauplätze),
- Medium (mündlich, schriftlich, face to face oder medial vermittelt) sowie

105 Die Bedeutung der Schrägstriche im Text wird später erläutert.

- Interaktionsmodalität (z.B. Spaß, Ernst...) (vgl. Günthner 2001, S. 18f.).

Ziel der Analyse der Binnenstruktur ist es, den Verfestigungsgrad „ganzheitlicher" kommunikativer Strukturen zu ermitteln. Insbesondere geht es – bei diesem komparativen Verfahren - nicht um eine Aufzählung von Merkmalen, sondern darum, die Einbettung der oben beschriebenen Merkmale selbst wieder als komplexes binnenstrukturelles Merkmal zu verstehen (vgl. Knoblauch und Luckmann 2000, S. 542), m.a.W.: Es geht hier nicht darum, nur die einzelnen verfestigten Konventionen zu entdecken, sondern sie als Teil der komplexen Binnenstruktur von Kommunikativen Gattungen, als Teil der gesamten Kommunikativen Gattung zu verstehen.

Verkürzte Beispielanalyse der Binnenstruktur[106]

Das 120 Wörter umfassende Abstract von Ott (2000) bedient sich der schriftlichen Kommunikationsform und ist im sachlichen Stil der Wissenschaft (vgl. Auer und Baßler 2007, S. 9ff.) geschrieben. Kennzeichnend hierfür ist u.a. die Verwendung von Funktionsverbgefügen, Nominalstil, Passivkonstruktionen, komplexere Satzstrukturen und Fachtermini (vgl. Busch-Lauer 2007, S. 103). Die obligatorischen Angaben zur Autorin und zum Titel des Vortrags/Beitrags sowie ein Verweis zum Primärtext sind realisiert.[107] Der Text ist gerahmt und weist spezifische Formatierung auf (z.B. Autorin ist kursiv gesetzt).

2. Auf der situativen oder auch interaktiven Realisierungsebene stehen der interaktive Kontext des dialogischen Austauschs zwischen mehreren Interagierenden und die Sequenzialität von Äußerungen im Mittelpunkt (vgl. Günthner 2001, S. 18f.). Möller (2009) sieht die dialogische Struktur auch bei schriftlichen Texten gegeben. Die Abwesenheit des Adressaten (Leser) sei generell als strukturelles Merkmal der Kommunikationssituation zu betrachten, wenngleich die Wechselseitigkeit nur partiell angelegt sei (vgl. ebd., S. 129ff.).

- Dialogischer Austausch zwischen mehreren Interagierenden
- Sequenzialität von Äußerungen (u.a. Redewechsel, Paarsequenzen, Prä-, Post und Einschubsequenzen)
- Präferenzstrukturen (z.B. Präferenz für Zustimmung)
- Äußerungsformat (Beziehung der Sprecher zu den kommunizierten Sachverhalten, Figuren und Charakteren)
- Teilnehmer/innen-status (Verhältnis der Teilnehmer/innen zueinander. Wer nimmt welche Rollen ein?)
- Strategien der längerfristigen Gesprächsorganisation (vgl. Günthner 2001, S. 18f.).

Verkürzte Beispielanalyse der situativen Realisierungsebene

106 Tatsächlich wären viele Exemplare einer Kommunikativen Gattung nötig, um überhaupt verlässliche Aussagen über das Musterhafte, den Grad der Verfestigung sowie über die Varianten treffen zu können. Um der Beliebigkeit vorzubeugen, verweise ich auf entsprechende Untersuchungen.

107 Die sequentielle Struktur, die der Struktur des Primärtextes folgt, wird in der Analyse der Realisierungsebene expliziert.

Die Kommunikationsteilnehmer/innen dieser zeitlich gedehnten Kommunikationssituation sind die AutorIn sowie die Leser/innen des Textes. „Die Abwesenheit des Adressaten ... des Lesers also, ist dabei als strukturelles Merkmal der Kommunikationssituation zu betrachten“ (P. Möller 2009, S. 129). Denn, nur wenn das Abstract auch gelesen wird, ist der Kommunikationsvorgang tatsächlich realisiert. Wie jede schriftliche Kommunikationsform ist auch das Abstract (ggf. mittelbar) auf ein unmittelbares wechselseitiges Handeln zurückzuführen (vgl. ebd.). Die Beziehung zwischen der Autorin und den Leser/innen wird durch die Veröffentlichung hergestellt. Der Autorin kommt hier die Rolle zu, eine Botschaft (zusammenfassende Inhaltsbeschreibung des Primärtextes) mitzuteilen, den Leser/innen, diese entgegenzunehmen. Eine Reaktion auf das Abstract könnte mittelbar durch diese oder andere Kommunikationsformen (z.B. wiss. Artikel, Rezension) erfolgen.
Damit die Leser/innen diesen Text als Abstract überhaupt wahrnehmen können, haben sich neben den in der Binnenstrukturanalyse genannten Aspekten auch sequentielle Muster verfestigt. Für dieses indikativ-retrospektive Abstract ist kennzeichnend, dass anfangs *eine Einführung in das Forschungsgebiet sowie die Zielsetzung* expliziert werden, auf der eine chronologische Auflistung folgt: *1. Darstellung der (Untersuchungs-)Ergebnisse* und *2. Darstellung der Verfahrensschritte* sowie zum Abschluss *3. Die Konsequenzen für Forschung und Praxis* (vgl. Busch-Lauer 2007, S. 99).[108]

3. Die Außenstruktur verdeutlicht schließlich „die Einbettung Kommunikativer Gattungen in gesellschaftliche Strukturen“ (Günthner und Knoblauch 1997, S. 296), d.h. sie vermittelt zwischen kommunikativen Aktivitäten und der Sozialstruktur einer Gesellschaft, indem sie den Zusammenhang fokussiert von Gattungen und

- ethnischen und kulturellen Gruppierungen,
- bestimmten Konstellationen (Geschlecht, Alter, Status)
- sozialen Milieus und
- Institutionen (vgl. Günthner 2001, S. 18ff.) sowie
- die mediale Einbindung (vgl. Auer 1999, S. 180f.).[109]

Verkürzte Beispielanalyse der Außenstruktur

Die Wissenschaftskommunikation verläuft zu einem großen Teil über schriftliche Kommunikationsformen. Zu diesen gehören ganz wesentlich die Abstracts. Dient die Wissenschaftskommunikation allgemein dem Ziel des Austausches von Wissen und Erkenntnissen, so kommt den Abstracts hierbei die Aufgabe zu, den Leser/innen die Beurteilung der Relevanz des Primärtextes zu erleichtern. Zudem besteht sein Zweck aber auch darin, andere Wissenschaftler/innen, die zum Teil den gleichen Denkkollektiven (an unterschiedlichen Universitäten) wie die Autorin angehören, von der Qualität des (Primär-)Textes zu überzeugen (Reputation). Das Abstract soll Le-

108 Im Abstract von Ott sind diese einzelnen Schritte durch Schrägstriche markiert.
109 Eine ausführlichere Darstellung der Aspekte findet sich auch bei Günthner und Knoblauch (1995).

> ser/innen nicht nur dazu veranlassen, den Primärtext prüfend zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch, darauf zu reagieren und bei weiteren Forschungen zu berücksichtigen, um damit das gesellschaftliche Wissen zu erweitern. Dies kann gelingen, wenn die Aktualisierung der Gattung Abstract den Erwartungen der Leser/innen (den sozial geteilten Erwartungen) sowohl hinsichtlich der genannten binnenstrukturellen Aspekte als auch der dialogischen und schließlich der gesellschaftlichen entspricht (vgl. Graefen und Thielmann 2007, S. 67f.; Busch-Lauer 2007, S. 99ff.).

Diese Analyse der Gattungsstruktur geht über die rein linguistische Analyse hinaus, indem sie auch soziale und kulturelle Strukturen sowie sozialwissenschaftliche Theorien (z.B. rollen-, personen- und situationsbezogene Variablen) kommunikativen Handelns mit einschließt. Zur Analyse dieser Aspekte wird u.a. auf linguistische und soziologische Instrumentarien, Modelle und Konzepte (z.B. auf Bourdieu (1990): „Kommunikatives Kapital“) zurückgegriffen. Dabei geht es um die Beziehung zwischen den Mustern und der jeweiligen Struktur und deren kommunikativer Praxis (vgl. Viererbe 2010, S. 79ff., die auf Luckmann 2006 verweist). Erst die drei aufgezeigten Ebenen konstituieren das Gesamtmuster einer Kommunikativen Gattung. Die Gattungsanalyse „[...] bietet einen methodischen Rahmen, um die gesellschaftlichen Bedingtheiten sprachlichen Handelns zu erfassen, ohne deterministisch zu sein“ (vgl. Birkner 2001, S. 34), d.h. auch, dass die Gattungsanalyse nicht nur auf diejenigen kommunikativen Formen zielt, die als protoypische Gattungen in jeder Hinsicht verfestigt sind und eine situativ, funktional und prozedural deutliche Struktur aufweisen (vgl. Knoblauch und Luckmann 2000, S. 539).
Problematisch am Konzept der Kommunikativen Gattungen ist ihre unklare Definition, z.B. die nicht trennscharfe Abgrenzung von Kommunikativen Gattungen gegenüber Mustern und die Abgrenzung zwischen kommunikativem und nicht kommunikativem Handeln. Das mag auch damit zusammenhängen, dass der Grad der Institutionalisierung oder genauer der Grad der von der Sprachgemeinschaft zugeschriebenen Institutionalisierung ebenfalls konventionell ist, d.h. unterschiedliche Gruppen innerhalb der Sprachgemeinschaft werden zu unterschiedlichen Bewertungen kommen.

Für den deutschsprachigen Raum liegen bereits einige Analyse zu Kommunikativen Gattungen vor, z.B. zu Todesanzeigen (P. Möller 2009), Newsgroup-Beitrag (Gausling 2005), elektronischen Tutorien (Viererbe 2010), Powerpoint et al. (Günthner und Knoblauch 2007), Chat (Dürscheid 2005), wissenschaftlicher Artikel (Graefen und Thielmann 2007) und Abstracts (Busch-Lauer 2007). Einige Analysen sind sprachvergleichend angelegt (z.B. Ventola 2007) oder beziehen sich ausdrücklich auf Studien aus dem Kontext ESP/ESA (s.o., vgl. Auer und Baßler 2007). Aus der Perspektive des FSU ist erstens problematisch, dass diese Arbeiten nicht ohne Weiteres im FSU eingesetzt werden können. Sie sind nicht dafür entworfen und sind dementsprechend in der vorliegenden Form zu theoretisch und zu wenig handlungsleitend. Zweitens liegen nicht zu allen Kommunikativen Gattungen in der Domäne Wissenschaft Untersuchungen vor.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Betrachtet man die hier dargestellten Konzeptualisierungen von Genre im weiteren Sinne, so kann man zum einen feststellen, dass sie – abgesehen von den literarisch- und strukturalistisch-orientierten Vorläufern – viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Neben der generellen Sicht auf Sprache als zentraler Aspekt des menschlichen Verhaltens zur Konstruktion von Bedeutung und sozialem Kontext[110] bestehen diese u.a. in der Auffassung, dass

- Kommunikation durch die Aktualisierung von Kommunikativen Gattungen/Genres und Mustern erfolgt,
- Kommunikation situiert ist,
- Genres sich historisch in der Gesellschaft entwickeln, d.h.: „Genres develop as a result of recurrent ways people get things done in their social group" (Hyland 2004, S. 51),
- Genres - obwohl prinzipiell dynamisch – relativ stabil sind,
- Genres konventioneller Natur sind,
- Genres die Produktion und Rezeption erleichtern oder überhaupt ermöglichen,
- Genres sich kulturell unterscheiden (können),
- Genres spezifische sprachliche (und inhaltliche) Charakteristika aufweisen, die weder allein durch den Kontext oder dem ausgewählten Genre, noch allein durch den Interaktanten bestimmt werden,
- Genres im Kern dialogisch sind,
- individuell aktualisierte Genres immer auch als gesellschaftliches Produkt anzusehen sind: „As an institutionalized response to a recurrent situation, it reflects the norms, ideology and habits of the discourse community concerned with respect to such circumstances." (Breure 2001),
- bei der Analyse sowohl der Inhalt und die Form als auch die Funktion und der Kontext zu fokussieren sind (vgl. Breure 2001[111] ; Hyland 2004, S. 51) sowie
- Kommunikative Gattungen Träger der Kultur sind.

Zum anderen werden auch Unterschiede hinsichtlich der jeweiligen (erkenntnis-) theoretischen Annahmen und Bezüge und der damit verbundenen Ziel- und Schwerpunktsetzungen (z.B. Typologisierung vs. (didaktische) Anwendung; Diskurs vs. Textsorte, Funktion vs. Struktur; „Text" vs. Kontext, Makro- vs. Meso-Perspektive, induktiv vs. deduktiv) deutlich (vgl. auch Hyland 2004, S. 24).

Bezüglich dieser aktiven Kopplungen innerhalb der Genre-Forschung ist eine Angleichungs- und Akzeptanz-Tendenz festzustellen, d.h. es findet eine Integration von Aspekten anderer Ansätze in die eigene Konzeptualisierung statt (z.B. Textlinguistik[112]). Insbesondere dem

110 *„The genre concept has moved far beyond the simple notion of a merely static, classifying concept, based on a characteristic pattern in form and content. Documents cannot be easily classified on basis of a set of formal criteria without any awareness of their context and purpose"* (Breure 2001). *"[...] all language has been described as having primary functions in meaning making: content, or idea expression; interpersonal, or relationship expression; and textual, or meaning enacted through the structure of the message itself (Halliday, 1979, cited from Coupland, 2003)"* (Fay 2006, S. 72).

111 Er beruft sich dabei auf Berkenkotter und Huckin 1995, Erickson 1999, Freadmann 1994, Miller 1984, Swales 1990, Bazerman 1994.

112 Mit dem Begriff des Textmusters innerhalb der Textlinguistik wird der neuen Entwicklung Rechnung getragen, wenn darunter (analog zu Handlungsmustern) komplexe psychische Konzepte oder Schemata (als Teilklasse der Wissensmuster) gefasst werden (vgl. Thurmair 2001, S. 273). Insgesamt scheint die Textlinguistik den Versuch zu unternehmen, sich wissenstheoretische Konzepte einzuverleiben. *„Antos*

wissenssoziologischen Ansatz der Kommunikativen Gattungen gelingt es, Ergebnisse u.a. der Textlinguistik, des Ansatzes ESP und der funktional-pragmatischen Diskursanalyse zu integrieren (vgl. z.B. Günthner 2001), ohne dabei beliebig zu werden. Von den anderen hier dargestellten Ansätzen setzt er sich zudem ab durch die stringente wissenssoziologische Fundierung. Auch die Fokussierung auf die größten sprachlichen Muster, die Gattungen, stellt einen umfassenden Ansatz dar, der mit dem der Text- und Gesprächslinguistik vergleichbar ist. Wird das Modell der Kommunikativen Gattungen induktiv, d.h. auf Basis der Analyse der Bedingungen von konventionellen Handlungen erzeugt, geht die Textlinguistik den deduktiven Weg, indem sie auf Basis von Definitionen in Anlehnung an alltagssprachliche Konzepte und (begründeten) Priorisierungen das Untersuchungsfeld kategorisiert.[113] Die Textsorte (als Pendant zur Kommunikativen Gattung) wird vorwiegend über sprachliche Strukturen bestimmt (vgl. P. Möller 2009, S. 64). Insgesamt zielt die Textlinguistik somit eher auf eine systematische Strukturierung, auf eine (vollständige) (statische) Beschreibung und Zuordnung von Elementen und Regeln[114], während im Modell der Kommunikativen Gattungen auch unterschiedliche Konzeptualisierungsarten der Welt, Formen der Wahrnehmung und Interpretation spezifischer Aspekte einbezogen sind (vgl. Bakhtin 1979), die auf die Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft und die ihnen innewohnende Dynamik zurückgeführt werden. Auch Möller (2009) konstatiert, dass Kommunikative Gattungen sich nicht darauf beschränken,

> *"... unterschiedliche Formvorgaben zu sammeln und miteinander zu vergleichen [... sondern...] die gesellschaftliche Verfestigung kommunikativer Vorgänge selbst in den Mittelpunkt [stellt]" (P. Möller 2009, S. 65f.).*

Damit ist insbesondere der Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit gemeint. Dieser wissenssoziologische Ansatz beantwortet damit auch die Frage nach einer emergenten Organisation von Konventionen und Konventionsbündeln (s. Kap. 4.2 und Exkurs Konventionen). In praktischer Hinsicht – also in der Verbindung von diesem wissenssoziologischen und einem didaktischen Ansatz – ist der FSU gut beraten, die Ergebnisse von Arbeiten, die in anderen Kontexten (z.B. Fachsprachenforschung, Schreibdidaktik (z.B. Kruse 2010), Textlinguistik, ESP, ESA) entstanden sind, zu rezipieren, zu integrieren und in die Praxis zu übertragen.

4.4 Konzeptualisierung von Sprache aus wissenssoziologischer Sicht

Sprache stellt sich aus der Perspektive der Wissenssoziologie und verwandter Ansätze dar als ein dynamisches offenes Reservoir von Konventionen, Konventionschunks und Konventionssystemen, als institutionalisierte, d.h. verfestigte (kulturelle) Handlungsmuster (vgl.

(1997) schließlich bezeichnet Texte als „Konstitutionsformen von Wissen" und will damit eine „evolutionstheoretische" Begründung der Textlinguistik liefern" (ebd., S. 269).

113 Beispielhaft sei die Dominanz der Textfunktion gegenüber z.B. der Kommunikationssituation und dem Textinhalt) als Basiskriterium zur Klassifizierung von Texten angeführt, dessen Anwendung Brinker (2001, S. 136f.) zufolge in Anlehnung an Bühler zu fünf Textklassen führt: Informations-, Appell, Obligations-, Kontakt und Deklarationstexte.

114 *„Unter Textsorten wird heute meist eine Klasse von (virtuellen) Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen ist."* (Thurmair 2001, S. 271).

Günthner 2006, S. 186), die in Grenzen von Individuum zu Individuum variieren. Sie gehören zum kommunikativen Haushalt unserer Gesellschaft, d.h. sie sind Teil unseres sprachlichen und soziokulturellen Wissens und stellen holistische Gestalten dar, die Projektionen bezüglich des weiteren Verlaufs erlauben (vgl. Günthner 2006, S. 186). Auch wenn eine analytische Trennung zur Rekonstruktion unumgänglich ist, zeichnen sich diese Kommunikativen Gattungen und Muster gerade durch die Integration und Aufeinanderbezogenheit aller (von uns zurzeit wahrnehmbaren) Elemente aus, sie vereinen also insbesondere Konzepte der kommunikativen und sprachlichen Kompetenz (s. u.). Sie stellen die Grundlage unserer Verständigungsmöglichkeit dar, indem sie in aktuellen Kommunikationssituationen re-aktiviert werden. Sie besitzen einen dialogischen, dynamischen und prozessualen Charakter (vgl. Günthner 2006, S. 187) und sind erst einmal als sozial gegeben vorauszusetzen, auch wenn Lernende noch nicht über sie verfügen und sie erst im Gebrauch durch reziproke Typisierungen (re-)konstruieren können. Diesen Zusammenhang erhellt das Konzept der Lernersprachen. Lernersprachen unterscheiden sich nur darin von den individuellen sprachlichen Systemen, die Muttersprachlern ausbilden, dass sie leicht störbar (Fossilierung und back sliding) sind und eine große Variationsbreite aufweisen können.[115] Beide stellen aber eigenständige, dynamische Systeme dar, die zielgerichtet entwickelt werden (vgl. Apeltauer 2001, S. 678), also eine innere Systematik besitzen (vgl. Klein 1987, S. 40). Die unterschiedlichen theoretischen Ansätze zu Lernersprachen, die in der Forschung zunehmend stärker berücksichtigt werden, bestimmt Klein (ebd.) „[...] als durch eine bestimmte Art und Weise, an die Dinge heranzugehen."

Damit rückt – bezogen auf den Sprachunterricht – das Individuum mit seinen individuellen Lernprozessen in den jeweiligen sozialen Kontexten[116] in den Vordergrund. Denn aus dieser Konzeptualisierung von Sprache folgt m.E. die grundsätzlich zu unterstellende Heterogenität der Lernenden, die unbedingt zu berücksichtigende Verwobenheit von Kultur und Sprache , die Institutionalisierung Kommunikativer Muster und Gattungen sowie nicht zuletzt die diesen Institutionen innewohnende (soziale) Kontrolleigenschaft[117] (vgl. Berger und Luckmann 2007, S. 58f., Original 1966). Daraus folgt auch, dass die Lernenden einer Fremdsprache eben nicht nur

> *„[...] ein Set an abstrakten Regeln und ein Lexikon [...benötigen, sondern, IB] auch Konstruktionswissen, Wissen um kommunikative Muster und Gattungen und somit Wissen um deren prosodische, morphosyntaktische, semantische und pragmatische Merkmale und diskurspezifischen Verwendungsweisen und Funktionen" (Günthner 2006, S. 186).*

115 Es wäre sicherlich interessant zu untersuchen, ob diese Merkmale nur für Lernersprachen gelten oder generell für jedes Lernen, das auf ersten und langfristig zu eigen gemachten Konventionssystemen folgt.

116 Berger und Luckmann (2007, Original 1966) fassen diesen Zusammenhang hinsichtlich des Wissens als Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft oder der persönlichen Identität und der Gesellschaftsstruktur auf.

117 Berger und Luckmann (ebd.) explizieren diesen Aspekt wie folgt: *„Durch die bloße Tatsache des Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle."* Dies hat unausweichlich Konsequenzen insbesondere für den umstrittenen Aspekt der sprachlichen Richtigkeit im FSU. Fordert und kontrolliert die Gesellschaft eine sprachliche Richtigkeit, und das ist m.E. für sehr viele (formale) Kommunikative Gattungen (im universitären Kontext) der Fall, ist der sprachlichen Richtigkeit – vorsichtig formuliert – der ihr gebührende Platz im FSU einzuräumen.

Dieser sprachliche Wissensvorrat kann den Lernenden als Orientierungsrahmen bei der Rezeption und Produktion kommunikativer Handlungen dienen (vgl. ebd., S. 187); die Deutungs- und Handlungsmuster sind miteinander verknüpft (vgl. Keller 1999). Erst dieses Wissen ermöglicht ihnen die kommunikative (gesellschaftliche) Teilhabe.

Nach dieser – auf wesentliche Aspekte hinsichtlich des FSU reduzierten – Darstellung und Diskussion spezifischer Konzeptualisierung von Sprache, die zahlreiche Konzepte zum Erwerb kommunikativer Kompetenz bereits enthält, sollen im folgenden Kapitel die didaktischen Konzeptualisierungen beleuchtet werden.

5 Theoretische Hintergründe der didaktischen Gestaltung

Von der Didaktik erwartet man im Allgemeinen u.a. die Bereitstellung von (empirisch) begründeten Modellen, Konzepten und Prinzipien, die als Anforderungen bei der Gestaltung oder als Kriterien bei der Analyse oder Evaluation einer Lernumgebung herangezogen werden können (vgl. Jank und Meyer 2003, S. 16).[118] Diese sollen – nach den Ausführungen im letzten Kapitel – helfen, Lehren, Lernen und Prüfen so zu gestalten, dass Lernende darin unterstützt werden, sich den Lerngegenstand zu eigen zu machen. Es versteht sich von selbst, dass damit einer Beliebigkeit in der Anwendung von sich widersprechenden oder unverbundenen Konzepten und Ansätzen begegnet werden soll, d.h. die Modelle, Konzepte und Prinzipien sollen helfen, didaktische Entscheidungen nachvollziehbar, einer theoretischen Betrachtung sowie einer empirischen Fundierung zugänglich und damit kritisierbar zu machen.
In einem ersten Schritt ist deshalb ein Rahmenmodell zur systematischen Erfassung von zentralen didaktischen Aspekten vonnöten. Denn die Anzahl und Komplexität von didaktischen Modellen und Konzepten und den darin eingenommenen Perspektiven und thematisierten Aspekten, die dabei von Bedeutung sein können, ist für ein solches Querschnittsthema (Fremdsprache, Didaktik, eLearning) enorm. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Modelle etc. nur zum Teil aufeinander bezogen sind oder aufeinander bezogen werden können.[119]

5.1 Rahmenmodell zur systematischen Erfassung von didaktischen Aspekten

Ein konsensual akzeptiertes Rahmenmodell zur systematischen Erfassung und Darstellung von didaktischen Aspekten steht m.W. nur für ausgewählte Bereiche zur Verfügung. Aus diesen vielen zur Verfügung stehenden Modellen[120] ragt das (Vorgehens-)Modell zur Theoriebildung und Gestaltungspraxis von Seufert und Euler (2005) heraus, welches für die Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen entwickelt worden ist, da es die Grundstruktur der didaktischen Argumentationspraxis – ohne bildungstheoretische oder didaktische „Aufladungen“ – nachzuzeichnen versucht. Sowohl aufgrund dieser Offenheit als auch aufgrund der Berücksichtigung zentraler Ebenen und der Kompatibilität mit den Anforderungen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik in Bezug auf die Erforschung des Gegenstandbereichs (s. Kap. 3.5) erscheint es für den hier vorliegenden Kontext vorläufig pragmatisch nutzbar. De facto verläuft die bisherige Argumen-

118 Jank und Meyer formulieren ihre Definition von Didaktik als These: „*Die Aufgabe der Didaktik als Handlungswissenschaft ist es, den Lehrerinnen und Lehrern praktisch folgenreiche Handlungsorientierungen zu geben*“ (Jank und Meyer 2003, S. 16).

119 Auch nach Jank und Meyer hat sich die Didaktik zwar als Wissenschaftsdisziplin etabliert, sie ist jedoch *„[...] noch keine „normal science“ mit einem klar definierten Aufgabenfeld und ebenso klar etablierten Forschungs- und Denktraditionen“*(Jank und Meyer 2003, S. 28) .

120 Alternative Modelle, die weniger offen (z.B. die Taxonomie von Baumgartner 2011) oder für die Strukturierung des hier zu behandelnden Themas gerade zu offen sind (z.B. das didaktische Dreieck von Schulmeister) werden später in diese Arbeit diskutiert werden. Insgesamt ist dieses Feld geprägt vom Fehlen einer einheitlichen Theoriebildung (zu den Hintergründen s. Kap. 5.5 und Kap. 3.5).

tation in dieser Arbeit im Wesentlichen (also mit notwendigen Ergänzungen) entlang dieses Rasters. In den vorangegangen Kapiteln sind die grundlegenden theoretischen Hintergründe hinsichtlich didaktischer Entscheidungen beleuchtet und die daraus resultierenden Anforderungen an (virtuelle) Lernumgebungen für den Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet worden. Dieses Kapitel setzt dieses Vorgehen fort, indem es wiederum - fokussiert auf das dritte Feld des Bezugsrahmens (die Theorieebene bzw. die „Rhetorik zum (Deutsch-) Unterricht" – weitere zentrale Aspekte der didaktischen Gestaltung beleuchtet, welche die oben genannten Anforderungen überprüfen und konkretisieren sollen (zu den Problemen des dritten Feldes, s. Kap. 3.5). Ziel ist weiterhin die Formulierung von (u.a. medien- und fach-) didaktischen Anforderungen an (virtuelle) Lernumgebungen (für den Einsatz an den Fremdspracheninstituten niederländischer Hochschulen).

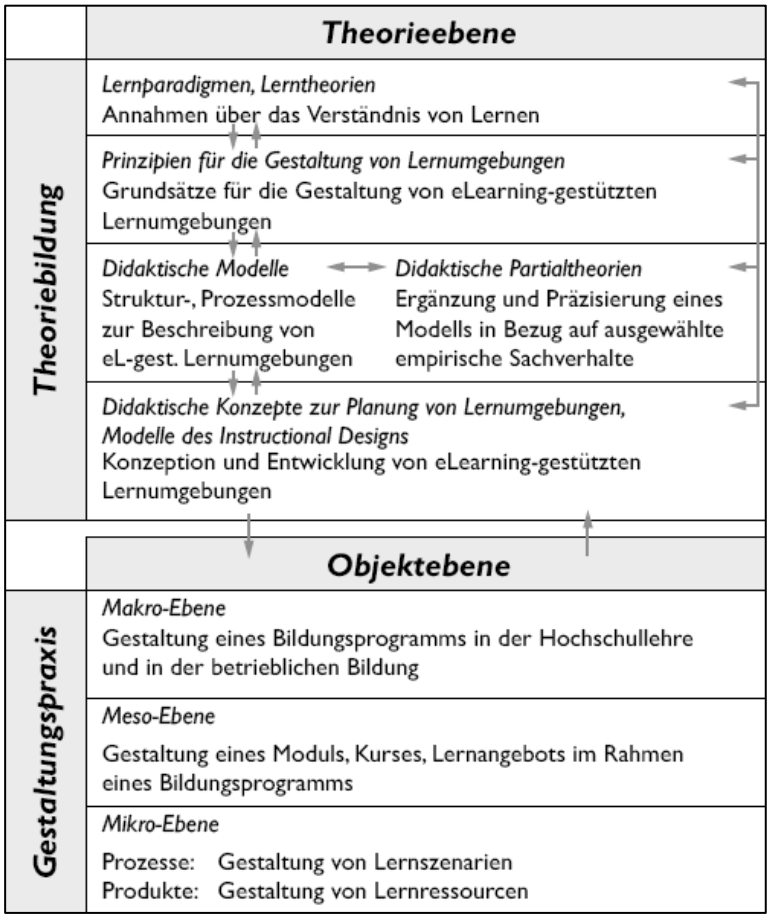

Abbildung 7: Theoriebildung und Gestaltungspraxis von eLearning (Seufert und Euler 2005, S. 15)

Die vier von Seufert und Euler (2005, S. 15ff.) unterschiedenen Theorienebenen weisen einen zunehmenden Konkretisierungsgrad auf. Auch wenn sie eine analytische Trennung der Ebenen vorschlagen, sind sie sich der Wechselwirkungen bewusst, wie die Pfeile in der Abbildung andeuten. Die Ebenen im Einzelnen:

1. Lernparadigmen
2. Prinzipien für die Gestaltung von (virtuellen) Lernumgebungen.[121] Hier wird der Blick auf das Verhalten der Lehrenden, auf die Unterstützung der Lernprozesse der Studierenden gerichtet.
3. Didaktische Modelle: Diese stellen einen unmittelbaren Bezug zur Objektebene her. Sie vermitteln einen begrifflich-kategorialen Ordnungsrahmen für die Gestaltung der Lernumgebung und sollten um Partialtheorien ergänzt werden.
4. Didaktische Konzepte zur Planung von Lernumgebungen (im amerikanischen Raum auch als Instructional Design Modelle bekannt).

Eine direkte Übernahme dieses Modells erscheint allerdings nur dann sinnvoll, wenn man auf die Entwicklung einer spezifischen Lernsituation abzielt (wie es in der Regel der Fall ist), d.h. eine konkrete (ein didaktisches Problem lösende) virtuelle Lernsituation in einem spezifischen Kontext entwickeln möchte. Nun geht es hier aber auch auf einer abstrakteren Ebene um die allgemeinen Anforderungen an Lernumgebungen, um ein Metamodell (s. u.) und auch um die Gestaltung eines virtuellen Learning-Management-Systems, mit dem diverse Lernszenarien zu realisieren sind. Auch aus diesem Grund können die theoretischen Aspekte des oben genannten Modells in dieser Arbeit nur heuristisch verwendet werden. Auf diese Weise sind sie im Folgenden in ein didaktisches Modell integrierbar, das die sozialkonstruktivistische (wissenssoziologische) Perspektive modelliert. In einem ersten Schritt sollen dennoch analog zu diesem Modell allgemeine Prinzipien, allgemeine und fremdsprachendidaktische Postulate und Prinzipien expliziert werden (s. Kap. 5.2). Ergänzend beleuchtet werden in Kapitel 5.3 die Besonderheiten und Potentiale des eLearning.

5.2 Allgemeine und fremdsprachendidaktische Postulate und Prinzipien

Sowohl die fremdsprachendidaktische als auch die allgemein-didaktische Literatur[122] nennen eine Vielzahl von übereinstimmenden Prinzipien und Postulaten zur Gestaltung von Lernumgebungen, die sich ebenfalls direkt und indirekt auf die oben ausgeführte konstruktivistischen Lernauffassungen berufen. Ihr jeweiliger Status reicht von empirisch abgesicherten Erkenntnissen über theoretisch hergeleitete Prinzipien bis hin zu daraus abgeleiteten Zukunftsvisionen. Trotz ihrer weiten Verbreitung in der Forschungsgemeinschaft bleibt nahezu grundsätzlich offen und unklar, wie die oben aufgeführten Postulate (z.B. keine Reduktion und Vorstrukturierung), aus der Beschreibung der Theorie des Konstruktivismus abgeleitet worden sind (abgeleitet werden können) und welchen Stellenwert sie im Einzelnen haben; mögen sie auch noch so evident erscheinen (s. Kap. 2). Im Fleck'schen Sinne, also verstanden als aktive und passive Kopplungen, repräsentieren sie jedoch den Denkstil einer konstruktivistisch orientierten (Fremdsprachen-)Didaktik, d.h. sie werden als paradigmatische

121 Seufert und Euler (2005, S. 20) nennen hier – alternativ zu Prinzipien – die Formulierung von Leitbildern, die normative Orientierungen geben können, d.h. der didaktischen Entscheidung eine Richtung geben. Sie werden als ein Zwischenschritt zwischen Lernparadigmen und Gestaltungspraxis dargestellt. Beispiele sind „Kooperatives Selbstlernen mit neuen Medien" und „Problemorientierung".

122 Euler und Seufert (2005, S. 22) stellen fest, dass keine neuen (oder ergänzenden) eLearning-spezifischen Prinzipien entstanden seien und deshalb auf allgemeingültige Prinzipien und Leitbilder zurückzugreifen sei.

Setzungen oder Leitlinien (vgl. Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001, S. 627) interpretiert, die im Rahmen eines reflektierenden Verfahrens genutzt werden, mit dem Lehrende und Lernende (u.a. transparent und vorläufig) geeignete Strategien und Methoden zur Gestaltung des Unterrichts auswählen oder entwickeln können. Dieses Verfahren stellt temporäre viable (brauchbare) Lösungen von Gruppen (Denkkollektiven) dar (Reich 2008, S. 198f.).

Die folgende Zusammenstellung als Ergebnis einer Literaturrecherche nennt die dominant[123] erscheinenden Aspekte, die aus der Perspektive konstruktivistisch orientierter Didaktiker sowohl als zentrale Zielsetzungen bei der Entwicklung der Lehrkompetenz (PPK) verstanden als auch als Prinzipien bei der Gestaltung von Lernumgebungen – auf der Makro-, Meso- und Mikroebene – herangezogen werden könnten.[124]

Im Rahmen dieses Denkstils[125] gilt es, die Lernenden im Kontext formeller (und informeller) Lernsituationen in der Weise (mit Medien) zu unterstützen, dass ihre individuellen Lernprozesse gefördert werden.[126] Dies könne u.a. gelingen,

1. indem sie in dichten Lernsituationen handlungsorientiert (u.a. produkt- und prozessorientiert) an komplexen, fächerübergreifenden authentischen Problemen/Aufgaben situations- und kontextgebunden, eingebunden in soziale Prozesse arbeiten (vgl. Huneke und Steinig 2000, S. 93; Gräsel u.a. 1997), deren Lösungen oder Lösungsversuche auch für Dritte interessant sind (vgl. Linthout 2004, S. 26),[127]
2. indem Lernen und Lernaufgaben so definiert werden, dass intellektuelle Prozesse, high order thinking und die u.a. von Gagné (1973/1980) diskutierten kognitiven Strategien greifen können. Dies kann nur geschehen, wenn die Lernmaterialien den zu bearbeitenden Stoff in seiner ganzen Breite repräsentieren, d.h. nicht reduziert und vorstrukturiert werden (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 19),[128]
3. indem sie in geschützten Lernräumen (ohne Leistungsbewertung) angstfrei eigene Lösungen ausprobieren können (vgl. Reinmann, Sporer und Vohle 2007, S. 268; van den Berk 2009, S. 20)
4. indem sie als „Subjekte“ des Lernens verstanden werden und sie ihren Lernprozess auto-

123 Dominant bezieht sich hier auf die von Fleck eingeführte Unterscheidung zwischen einflussreichen Mitgliedern und Mitläufer/inne/n eines Denkkollektivs (s. Kap. 2). Hier geht es also um die Auffassungen der aktiven Player im wissenschaftlichen Diskurs, d.h. um brauchbare Reduktionen dieser Auffassungen.

124 Es liegt mir fern, die Umsetzung einzelner oder all dieser Prinzipien automatisch als „Gute Lehre“ bezeichnen zu wollen. Hier trifft auch die schon vorgebrachte Kritik an der Faktorenkomplexität (s. Kap. 3.1 und 3.2).

125 Diese Bestimmungen gelten allgemein wie auch für den Bereich der Fremdsprachenforschung, die im Gefüge der Denkkollektive als innovativ anzusehen ist.

126 *„Die aktuelle Fachdiskussion, die nicht ausschließlich auf neuen Erkenntnissen beruht, sondern eher durch reformpädagogische Gedanken und in der Fachdidaktik des Fremdsprachenunterrichts insbesondere durch Disziplinen wie Psycholinguistik, Fremdsprachenerwerbsforschung, Sprachlehrforschung etc. initiiert wurden, stellt die Lernenden in den Mittelpunkt“* (Rampillon 2000, S. 7).

127 Rüschoff und Wolff (1999, S. 25) wollen nicht mehr von Methode sprechen, die zu sehr auf dem instruktionalistischen Paradigma verweist, sondern von „Anbieten“: *„[…] das Anbieten von Strategien für das Lösen bestimmter Probleme, das Anbieten von Lern- und Arbeitstechniken, aber auch das Anbieten von Materialien, die für die Erarbeitung bestimmter Wissenskomponenten erforderlich ist.“*

128 Hier ist eine Einschränkung erforderlich; sinnvoll ist dies genau dann, wenn Lernende in der Lage sind, die authentischen Materialien auch tatsächlich zu verwenden und nicht demotiviert werden, da ihnen der Zugang z.B. aufgrund ihres Vorwissens oder ihrer (sprachlichen) Fertigkeiten verschlossen ist.

nom steuern (planen und kontrollieren) können, d.h. Lernziele, -inhalte und die Progression bestimmen und eigene Lernmethoden und Techniken aushandeln, auswählen und bewerten können – „persönlicher Lernweg“ (vgl. Barth, Godemann und Michelsen 2007, S. 5f.; Linthout 2004, S. 26; Clauß 2007, S.113; Gräsel u.a. 1997),

5. indem ihnen Lehrende zur Seite stehen, die sie – auch über den Lernprozess - informieren, beraten, fördern – sofern es von den Lernenden zugelassen oder gewünscht wird (vgl. Rampillon 2000, S.7f.) und die sich offen und sensibel für die individuellen Unterschiede der Lernenden zeigen und ein professionelles Verständnis individueller Lernprozesse entwickeln (vgl. Clauß 2007, S. 111),
6. indem sie (Peer-)Feedback zu den verschiedenen Elementen des Lernprozesses geben und erhalten (Ziele, Aktivitäten, Materialien, Ergebnisse, Rolle usw.) und dies wenn möglich in einem Lernertagebuch festhalten und reflektieren (vgl. Merkt 2010, S. 11f.),
7. indem sie aus einem Angebot schöpfen können: (authentische) Materialien, Medien und auf eine Betreuung zurückgreifen können (Lehrwerk on demand) (vgl. Rösler 2004, S. 97; Rüschoff und Wolff 1999, S. 25),
8. indem sie kommunizieren, kooperieren und kollaborieren (vgl. Witt 2009, S. 130),
9. indem nicht mehr Faktenwissen zählt, sondern die Fähigkeit, Wissen/Kompetenzen zu erwerben (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 19), die Konstruktion von Wissen und nicht die Reproduktion im Vordergrund steht (vgl. Konrad und Traub 2001, S. 32)
10. indem sie ihr Vorwissen aktivieren (vgl. Arnold u.a. 2004, S. 85f.; Blumstengel 1998, S. 115),
11. indem sie sich ihre Lernpartner, Lerngruppen auswählen können (vgl. Huneke und Steinig 2000, S. 93),
12. indem sie ihren Lernprozess (in Grenzen) selbst steuern können (vgl. Little 1999, S. 10),
13. indem ihre unterschiedlichen Interessen und ihre subjektive Handlungsgründe, sich auf eine ganz individuelle Weise auf Lernprozesse einzulassen, berücksichtigt werden (vgl. Huneke und Steinig 2000, S. 93; Holzkamp 1995, S. 21ff.), die Lehre nachfrageorientiert und aushandelbar gestaltet ist (vgl. Clauß 2007, S. 112)[129],
14. indem das Lernen ganzheitlich orientiert ist, d.h. die Gesamtpersönlichkeit angesprochen wird: kognitiv, emotional und praktisch (vgl. Linthout 2004, S. 25f.),
15. indem sie über ihren Lernprozess in (authentischer) Interaktion mit Kommiliton/inn/en, Lehrenden und Medien treten (können) (vgl. Little 1999, S. 27),
16. indem sie (in einem ePortfolio) ihren Lernprozess reflektieren und die (sprachliche) Fähigkeit erwerben, dies auch zu können (vgl. Little, 1999, S. 27).[130]
17. indem digitale Medien die Studierenden in der Teilhabe an persönlichen und gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben unterstützen (vgl. Arnold 2005, S. 14).

---

129 Flechsig (1996, S. 4ff.) postuliert didaktische Vielfalt und nennt in seiner Taxonomie zu didaktischen Modellen, die er als Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit ansieht und die als Konstruktionspläne und Handlungsempfehlungen dienen können, die folgenden Gründe: 1. unterschiedliche Lernstile, 2. Unterschiedlichkeit von Lernmotivationen und Lerninteressen, 3. Verschiedenheit der Kompetenzen und der Wissensgebiete, 4. Unterschiedlichkeit der Kontexte (z.B. materielle und personelle Ausstattung) und des gesetzlichen und organisatorischen Rahmens und 5. die Prüfungssysteme und deren Beziehung zu den jeweiligen Lehr-Lern-Prozessen.

130 *„If the aim of our pedagogy is to develop students' autonomy (their capacity to deploy an further develop their knowledge and skills outside the immediate context of learning), the process that language mediates in the classroom must be made explicit. In other words, students must acquire a capacity to focus consciously on language as the indispensable tool of reflecting learning"* (Little 1999, S. 27).

18. indem handlungspraktisches Tun, Beobachtungslernen mit abstrahierender Reflektion verbunden wird (Redlich und Rogmann 2007, S. 140).[131]

Vorläufig können diese Bestimmungen als konstruktive, partizipative, kommunikative und lernerorientierte Kompetenzorientierung beschrieben werden, mit der (mehr) Motivation, Kreativität, Selbständigkeit, Sachverstand, Methoden- und Sozialkompetenz erreicht werden soll (vgl. Linthout 2004, S. 27). Auf ähnliche Weise nennt auch Reinmann (2010, S. 101) als gemeinsame Kernmerkmale dieses „neuen Konstruktivismus" komplexe Ausgangprobleme, Authentizität und Situiertheit der Inhalte und Aufgaben, die Möglichkeit, aus multiplen Perspektiven zu lernen, Anregungen zur Artikulation und Reflexion von Erfahrungen sowie Anlässe zum sozialen Austausch.[132]
Inhaltlich werden diese Postulate und Prinzipien zusammenfassend als grundlegender Paradigmenwechsel aufgefasst,

> *„[...] dem wir im Streit der Instruktionalisten mit den Konstruktivisten begegnen. Selbst wenn man sich nicht programmatisch dem Konstruktivismus verschreiben wollte, kann man feststellen, dass das lange Jahrzehnte vorherrschende Paradigma der Instruktion allmählich abgelöst wird durch das Paradigma offener Lernsituationen, dass die lernzielorientierte Planung von Unterricht ersetzt wird durch das Arrangement von Lernumgebungen" (Schulmeister 2007, S. 160).*[133]

Diesem Konstruktivismus liegt ein nicht deterministisches Weltbild zugrunde, dessen Strukturen Netzwerkcharakter haben und dessen Abläufe nur bedingt vorhersagbar sind. Wildt (2007) fasst den Paradigmenwechsel als „Shift from teaching to learning" zusammen. Dieser hat in der Fremdsprachendidaktik seine Entsprechung im aus der Unterrichtpraxis heraus entwickelten Konzept der Lernerautonomie, das Lernen als konstruktiven Prozess zunächst unter Hilfestellung des Lehrenden verstanden wissen will (vgl. Wolff 2002, o. S.). Dieses Scaffolding (Unterstützungssystem) kann als ein zentrales Element der Ermöglichungsdidaktik, des Kontextdesigns (Reinmann 2008, S. 194ff.) verstanden werden.

Exkurs: Scaffolding

Dem Begriff Scaffolding (engl. für Baugerüst) liegt kein einheitliches Konzept, keine einheitliche Definition zugrunde (vgl. Kniffka 2010, S. 1; van de Pol, Volman und Beishuizen 2010, S. 274). Allgemein kann man festhalten, dass Scaffolding die interaktive Unterstützung einer/eines Lernenden durch eine/n Lehrende/n bei der Ausführung einer Aufgabe bezeichnet, die der oder die Lernende ohne diese Unterstützung

131 *„Aus den Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung ist seit Jahren bekannt, dass die Wahrscheinlichkeit für Verhaltensänderungen und Kompetenzentwicklung im Bereich der sozialen Fähigkeiten am größten ist, wenn sich handlungspraktisches Tun („enactive learning", „learning by doing", „experiential learning"; Bandura, 1986, Kolb, 1984) und Beobachtungslernen („vicarious observational learning", „modelling"; Bandura, 1986) mit abstrahierender Reflektion („reflection-on/in-action", „single/double-loop-learning"; Argyris & Schön, 1978) verbindet."* (Redlich und Rogmann 2007, S. 140).

132 Auch die Kritik an diesem Ansatz soll hier nicht verschwiegen werden. Reinmann (2010, S. 101) nennt u.a. die naive Anwendung konstruktivistischer Prinzipien (mit erkenntnistheoretischem, biologischem oder entwicklungspsychologischem Hintergrund) auf Lehr- und Lernsituationen im Bildungsbereich. Als besonders problematisch ist ihres Erachtens die Überschätzung der Lernerautonomie und die damit verbundene Modellierung des Lehrhandelns.

133 Insofern wird hier von Ermöglichungsdidaktik oder Kontextdesign gesprochen.

nicht hätte ausführen können (vgl. van de Pol, Volman und Beishuizen 2010, S. 274). Alle damit übereinstimmenden Konzeptualisierungen lassen sich auf die „Zone of proximal development“ (ZDP) von Vygotskij zurückführen:

„Dieser Unterschied im [...] aktuellen Entwicklungsniveau, das durch selbständig gelöste Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das das Kind beim Lösen von Aufgaben zwar nicht selbständig, aber in Zusammenarbeit erreicht, bestimmt die Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 2002, S. 327f., Original 1934).

Im folgenden Zitat wird die ZDP noch deutlicher:

„Wir sagten, ein Kind könne in der Zusammenarbeit immer mehr leisten als allein. Aber wir müssen ergänzen: nicht unendlich mehr, sondern nur in gewissen Grenzen, die eben durch seinen Entwicklungsstand und seine intellektuellen Fähigkeiten gezogen werden. [...] Es kommt an eine gewisse Grenze, die für verschiedene Kinder unterschiedlich ist. [...] es zeigt sich auch, dass in Zusammenarbeit das Kind, die seinem Entwicklungsstand näheren Aufgaben leichter löst, die Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgaben dann weiter ansteigen und schließlich für eine gemeinschaftliche Lösung unüberwindbar werden. Diese Möglichkeit des Kindes ist mit seiner Zone der nächsten Entwicklung identisch“(Vygotskij 2002, S. 328f., Original 1934).[134]

Wesentlich zur Weiterentwicklung und Verbreitung dieser Einsicht hat der Psychologe und Pädagoge Jerome S. Bruner beigetragen, der als erster (anfangs gemeinsam mit Wood und Ross 1976) ein Scaffolding-Konzept entwickelt hat. Auf Basis von Studien zur Sprachentwicklung entfaltet er eine Theorie des primären Spracherwerbs, in dem er den Zusammenhang zwischen Interaktion, Kognition und Lernen herausarbeitet: Das sprachliche Lernen eines kleinen Kindes erfolgt auf der Basis seines erstaunlich systematischen Vorwissens durch *seine aktive Teilnahme (Mitspielen) in dyadischen Handlungssequenzen mit seiner Bezugsperson entlang von stereotypen Formaten* (z.B. Spielepisoden wie „Hoppe, hoppe Reiter“, „Zeigen“) (vgl. Herrlitz 2001, S. 5; Bruner 2002, S. 38ff., Original 1983).

„Die Teilnahme des kleinen Kindes an diesen Dyaden entwickelt sich aus sehr elementaren Anfängen wie Blickkontakt mit dem Interaktionspartner, geteilte Aufmerksamkeit, Greifen nach einem Gegenstand, in den Mund stecken des Gegenstandes, Vokalisierungen. Gerade in dieser präverbalen Phase aber lernt das Kind mitzuspielen; seine Handlungen, wie elementar auch immer, passen sich in die stereotype Handlungsstruktur ein. Dieses Mitspielen impliziert, dass das Kind die Handlungen der formats deuten lernt, dass es Handlungen in ihrer Zielorientierung durchschaut, dass es die sehr abstrakte Handlungsstruktur der formats deuten und (re-) produzieren lernt, dass es in einem hochstrukturierten sozialen Kontext handeln lernt und dass es Schritt für Schritt das Prinzip der Reziprozität der Perspektiven beherrscht, das soziales Handeln konstituiert. Offensichtlich bildet die Teilnahme an hochgradig stereotypen formats die Basis für diese Deutungsprozesse des kleinen Kindes. Die Übereinstimmung in der Zielorientierung (‘wenn-dann-Struktur’) zwischen dem sozialen Handeln in formats und der Struktur kognitiver Handlungen ist nicht zu übersehen“ (Herrlitz 2001, S. 5f.).

134 Siehe hierzu die Ausführungen in Fußnote 83.

Formats (Kommunikative Gattungen) stellen stereotype, kultur- und konventionsgebundene Kommunikation dar, die durch die Steuerung durch die Bezugsperson (Modelling, Coaching, Wiederholungen, Lenkung der gemeinsamen Aufmerksamkeit, Ermunterung, komplexere Strukturen zu bilden, Erzeugung von „Nehmen-wir-an"-Situationen usw.) ein Unterstützungssystem („Language Acquisition Support System", LASS), ein Scaffolding erzeugen, welches eine unverzichtbare Mindestbedingung des Sprachenlernens oder allgemeiner der Entdeckung oder Erfindung von kultureller Ordnung darstellt (vgl. Bruner 2002, S. 33f., Original 1983).

In der Folge ist dieses Scaffolding vielfach auf unterschiedliche Weise auf die didaktische Situation (insbesondere im Kontext FSU) übertragen worden. Abbildung 8 zeigt die konsensual geteilten Konzeptualisierungen dieser unterschiedlichen Ansätze.

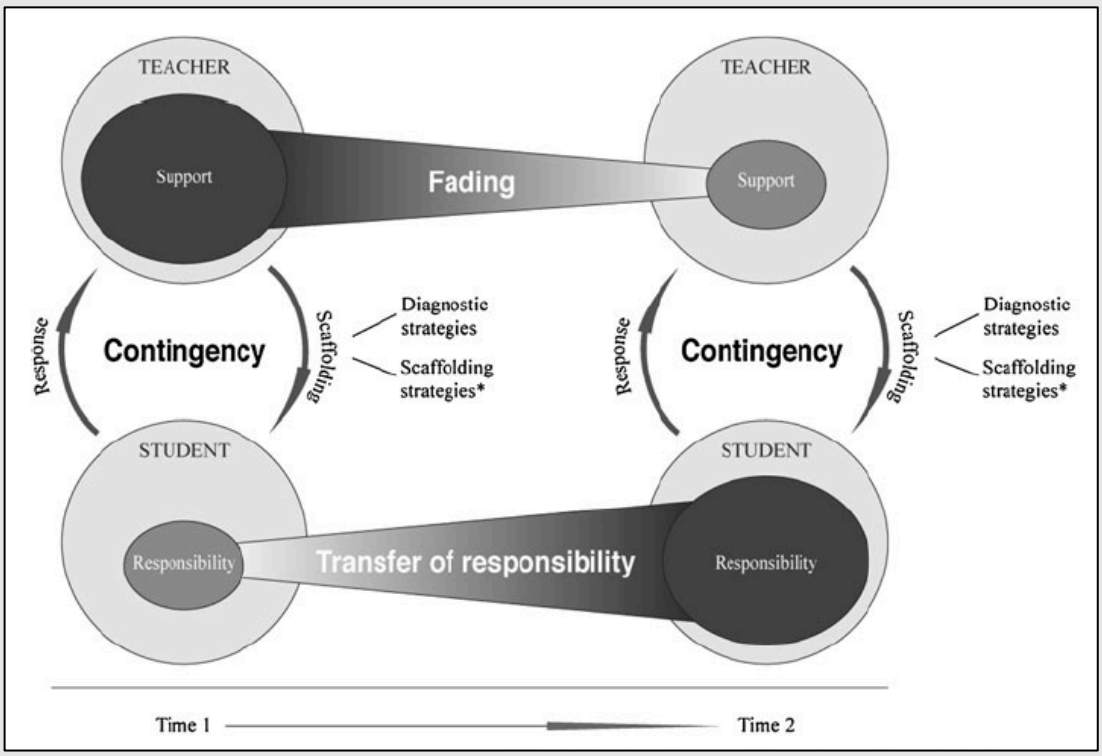

Abbildung 8: Konzeptuelles Scaffolding-Modell (Van de Pol, Volman und Beishuizen 2010, S. 274)

Drei zentrale konsensuale Merkmale werden von van de Pol u.a. (2010, S. 274f.) in ihrem Forschungsüberblick zu Scaffolding herausgearbeitet:

- *Passung der Unterstützung* im Sinne Vygotskijs' ZDP (im Original u.a.: Contingency, Responsivness sowie tailored, calibrated support)
- *Sukzessive Reduzierung der Unterstützung* (im Original: Fading)
- *Sukzessive Übertragung der Verantwortung* (im Original: Transfer of responsibilty)

Auf Basis dieser Untersuchung kann der Scaffolding-Prozess idealtypisch wie folgt beschrieben werden. Auf der Grundlage der sich kontinuierlich anpassenden Einschätzung der Kompetenz der/des Lernenden durch die/den Lehrenden erfolgt eine situativ angemessene Unterstützung auf dem Niveau des/der Lernenden oder „at a

slightly higher level“ (vgl. ebd., S. 275). Die dabei eingesetzte Unterstützungsstrategie kann analytisch in Ziele und Instrumente aufgespalten werden: Als Ziele haben van de Pol u.a. (2010) die Unterstützung in Bezug auf metakognitive (Steuerung der Aufmerksamkeit), kognitive Aktivitäten (kognitive Strukturierung, Einschränkung der Wahlmöglichkeiten/Freiheitsgrade) und affektive Einstellungen (Frustrationskontrolle, Motivation) unterscheiden können. Je nach Zielsetzung nutzen die Lehrenden spezifische Scaffolding-Instrumente wie Feedback, Hinweise, Anleitungen, Erklärungen, Vormachen oder Fragen. Diese Unterstützung – im Sinne der Erleichterung der Aufgabenausführung – wird in dem Maße sukzessive zurückgenommen, wie die/der Lernende imstande ist, die Aufgabe allein zu bewältigen. Damit wird die Verantwortung für die Ausführung der Aufgabe sukzessive an die/den Lernenden zurückgegeben (vgl. ebd., S. 276ff.).

Der Scaffolding Ansatz wird durchaus kritisch diskutiert. Im Zentrum steht die Frage nach der Effektivität, die sich als schwer messbar erwiesen hat. Die wenigen Untersuchungen, die van de Pol u.a. (2010) dazu haben finden können, zeigen in der Tendenz einen leicht positiven Effekt in den Bereichen metakognitive und kognitive Ziele gegenüber Lernsetting ohne Scaffolding, im affektiven Bereich sind die Ergebnisse divergent. Zudem ist insgesamt zu konstatieren, dass in der Regel einfache Aufgaben untersucht wurden. Sie mahnen deshalb weitere Forschung an, die sowohl unterschiedliche Aufgabentypen als auch realistischere Unterrichtssituationen fokussieren (vgl. ebd., S. 283).
Diskutiert werden darüber hinaus unterschiedliche Konzeptualisierungen und didaktischen Umsetzungen, die zwar eine Unterstützung anbieten, aber durch ihre direktive feststehende Gestaltung die erforderliche kontinuierliche Anpassung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden nicht gewährleistet.
Prominente didaktische Modelle, in denen Scaffolding Einzug gefunden hat, sind z.B. Reciprocal Teaching von Palincsar und Brown 1984 sowie Cognitive Apprenticeship von Collins, Brown und Newmann 1989. Zudem sind eine ganze Reihe von Scaffolding-Konzepten (z.B. im Rahmen des Computer Supported Cooperative Work (CSCW) (vgl. Reinmann 2008, S. 196), ePortfolio-Begleitkonzepten) entwickelt worden, die z.T. auch die Mitstudierenden aktiv einbeziehen. So übernehmen z.B. statt Lehrende/r Peers, Tutor/inn/en oder Mentor/inn/en die Unterstützung z.T. von Beginn an, z.T. werden Lehrende sukzessiv durch Mitlernende ersetzt.

Im FSU kommt Scaffolding dann zum Einsatz, wenn Lernende

„[...] darin unterstützt werden, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, sprachlich und fachlich. Lernende sollen dazu gebracht werden, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen, als solche, die sie allein bewältigen ten“ (Kniffka 2010, S. 1).

Bezogen auf die Ausführungen zu Konventionen im Allgemeinen (s. Kap. 4.2 Exkurs) und Kommunikativen Gattungen im Besonderen (s. Kap. 4.3), spezifiziert das Scaffolding-Konzept die Möglichkeiten der Aneignung derselben. Hinsichtlich der

didaktischen Gestaltung ist ergänzend die von Gibbons 2002 eingeführte Unterscheidung zwischen Makro- und Mikro-Scaffolding nützlich. Makro-Scaffolding umfasst die Bereiche Bedarfsanalyse, Lernstandstandsanalyse und Unterrichtsplanung, Mikro-Scaffolding bezeichnet die Unterrichtsinteraktion (vgl. Gibbons 2002, zitiert nach Kniffka 2010, S. 2f.). Ohne hier weiter auf die konkrete Konzeptualisierung einzugehen, zeigt die Unterscheidung jedoch, dass ein Mikro-Scaffolding, wie es oben beschrieben ist, eine darauf abgestimmte, kohärente didaktische Konzeption im Allgemeinen und im Besonderen die Planung von Scaffoldingphasen sowie in Online-Kontexten auch Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge voraussetzt.

Die Lernprozesse stehen im Vordergrund und die Rollen der Lehrenden und Lernenden haben sich verändert. Hier sieht Wildt (2009) die folgenden Entwicklungslinien:

Lehrende / Instruieren		
von Belehrung	zur	Lernbegleitung
von Dozentenzentrierung	zur	Studierendenzentrierung
vom autoritären	zum	demokratischen Lehrstil
vom Zensor	zum	Lerncoach
vom prozessgebundenen	zum	prozessintegrierten Prüfen
von Homogenität	zur	Diversifizität
von expositorischen	zu	experimenteller Lehre
von Einwegkommunikation	zur	Interaktion
vom kanonischen	zum	forschenden Lernen
von Repetition	zur	Produktion
von Input	zum	Output
vom Beurteilen	zum	Feedback
vom abstrakten	zum	situierten Lernen
von der Übungsaufgabe	zum	Problemlösen
von Entsinnlichung	zu	allen Sinnen
von Einfalt	zur	Vielfalt
von Veranstaltung	zur	Lernumgebung
vom Hörsaal	zur	Werkstatt

Studierende / Lernen		
vom Rezipieren	zum	aktiven Lernen
vom Kunden	zum	Partner
vom individuellen	zum	kooperativen Lernen
vom heteronomen	zum	selbstregulierten Lernen
von extrinsischer	zur	intrinsischer Motivation
vom standardisierten	zum	individualisierten Lernen
vom Oberflächen-	zum	Tiefenlernen
von Habitualisierung	zur	Reflexion
von der Aufnahme	zur	Anwendung des Wissens
from Learning by viewing	to	Learning by doing
vom formalistischen	zum	erfahrungsbezogenen Lernen
vom reproduktiven	zum	kreativen Lernen
vom verkopften	zum	ganzheitlichen Lernen
vom Wissen	zur	Kompetenz
vom deklarativen	zum	prozedualen Wissen
vom statischen	zum	dynamischen Wissen
vom objektbezogenen Lernen	zu	Lernstrategien

Abbildung 9: Die Veränderung der Rolle der Lehrenden und Lernenden (vgl. Wildt 2009)

Diese Entwicklungslinien und die oben genannten einzelnen Prinzipien und Postulate sind nicht alle und insbesondere nicht in der dargestellten Detailliertheit (direkt) aus den oben stehenden Ausführungen (Denkstil, Konstruktivismus, Konventionalität von Sprache, Kommunikative Gattungen) ableitbar. Allerdings widersprechen sie diesen Ausführungen auch nicht. Konstruktivistische Didaktiker/innen berufen sich bei der Ableitung von Prinzipien und bei der Explikation ihrer (zur wissenssoziologischen komplementären) Konzeptualisierung des Lehr- und Lernverständnisses auf die Ansätze von Dewey, Vygotskij, Piaget und Bruner (vgl. beispielsweise Reich 2008, S. 71ff.).

Gemeinsames Merkmal dieser kognitiv-konstruktivistischen Ansätze ist die Vorstellung, dass Lernen ein idiosynkratrisch konstruktiver, aktiver und zielgerichteter kumulativer kognitiver Prozess ist, der auf der Grundlage eigener Vorerfahrungen (Werte, Überzeugungen usw.) abläuft und der Interaktion mit anderen oder der Umwelt bedarf *(vgl. Seel 2003, S. 24; Neubert, Reich und Voß 2001, u.a. S. 2 und S. 4f.).*

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich zentrale (abstraktere) Prinzipien herausarbeiten, die im Übrigen zur Gestaltung von Lernumgebungen häufig empfohlen werden: (vgl. z.B. Witt 2009, S. 129ff.; Arnold 2005, S. 10f.). Witt (2009, S. 129f.) nennt die konzeptio-

nelle Förderung des selbstgesteuerten Lernens, die Förderung des kollaborativen und kooperativen Lernens sowie die problem- respektive handlungsorientierte Gestaltung. Rüschoff und Wolff (1999, S. 58) nennen für den Fremdsprachenunterricht zudem die Gestaltungsprinzipien „Authentizität“ und „Prozessorientierung“. Diese zentralen Prinzipien, die in der Praxis zu verbinden sind (vgl. Witt 2009, S. 131), sollen hier in der gebotenen Kürze dargestellt und mit weiteren theoretischen Überlegungen begründet werden.

Selbstgesteuertes/selbstbestimmtes Lernen[135]

Die Begriffe Selbststeuerung und Selbstbestimmung werden in der pädagogischen und psychologischen Literatur oft und zu unrecht synonym verwendet. Das Konzept der Selbststeuerung, das in kybernetischen Modellen des Lernens verortet werden kann, bezieht sich eher auf die regulativ-operativen Aspekte des Lernens (z.B. Methode, Lernorte), während das Konzept der Selbstbestimmung, das der emanzipatorisch sich verstehenden Erziehungswissenschaft (subjektwiss. Ansatz) zuzuordnen ist, darüber hinaus die inhaltlich-thematischen Aspekte mit einbezieht (Ziel und Inhalt des Lernens) (vgl. Häcker 2011, S. 38) und auf einer übergeordneten, vollzugsfernen Ebene angesiedelt ist (vgl. Holzkamp 1995, S. 162). Unter Selbstbestimmung des Lernenden kann ergänzend die wirkliche Verfügung des Lernenden über den Lernprozess verstanden werden, d.h. der Grad der Selbstbestimmung richtet sich danach, inwieweit der Lernende die Möglichkeit hat, verschiedene Wege zu beschreiten und eigenständig Entscheidungen mit weitreichender Bedeutung zu fällen. Der Selbstbestimmung zu oder unterzuordnen ist auch das Konzept der (Lerner-)Autonomie, das die Möglichkeit der Einbeziehung externer Lerngegenstände in die Planung, Realisierung und Kontrolle seines Lernhandelns thematisiert (vgl. Holzkamp 1995, S. 162, der auf Dulisch 1986 verweist).

Als Prinzip, wie immer die Worte auch gewählt sind (vgl. Reinmann 2011, S. 35), ist die eigenverantwortliche Selbstbestimmung oder kollektiv-partizipative Bestimmung der Ziele und Inhalte, Methoden, Lernorte und -zeiten usw. durch die Lernenden festzuhalten. Dieses Prinzip kann die Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützen, wenn spezifische Anforderungen erfüllt sind. Als wichtigstes Kriterium wird immer wieder die angemessene Einbettung in didaktische Szenarien genannt, d.h. die bewusste Förderung, Gestaltung und Begleitung des eigenverantwortlichen Lernens (vgl. z.B. Mayrberger 2011, S. 35, Reinmann 2011, S. 35). Dieses Prinzip zielt insgesamt auf die Subjektivierung (Individualisierung) des Lernens (s.o.),

> *„ [...] als die Mitbestimmung bei den Inhalten und Gegenständen den Zusammenhang von Sinn, Bedeutung und der eigenen Lebensperspektive bewahrt“ (Häcker 2011, S. 38).*

In der Fremdsprachenforschung wird das verwandte Prinzip der Lernerautonomie, dessen pädagogische Fundierung auf die reformpädagogische Zeit (u.a. Dewey, Montessori) zurückgeht, in Anlehnung an Holec und Little definiert als die Fähigkeit, das eigene Lernen

135 Die Diskussion dieser und verwandter Begriffe wie Selbstregulation, Selbstorganisation, Autonomie, Selbststeuerung, wird allerorten geführt (vgl. z.B. Faulstich und Zeuner (2006), Faulstich (2002), Häcker (2007), Greif und Kurtz (1996), Meyer, Mayrberger, Münte-Goussar und Schwalbe (2011)).

gestalten zu können, d.h. der Lernende ist in der Lage, Lernziele, Lerninhalte und Progression zu definieren, seine Lernstrategien und Arbeitstechniken selbstständig auswählen und die eigenen Lernprozesse und -ergebnisse bewerten zu können. Hierzu ist es vonnöten, die Lernenden bei der Entwicklung ihrer Lernerautonomie zu unterstützen (vgl. Wolff 199, S. 38f.). Begründet wird dieses Prinzip mit der Heterogenität der Lernenden in Bezug auf ihre Motivation, ihr Vermögen, fremde Sprachen zu lernen, ihre Persönlichkeit, ihre besondere Art zu lernen, ihre Fähigkeit, Dinge zu behalten und zu verarbeiten (vgl. Larsen-Freemann/Long 1991, Ellis 1994, zitiert nach Edelhoff und Weskamp 1999, S. 11). Fehlt eben diese Lernerautonomie oder auch die Individualisierung des Lernprozesses, „[...] geht der Lernstoff also bestenfalls vorbei" (ebd., S. 11). Empirische Befunde belegen darüber hinaus, dass eine auf Selbstbestimmung beruhende Motivation positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens hat (vgl. Deci und Ryan 1993). Dieses Prinzip kann auch als Abwendung von der instruktionalen Perspektive des Lehrens und einer Hinwendung zu den Lernprozessen des Subjekts (Lernerorientierung) gefasst werden, in der u.a. Lernziele, Methoden und Inhalte nicht vorgegeben, sondern kooperativ ausgehandelt werden.

Kooperation und Kollaboration/Soziales Lernen

Kooperation und Kollaboration werden häufig synonym verwendet oder auch mit ihrer dominanten Funktion „Soziales Lernen" gekennzeichnet (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 63). Für beide Konzepte ist das Arbeiten in Lerngruppen/Kleingruppen charakteristisch. Kooperative und kollaborative Ansätzen sind lernerorientiert/-zentriert, die Wissensvermittlung durch Lehrende wird i.d.R. deutlich reduziert (vgl. Arnold 2003, S. 37). Bei kooperativen Settings wird i.d.R. die Gesamtaufgabe auf die einzelnen Gruppenmitglieder verteilt, die ihre jeweiligen Teilaufgaben bearbeiten und anschließend in der Gesamtgruppe zu einem Gruppenergebnis zusammenführen. In kollaborativen Settings arbeiten dagegen alle Gruppenmitglieder gemeinsam/wechselseitig an der Aufgabenstellung. Diese eher methodisch orientierte Definition entstammt der Tradition der amerikanischen Schulforschung („cooperative learning")[136], heutige Ansätze in der Erwachsenen-, Aus- und Weiterbildung gehen darüber hinaus, indem sie kooperatives und kollaboratives Lernen als Lerngeschehen in komplexen sozialen Zusammenhängen begreifen, das erst durch das Handeln der Beteiligten konstituiert wird und nicht als „zielführende" Anwendung einer Unterrichtsmethode missverstanden werden sollte (vgl. Merkt 2005, S. 37f.).

Dieses Gestaltungsprinzip steht nur scheinbar im Gegensatz zum Prinzip der Individualisierung und Selbstbestimmung. Wie in den Kapiteln 2 und 3.3 dargelegt, kann es aus der Sicht kognitivistisch und konstruktivistisch orientierter Lerntheoretiker/innen nur durch die Kooperation mit anderen zu einer Angleichung der subjektiven Wissenskonstrukte kommen.

136 Die Forschung zum Kooperativen Lernen ist anfangs gekennzeichnet von einer Art Verteidigung des Prinzips, i.d.R. geht es um den (versuchten) Nachweis der Überlegenheit des Ansatzes gegenüber individuellem Lernen (in Konkurrenz zu anderen). So konstatieren z.B. auch Wessner und Pfister (2000, o.S.): Dass kooperatives Lernen in der Tat unter vielen Bedingungen erfolgreicher ist als individuelles Lernen, konnte empirisch nachgewiesen werden (vgl. Dillenbourg u.a. 1995; Johnson und Johnson 1994; Slavin 1995). Insbesondere durch strukturelle Forschungsprobleme (Faktorenkomplexität: Kontrolle der Faktoren versus reale Lernsituationen) sind solche Ergebnisse aber zu relativieren (vgl. ausführlich Arnold 2003, S. 38).

Nur so können die individuell formulierten Hypothesen getestet und die subjektiven Konzepte aufeinander bezogen werden. Auch die Interaktionshypothese (Fremdsprachenforschung), deren empirische Befunde „[...] alles andere als eindeutig sind“ (Aguado 2010b, S. 136), sieht die aktive Teilnahme an interaktiven Ereignissen als Auslöser und potentieller Förderer der fremdsprachlichen Entwicklung (ebd., S. 135).
Aus didaktischer Sicht werden als Mehrwerte insbesondere das gemeinsame Konstruieren von Wissen (Ko-Konstruktion), das symmetrische Verhältnis der Gruppenmitglieder (u.a. bessere Akzeptanz der Korrekturen), die Förderung der individuellen Fähigkeiten, der Abbau der individuellen Schwächen genannt (vgl. Rüschoff und Wolff 199, S. 63), die Ermöglichung eines vertieften Verständnisses und die Erleichterung des Transfers durch multiple Perspektiven sowie der Anstieg der aktiven Lernzeit (vgl. Arnold 2003, S. 38). Diese Mehrwerte sind allerdings nur erreichbar, wenn gewisse Anforderungen erfüllt sind, dazu gehören u.a.: die positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder (Aufgabe lässt sich nur gemeinsam lösen, gemeinsame Ziele), die Verbindlichkeit in der Übernahme der individuellen und Gruppen-Verantwortlichkeit, die Förderung der Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern, das Bewerten in Gruppen (vgl. Green 2004), der sich auf die Ergebnisse von Johnson und Johnson 1994 beruft) und die Anbahnung dieser Fähigkeiten durch die Lehrenden (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 63).

Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung, die u.a. an „[...] Pestalozzis Lernen mit Kopf, Herz und Hand, Wagenscheins exemplarisches Lernen und John Deweys Erfahrungsbegriff“ (Edelhoff 1999, S. 73) anknüpft, kann als zentrales Prinzip der Konstruktivistischen Didaktik aufgefasst werden. Demzufolge werden Lernvorgänge als Handlungsvollzüge verstanden, in denen Wissen und Verhalten über Handlungen vermittelt gelernt werden (vgl. Reich 2008, S. 71ff.), als praktisches Lernen mit Sinn, Ziel und Ergebnis (vgl. Edelhoff 1999, S. 73). Unter Handlungsorientierung wird eine ganze Reihe von Prinzipien subsumiert: Projektorientierung, Problemorientierung, Aufgabenorientierung, Produkt-/Ergebnisorientierung, Prozessorientierung, aber mitunter auch das Authentizität-Prinzip (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 61). Im Mittelpunkt jedes Unterrichts[137], der nach dem Prinzip der Handlungsorientierung gestaltet ist, steht ein Problem oder eine Aufgabe. Gemeinsam ist diesen beiden Begriffen laut Dörner (1976, S. 10) der unerwünschte Anfangs- und der erwünschte Endzustand. Bei Aufgaben ist die Methode zur Erreichung des Endzustandes bekannt oder vorhanden, bei Problemen nicht. Darüber hinaus liegen beim Problem nur begrenzte Kriterien bzgl. des Zielzustands vor, d.h. wenn keine klare Vorstellungen über das angestrebte Ziel existieren (vgl. Dörner 1976, S. 10).[138] Der Zielzustand kann als (kommunikatives) Produkt gefasst werden (Ergebnis-/Produktorientierung), das – auch unter fremdsprachendidaktischer Perspektive - auf die

137 Methodisch wird handlungsorientierter Unterricht z.B. durch Projektunterricht, Lernen durch Lehren oder durch Freiarbeit umgesetzt.

138 *„Aufgaben sind gelöste Probleme, denn für die Lösung von Aufgaben sind bereits Lösungen, Methoden bzw. Zielerreichungsstrategien vorhanden, die nur abgerufen werden müssen“* (Dörner, 1976, S. 10). Ob etwas als Aufgabe oder Problem aufgefasst wird, ist abhängig vom Vorwissen und der Verfügbarkeit dieses Vorwissen für das Individuum. Im Lehrkontext ist es aus diesem Grund nicht sinnvoll, hier zu unterscheiden.

(schulische) Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet ist (Authentizität/Praxisorientierung) und ihre (fremdsprachliche) Handlungskompetenz erweitern soll. Die komplementäre Prozessorientierung als weitere Gestaltungskomponente fokussiert die Methodik, also die Gestaltung des Unterrichts, des Lernens und des Problem-/Aufgabenlösens. Die Fremdsprachenforschung hat hier konkrete, gut begründete Vorstellungen, die in erster Linie nicht auf die Zielerreichung ((Lern-)Produkt) ausgerichtet sind, sondern den Lernprozess selbst in den Blick nehmen, d.h. die mentalen Verarbeitungsprozesse oder –aktivitäten oder auch „[...] die Sprachverarbeitungsprozesse des Sprachlerners, seine Sprachproduktions- und Sprachverstehensprozesse" (Rüschoff und Wolff 1999, S. 58) stehen im Mittelpunkt. Es geht hier u.a. um die Einbeziehung des prozeduralen Wissens (Wissen über Handlungsabfolgen und Tätigkeiten), die Entwicklung der Sprachbewussheit[139] und um die Förderung (Bewusstmachung) der allgemeinen Lern- und spezifischen Sprachlernfähigkeit (ebd., S. 58f.). Dieses komplementäre Gestaltungsprinzip „ [...] eines auf Kommunikationsfähigkeit, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit ausgerichteten Fremdsprachenunterricht [...]" (vgl. ebd, S. 60) fußt auf der Vorstellung, dass Lernende durch die gezielten Anwendung von direkten und indirekten Strategien ihr Lernen (der Fremdsprache) individuell optimieren können und die erworbenen Kompetenzen (Sprachkompetenz und Strategien) auch in anderen Situationen erfolgreich anwenden können. Als Voraussetzung kann dabei das an vollständigen (authentischen) Arbeitsprozessen orientierte handlungs- und erfahrungsbezogene Lernen (vgl. Merkt 2005, S. 37) gesehen werden oder anders formuliert: ohne Ergebnis-/Produktorientierung bleibt die Prozessorientierung leer. Ein solcher Art gestalteter Unterricht bemüht sich, das Geschehen im Lernkontext wirklichkeitsbezogen und holistisch darzustellen, d.h. Lernprozesse in der fremden Sprache sollten nicht punktuell und isoliert ablaufen, alles Lernen solle eingebettet sein in ein Sprachhandeln, die fremde Sprache solle immer auch zielgerichtet und kommunikationsbezogen verwendet werden (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 60).

Begründet wird dieses Prinzip in der Fremdsprachenforschung mit lerntheoretischen, (psycho-)linguistischen und zweitspracherwerbspsychologischen Erkenntnissen und Theorien. Ergänzend zu den schon beschriebenen (lerntheoretischen) Aspekten bestätigt die Psycholinguistik die Erkenntnis konstruktivistischer Lerntheoretiker, indem sie empirisch nachweist, dass Sprachverarbeitung eine spezifische Form der Informationsverarbeitung darstellt und die sprachlichen Verstehensprozesse als aktive Prozesse der Wissenskonstruktion auf der Grundlage bereits vorhandenen Wissens und der eingehenden Reize zu bezeichnen seien, das heißt z.B., dass beim Lesen eigenes Wissen eingesetzt wird und der Text dieses Wissen nur aktiviert (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 37f., die auf Kenneth Goodmann 1971, 1976 verweisen). Ferner wird davon ausgegangen, dass Wissen grundsätzlich in zwei Formen gespeichert ist. Unterschieden wird deklaratives Wissen (Fakten, Wissen über Dinge und Ereignisse) von prozeduralem Wissen (Wissen über die Handlungsabfolgen und Tätigkeiten). Zum prozeduralem Wissen zählen sie – als eigene Menge – die mentalen Operationen und Prozesse und Strategien, die sie für die sprachliche Verarbeitung wiederum in Klassen ein-

139 Genauer die Sprachstruktur- und Sprachverarbeitungsbewusstheit: erstere meint die Fähigkeit, sprachliche Strukturen oder grammatische Regeln auf einer höheren Ebene zu abstrahieren, letztere die Fähigkeit, Prozesse und Strategien der Sprachverarbeitung zu erkennen).

teilen: a) Prozesse und Strategien der Wahrnehmung und der Interpretation von Inforationen (z.B. Erschließungsstrategien), b) Prozesse und Strategien des kommunikativen Sprachgebrauchs (z.B. Verarbeitungs- und Überarbeitungsstrategien) und c) Strategien zur Kontrolle des Lernens (vgl. Multhaup und Wolff 1992; Rüschoff und Wolff 1999, S. 38f.). Aus der Zweitsprachenerwerbsforschung, die mit Hilfe produkt- und prozessanalytischer Verfahren (u.a. Fehleranalyse, diskurs- und interaktionsanalytische Verfahren) Rückschlüsse auf Lernprozesse zu ziehen versucht, können folgende Ergebnisse – indirekt – zur Begründung der Handlungsorientierung herangezogen werden: Wenn der Input und das Feedback auf den Output Sprachlernprozesse auslösen oder beschleunigen kann – und darauf deuten Forschungsergebnisse[140] hin -, dann kommt den Settings, in denen die unmittelbare Notwendigkeit zu kommunizieren gegeben ist, eine enorme Bedeutung zu (vgl. Aguado 2001, S. 602). Dies trifft auf Settings zu, die sowohl dem Prinzip der Kooperation und Kollaboration als auch dem Prinzip der Handlungsorientierung verpflichtet sind. Die Handlungsorientierung nimmt vielfach Bezug auf das Konzept der Aufgabenorientierung, welches konkreter und damit eher der didaktischen Gestaltung zuzurechnen ist (s. Kap. 5.3).

Diversität/Heterogenität

Die Berücksichtigung der Diversität ist ein weiteres Prinzip, das in den oben genannten (implizit) enthalten ist (vgl. Individualisierung, Lernerorientierung). Die Bedeutung der Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden bei der Gestaltung von virtuellen Lehr-/Lern-Arrangements ist in dieser Arbeit sowohl wissenschafts- und lerntheoretisch als auch bezüglich des konventionellen Charakters der Sprache dargelegt worden (s. Kap. 4.) und soll hier nicht wiederholt werden.

Die in diesem Kapitel genannten Prinzipien gelten sowohl für die Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Präsenz als auch für ihr virtuelles Pendant. Wer vom eLearning grundlegend neue Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen erwartet, muss enttäuscht werden. Zu diesem Fazit kommen auch Seufert und Euler, wenn sie betonen,

> *„[...] dass keine neuen eLearning-spezifischen Prinzipien entstanden sind. Allerdings liefern allgemeingültige Prinzipien bzw. Leitbilder die Möglichkeit, dem Einsatz von eLearning eine normative Orientierung und somit einen gewünschten Zielbezug zu verleihen“ (Seufert und Euler 2005, S. 22).*

140 Henrici kann beispielsweise in seinen empirischen Untersuchungen zeigen, dass gelungener kurzzeitiger Erwerb in ungesteuerten häufiger als in gesteuerten Kontexten dokumentiert ist. Ferner kommt er zu dem Schluss, dass Problembearbeitungen nicht ausschließlich der Aufrechterhaltung der Interaktion und der Gesichtswahrung dienen, sondern eine wichtige Funktion für den Spracherwerb haben (vgl. Henrici 1995, S. 152). Insgesamt soll damit die Interaktions-Hypothese als Weiterentwicklung der Input-Hypothese gestützt werden. Diese besagt, dass der Erwerb einer Fremdsprache umso erfolgreicher stattfindet, je umfassender die interaktionellen Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden sind (vgl. Henrici 1995, S. 14f.). *„Damit verbunden ist die Auffassung, daß zweiseitige Kommunikation (=Interaktion) dem Erwerb mehr nützen als einseitige“* (ebd., S. 15). Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass Interaktionen nur dann erfolgreich sind, wenn bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen (z.B. kooperatives Aushandeln, interaktionale Management-Fähigkeiten, selbstinitiativer Lerner, eindeutige Aushandlungen, hinsichtlich ihrer Ablaufstrukturen, explizit metasprachliche Phasen (Language Awareness)) erfüllt werden (vgl. Henrici 1995, S. 151 und S. 154). Zur Kritik an der Interaktions- und weiterer Hypothesen s.u.

5.3 Mehrwerte durch eLearning/Digitale Medien

Wenn sich keine weiteren didaktischen Prinzipien aus den Konzeptualisierungen von eLearning ableiten lassen, ist die didaktische Auseinandersetzung eigentlich obsolet. Dass dies hier dennoch geschehen soll, liegt in der Tatsache begründet, dass dem eLearning/den digitalen Medien spezifische Mehrwerte zugeschrieben werden, die durch die Entwicklung einer virtuellen Lernumgebung für den FSU – beispielsweise an niederländischen Universitäten und Hochschulen – realisiert werden könnten. Die Lernumgebung könnte dazu beitragen, zwei grundlegende Probleme der fremdsprachlichen Studiengänge in den Niederlanden[141] zu lösen: 1. der nicht (mehr) zeitgemäße FSU[142] sowie 2. die vor dem Hintergrund der kapazitären Ausstattung als nicht befriedigend zu bezeichnende Quantität und Qualität der Studienmaterialien. Eine virtuelle Lernumgebung könnte helfen, die Studiengänge qualitativ hochwertig und damit auch attraktiver zu gestalten. Im Folgenden soll dargestellt und geklärt werden, welche Potentiale der Digitalen Medien überhaupt bestehen und wie sie konzeptualisiert werden, mit welchen virtuellen Systemen sie in welchem Maße potentiell zu erreichen sind und welche Potentiale und Lernsysteme für den FSU in den Niederlanden zur Lösung der oben genannten Probleme von besonderer Bedeutung sind.

In den späten 90er Jahren des letzten Jahrtausends und in den ersten Jahren des neuen war die Ansicht verbreitet, dass mit eLearning didaktisch anspruchsvolle Lehre effizient, d.h. kostenreduzierend zu realisieren sei. Die Zuschreibung dieses Potentials und die enorme Bedeutung von eLearning wurde zunehmend revidiert und normalisiert – laut IT-Analysten Gartner eine typische Entwicklung für neue Technologien. Gartner unterscheidet fünf Entwicklungsschritte zur jährlichen Bestimmung der Marktreife neuer Technologien: 1. der technologische Auslöser, 2. der Gipfel der überzogenen Erwartungen, 3. das Tal der Enttäuschungen, 4. der Pfad der Erleuchtung und 5. das Plateau der Produktivität.[143] Diese Entwicklungsstufen können auch für eLearning im Allgemeinen genutzt werden. In der Praxis hat das eLearning insgesamt das Tal der Tränen überwunden und befindet sich vielfach auf dem Pfad der Erleuchtung, d.h. die Vor- und Nachteile werden realistisch eingeschätzt, der Einsatz ist aber noch nicht gänzlich akzeptiert und/oder die Technologie ist noch verbesserungsbedürftig.
Auch in der Theorie zeichnet sich das Denkkollektiv „der Didaktik des eLearning“ dadurch aus, dass es sich um eine junge Forschungsrichtung handelt, deren theoretische Konzepte noch nicht in einem konsistenten Modell zusammengefasst sind. Es handelt sich also um einen Denkstil in Entstehung, der durch die neuen technischen Möglichkeiten notwendig geworden ist und sich kontinuierlich ausbreitet. Die bis ca. 2002 entwickelten Konzepte und Modelle zur Klassifikation von eLearning müssen z.T. als überholt angesehen werden, ins-

141 Zur Lage des FSU am Beispiel Deutsch in den Niederlanden vergleiche Klein Gunnewiek und Herrlitz (2010), s. auch Kapitel 8.1.

142 Dies betrifft in erster Linie den oftmals additiven FSU, der sich im Wesentlichen durch eine grammatische Progression auszeichnet.

143 Vgl. www.gartner.com, (Abfrage: 03.03.2011). Zum Teil sind Einführungen aber auch am Widerstand der Praxis gescheitert oder setzen sich erst langsam durch. Das trifft auch auf sinnvolle Instrumente wie Repositories (z.B. Merlot) zu. Die Lehrenden sperren sich (noch), ihre entwickelten Materialien öffentlich zu machen. Vermutlich fürchten sie sowohl die Kontrolle als auch die Übernahme durch andere.

besondere da die so genannte „web 2.0“ Entwicklung („user generated content“) nicht integriert ist. Ferner ist dieser Forschungszweig noch nicht systematisch in den „etablierten“ Forschungsfeldern verortet. Beispielsweise kann die Mediendidaktik als eigenständige Disziplin (inzwischen u.a. mit eigenen Lehrstühlen und einer online-Fachzeitschrift: Medienpädagogik) als Subdisziplin der Allgemeinen Didaktik, der Hochschuldidaktik oder als Teilgebiet diverser Fachdidaktiken verstanden werden.
Schließlich stößt man auch bei dem Versuch, den Gegenstand zu fassen, auf diverse sich z.T. überschneidende Begrifflichkeiten wie „Lehren und Lernen mit elektronischen Medien,“ „eLearning“, „virtuelles Lernen“, „online learning“, „eTeaching“ oder „Lernen mit Neuen oder Digitalen Medien“.[144] Neben eLearning[145] hat sich der Begriff der „Digitalen Medien“, oder genauer: „des Lehrens und Lernens mit Digitalen Medien“ etabliert. Gemeint sind zusammenfassend jene Lehr- und Lernformen, die Informations- und Kommunikationstechnologien wesentlich zur Unterstützung einsetzen (vgl. Arnold 2004, S. 16), bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommt (Kerrres 2010) und die sich – Reinmann (2008) zufolge – dadurch auszeichnen, „[...] dass sie Multimedialität, Interaktivität, Simulation, Kommunikation und Kooperation über die Distanz hinweg ermöglichen“ (ebd., S. 76).
Das „Neue“ der Digitalen Medien liegt in technischer Hinsicht,

1. in der Digitalisierung der Information (von bislang getrennten Einzelmedien),
2. in zusätzlichen Nutzungsmöglichkeiten (neue Distributionswege),
3. in der Verbindung mehrerer Dienste über ein einziges Netz und
4. in direkten und globalen Zugriffsmöglichkeiten auf Informationen (vgl. ebd.)

Die Mediendidaktik als zentrale Disziplin, die sich mit der Funktion und Bedeutung von Medien in Lehr- und Lernprozessen beschäftigt, ist dabei von zwei Denkstilrichtungen geprägt. Einerseits steht in der produktorientierten Mediendidaktik die eher abstrakte Beschreibung der Qualität eines Bildungsmediums anhand von Merkmalen des Mediums selbst im Vordergrund - mit dem Ziel, durch Evaluationsstudien jene Merkmale von Medien zu erfassen, die sie als erfolgreich in bestimmten Anwendungszusammenhängen ausweisen, um so begründete Hinweise für die Auswahl und Gestaltung von Medien geben zu können (vgl. Kerres 2005). Vertreter/innen der produktorientierten Ansätze haben eine Reihe von präskriptiven (didaktischen) Gestaltungsprinzipien und -strategien erarbeitet, die für den hier vorliegenden Fall herangezogen werden könnten (vgl. Schulmeister 2007, S. 362). Ihr Wert wird aber in der Literatur immer wieder bezweifelt, da der konkrete Medieneinsatz vielen

144 Der Medienbegriff erweist sich als sperrig. Medientaxonomien stellen nach Tulodziecki und Herzig (2004, Bd. 2: Mediendidaktik: S. 31f.) Ordnungsschemata dar. Sie werden auf der Basis von unterschiedlichen Kriterien klassifiziert, u.a. nach Sinnesmodalitäten, nach der Codierungsart, nach der Hardware, der Software, der Funktion oder nach der Botschaft (vgl. Reinmann 2008, S. 74f.; Kron und Sofos 2003, S. 74).

145 Gerade in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden hat sich analog zum Begriffspaar Web 1.0 und Web 2.0 das Begriffspaar eLearning 1.0 und eLearning 2.0. entwickelt. Während das eLearning 1.0 die Bereitstellung von Lernmaterialien durch Lehrende oder durch eine Institutionen bezeichnet (Material ins Netz), versteht man unter eLearning 2.0 die aktive Mitgestaltung durch Studierenden (up- und download).

unterschiedlichen Faktoren unterliegt, die an sich und in ihrer Kombinatorik schwer beherrschbar (z.B. Zielgruppe, Kosten, Lehrkultur, Lernparadigma) und letztlich nur ex post facto erfassbar sind. Sie können allerdings innerhalb der prozessorientierten Mediendidaktik durchaus einen heuristischen Zweck erfüllen (vgl. Kerres 2005).
Der prozessorientierten Mediendidaktik geht es andererseits um die Qualität des Bildungsmediums im kommunikativen Zusammenhang.[146] Hier wird das Medium nicht isoliert betrachtet, sondern eine angemessene Gestaltung von Medien im Prozess des jeweiligen Kontexts angestrebt. Methodisch wird hier eine kontextgebundene, kriteriengeleitete Konzeption, Entwicklung und Durchführung angestrebt. Die Anforderungen an das Medium ergeben sich demnach durch die Spezifikation der Rahmenbedingungen und der zugrundeliegenden didaktischen Bestimmungen. Der Erfolg hängt dann von der Passung des medialen Produkts mit den situativen Anforderungen ab.[147] Ein genereller, sich selbst einstellender Mehrwert ist also nicht gegeben, vielmehr ist zu fragen, wann und unter welchen Bedingungen, mit welchen Programmen, in welchen Fächern und in welcher Gestalt eLearning eine Bereicherung zum Studium sein kann (vgl. Schulmeister 2007, S. 5; Kerres 2005, S. 50; s. Kap. 5).

Die Entwicklung einer virtuellen Lernumgebung wäre allerdings sinnlos, würde man ihr nicht eine wichtige Funktion, einen potentiellen didaktischen Mehrwert im Lehr- und Lernprozess gegenüber zu vordigitalen Lernmaterialien und -umgebungen zuschreiben. Nahezu jede Veröffentlichung zur Mediendidaktik und zum eLearning nennt solche innovativen Potentiale.[148] Die Veröffentlichungen von Reinmann (2008) und Schulmeister (2007) fassen diese systematisierend zusammen.

Schulmeister (2007, S. 207f.) nennt vier Schranken, die durch eLearning und Multimedia überwunden werden können:

1. Die Zeitschranke: Der Mehrwert besteht in der Expansion der Lernzeit durch z.B. Videoaufzeichnungen, Veranstaltungsvor- und -nachbereitung und der Nutzung von Kommunikationsmedien, im Wechsel zwischen asynchronen und synchronen Lernphasen und in der Virtualisierung der Zeit z.B. durch Zeitraffer und Zeitlupen.
2. Die Raumschranke: Der Mehrwert besteht in der Vernetzung verteilter Lernobjekte und Lernorte sowie in deren Virtualisierung.
3. Die Analog-Digital-Schranke: Der Mehrwert besteht in der Interaktivität von Lernobjekten z.B. durch die Kombination von diskreten und kontinuierlichen Medien, der Dynami-

146 Kerres verweist hier auf erste Versuche zu integrierenden Ansätzen (vgl. Kerres 2005). Die Analogie zur Unterscheidung von Sprache als System und Sprache im Gebrauch (s. Kap. 4.1) zeigt m.E. die typische Formen der Denkstilentwicklung im Allgemeinen und die Hinwendung zum (gemäßigten) Konstruktivismus im Besonderen.

147 Reinmann (2008, S. 135f.) schlägt als Leitkriterium die Kohärenz vor, die sich allerdings aufgrund der enormen Komplexität einer vollständigen Planung entzieht. Eine kohärente Gestaltung liegt dann vor, wenn die didaktische Gestaltung in sich schlüssig, logisch und nachvollziehbar ist, einen Sinn ergibt und interpretiert werden kann.

148 Die Beschreibung der Potentiale war insbesondere bis zur Jahrtausendwende geprägt von der (überzogenen) Hoffnung, dass eLearning die didaktische Praxis in kürzester Zeit sowohl an die theoretischen Ansätze und Ziele (z.B. eines lernerzentrierten Unterrichts) anpassen als auch insbesondere die ressourcenfressende Präsenzlehre wenn nicht obsolet machen würde, so doch zumindest stark zu ersetzen im Stande wäre (vgl. hierzu den Hype Cycle des eLearning von Gartner (2005)).

sierung diskreter Medien und der Bidirektionalität von Medien.
4. Die Normenschranke: Der Mehrwert besteht in der Expansion der Lernchancen z.B. durch der Individualisierung des Lernens, der Personalisierung des Lernmaterials, der Berücksichtigung der Diversität, der Partizipation aller im Unterricht, der Barrierefreiheit und der Vernetzung der Perspektiven.

Nach Reinmann (2008, S. 76-80) ergibt sich das Potential der Digitalen Medien sowohl durch deren Merkmale als auch durch ihren spezifischen Einsatz. Als wichtigste Funktionen nennt sie die zusätzlichen Möglichkeiten zur

1. *Distribution* (Lernen unabhängig von Ort und Zeit),
2. *Repräsentation* (die Möglichkeit, beim Lehren und Lernen verschiedene Symbolsysteme zu benutzen) und
3. *Exploration* (das Material manipulieren, mit dem Material interagieren können) sowie zur
4. Kommunikation und
5. Kooperation.

Die Potentiale verweisen auf zwei zentrale Arten der didaktischen Gestaltung, die in der Literatur (vgl. Seufert und Euler 2005, S. 38) mit eContent/eMedien und eCommunication bezeichnet werden.[149] Geht es einmal um die Verteilung und Gestaltung des Lernmaterials, der Lernobjekte, so geht es zum anderen um die Gestaltung der Kommunikation und Kollaboration zwischen den Lernenden und/oder zwischen Lehrenden und Lernenden. Ordnet man diese allgemeinen Potentiale diesen Gestaltungsarten zu, so ergeben sich unter Einbeziehung weiterer Darstellungen (vgl. Seufert und Euler 2005, S. 13f.; Reinmann 2008, S. 76; Schulmeister 2007, S. 5 und S. 269; Baumgartner und Reinmann 2007; Arnold und Merkt 2006), die sich z.T. auf spezifische Anwendungskontexte und -formate beziehen, die folgenden potentiellen Mehrwerte für eContent/eMedien und eCommunication/eCooperation:

eContent – eMedien

- (Individuelle) Vertiefung und Auffrischung von Wissen in einzelnen Inhaltsbereichen
- Virtualisierung von Lernobjekten sowie die Interaktivität der Lernobjekte, ihre ‚Bespielbarkeit'[150]
- Größere Anschaulichkeit, verbesserte Situierung und Anwendungsorientierung insbesondere durch Bilder, Video und Multimedia[151] sowie höhere Effizienz und bessere Lernleis-

149 Auch Reinmann (2008, S. 115) unterscheidet zwischen Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Ersteren ordnet sie Multimedia, die in- und externe Codierung von Informationen und multimediales Lernen zu, letzteren Information und Kommunikation im Netz, Hypermedia und telekooperatives Lernen. Diese Bestimmungen werden als Aspekte der Kategorisierung von Blended Learning genutzt.

150 Dabei unterscheiden Schulmeister und Metzger (2004) zwischen sechs Interaktivitätsniveaus: 1. Objekte betrachten und rezipieren, 2. Multiple Darstellungen betrachten, 3. Darstellungsformen variieren, 4. Inhalt der Repräsentation manipulieren, 5. Objekt der Repräsentation konstruieren und 6. Konstruktion mit intelligentem Feedback.

151 Nach der Diskussion unterschiedlicher Definitionen für Multimedia fasst Schulmeister (2007, S. 16f.) unter Multimedia als eine „interaktive Form des Umgangs mit symbolischen Wissen in einer computergestützten Interaktion" auf. Ferner unterscheidet er zwischen Multimedia und Hypermedia als unabhängige Entitäten mit einer Schnittmenge, die er als Hypermedia bezeichnet.

tungen[152]

- Schnelle Zugriffsmöglichkeiten, die u.a. für das Lösen eines Problems bedeutsam sind
- Personalisierung (vgl. Schulmeister 2006, S. 250) und Individualisierung des Lernprozesses: a) individuelle bedarfsorientierte Ziel-, Methoden- und Inhaltsauswahl, b) zeitliche (inkl. individuelles Lerntempo) und räumliche Flexibilität
- Das vielfältige Spiel mit der Zeit in Simulationen
- Aktivere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten durch vielfältige Interaktionsmöglichkeiten: Förderung der Verarbeitung von Lerninhalten durch anschauliche Präsentation von Lerninhalten, realitätsnahe Veranschaulichung komplexer und dynamischer Zusammenhänge und durch das probeweise Durchführen einer komplexen Tätigkeit am simulierten Modell
- Informationsreichtum: Erleichterter (zeitgleicher) Zugang zu einer Vielzahl an Quellen und Informationssorten (Daten, Texte, Bildern, Filme) u.a. zur Konfrontation mit einer Vielfalt von Meinungen; dies kann die Nachdenklichkeit anregen, die Reflexion fördern und pluralistische Sichtweisen provozieren
- Höhere Aktualität der Lerninhalte durch zeitnahe Bereitstellung
- Vernetzung verteilter Lernobjekte und Lernorte
- Zunahme der Vernetzung der Lernobjekte im Gegensatz zu einer vorgegebenen Linearität – Hypertext/-media kann Lernerfolge in komplexen Situationen begünstigen, besonders, wenn Vorwissen vorhanden ist und eine hohe Lernmotivation vorausgesetzt werden kann
- Aktive Eingabe eigener Produkte (vgl. Schulmeister 2006, S. 251)
- Wiederverwertbarkeit (reusability) der Lerninhalte durch Lernobjekte und der didaktischen Konzepte – auch zur Ressourceneneinsparung - durch Festlegung von Standards (u.a. SCORM, IMS).

eCommunication – eCooperation

- Höhere zeitliche Flexibilität
- Kürzere Lernzeiten
- Förderung der Kommunikation und Kooperation von Lernenden untereinander und mit Lehrenden - auch über die Einbindung zusätzlicher Kontaktpartner (z.B. Studierende aus dem Ausland), Partizipation aller im Unterricht (vgl. Schulmeister 2006, S. 250).
- Generierung neuer Lehr- und Lernformen
- Heranführung an und Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens, u.a. durch Bereitstellung von Hilfsangeboten (z.B. Betreuung durch eTutor/inn/en)
- Bewussterer Umgang mit Äußerungen und Sprache sowie dem Sichtbarmachen von gruppendynamischen Prozessen unter der Bedingung, dass Online-Kommunikation den Teilnehmenden je nach Stärken und Schwächen verschiedene Möglichkeiten zur Beteiligung geben sollten
- Mögliche Überwindung der Zeit- und Raumschranke, der Analog- und Digitalschranke und der Normenschranke durch die Integration von eLearning in Präsenzseminare, wenn „[...] mit Hilfe technischer, organisatorischer, kommunikativer oder informationeller Vorteile Lernen gestaltet und verbessert wird“ (Schulmeister 2006, S. 209)
- Vernetzung der Lernphasen

152 Das erhoffen sich zumindest Rüschoff und Wolff (1999, S. 52-54).

- Expansion der Lernchancen
- „Interaktion in nicht geplanten Lernphasen!“ (Schulmeister 2006, S. 210, vgl. auch Baumgartner und Reinmann 2007).

Es hat einige Versuche gegeben, eLearning-Modelle zu entwickeln, mit denen sich die diversen Aspekte und Perspektiven systematisieren lassen.[153] Ich greife hier auf das von Schulmeister entwickelte didaktische Dreieck virtuellen Lernens zurück, da es einerseits besonders klar und einfach strukturiert ist, andererseits diverse Aspekte des eLearning gut abbildet.[154]

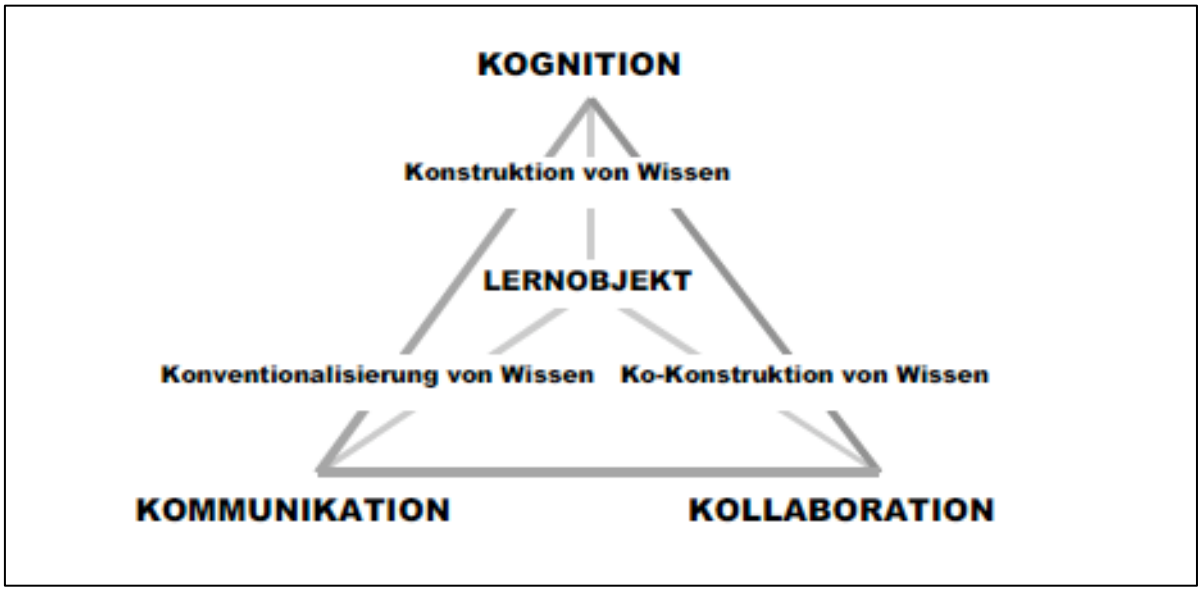

Abbildung 10: Didaktisches Dreieck virtuellen Lernens nach Schulmeister (2003, S. 156)

Sein Dreieck virtuellen Lernens stellt das Lernobjekt in den Mittelpunkt. Unter Lernobjekt ist letztlich der Lerngegenstand, seine mediale Repräsentation und didaktische Gestaltung zusammengefasst. Schulmeister unterscheidet bei der Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt drei lernpsychologische Faktoren virtueller Lehre – Kognition, Kommunikation und Kollaboration:

Tabelle 5-1: Das didaktische Dreieck Schulmeisters als Tabelle (eigene Darstellung)

Faktoren	**Kognition**	**Kommunikation**	**Kollaboration**
Handlung	Denkprozesse: Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt	Kommunikation mit anderen Lernenden und Lehrenden	Kollaboration von Individuen mit gemeinsamen Lernobjekten
Ziel	Konstruktion von Wissen	Konventionalisierung von Wissen	Ko-Konstruktion von Wissen
Erwartetes Resultat	(naive) individuelle/idiosynkratische kognitive Konzepte	Verständigung	Kognitive Konzepte und Verständigung

153 Euler und Seufert (2005, S. 23) beschreiben und diskutieren vier Strukturmodelle (u.a. von Baumgartner und Kerres) zur Gestaltung von eLearning.

154 Siehe hierzu auch die Ausführungen zu diesem Modell in Bezug auf den Prozess der Wissenskonstruktion in Kapitel 3.4.1.

Orientierung	Kontextualtität und Interaktivität: Manipulation und lernender Umgang mit Lernobjekten	Multiple Perspektiven	Problem- und Praxisorientierung
Strategien	Methodologie und Meta-Lernen	Moderation	Tutoring
Anwendungen[155]	CBT/IST/CD-Rom	LMS/LCMS	CSCL/CSCW

Diese Systematisierung deckt sich – nicht zufällig - mit den oben dargestellten Potentialen virtuellen Lernens. Sie leistet dabei einen wichtigen Beitrag zur Unterscheidung der virtuellen Gestaltungsebenen von eSzenarien. eSzenarien beschreiben die Koordination von Lehr-Lernzeiten und Lehr-Lernorten auf der institutionellen Ebene eines Studiengangs mit Fokus auf die Lernprozesse der Studierenden auf der Folie eines „student lifecycles“. Sie umfassen die möglichst konkrete und formale

> *„hochschuldidaktisch motivierte Gestaltung der Voraussetzungen, Bedingungen und Faktoren für studentisches Lernen (und wie sich Lehre darauf bezieht) als auch die unterschiedlichen Akteure bzw. Akteurinnen“ (Merkt und van den Berk 2008, S. 243f.).*

Der Begriff ist angelehnt an den Bühnen- und Filmkontext und wurde für den Bereich eLearning vor allem im Zuge von Blended-Learning (Wechsel/Mischung aus Präsenz- und (oftmals asynchronen) Online-Phasen) adaptiert (vgl. Schulmeister u.a. 2008, S. 19ff.). Weitere Formen von eLearning in der Hochschullehre sind in der Einteilung von Schulmeister „Präsenz begleitet“ (Online Materialbereitstellung/Internet – ohne Kommunikation) und Virtuelle Veranstaltungen (in der Regel synchron, z.B. Teleteaching-Vorlesungen) (vgl. Schulmeister u.a. 2008, S. 10f.).[156] Notwendig geworden ist der Begriff des eSzenarios, da die traditionellen Bezeichnungen (Seminar, Vorlesung, Übung usw.) die didaktische Realität nicht mehr adäquat zu beschreiben imstande sind: Vielfach gehen die didaktischen Szenarien über eine Veranstaltungen hinaus (z.B. Modul, studienbegleitende ePortfolio-Arbeit) oder berücksichtigen bei der Gestaltung nicht nur die Präsenz, sondern eben auch u.a. das (virtuelle) Selbststudium und/oder die (a)sychrone Kommunikation und Kollaboration unter den beteiligten Lernenden und Lehrenden.

Das Hauptziel bei der didaktischen Gestaltung der Digitalen Medien ist es demzufolge, die für das jeweilige didaktische Lehr-Lernarrangement potentiellen Mehrwerte mit digitalen Lernsystemen, Lernplattformen und/oder (Kommunikations-)Tools zu realisieren, d.h. Lernumgebungen zu schaffen, die Lernende besser motivieren und unterstützen, als dies mit vordigitalen Lernmaterialien und -umgebungen möglich ist (vgl. Wache 2003).

155 Die Zuordnung ist so nicht mehr haltbar, da z.B. auch LMS und LCMS über Funktionen (z.B. Wiki, upload durch Studierende, share) verfügen können, mit denen eine Kollaboration möglich ist.

156 Schulmeister nennt hier neben den oben genannten Formen von eLearning auch die grundlegenden Funktionen (Information - asynchrone Kommunikation - synchrone Kommunikation - synchrone Interaktion und Kooperation) sowie die Methoden (Instruktion oder expositorische Lehre - graduell interaktives Unterrichtsgespräch - tutoriell begleitetes Lernen - moderierte problemorientierte Arbeitsgruppen - selbstorganisierte Lerngemeinschaften). Ausführlich Skalen (z.B. Grad der Virtualität, Gruppengröße, Grad der Medialität) zur Beschreibung unterschiedlicher Szenarien finden sich in Schulmeister u.a. (2008).

Um diese Potentiale maximal zu entfalten, werden u.a. die folgenden Anforderungen an eLearning gestellt oder Empfehlungen ausgesprochen.

Für bestimmte Trainingszwecke gibt es nach wie vor interessante Einsatzmöglichkeiten für das Drill und Practice-Prinzip (vgl. Schulmeister 2007, S. 90)
Zunahme an Lernsystemen in der Verantwortung von Lernenden, sowohl inhaltlich (user generated content) als auch formal (eigene Lernwege -persönlicher Entwicklungsplan), eigene persönliche Lernumgebungen (PLE), die die Einseitigkeit der Rezeption durch die Interaktivität des Produzierens aufheben (vgl. Schulmeister 2007. S. 294) oder die individuelle Anpassung z.B. der Lernwege oder der Repräsentationen der Lernmaterialien sowie Unterstützung bei der Aushandlung von Lernressourcen ermöglichen (z.B. durch Einflussnahme der Lernenden auf Lerninhalte, die Möglichkeit, eigene Arbeitsergebnisse für alle sichtbar einzustellen oder auf Informationen zu verweisen (vgl. Arnold u.a. 2004, S. 57f.)[157].
Hinwendung zu „authentischen" Aufgaben/Problemstellungen (induktive Herangehensweise mit der Möglichkeit von alternativen Lösungen
Unterstützung der Koordinationsprozesse von Lernenden (z.B. durch Gruppenarbeitsräume, gemeinsame Terminkalenderverwaltung)
Hilfen für individuelles, selbstorganisiertes Lernen (z.B. Diskussionsforen) (vgl. Arnold u.a. (2004, S. 57f.).
Auslagerung von Faktenwissen in virtuelle Selbstlerneinheiten, Vorhalten von vielfältigen Übungen, Aufgaben und konstruierenden Aktivitäten (vgl. Schulmeister 2006, S. 261f.; Schulmeister 2007, S. 292)
Monitoring der individuellen Lernfortschritte (auch durch Tutoring)
Abkehr von adaptiven (instruktionalistischen) Lernsystemen, Hinwendung zu offeneren Lernsystemen bis hin zu web2.0-Tools und damit einhergehend
Aktivierung des Benutzers durch Lernmaterialien/Bruch mit der rezeptiven Erwartungshaltung (vgl. Schulmeister 2007, S. 292).
Abkehr von rein virtuellen Studienangeboten – Verhältnis Präsenz-virtuelles Lernen etwa 3:1[158] *– Blended learning*
Entwicklung von eSzenarien als best-practices/patterns
Integration von formativen ePrüfungssystemen
Einsatz von (e)Portfolios zur Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernens und Lernprozesses
Adaptivität: Änderung am Konzept und an den Lernressourcen (z.B. durch eine Rubrik Aktuelles)
Lernen in Wissensgemeinschaften (vgl. Schulmeister 2007, S. 284ff.)

157 Arnold u.a. (2004) beziehen sich hier wie auch bei den anderen in dieser Aufzählung genannten Aspekten auf Britain und Liber 1999.

158 Das Verhältnis beschreibt den Zusammenhang in Semesterwochenstunden und ist wie folgt zu lesen: Ein Viertel der Präsenzzeit kann durch virtuelle Angebote ersetzt werden. Eine Berechnung anhand von ECTS würde auch die unbetreute (virtuelle) Lernzeit (Selbststudienzeit, Gruppenarbeit und Prüfungsvorbereitung) erfassen.

> *„Methodisch-didaktische Transparenz und Anleitung für die Lernenden durch die Angabe von „von Lernzielen und -voraussetzungen, durch einen Überblick über die jeweiligen Lerneinheiten, durch Hinweise zur Lernmethodik und durch motivierende und zur Reflexion anregende Zwischenfragen und Übungen, die auch dem Self Assessment dienen können. Das „statische" Material muss dabei von seinem Umfang und seiner Gestaltung her möglichst gut mit dem Unterrichtsgeschehen der Präsenzphasen abgestimmt den" (Kleimann 2008, S. 26)*[159]

Die hier dargestellten Potentiale des Lehren und Lernens mit Digitalen Medien weisen darauf hin, dass die zwei grundlegenden Probleme des FSU in den Niederlanden, die am Anfang dieses Kapitels genannt wurden, mit Digitalen Medien angegangen werden können.

Die gilt sicherlich für das Problem des *nicht zeitgemäßen FSU in den Niederlanden.* Ein Ziel der diesem Denkstil verpflichteten Akteure (u.a. Entwickler/innen, Medien- und Hochschuldidaktiker/innen) besteht in der Innovation (Denkstilentwicklung) der Praxis. Unter Innovation versteht Reinmann (2005) im Gegensatz zu traditionellen Innovationsansätzen nicht nur große Veränderungen, sondern auch inkremental (in kleinen Schritten vorwärts gehend) evolutionäre Neuerungen. Allgemein gilt für Innovationen, dass nicht das Konzept bereits eine Innovation darstellt, sondern erst seine Umsetzung und Etablierung, denn es beruht auf der Logik von Innovationen, dass ihr Erfolg sich schnell zeigen muss und/oder dass möglichst einflussreiche Menschen hinter den neuen Möglichkeiten einer Innovation stehen müssen, damit weiter investiert wird (vgl. Kap 2). Da auch davon auszugehen ist, dass Innovationen vom Denkzwang innerhalb der Domäne (ihren Mitgliedern, den darin herrschenden Regeln, Normen und Routinen) abhängen, stellt sich auch die Frage nach der Umsetzbarkeit und Etablierung der rekonstruierten Denkstile des inneren Kreises, um so mehr als Reinmann (2005, S. 56) für den Bildungsbereich (unter Rückgriff auf Bereiter 2002) konstatiert, dass die Lehr-Lernforschung mit Innovationen in der Praxis nichts zu tun hat. Deshalb war und ist es auch das Ziel, mit der Einführung und dem Ausbau von eLearning moderne didaktische Konzepte quasi durch die Hintertür zu etablieren, indem die Auseinandersetzung von Lehrenden mit den digitalen Systemen und Tools und ihren (neuen) didaktischen Möglichkeiten forciert wird, sodass sie ihre Lehrkompetenz (PPK) ausbauen (müssen). Damit müssen die oben beschriebenen Potentiale, die zu Recht die Lernprozesse der Lernenden fokussieren, um diese PPK-Dimension ergänzt werden. In diesem Sinne besteht also ein weiteres, gänzlich nicht ausgeschöpftes Potential von eLearning darin, didaktische Lernplattformen und -systeme und Tools zu entwickeln, die die Lehrenden dabei unterstützen, gute Lehre zu entwickeln und das eigene didaktische Gestaltungsrepertoire zu erweitern (vgl. Witt 2009, S. 165).

159 Neben diesen relativ unumstrittenen Anforderungen an Lernumgebungen findet sich in der Literatur eine große Anzahl von umfangreichen Kriterienkatalogen und Richtlinien für die Gestaltung von hypermedialen Lernsystemen, die Schulmeister (2007, S. 107) bezüglich ihrer Vagheit, ihrer subjektiven Erfahrungsgebundenheit und ihren geringen Grad an Operationalisierbarkeit kritisiert. Aus diesem Grund wird dieser Zugang hier nicht weiter verfolgt.

Konkret geht es – das Ziel des FSU (s. Kap. 6.2.1) fokussierend – darum, mit Hilfe der Digitalen Medien Lernszenarien zu gestalten, die die Konstruktion, Anwendung und Habitualisierung von Gattungs- und Musterwissen angemessen unterstützen (vgl. ausführlich dazu Kap. 6.3.4).

Das *Problem der Erstellung und der Distribution von quantitativ und qualitativ hochwertigem Material* verweist eher auf die technische Realisierung, die zur Verfügung stehende Infrastruktur, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet wird.

5.4 Digitale Informations- und Kommunikationsmedien

Um die in Kapitel 4.3 genannten Potentiale im Allgemeinen und im Hinblick auf die konkreten Anforderungen des FSU an niederländischen Universitäten und Hochschulen im Besonderen zu erreichen, kann eine Vielzahl von Lernplattformen, Lernsystemen, digitalen Medien, kognitiven Werkzeugen und Web2.0-Tools zum Einsatz kommen. Nicola Würffel (2010) hat wohl zuletzt einen systematischen Überblick über diese „Neuen Technologien" für den Bereich Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache gegeben.[160]
Bei ihrer Darstellung (s. Tabelle 5-2) greift sie im Wesentlichen auf die von Mitschian (2004) entwickelte Systematisierung zurück, die didaktisch-methodische Aspekte mit technischen Unterscheidungsmerkmalen zu verbinden versucht.

Tabelle 5-2: Elektronische Anwendungen für den DaF-/DaZ-Unterricht (Würffel 2010, S. 1229)

	Offline	Online
Authentische Medien	Lexika; Hörbücher; Spielfilme/ Dokumentationen auf CD-ROM/ DVD	Weblog-Tagebücher; Wikipedia; Online-Lexika; Videoclips; Sprachkorpora
Adaptierte Medien	Elektronische Wörterbücher oder Kinderlexika auf CD-ROM/DVD	Online-Grammatiken; Online-Wörterbücher
Methodisierte Medien	Lernsoftware auf CD-ROM/DVD	Lernprogramme; Lehrbucherweiterungen
Authentische Werkzeuge	Textverarbeitungsprogramme; Präsentationsprogramme; Strukturierungsprogramme (zum Erstellen von Mindmaps)	E-Mail; Foren; Chats; Instant Messaging mit Sprach- oder Videomessaging; Audio- oder Videokonferenzen; Kooperative Editoren (u. a. Wikis); Weblogs; Podcasts
Adaptierte Werkzeuge		Lernplattformen
Methodisierte Werkzeuge	Autorenprogramme; Vokabeltrainer	Autorenprogramme; Vokabeltrainer; E-Portfolio

Die Systematik unterscheidet vorrangig zwischen Medien (mit Inhalt, Informationsträger) und Werkzeugen (ohne Inhalt). Die weiteren Unterscheidungsebenen fasst Würffel im Anschluss an Mitschian wie folgt: 1. Authentizität = ohne didaktische Ausgangsqualität, 2. Adaptivität = für Lernzwecke hergestellt und 3. Methodizität = mit einem Lernverfahren verknüpft. Dass die Systematik in der Praxis z.T. schwer zu handhaben ist, ist ihr durchaus bewusst, wenn sie schreibt:

160 Sie verweist auf andere Darstellungen: u.a. auf Rüschoff und Wolff 1999, Rösler 2004, Roche 2008a.

> *„Ein gefüllter Vokabeltrainer im Lernprogramm ist in diesem Sinne ein adaptiertes und/oder methodisiertes Medium, ein leerer Vokabeltrainer, den ich als Lernende/r selbst mit Inhalten fülle, ein adaptiertes und/oder methodisiertes Werkzeug" (Würffel 2010, S. 1228).*

In ihrer sehr erhellenden Übersicht fehlen allerdings u.a. Feedbackprogamme, Portale, Datenbanken, Content-Sharing und -Kataloge (z.B. Merlot) und Learning-Content-Management-Systeme (LCMS), auf die sie aber zum Teil in ihren anschließenden Ausführungen verweist.

Ich möchte mich hier auf die Online-Medien und Werkzeuge konzentrieren, da sie in der didaktischen Gestaltung von Szenarien die oben genannten Potentiale am besten zu realisieren versprechen.[161] Nichtsdestotrotz spielen insbesondere Offline-Medien und -Werkzeuge gerade für den Sprachunterricht eine nicht zu unterschätzende Rolle (z.B. Textverarbeitungsprogramme mit ihren diversen integrierten Funktionen wie Rechtschreib- und Grammatiküberprüfung oder einem Thesaurus).
Bezüglich der authentischen Online-Medien kommt Würffel zu dem Schluss, dass es eine

> *„[...] unübersehbare Menge an authentischem Informationsmaterial [gibt], das von Lehrenden und Lernenden für die Vorbereitung des Unterrichts und für den Einsatz im Unterricht bzw. für das Lernen eingesetzt werden kann*" (Würffel 2010, S. 1233).

Dies gilt auch für die z.T. kostenpflichtig angebotenen methodisierten Online-Medien (i.d.R. Aufgaben und Übungssammlungen, aber auch Portale und Datenbanken[162]), die allerdings häufig eine mit den methodisierten Offline-Medien vergleichbare zweifelhafte Qualität aufweisen (vgl. ebd., S. 1236).
Für die beiden genannten Bereiche kommt erschwerend hinzu, dass Fremdsprachenlernende i.d.R. nicht über die Kompetenz verfügen, die Qualität und Angemessenheit (z.B. Sprachniveau) der Angebote einschätzen zu können. Dies gilt in gewisser Hinsicht auch für die adaptierten Online-Medien, allerdings ist hier die Brauchbarkeit des Angebots für die Lernenden insbesondere bei den Wörterbüchern und Grammatiken meist kurzfristig überprüfbar (z.B. durch die erfolgreiche Beantwortung der grammatischen oder lexikalischen Frage). Sie stellen somit ein gut nutzbares, zusätzliches Angebot dar.
Den Online-Werkzeugen stellt Würffel (ebd., S. 1236) ein insgesamt sehr gutes Zeugnis aus: „ [...] denn hier lässt sich am deutlichsten und in größtem Umfang ein Mehrwert gegenüber deinem DaF-/DaZ-Lernen ohne Integration des Internets erkennen [...]" Als Gründe sieht sie

161 Roche (2008b, S. 357) kritisiert die übliche Offline-Lernsoftware wie folgt: *„Die äußere Steuerung des Lernerfolgs durch maschinelle Impulsgeber entpuppt sich somit als mehr oder weniger verkappte behaviorisitische. So gibt es unzählige Übungsprogramme, die außer bunten Farben und einer vordergründigen Klickbarkeit dem Lerner nicht viel zu bieten haben. Zwar lassen sich selbst diese Materialien dann lernfördernd einsetzen, wenn sie richtig situiert, dosiert und kontextualisiert sind, aber als Selbstläufer sind sie in der Regel nicht brauchbar oder gar kontraproduktiv. Die spielerische Faszination für das Neue, die vor allem zu einer unspezifischen Abwechselung im Unterricht führen soll, führt nicht zur Nachhaltigkeit."*

162 Von solchen Datenbanken und Portalen erhofft sich Rösler (2008, S. 375) für die nahe Zukunft eine *„zielgruppengenauere Produktion eines Lehrwerks on demand"*. Damit könnte sowohl eine Regionalisierung von Lehrwerken realisiert werden als auch das Aufgehen der Lehrmaterialanalyse in eine empirische Unterrichtsforschung (vgl. ebd., S. 377).

zum einen die „[...] Möglichkeit mit Sprechern oder mit anderen Lernenden der Zielsprache [...] in einen (authentischen) Kontakt zu treten [...]“, zum anderen „[...] die Entwicklung des WWW zum Mitmachnetz [...]“ (ebd.). Dazu gehört auch der sogenannte „user generated content“.

Bei den authentischen Werkzeugen[163] sind für den fremdsprachlichen Unterricht insbesondere Kooperative Editoren (z.B. Etherpad, Piratepad, Googledocs) hervorzuheben. Mit diesen Editoren können (mehrere) Nutzer (an unterschiedlichen Orten oder unterschiedlichen Rechnern) gemeinsam und inzwischen zeitgleich an einem Text schreiben. Die jeweiligen Eingaben und Änderungen der einzelnen Nutzer unterscheiden sich durch ihre farbliche Markierung. Ein zusätzliches Chatfenster oder der zusätzliche Einsatz eines Chatprogramms (z.B. Skype) ermöglicht eine Metakommunikation.[164] Für nahezu alle authentischen Werkzeuge gilt nach wie vor, dass sie nicht aus einem Repository, in dem zahlreiche Ressourcen zentral vorgehalten werden, gespeist werden können, sondern manuell konfiguriert werden müssen (vgl. Merkt 2005, S. 215f.; Arnold 2003, S. 59).

Nahezu alle weiteren Werkzeuge sind inzwischen auch innerhalb eines Learning-(Content)-Management-Systems (LMS/LCMS, auch Lernplattform) verfügbar, z.B. bietet OLAT u.a. die folgenden Funktionen: ePortfolio[165], Audio- und Videokonferenzen, Blogs, Foren, Wikis, Autorenwerkzeuge und Prüfungssysteme). Diese virtuellen Lernplattformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Lage sind, viele unterschiedliche didaktische Anforderungen erfüllen zu können oder, anders gesagt, viele der oben genannten Potenziale umzusetzen versprechen. Obwohl spezialisiertere virtuelle Lernumgebungen, Programme und Tools (z.B. ePortfolio-Software, Vokabellernprogramme, Chat-Programme) den Lernplattformen im Hinblick auf die didaktische Gestaltung funktional überlegen sind (vgl. Jackewitz 2012), sind – wie zu zeigen sein wird – virtuelle Lernplattformen besser geeignet, die spezifischen Probleme des FSU an niederländischen Universitäten und Hochschulen anzugehen.[166]

Lernplattformen als niedrigschwelliger Einstieg ins eLearning (vgl. Schulmeister 2006, Kap. 7) werden von Schulmeister (2005a, S. 10) definiert als Softwaresysteme, die eine Benutzerverwaltung, eine Kursverwaltung, eine differenziertes Rollen- und Rechtemanagement, Kommunikationstools vorhalten und deren Inhalte in einem Browser dargestellt werden können..

163 Viele dieser Werkzeuge (Web 2.0-Tools) sind erst nach der Entwicklungszeit von Cleio entstanden. Von einer ausführlicheren Behandlung im Rahmen dieser Arbeit wird auch deshalb Abstand genommen, da die hier angestrebte nachhaltige curriculare Verankerung von Kommunikativen Gattungen mit diesen Tools nicht zu erreichen ist. Ihre Potentiale für den fremdsprachlichen Unterricht sollen damit keinesfalls bezweifelt werden, ich verstehe sie – didaktisch angemessen eingesetzt – als wertvolle „Add ons“.

164 Siehe vertiefend hierzu Würffel (2008).

165 "*Wir in Salzburg Research verstehen unter ePortfolio eine digitale Sammlung von "mit Geschick gemachten Arbeiten" (=lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert. Sie (Er) hat als Eigentümer(in) die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wie viel Information aus dem Portfolio einsehen darf*“ (Hilzensauer und Hornung-Prähauser 2006, S. 4).

166 Der Mehrwert dieser Tools ist aber mit einem ständigen und für Lehrende und Lernende i.d.R. unzumutbaren Wechsel der Plattformen und Tools verbunden.

> *„Diese auf Servern installierten Software-Systeme verwalten Kurse, Studierende und Lernmaterialien. [...] Autorenwerkzeuge erleichtern Lehrenden [ohne Programmierkenntnisse bei der Erstellung von Inhalten und Aufgaben, IB] die Arbeit" (Schulmeister 2006, S. 261).*

Trotz des aktuellen Hypes um massive open online courses (MOOCS) kommt man – möchte man den Lernenden geschützte virtuelle Lernräume anbieten – um Lernplattformen nicht herum (vgl. Schulmeister 2003, S. 5). Lernplattformen werden gesehen als ein „[...] Ort, an dem relevante Informationen, Dokumente und Arbeitswerkzeuge für Studierende vorgehalten werden" (Kerres u.a. 2009, S. 101). Ihre Aufgabe bestehe darin, die Organisation von Lernprozessen zu unterstützen (vgl. ebd. 2009, S. 106), sie sind insofern als „Lehrplattformen" oder auch „Lehrverwaltungsplattformen" (vgl. ebd., S. 109). Ähnlich kritisch lautet die Bestimmung von Jäcklein u.a.:

> *„Lernplattformen an sich sind nur die technischen Voraussetzungen dafür, dass Lernszenarien miteinander kombiniert und in einer sogenannten Lernumgebung integriert werden können" (Jäcklein u.a. 2007).*

Das ist mit den Lernplattformen auch sicherlich möglich, es lohnt sich aber, die Strukturierungswerkzeuge, die Gestaltungselemente genauer zu betrachten.

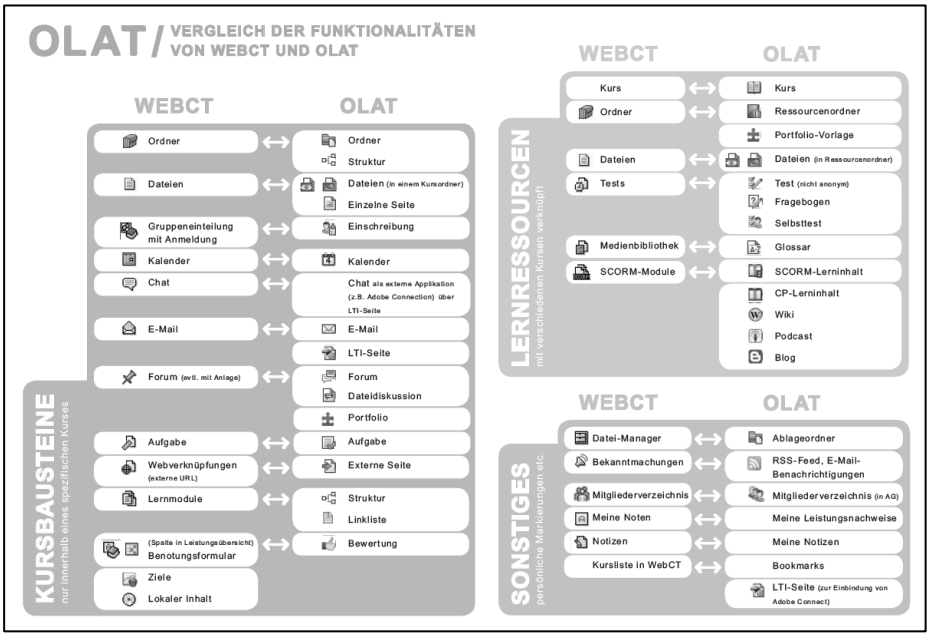

Abbildung 11: Vergleich der Gestaltungselemente und Tools von WebCT und OLAT (Kompetenzzentrum Lernsysteme der Universität Frankfurt 2011)

Diese Abbildung zeigt den Vergleich zweier populärer Lernplattformen (WebCT[167] und OLAT), geclustert nach „Kursbausteinen", „Lernressourcen" und „Sonstiges". Sie gibt einen groben Überblick über die lehr-/lernorganisatorischen Gestaltungselemente virtueller Lernplattformen, mit denen eine didaktische Grundstruktur ausgebildet werden soll, welche

167 WebCT (inzwischen mit BlackBoard fusioniert) ist die dominante kommerzielle Lernplattform an niederländischen Hochschulen und Universitäten.

durchaus „[...] als Richtung vorgebende Anleitung eines Lernprozesses“ (Portmann-Tselikas 2006, S. 184) zu verstehen ist.

Für die Darstellung von Inhalten steht in Lernplattformen eine ganze Reihe von Gestaltungselementen zur Verfügung. Dies sind i.d.R. die in Abbildung 11 unter Lernressourcen genannten (z.B. Ressourcenordner, Dateien, Glossar, Podcast, SCORM-Lerninhalte, CP-Lerninhalt, Linkliste, einzelne Seite, externe Seite, Tests), die üblicherweise von Lehrenden oder Autor/inn/en (z.T. mit den intern zur Verfügung stehenden Autorenwerkzeugen) erstellt oder eingestellt werden. Tests, Aufgaben und Übungen sowie Inhalte werden zu einem bestimmten Zeitpunkt von Lehrenden für unterschiedliche Nutzergruppen freigeschaltet oder gesperrt. Die geschieht durch die Rechte- und Rollenfunktionen, die bei Bedarf auch den Zugang zu einem Angebot für andere Lernhelfer/innen (z.B. Tutor/innen, Mentor/innen, (externe) Expert/inn/en oder Mitglieder von Parallelkursen) ermöglicht. Lernende können sogenannten Microcontent durch Beiträge in z.B. Whiteboards, Wikis, Foren, Chat, Virtuelle Klassenzimmer und Blogs sowie weitere Inhalte durch Dateiupload in den Kurs einbringen. Generell können alle digitalisierbaren Medienarten (Audio, Text Bild, Film) in Lernplattformen integriert und abgespielt werden. Auch komplexere Lernobjekte (Simulationen, Fallbasierte Lernsysteme) können zunehmend besser integriert werden. Ggf. kann auf externe Inhalte (z.B. externe Wörterbücher, Datenbanken, Lernsysteme) verlinkt werden. So könnten ausgereiftere und durch einzelne Lehrende schwer zu erstellende multi-/hypermediale Lernobjekte und Tools zur Verfügung gestellt werden, mit denen die in Kapitel 5.3 genannten Mehrwerte „eContent“ erreichbar werden.
In der Praxis wird in Lernplattformen typischerweise mit „Hypertext-Büchern, CBT-artigen Übungsprogrammen[168] und Tests“ (Schulmeister 2006, S. 6) gelernt. Diese eher auf rezeptives Lernen, auf Abprüfbarkeit und auf Kontrolle[169] ausgerichtete Organisation des Selbststudiums ist dozentenzentriert. Lehrende gestalten in aller Regel die Lehr-Lernarrangements, die ihnen diese Lernplattformen nahelegen (s. Kap. 5.3), d.h. das tatsächliche Potential von Lernplattformen ist sehr eng mit diesen systemimmanenten Gegebenheiten verbunden. Zweifellos haben sich die Entwickler/innen von Lernplattformen (wie z.B. Blackboard) wohl weniger von (innovativen) didaktischen Prinzipien und Vorstellungen leiten lassen als vielmehr von einer angenommenen Nachfrage nach einer virtuellen Abbildung traditioneller Lehr- und Lehrformen. Virtuelle Lernplattformen wie OLAT und WebCT sind also nicht didaktisch und schon gar nicht fremdsprachendidaktisch strukturiert. Ihr Kern besteht in atomisierten (Übungs- und Test-)Bausteinen, aus denen sich Lehrende – i.d.R. entlang einer fachsystematischen oder thematischen Strukturierung – Kurse „basteln“ können (s. Kap. 6.2), die dann allen Lernenden in identischer Form und in bester Absicht angeboten wird. Diesen Zusammenhang soll der folgende Exkurs verdeutlichen.

168 CBT steht für Computer-Based-Training, sein netzbasiertes Pendant heißt WBT (Web-Based Training). Gemeint sind Lernprogramme zum Selbststudium, die in der Regel neben Animationen und Videodokumenten (geschlossene) Übungen ohne tutorielle Betreuung enthalten.

169 Der individuelle Lernprozess kann vom System mitverfolgt (Tracking) und protokolliert werden (vgl. Arnold u.a. 2004, S. 55). Lehrende können feststellen, wie lange und ob überhaupt Studierende an einer Aufgaben gearbeitet haben, wie erfolgreich die Übungen gemeistert wurden usw.

Exkurs: Offene Lernumgebungen versus Adaptivität

Die Diskussion um die Adaptivität von Lernsystemen fasst Schulmeister (2006, S. 131ff.) wie folgt zusammen: Da es nicht möglich sei, der Diversität der Studierenden aufgrund der Komplexität in allen Kontext genüge zu leisten, liege die Chance in so genannten „offenen Lernsituationen". Während die adaptiven Systeme auf der Vorstellung basieren, dass es gelingen könne, Unterricht systematisch zu planen und Lernereigenschaften und Lehrmethoden aufeinander zu beziehen, definiert er die „offene Lernsituation" als

„[...] innere Offenheit der Lernsituation für den Lerner als Gegenbild zu einem lernzielorientierten und durchstrukturierten instruktionalistischen Lernangebot, in dem der Lernende Schritt für Schritt geführt wird" (Schulmeister 2006, S. 131ff.).

Dies ist meines Erachtens – wie ich im Folgenden darlegen möchte – ein sehr gangbarer Weg, der im Einzelnen zu spezifizieren sein wird.

Lernautonomie, Selbstorganisation, -steuerung, -bestimmung, Eigenständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Teilhabe oder Partizipation sind Forderungen, die man nicht nur in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Little 1991, Kasper 1995, S. 469), sondern auch in der (Hochschul-)Didaktik oder der Erziehungswissenschaft immer wieder vernehmen kann (vgl. z.B. Häcker 2009; Holzkamp 1995; Schulmeister 2006, S. 132; Kap. 5.2). Die Umsetzung dieser Forderungen in der institutionellen Praxis ist weder strukturell verankert noch selbstverständlich.

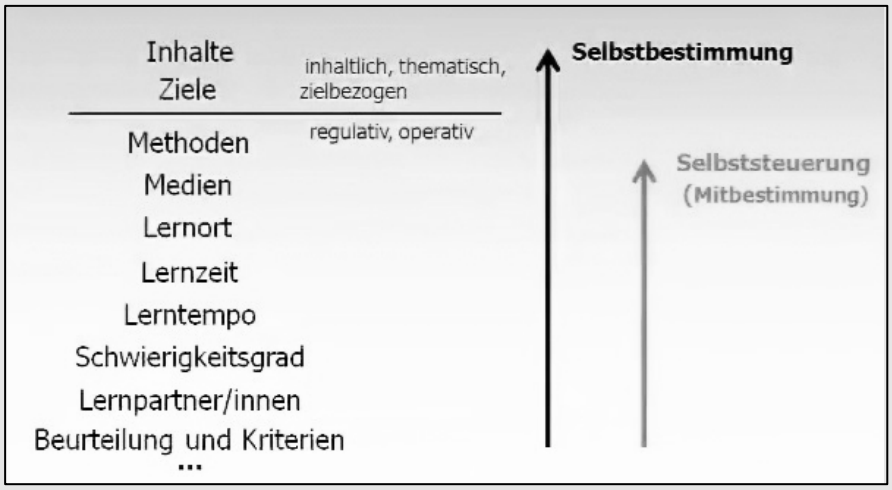

Abbildung 12: Selbststeuerung und Selbstbestimmung. Häcker (2009)

I.d.R. wird, wie Abbildung 12 zeigt, den Lernenden im besten Fall ein gewisser Freiraum bei der Auswahl oder der Ausgestaltung (Selbststeuerung) zugebilligt: u.a. der Methoden, der Medien, des Lernortes und der –zeit, des Lerntempos, der Lernpartner/innen, der Beurteilungskriterien. Ziele und Inhalte sind i.d.R. nicht selbst zu bestimmen (vgl. dazu Abbildung 12; s. zur Partizipation von Lernenden an der Erstel-

lung des Curriculums Kap. 6.2). Dieser lehrzentrierte Ansatz[170] ist u.a. von der Vorstellung geprägt, dass es gelingen könnte, Unterricht systematisch zu planen und durchzuführen, d.h. u.a. Lernereigenschaften und Methoden so aufeinander zu beziehen, dass Lernerfolg quasi garantiert generiert wird. Das gilt sowohl für Lernsysteme[171] als auch für (virtuelle) Lernumgebungen (L(C)MS). In der Verlängerung dieser Logik sind z.B. Argumente zu hören, dass für alternative Vorgehensweisen nicht genügend Zeit zur Verfügung stünde, um den „Stoff" in seiner Breite zu behandeln. Dabei wird dann der „Input" mit dem Output oder sogar dem Outcome gleichgesetzt.

Das extreme Gegenteil[172] besteht für das Lehren darin, den Teilnehmenden völlige Freiheit in der Auswahl der Lerngegenstände, der Wahl der Methoden etc. zu geben. Begründet werden könnte dies u.a. damit, dass die Methoden des Lernens individuell unterschiedlich seien (vgl. Dewey 1964, S. 231, zitiert nach Weskamp 1999, S. 13), sodass für jede/n Lernende/n individuelle Wege möglich sein sollten. Doch auch dieser Weg ist aus mehreren Gründen nicht oder nicht in dieser Absolutheit erstrebenswert. Dass diese Offenheit so nicht durchsetzbar wäre oder die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Fachdisziplin, Qualifikationsnachweise usw.) gründlich zu verändern wären, stellt nur mögliche äußere Begründungen dar. Wichtiger erscheint, dass im Allgemeinen nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden von Beginn an (in dem Maße) kompetent sind, ihr Lernen selbst zu organisieren und sich eigene Lernwege zu suchen. Das gilt sowohl – allerdings eingeschränkt – für den inhaltlichen Bereich (u.a. fachsystematischer Überblick) als auch in besonderem Maße für den methodischen-didaktischen (u.a. lerntheoretisches/-systematisches Wissen und Können). Gilt doch für ausgebildete Lehrende schon, dass ihr praktisches Tun oftmals nicht kohärent ist mit ihren diesbezüglichen metasprachlichen Begründungen (vgl. Herrlitz 1998; siehe auch Kapitel 3.5), sie also in ihrer Praxis Modelle replizieren, denen sie selbst „ausgesetzt" waren. Gleiches könnte auch Lernenden (vgl. ebd.:

170 *„Im lehrerzentrierten Ansatz wird primär ein Lehrangebot bereitgestellt, das die Studierenden zu verarbeiten haben. In der klassischen Unterrichtsplanung werden die Lernziele dabei von den zu lehrenden Inhalten (Lehrpläne) deduktiv abgeleitet und es werden ihnen häufig sogar spezifische Lehrmethoden als didaktische Vermittlungsinstanzen zugeordnet. Der Lehrprozess ist dabei im wesentlichen eine durch die Lehrperson (oder die Lernsoftware) fremdgesteuerten Instruktion"* (Baumgartner 2001, S. 6).

171 Für Lernsysteme, die sich insbesondere durch die Sequenzierung von Übungen (Wiederholungen) auszeichnen, wird dieser Zusammenhang mit dem Begriff der Adaptivität beschrieben. Adaptive Lernsysteme weist z.B. Schulmeister zurück, da die Zahl der Variablen und ihrer Interaktionen viel zu hoch sei, als dass sie je wirklich erfasst werden könnten. Allein der Versuch, mehrere Variablengruppen miteinander zu verbinden, führe zu einer kombinatorischen Explosion, die keine didaktischen Schlussfolgerungen mehr erlaube (vgl. Schulmeister 2002, S. 201, ders. 2006, S. 30).

172 *„Im lernerzentrierten Ansatz wird bloß eine interaktive, dem Lernen förderliche Umgebung bereit gestellt, die nach den jeweiligen Zielen, Wünschen und Vorlieben der Lernenden exploriert werden kann. Obwohl dadurch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen, Lernstile und Motivationen besser berücksichtigt werden, kann in der Extremvariante weder Reihenfolge, Zeitbedarf noch der Lernerfolg selbst extern gesteuert und kontrolliert werden."* (Baumgartner 2001, S. 6f.). Auch Laurillard unterscheidet didaktische Modelle und Kommunikationsmodelle. *„Im didaktischen Modell haben die Lehrer die Kontrolle über Lerninhalt und Methode, im Kommunikationsmodell der Lernende. Sie differenziert vier Dimensionen der Lernerkontrolle (Zugang zur Domain, Kontrolle über Übungen, Art des Feedback, Zielbegründung), die sie den Programmsorten vom klassischen CAL-Programm bis zu intelligenten Simulationen net"* (Schulmeister 2007, S. 63).

„rhetorisches Schülerwissen“) widerfahren: sie greifen ggf. ebenfalls auf Modelle zurück, die schon ihre Lehrenden (und ggf. Mitschüler/innen) in der Schule eingesetzt haben: kurz auf „Alt-Bekanntes“, das ihre Lernbemühungen im Sinne der Motivation, und damit bezüglich der Effektivität und Effizienz nicht optimal unterstützt. Erschwerend kommt die „bewusste“ Ausklammerung oder Vermeidung von Inhalten und Methoden hinzu, sodass das Potential z.B. von kooperativen oder kollaborativen Lernsettings zur Konventionalisierung von Wissen oder zur Kokonstruktion ungenutzt bleibt (z.B. „Ich lern lieber allein.“); letztlich die Lernenden ihre eigenen Ziele nicht erreichen (können).

Beide Extreme (fremd- vs. selbstbestimmtes Lernen) haben ihre spezifischen Probleme und Stärken. Bezogen auf u.a. externe Lernsysteme, Tools oder Übungseinheiten in virtuellen Lernumgebungen sollte eine Offenheit oder eine selbstgewählte Adaptivität[173] von Lernsystemen realisiert sein. In (virtuellen) Lernumgebungen erscheint insbesondere die gemeinsame Aushandlung von Inhalten, Methoden usw. als geeignete Lösung.[174] Die Lernenden können hier im Rahmen eines Scaffolding (Little 1999, S. 29; s. *Exkurs Scaffolding* in Kap. 5.4) den Lernprozess der Studierenden beratend begleiten. Eine solche Aushandlung fördert nicht nur das wechselseitige Verständnis. Vielmehr erwerben die Lernenden (ggf. durch ein Fading) auch die Kompetenz, die Auswahl von Inhalten, Methoden usw. hinsichtlich spezifischer Rahmenbedingungen und Zielsetzungen einzuschätzen, zu begründen und so (für ihren weiteren Lernprozess) gezielt einzusetzen. Auch die Lehrenden können von der Aushandlung insofern profitieren, als ihnen ihr eigenes Tun widergespiegelt wird. Im Sinne eines lebenslangen Lernens werden sie so angehalten und motiviert, ihre (routinisierten) Handlungen zu reflektieren und ggf. an die (veränderten) Bedingungen anzupassen (PPK). Insofern muss die folgende Forderung „Unterricht muss den Lernenden angepasst werden und nicht umgekehrt“ von Kasper (2001, S. 603, die auf Knapp und Knapp-Potthoff (1982, S. 183) verweist) sicherlich um die Forderung nach einer aktiven Partizipation der Lernenden durch die Erweiterung ihrer Befugnisse (Rollen- und Rechtesystem) sowie um die Forderung nach „innerer Variabilität“ von Lernsituationen sowie „variablen Lernobjekten“ erweitert werden (vgl. Schulmeister 2004a, S. 23; Kerres u.a. 2009, S.105f.).

Ziel der Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen ist es, das Potenzial zur Realisierung von innovativen Lehr-/Lern-Szenarien zu nutzen. Dazu ist eine größtmögliche Offenheit der Lernumgebung (didaktische Vielfalt) erforderlich, wie sie auch in der Literatur immer wie-

173 Darunter verstehe ich z.B. bei Vokabellernprogrammen die Möglichkeit, solche Vokabeln durch das System ausblenden zu lassen, die man als gelernt markiert hat oder die vom System als richtig bewertet wurden. Auch für die Auswahl von Übungen wäre eine solche (gewählte und jederzeit widerrufbare) Voreinstellung nutzbar, sodass z.B. für Anfänger keine Übungen für Fortgeschrittene angezeigt werden usw.

174 Schulmeister (2006, S. 287ff.; 2005a) schlägt – wie oben bereits erwähnt – diverse Organisationsformen und Methoden vor, die als Rahmen für die Selbststeuerung durch die Studierenden fungieren sollen. Hier wird deutlich, dass auch er der Kompetenz der Lernenden, ihr Lernen selbst zu organisieren, nur zu einem gewissen Grad vertraut.

der gefordert wird (vgl. Knuth und Cunningham 1993, S. 165; Schulmeister 2005b), die dennoch durch die didaktische Grundstruktur keine Beliebigkeit und Desorientierung zur Folge hat.

Um das Potential von digitalen Lernplattformen (besser) auszuschöpfen, kann als Anforderung an virtuelle Lernumgebungen in Bezug auf die zeitgemäße Ausgestaltung des FSU in den Niederlanden festgehalten werden, dass diese eine die Mikro-Ebene überschreitende didaktische Organisation zur Realisierung unterschiedlicher (offener) Szenarien sowie eine didaktische Unterstützung der Lehrenden (und Lernenden) anbieten sollte.

Ein weiterer Bereich, der für die zeitgemäße Ausgestaltung des FSU von Bedeutung ist, umfasst die Gestaltungselemente zur Ko-Konstruktion und Konventionalisierung, mit denen die in Kapitel 5.3 genannten Potentiale erreicht werden sollen. In Lernplattformen stehen diverse synchrone und asynchrone Tools zur Verfügung, u.a. Chat, Forum, eMail, Wiki und Virtual Classroom. Dennoch hinkt die Integration aktueller Tools in Lernplattformen insgesamt der Entwicklung von sogenannten Web2.0-Tools hinterher, d.h. spezifische Tools können (noch) nicht innerhalb der Lernplattform oder nur in einigen genutzt werden. Das sind z.B. kooperative Editoren (z.B. piratepad), zu denen im weiteren Sinne auch Annotationstools wie „social reading“ (z.B. iversity) oder mediabird gehören. Zudem erschwert die manuelle Einrichtung von Rechte- und Lerngruppen durch Lehrende die Möglichkeiten zur Kooperation oder geschützten Kommunikation, denn nur selten (z.B. in OLAT) dürfen Lernende selbst Lerngruppen anlegen. Diese stehen allerdings grundsätzlich außerhalb des Kurses. Insgesamt fehlt ein einfaches Instrument zur Vernetzung oder Team- und Gruppenbildung (Sozialform) (vgl. Kerres 2009 u.a., S. 106f.: Aktivitäten von Akteuren organisieren). Zum Beispiel können Peergruppen für gegenseitiges Feedback oder Stamm- und Expertengruppen beim Kooperativen Lernen nur von den Lehrenden und nur manuell angelegt werden, eine (zufällige oder kriteriengeleitete) Zuordnung von Personen und Gruppen zu Inhalten und Aufgaben steht nicht zur Verfügung. Primär unterstützt wird dadurch das Selbstlernen und die Arbeit in der Gesamtgruppe. Gerade in (geschützten) Peergruppen können Lernende gemeinsam ein kommunikatives Produkt generieren, sich gegenseitig Feedback auf ihre Produkte geben, sie gemeinsam verbessern, gemeinsam Muster in best-practices entdecken, spezifische sprachliche Aufgabenstellungen bearbeiten usw. Diese Peer- oder Lerngruppen müssen jederzeit, bedarfs- und anforderungsangemessen erzeugt werden können. Denn damit wird ein geschützter Lernraum etabliert, der auch dazu dienen kann, die Lernenden zu Kollaboration und Kommunikation in und über die Zielsprache zu motivieren, also die oftmals rein rezeptive Lernhaltung aufzubrechen verspricht.

Um die für den FSU bedeutsamen Potentiale der Kokonstruktion und Konventionalsierung optimal ausnutzen zu können, gilt es, ein einfaches Instrument für Lehrende und Lernende zu entwickeln, das geschützte oder spezifische Gruppenkonstellationen und Arbeitsräume für unterschiedliche Lerngruppen innerhalb des Kurses schafft.

Ein Tool zur Unterstützung kollaborativen Schreibens sowie zur Metakommunikation (z.B. Chat) wäre für einen zeitgemäßen FSU wünschenswert.

Hinsichtlich der Qualität und Quantität von Lernmaterialien ist entscheidend, dass Lernplattformen inzwischen auf der Grundlage von Content-Management-Systemen (CMS) arbeiten, die

> *„[...] ursprünglich für die Organisation und das Management von Inhalten konzipiert waren [... und die sich (IB)] zu komplexen Redaktionssystemen entwickelt ben]" (Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele 2002, S. 34).*

Ein CMS lässt sich durch die folgenden Merkmale kennzeichnen:

- *„Strikte Trennung von Inhalt und Layout: Im Gegensatz zu statischen Webseiten werden die Inhalte (Texte, Bilder, Videoclips etc.) sowie die Formatvorlagen (Templates) in einem CMS separat gespeichert. Wenn eine entsprechende Webseite aufgerufen wird, wird diese dynamisch generiert, indem in ein entsprechendes Template die verschiedenen Inhalte geladen und angeordnet werden.*
- *Komponenten-Management: In Content Management Systemen werden die einzelnen von den Autoren gelieferten Inhalte mit Metadaten versehen und in einer Komponenten-Datenbank (content component database) abgelegt. Redakteure können nun aus diesen einzelnen Komponenten (Texte, Bilder, ...) Artikel zusammensetzen, die dann publiziert werden können.*
- *Workflow-Management: Ein CMS bietet Mechanismen, die eine Definition und Kontrolle des Workflows (Ablauf der Arbeitsschritte) ermöglichen. So werden die von den Redakteuren zusammengesetzten Artikel vom Chefredakteur überprüft, bei Bedarf redigiert und von diesem für die Online-Publikation freigegeben. Die auf der Webseite publizierten Artikel bleiben für eine bestimmte Zeit online und werden nach Ablauf dieser Zeit im Archiv abgelegt." (Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele 2002, S. 34f.).*

Durch die Kombination von LMS und CMS zu einem LCMS erhoffen sich u.a. Arnold u.a., die Vorteile beider Systeme nutzen zu können, d.h. zeit- und kostenintensiv erstellte Lernmaterialien in diversen Kontexten – durch ein zentrales Repository - wiederverwenden zu können (reusability) (vgl. Arnold u.a. 2004, S. 56).[175] Auch Änderungen (z.B. Rechtschreibfehler oder Aktualisierungen) an den (zur besseren Auffindbarkeit metadatierten) „Reusable Learning Objects" (RLO, wieder verwendbare Lernobjekte) müssen nur einmal zentral (für sämtliche Kurse) durchgeführt werden.

Die Bereitstellung von Content (und ergänzendem Support) stellt Arnold (2003, S. 59f., die auf Mason 1998 verweist) zufolge aber nur einen Typ der Gestaltung von eSzenarien dar. Ein weiterer besteht in dem Typ „Kombination" („Wrap-Around"). Hier stehen den Lernenden mannigfache Lernmaterialien zur Verfügung, aus denen sie eigenverantwortlich auswählen können. Im dritten Typ „Integration" sind keine im Vorfeld festgelegten Studienmaterialien mehr vorhanden, diese „[...] werden von den Teilnehmenden durch Prozesse der Informationsbeschaffung und -bearbeitung und der diskursiven Aushandlung in hohem Maße

175 Schulmeister (2003, S. 14f.) hält die Unterscheidung zwischen LMS und LCMS für wenig hilfreich, da die Übergänge zwischen beiden Formen fließend sind.

mitbestimmt“ (ebd.). Hierzu müssen den Lernenden zwangsläufig Rechte zur Einstellung von Lernmaterialien zuerkannt werden, sodass diese nicht nur von anderen verwendet, sondern auch in anderen Zusammenhängen wiederverwendet werden können.
Die Wiederverwendung und Interoperabilität von Lernobjekten (learning objects) ist durch Standardisierung von Lernobjekten und ihre Entsprechungen in Lernplattformen (z.B. LOM, IMS und SCORM) inzwischen Realität (s. u.) oder besser gesagt, technisch möglich.

Exkurs: Standardisierung

Die Standards können und sollen hier nicht dargestellt werden (vgl. z.B. Arnold u.a. 2004, S. 227; Bett und Wedekind 2003). Baumgartner u.a. (2002) bieten einen immer noch sehr erhellenden Überblick aus didaktischer Perspektive).
Die Grundidee der Standardisierung basiert auf einer Bausteine-Metapher, die ihren Ursprung in den Instruktionsdesignansätzen z.B. der Component Display-Theorie) von Merrill 1983 hat (vgl. Reinmann 2008, S. 188ff.). Die folgenden Abbildungen zeigen die Grundformen der didaktischen Modellierung:

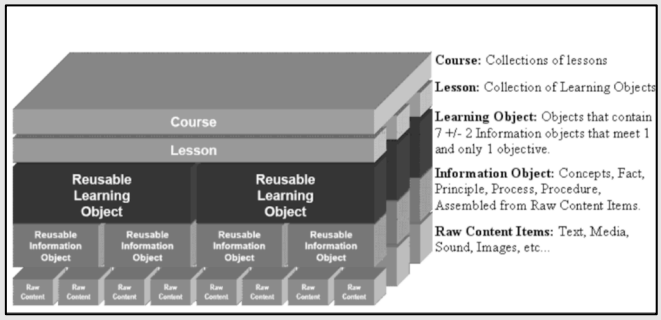

Abbildung 13: Content Model (Maise 2003, S. 60, zitiert nach Baumgartner 2007, S. 154)

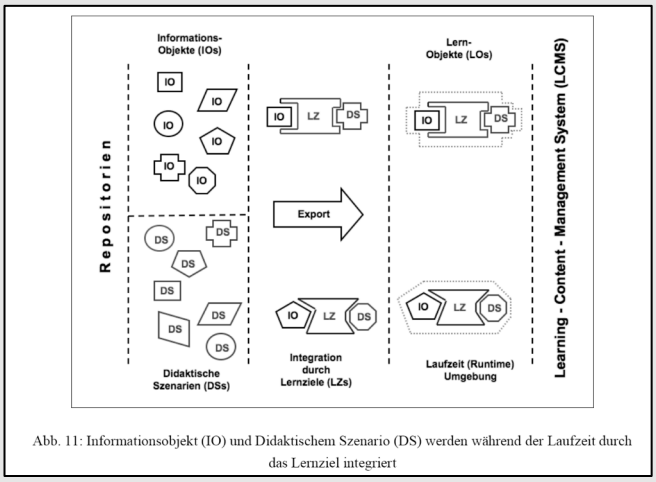

Abbildung 14: Lernziele verbinden didaktische Szenarien mit Informationseinheiten (Baumgartner 2007, S. 172)

Ein Lehrgang besteht aus mehreren Kursen, die aus mehreren wiederverwendbaren Lerneinheiten bestehen, die wiederum mindestens aus wiederverwendbaren Informationseinheiten bestehen (vgl. Baumgartner 2007). All diese „Bausteine“ müssen nun durch standardisierte Beschreibungen voneinander unterschieden werden können:

Metadaten und Metadatensets. Die komplexere Modellierung zeigt Abbildung 14: Informationseinheiten werden durch Lernziele mit didaktischen Szenarien zu Lernobjekten verknüpft, die in einem LCMS integriert und von Teilnehmer/innen bearbeitet werden können.

Auch das IMS-Learning Design (IMS-LD) bietet wie der Vorläufer Educational Modelling Language (EML) (vgl. z.B. Koper 2004) eine standardisierte didaktische Modellierung an, die weit über den dargestellten Bereich hinausgeht:

„Die EML basiert auf einem Metamodell zur pädagogischen Modellierung von Lernumgebungen. Dabei kommt der Einbettung von Lernobjekten in einen didaktischen Kontext zentrale Bedeutung zu" (Koper 2001, zitiert nach Maier-Häfele, Baumgartner und Häfele 2002, S. 280).

Sie bezeichnen sich sogar als

„[...] the only available interoperability specification in the area of technology enhanced learning that allows the definition and orchestration of complex activity flows and resource environments in a multi-role setting„ (Derntl u. a. 2012, S. 74).

Diese herausragende Modellierung hat sich allerdings nicht durchsetzen können und das scheint Derntl (2012) zufolge nicht mit der konzeptuellen Komplexität des Konzepts zusammenzuhängen. Allerdings wird an anderer Stelle betont, dass für die Erstellung von Lernobjekten gleich eine ganze Reihe von Personen notwendig ist: Instructional-Designer (vgl. Stumpp 2003, S. 151). Das heißt aber auch, dass die oben genannte Partizipation von Studierenden bei der Erstellung von Lernobjekten (noch) nicht erfolgen kann. Die Offenheit der Lernumgebung könnte aber zunehmen, wenn die Lernobjekte nicht vordefiniert abgearbeitet werden müssen, d.h. wenn die Lernenden in der Lernumgebung mit einem Klick den gleichen Inhalt mit einem anderen didaktischen Szenario bearbeiten (Tandem vs. individuell, entdeckend vs. darbietend usw.) oder den Inhalt austauschen könnten.
Darüber hinaus ist der Ansatz als didaktisch neutral zu bezeichnen. Positiv bedeutet das, dass alle didaktischen Gestaltungen prinzipiell möglich sind, kritisch sehe ich dagegen, dass eine grundsätzliche Planbarkeit des Lernprozesses auch in den Bereichen nahegelegt wird, die durch Gruppenprozesse o.Ä. für „critical incidents" hochgradig anfällig sind (z.B. Diskussion eines Textes via Chat). Zudem ist eine deutliche, theoretisch oder empirische begründete Priorisierung (z.B. Aufgabenorientierung) nicht vorgesehen. Schließlich wird in der Literatur die generelle Problematik bei der Konstruktion von Lernobjekten (vgl. Stumpp 2003, S. 151, die sich auf Swertz 2000, S, 431ff. beruft) gesehen, dass „[...] alle Learning Objects aus vorliegenden Quellen dekontextualisiert und in ‚Wissenshypothesen' rekontextualisiert werden müssen [...]"

Aber auch wenn es eine Reihe von Repositorien für Lernobjekte, also Reusable Learning Objects (RLO) oder Open Educational Ressources[176] gibt und sogar die Lernplattformen

176 vgl. OER, http://oerconsortium.org/, Abfrage: 10.10.2012; ein Überblick über Repositorien (z.B. Merlot) findet sich hier: http://tinyurl.com/95wq2gr, Abfrage 10.10.2012.

über eigene verfügen, ist die Wiederverwendung innerhalb und außerhalb der Lernumgebung nicht die Regel (vgl. Kerres u.a. 2009, S. 108f.). Die Suche nach geeigneten Lernmaterialien und Kursen ist aufwändig (Auffindbarkeit) und führt mitunter ins Leere; es hapert nicht so sehr an der Wiederverwendbarkeit als an der Bereitschaft, die eigenen Inhalte anderen zu überlassen, denn die Inhalte und Lernmaterialien sind in den Lernplattformen i.d.R. kurs- und personenbezogen geschützt. Obwohl die Lernmaterialien eigentlich Eigentum der jeweiligen Institution sind, werden sie nur für spezifische Veranstaltungen durch ihre Ersteller/innen genutzt, also weder an ihre Nachfolger/innen weitergegeben noch fachbereichsintern, universitätsweit, national oder international – im Sinne einer Nachhaltigkeit - geteilt.[177]

Durch die gemeinsame Erstellung von Materialien, Lernkonzepten usw., die – versehen mit didaktischen Metadaten (vgl. Kerres u.a. 2009, S. 110) – in eine gemeinsame genutzte Datenbank einfließen, stünde den Lehrenden und Lernenden ein deutlich größerer Pool von Unterrichtsmaterialien zu Verfügung (Wiederverwendbarkeit). Die zeitraubende Erstellung von Unterrichtsmaterial könnte mittelfristig reduziert werden. Zudem würde die Qualität der eingesetzten Unterrichtsmaterialien durch die Beteiligten kontinuierlich überprüft (z.B. durch Rating, Modifikation der Materialien und Aufgaben). Ferner könnte so eine „Standardisierung“ der Studiengänge. der Qualifikationen erreicht werden. Schon 2004 formuliert Rösler eine solche Zukunftsvision eines Lehrwerks on demand auf Basis einer Datenbank, wenngleich ohne die Lernenden explizit mitaufzunehmen:

> *„Konsequent zu Ende gedacht, gäbe es dann nur noch lernziel- und zielgruppenbezogene Fassungen eines Lehrwerks bzw. einer Lernumgebung; es existieren im Idealfall jeweils nur Adaptionen für konkrete Gruppen. Das wäre eine Art Lehrwerk on demand“ (Rösler 2004, S. 97).*

Dieses Ziel ist dahingehend zu ergänzen, dass mit der Bereitstellung von Inhalten und Lernmaterialien eben auch Binnendifferenzierung oder eine Individualisierung des Lernens möglich wird. Lernende können (im Rahmen eines Selbststudiums) so genau die Bereiche auswählen und bearbeiten, die (sich im Rahmen der curricularen Anforderungen) als für sie wichtig herausgestellt haben (language learning awareness). Sicherlich werden diese Inhalte zu einem Großteil den Bereich der Habitualisierung des sprachlichen Wissens betreffen.

Nicht nur zur Lösung der Problematik der Lernmaterialien im FSU in den Niederlanden wäre es hier das Ziel, (komplexe aufgabenorientierte) Lernszenarien als auch einzelne Elemente dieser Szenarien (Content) als „open educational resources“ (OER) unter einer creative commons Lizenz (s. http://de.creativecommons.org, Abfrage 10.10.2012), die die Weitverwendung detailliert regelt, zur Verfügung zu stellen, sodass Lehrende und Lernen-

177 Es spielen hier m.E. eine ganze Reihe von Gründen eine Rolle: Angst vor Blamage, Konkurrenzdenken in Bezug auf die eigenen Karrierechancen oder in Bezug auf die Gewinnung von Studierenden (Profilierung des Faches, der Universität), Entwicklung aus eigenen Mitteln für eigene Zwecke usw. Allerdings gibt es auch wunderbare Ausnahmen: Einzelne Studiengänge bilden das gesamte Lehrangebot in Lernplattformen ab und arbeiten kontinuierlich und kollaborativ an der Verbesserung der Lernmaterialien und Aufgaben. Die Nutzung von extern erstellten Content Packages o.Ä. nimmt gerade in naturwissenschaftlichen Fächern an Bedeutung zu.

de sie mit wenig Aufwand ganz oder in Teilen (ggf. modifiziert) übernehmen können. Ziel wäre es auch, dass Lehrende und Lernende für ihren spezifischen Bedarf jederzeit weitere Lernobjekte in unterschiedlicher Granularität anlegen und bestehende modifizieren können. Dazu ist eine hohe Interoperabilität sowie eine hohe Usability vonnöten.[178]

Für virtuelle Lernumgebungen an niederländischen Hochschulen und Universitäten im Bereich des fremdsprachlichen Lernens sind spezifische Potentiale der Digitalen Medien prioritär, da sie zwei grundlegende Probleme des FSU in den Niederlanden zu lösen versprechen: 1. kein zeitgemäßer FSU und 2. Bereitstellung einer hohen Anzahl qualitativ hochwertiger Lernmaterialien. Bestehende virtuelle Lernumgebungen können diese Probleme nicht zufriedenstellend lösen. Wie oben vorgeschlagen, könnten didaktisch weiterentwickelte Lernplattformen für den FSU diese Potentiale ausschöpfen oder zumindest dazu beitragen. Insgesamt kann die situativ angemessene und kohärente Umsetzung der Potentiale als Anforderung an die Entwicklung und auch als Kriterien zur Bewertung einer virtuellen Lernplattform verstanden werden.[179]

5.5 Allgemeine didaktische Modelle und Partialtheorien

Inhalt dieses Kapitels ist eine ausschnitthafte Rekonstruktion der Perspektiven der didaktischen Theorie- und Modellbildung.[180] Auf dieser Basis (und in diesem Denkstil) sollen dann geordnete und begründete (fremdsprachen-)didaktischen Entscheidungen hinsichtlich der Gestaltung von und der Explikation von Anforderungen an ein Learning Content Management Systems (LCMS) oder – konkreter – an eine adäquate didaktische Grundstruktur zur Verbesserung des fremdsprachlichen Lernens getroffen werden. Benötigt wird ein Kategorialmodell, das die dargestellten sozial-konstruktivistischen (auch: wissenssoziologischen) Bedingungsfaktoren ebenso berücksichtigt wie die sprachtheoretischen und didaktischen Anforderungen.

Aufbauend auf Flechsig (1996) entwickelt Baumgartner (2011) hierzu ein tragfähiges Rahmenmodell für die Erfassung unterschiedlich komplexer und abstrakter didaktischer Modelle. Bevor ich dieses erläutere und für den Gebrauchskontext dieser Arbeit fruchtbar zu machen versuche, ist es m.E. erforderlich, andere in Frage kommende didaktische Modelle begründet auszuschließen. Dieses geschieht durch die Darstellung der Defizite sowohl der – im Kontext dieser Arbeit naheliegenden –konstruktivistischen Didaktik (Reich) als auch anderer allgemeindidaktischer (Kategorial-)Modelle. Bei dieser Darstellung werden einige Probleme

178 Allerdings können genau die Standards, die zu einer besseren Wiederverwertbarkeit entwickelt worden sind, gerade zu einer Hürde für den Austausch werden. Denn jedes modifizierte oder neu abgelegte Lernobjekt muss mit einer großen Anzahl von Metadaten (gemäß standardisierter Metadatensets) versehen werden, damit es leicht auffindbar für variable Kontexte zur Verfügung steht. Auch wenn „Vererbungsmechanismen“ das Metadatieren erleichtern, ist es eine nicht nur zeitraubende Angelegenheit, die Nutzer/innen mitunter überfordert.

179 Die zusätzlichen Anforderungen des jeweiligen Kontextes werden bei der Konzeption, Entwicklung und Durchführung der technischen Umsetzungen die Fokussierung auf spezifische Mehrwerte notwendig machen.

180 Ausführlicher dazu siehe z.B. Jank und Meyer 2003, insbesondere Teil I.3 und Teil III.

von und Anforderungen an didaktische Modelle insgesamt beleuchtet werden, die für das Verständnis des Rahmenmodells von Baumgartner hilfreich erscheinen.
Dieses Kapitel zielt also auf die Explikation eines didaktischen Metamodells zur Erfassung, Begründung und ggf. Priorisierung von didaktischen Ansätzen und Konzepten, um so zu begründeten Anforderungen an eine didaktische Grundstruktur/Taxonomie (für ein LCMS) zu gelangen.

Funktion und Grenzen von allgemein-didaktischen Modellen
Allgemein-didaktische Modelle sind

> *„[...] erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns [... Sie erheben] den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären [...] Ein allgemeindidaktisches Modell wird in seinem Theoriekern in der Regel einer wissenschaftstheoretischen Position (manchmal auch mehreren) zugeordnet" (Jank und Meyer 2003, S. 35).*

Für die Autoren stellen diese Modelle kaum mehr als einen Rahmen dar, innerhalb dessen didaktisches Handeln begründet und strukturiert werden kann (ebd.). Die Funktion von diesen Modellen ist es, auf der Grundlage von empirisch ermittelten zentralen Aspekten von Unterricht und der Modellierung der wesentlichen interdependenten Bezüge dieser Aspekte ein Instrument zur Verfügung zu stellen, welches sich in der Praxis zur begründeten Gestaltung von Unterricht (Planung, Durchführung und Analyse) als handhabbar bewährt. Zentrale Funktionen sind nach Kiper (2001, S. 122):

1. die Herstellung von Übersicht und Ordnung,
2. die Reduktion der Komplexität und
3. ihre richtungweisende Funktion für die pädagogische Forschung durch die Generierung von Fragestellungen sowie
4. die Handlungsorientierung für Praktiker/innen.

Für Praktiker/innen stellt sich insbesondere die adäquate Auswahl von Modellen als schwierig dar, da die Konzeptualisierungen in diesem Bereich alles andere als einheitlich sind. So gibt es z.B. das (aktualisierte) bildungstheoretische Modell von Klafki, das eher lehrtheoretisch fundierte Berliner Modell (Otto, Heimann und Schulz), das lerntheoretisch orientierte Hamburger Modell, Klingbergs Dialektische Didaktik sowie das Weingartner Modell.[181] Zudem sind bereichsspezifische didaktische Modelle[182] (z.B. für eLearning) entwickelt worden. die z.T. eher lerntheoretisch wie Schulmeisters didaktisches Dreieck (vgl. Schulmeister 2004a, S. 26), mediendidaktisch wie das Modell von Baumgartner, Häfele und Häfele (2002)

181 Eine Analyse spezifischer Aspekte dieser Kategorialmodelle wird anhand eines eigenen Arbeitsmodells weiter unten versucht.

182 Faktorenmodelle des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Edmondson und House 2006, S. 25) versuchen zentrale Faktoren des Fremdsprachenunterrichts zu erfassen und ihre jeweiligen Wechselwirkungen offen zu legen. Insofern diese Modelle sich eher auf die Theorie selbst als auf die didaktische Praxis richten, dienen sie weder der Reduktion der Komplexität noch können sie handlungsleitend für Praktiker sein. Aber auch für die Theoriebildung kann bezweifelt werden, dass dies ein gangbarer Weg ist, wenn die Autoren selbst die Erarbeitung einer „Bedeutungshierarchie" für die verschiedenen mitwirkenden Faktoren als schwierig ansehen (ebd, S. 26; ausführlich dazu s. Kap. 3.2).

oder das 3C-Modell von Kerres und de Witt (2004) fundiert sind (vgl. im Überblick Seufert und Euler 2005). Des Weiteren gibt es eine ganze Bandbreite von didaktischen Prozess- und Strukturmodellen, die sich eher (und z.T. normativ) auf die konkrete Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsmodelle) beziehen (z.B. Gagnés Instruktionstheorie, Bruners Entdeckendes Lernen). Letztgenannte Prozess- und Strukturmodelle werden zudem – z.B. von Reinmann 2008 – aufgrund ihrer lerntheoretischen Orientierung oder ihrer theoretischen Fundierung dem Instruktions- oder dem Kontextdesign[183] zugeordnet. Quer dazu – als Partialtheorie? – verortet sie das Aufgabendesign[184], zu dem alle Instruktions- und Kontextdesign-Modelle – in „unterschiedlicher Ausführlichkeit und Richtung" (ebd., S. 176) – Auskunft geben. Neben dieser Priorisierung unterschiedlicher Aspekte besitzen didaktische Modelle unterschiedliche Funktionen (Planung, Durchführung oder Analyse). Zudem variieren sie u.a. bezüglich ihrer Perspektive (Lehren – Lernen), ihrer jeweiligen Reichweite (Makro-, Meso- und Mikroebene), dem Grad ihrer Abstraktion von der konkreten Situation, ihrer zugrunde liegenden Paradigmen sowie ihrer damit verknüpften Forschungsansätze (aktive Kopplungen: Ideologiekritik, Qualitative oder quantitative Sozialforschung) und den jeweiligen empirischen Ergebnissen (passive Kopplungen).[185]

Insgesamt fehlt eine breit akzeptierten Terminologie und Taxonomie[186], wie dies auch Baumgartner (o.J.) sowohl für die Didaktik im Allgemeinen als auch für das eLearning[187] im Besonderen beklagt. Den Mehrwert einer solchen Taxonomie sieht Baumgartner in:

1. der Integration scheinbar isolierter Einheiten,
2. der Aufschluss gebenden Orientierung der wechselseitigen Bezüge von systematisch geordneten Phänomenen,
3. der Vermeidung von Missverständnissen,
4. einer Kostensenkung durch Standardisierung und Wiederverwendbarkeit,
5. einem erleichterten Transfer,
6. einer Förderung der Innovation,
7. einer zielgerichteten Forschung von „Leerstellen"
8. einer fokussierten, forcierten Theoriebildung, ausgelöst durch nicht integrierbare Phänomene (Baumgartner 2011, S. 11).[188]

183 Modelle des Instruktionsdesigns vereinen die Ableitung von Lehrmethoden aus Lehr-/Lernzielen und die Anpassung an die vorab verfassten Merkmale der Lernenden und/oder an deren Lernfortschritt nach festen Regeln. Damit endet aber auch schon die Gemeinsamkeit. Einige Modelle legen ihren Fokus auf die Kategorisierung und Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen, andere auf die Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien, wieder andere auf den Aufbau ganzer Unterrichtsstrukturen und -abläufe (vgl. Reinmann 2008, S. 176f.).

184 Unter „Aufgaben" versteht Reinmann (2008, S. 132) wiederum *„[...] die Manifestation der ausgewählten Methoden"*, die *„[...] wiederum aus didaktischen Modellen abgeleitet werden können"*.

185 Vgl. hierzu die in Jank und Meyer 2003 beigelegte wissenschaftstheoretische Landkarte.

186 *„Unter Taxonomie wird ein systematisches Klassifikationsschemata zur Ordnung von Dingen, Erscheinungen, Prozessen etc. nach einheitlichen sachlogischen Prinzipien, Verfahren und Regeln den"* (Baumgartner 2011, S. 7).

187 Für das eLearning sind seit Jahren unterschiedliche Standards entwickelt worden, z.B. IMS, SCORM, LOM. Die uneinheitliche Erfassung und die Auswahl der Erfassungskategorien insbesondere hinsichtlich von Kompetenzen oder Lehr-/Lernzielen erschwert diese Standardisierung und damit auch die Wiederverwertbarkeit von Lernobjekten enorm (vgl. Baumgartner 2006, S. 51; Arnold u.a. 2004, S. 248).

188 Ausführlich sind diese Thesen in Baumgartner (2011, S. 53f.) beschrieben.

Grenzen des didaktischen Modells des Konstruktivismus

Nun läge es – nach den lerntheoretischen und wissenssoziologischen Ausführungen in den letzten Kapiteln – nahe, aus den vielen zur Auswahl stehenden didaktischen Modellen eine konstruktivistisch orientierte Konzeptualisierung auszuwählen. Hier böte sich die systemisch-konstruktivistische Pädagogik von Kersten Reich an, der neben Siebert und Kösel als Hauptvertreter einer konstruktivistischen Didaktik im deutschen Sprachraum gelten kann und sich gegenüber den erstgenannten durch eine stärkere Konkretisierung auszeichnet (vgl. Jank und Meyer 2003, S. 293-299). Warum dieser Ansatz für das Ziel dieser Arbeit nicht nutzbar ist, möchte ich im Folgenden erläutern.

Kurz zusammengefasst bestehen die Grundannahmen dieser Didaktik darin, dass das Lehren und Lernen

- *vorrangig konstruktiv (erfindend, erfahrend, experimentierend), aber auch rekonstruktiv (entdeckend) und dekonstruktiv (als kontingent betrachtend, enttarnend) aufgefasst wird,*[189]
- *auf den Handlungsebenen Handlungsprozess, Repräsentationen sowie Reflexionen und Diskurse stattfindet,*
- *den Lehrenden drei Rollen (Beobachter, Teilnehmer/innen und Akteur) zuweist und*
- *Reflexionsperspektiven zur Handlungsreflexion eingeführt werden (vgl. Reich 2008, S. 137 und Kap. 3.4).*

„Die konstruktivistische Didaktik ist sehr offen in Bezug auf die Planung. Sie will nicht wie andere Ansätze die Didaktiker auf ein formales Modell verpflichten, das für jede Unterrichtsplanung möglichst alle Ziele/Intentionen aufschreibt, diesen Methoden und Medien zuordnet, um zu scheinbar vollständiger Planung zu gelangen" (Reich 2008, S. 248).[190]

189 Den didaktischen Kreislauf dieser Dimensionen stellen Jank und Meyer (2003, S. 296) sehr anschaulich dar.

190 Wichtig erscheint mir seine Auseinandersetzung mit der oftmals unterstellten Willkürlichkeit des konstruktivistischen Ansatzes, sowohl hinsichtlich der Forschung als auch der abgeleiteten didaktischen Prinzipien: *„Hier ist zu bedenken, dass es kulturell gesehen ohnehin nie Beliebigkeit gibt, wenn es um sehr eindeutig erscheinende Tatsachen in einer Lebenswelt geht, wie z.B. Regeln [...], formale Praktiken [...], konstante Routinen [...] oder auch gefestigte Institutionen [...] denn in diesen Bereichen haben wir es mit einem scheinbaren Universalismus zu tun, der auch ein bestimmtes didaktisches Handeln erzwingt: insbesondere Kulturtechniken als Anpassung an eine Kultur zu vermitteln"* (ebd.,Reich 2008, S. 81, s. dazu auch Kap. 3.4.1). Noch deutlicher werden Neubert u.a. (2001), wenn sie konstatieren, dass *„[...] die Freiheit solchen Erfindens immer auch an Grenzen stößt. Wir können in unserer Kultur nicht einfach alles neu erfinden, und zum Glück müssen wir das auch nicht, denn wir wären damit als Subjekte hoffnungslos überfordert. Allein schon unsere Sprache und damit die Möglichkeit zu Verständigung und Kommunikation beruhen darauf, dass die konstruktive Beliebigkeit durch kulturelle Vorgaben begrenzt ist, die jedes Subjekt in seine Wirklichkeitskonstruktionen übernehmen muss, weil es sich ohnehin nicht solipsistisch nur auf sich selbst beziehen kann. [die konstruktivistische Lerntheorie sollte soziale Abhängigkeiten berücksichtigen, ...] um nicht naiv, die Freiräume subjektiver Konstruktionen zu überschätzen"* (Neubert, Reich und Voß 2001, S. 261). In diesem Sinne definiert Reich Wahrheit als Zuschreibungsformen eines

Die Ideen und Grundpostulate des konstruktivistischen Unterrichts haben Jank und Meyer auf der Basis von Reich 1997 und 1999 folgendermaßen zusammengefasst:

> *„Die Postulate machen deutlich, dass hier eine neue konkrete Utopie des Lernens formuliert worden ist.*

1. Unterricht ist ein konstruktiver Ort „möglichst weitreichender eigener Weltfindung".
2. Didaktik hat die Aufgabe, ‚die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion' an die Schüler und Lehrer ‚in möglichst hoher Selbsttätigkeit' zurückzugeben, anstatt vorzuschreiben, wie Aufklärung und Emanzipation stattzufinden haben.
3. Eine Festlegung von Zielen, Inhalten und Wegen im Vorhinein soll unterbleiben. Vielmehr müssen die Themen und Inhalte mit dem Ziel der Selbst- und Mitbestimmung gemeinsam durch alle am Unterricht Beteiligten ausgehandelt werden.
4. Deshalb muss die Neugestaltung der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern Vorrang vor der Vermittlung von Inhalten haben" (Jank und Meyer 2003, S. 296f.).

Auch wenn durch die systemisch-konstruktivistische Didaktik von Reich die Subjektorientierung in den Mittelpunkt gerückt und damit der gewohnte Fragehorizont der Didaktik aufgebrochen wird (vgl. Jank und Meyer 2003 S. 297), werden von prominenten Vertretern eine Reihe von Aspekten kritisiert:

1. Terhart, der sich 1999 kritisch mit der konstruktivistischen Didaktik auseinandergesetzt hat und die Dominanz von lerntheoretischen und aktualisierten bildungstheoretischen Didaktiken konstatiert (vgl. S. 630), formuliert die Hypothese, dass es sich bei der *„[...] konstruktivistischen Didaktik weder auf theoretischer Ebene noch im Blick auf die empfohlenen didaktischen Praxisformen um einen neuen allgemeindidaktischen Ansatz handelt"* (Terhart 1999, S. 629). Zur Untermauerung seiner These thematisiert er einführend die Schwierigkeit, konstruktivistische Kerngedanken in den diversen Spielarten, Varianten und Auslegungen überhaupt identifizieren zu können, um hiernach ausgewählte Theorie-Konzepte der konstruktivistischen Didaktik (z.B. Radiakaler Konstruktivismus, Neurobiologie, Systemtheorie) zu analysieren. Er kommt zu dem Schluss, dass vieles schon in der Reformpädagogik entwickelt worden ist.[191]
2. Holzkamp kritisiert sogar schon 1995, dass die „selbstbestimmte" Setzung der Lernziele durch die Lernenden de facto eine freiwillige Akzeptanz fremdgesetzter Ziele darstellt, *„[...] da hier nämlich mangels entsprechender kategorialer Konzepte der Interessenbezug des Lernziels vom Standpunkt des Lernsubjekts nicht thematisierbar ist [...]"* (Holzkamp 1995, S. 172). De facto liegt auch eine Überforderung der Studierenden vor, wenn sie über etwas entscheiden sollen, das sie nicht kennen.
3. Jank und Meyer ergänzen, dass Reichs systemisch-konstruktivistische Didaktik weder konstruktivistische Methoden und Methodenarrangements noch eine eigene Systematik methodischen Handelns im Unterricht enthält. Zudem werde die Inhaltsdimension zugunsten einer Beziehungsdimension instrumentalisiert. So gäbe es weder eine Lehr- und Sachlogik der Themenstellung noch Anfänge einer Bildungstheorie zur Legitimation in-

adäquaten Handelns und Beobachtens im Sinne von Vorverständigungen und gemeinschaftlich ausgebildeten Normierungen, Beobachtungen und Kontrollen hierüber (vgl. Reich 2008, S. 80).

191 Auch Jank und Meyer (2003, S. 297) sehen die von Reich aufgeführten Methoden im Wesentlichen als Zusammenstellung reformpädagogisch geprägter Methoden.

haltlicher Entscheidungen (vgl. Jank und Meyer 2003, S. 297).

4. Auch Merkt fehlt die Konkretisierung und theoretische Begründung sowohl hinsichtlich der Funktion eines Hochschulseminars als Scharnierstelle zwischen dem Lernprozess des Individuums und den institutionell definierten Bildungszielen als auch hinsichtlich der Gestaltung der Kooperation der Lernenden (vgl. Merkt 2005, S. 66). Ferner weist Merkt auf die Probleme bei der praktischen Umsetzung konstruktivistischer Ansätze in virtuellen Lernumgebungen hin. Indem erklärende Faktoren für den Lernprozess (z.B. reichhaltige Lernumgebung) zu bedingenden umfunktioniert werden und in einem weiteren Schritt den technischen Plattformen, die als technische Basis für die Lernumgebungen dienen, als Eigenschaft zugeschrieben werden, unterliegen sie häufig dem impliziten Kurzschluss, dass die Lernsituation dem Anspruch auf Authentizität und der Situiertheit gerecht wird, wenn ein Mikrokosmos im Sinne einer möglichst typischen Simulation des späteren Arbeitsfeldes konstruiert wird. Mitunter fehlen bei dieser didaktischen Reduktion genau jene Aspekte und Perspektiven des Lerngegenstandes, die für eine motivierte und bewusste Auseinandersetzung notwendig sind (vgl. Merkt 2005, S. 64f.).
5. Schließlich benennt auch Reinmann spezifische Theorie-Praxis-Probleme, u.a. die naive Anwendung konstruktivistischer Konzepte auf Lehr-Lernsituation in Bildungsinstitutionen und die Überschätzung der Lernerautonomie in Verbindung mit einer inadäquaten Modellierung des Lehrhandelns (vgl. Reinmann 2010, S. 101).
6. Diesen Einwand macht auch Baumgartner (2011, S. 76f.) geltend, wenn er die Dominanz (falsch verstandener) konstruktivistischer Positionen konstatiert. Er kritisiert insbesondere, dass die Methode weiterhin zu einem bloßen Werkzeug degradiert wird, wenn (vorgefertigtes und von Lehrenden bestimmtes) Wissen zur Aneignung aufbereitet (Brückenfunktion/Vermittlung) und nicht gemeinsam konstruiert wird.

Zusammenfassend wird deutlich, dass ein so gefasstes konstruktivistisches Modell zwar durchaus als Folie zur Analyse von Lernprozessen herangezogen werden kann und auch adäquate Prinzipien enthält, als Modell für die konkrete Planung und – in diesem Kontext wichtigerer – für eine (theorie-)übergreifende Beschreibung vielfältiger Unterrichtswirklichkeit (noch) kein (ausreichend konkretes) Instrumentarium zur Verfügung stellt, um die zentralen didaktischen Aspekte und Zusammenhänge zu erfassen oder begründen zu können. Dies gilt unabhängig davon, dass manch andere Modelle zu formal oder restriktiv sind oder eine vollständige Planbarkeit suggerieren (s.o.).

Probleme allgemeindidaktischer Modelle (beispielhaft)

Die Aufgabe, mittels eines LCMS (innovative) eSzenarien mit einem didaktischen Mehrwert gestalten zu können, bedarf eines konsensual geteilten Instrumentariums, mit dessen Hilfe man die Angemessenheit dieser eSzenarien, der darin zum Einsatz kommenden Methoden sowie der dahinter liegenden Prinzipien erfassen, darstellen und schließlich beurteilen kann. Die traditionellen didaktischen Modelle sind – wie zu zeigen sein wird – dazu nur bedingt geeignet. Um die Grenzen und Möglichkeiten von didaktischen Kategorial-Modellen insgesamt zu beleuchten, ohne sie im Einzeln diskutieren zu müssen, werde ich am Beispiel eines eigenen didaktischen Arbeitsmodells (s. Abbildung 15) die Grenzen dieser Modelle vorstellen und kritisch diskutieren.

Die Grenzen und Möglichkeiten der Kategorialmodelle werden sichtbar, wenn man versucht,

didaktische Rekonstruktionen der (scheinbar) gleichen Ebene diesen Kategorien systematisch zuzuordnen. So wird deutlich, dass die theoretischen Konzeptualisierungen und Modelle (die aktiven Kopplungen), die aus der Auseinandersetzung mit der Praxis (passive Kopplungen) entstanden sind, „nur“ bedingt in der Lage sind, den Gegenstandbereich adäquat zu beschreiben.

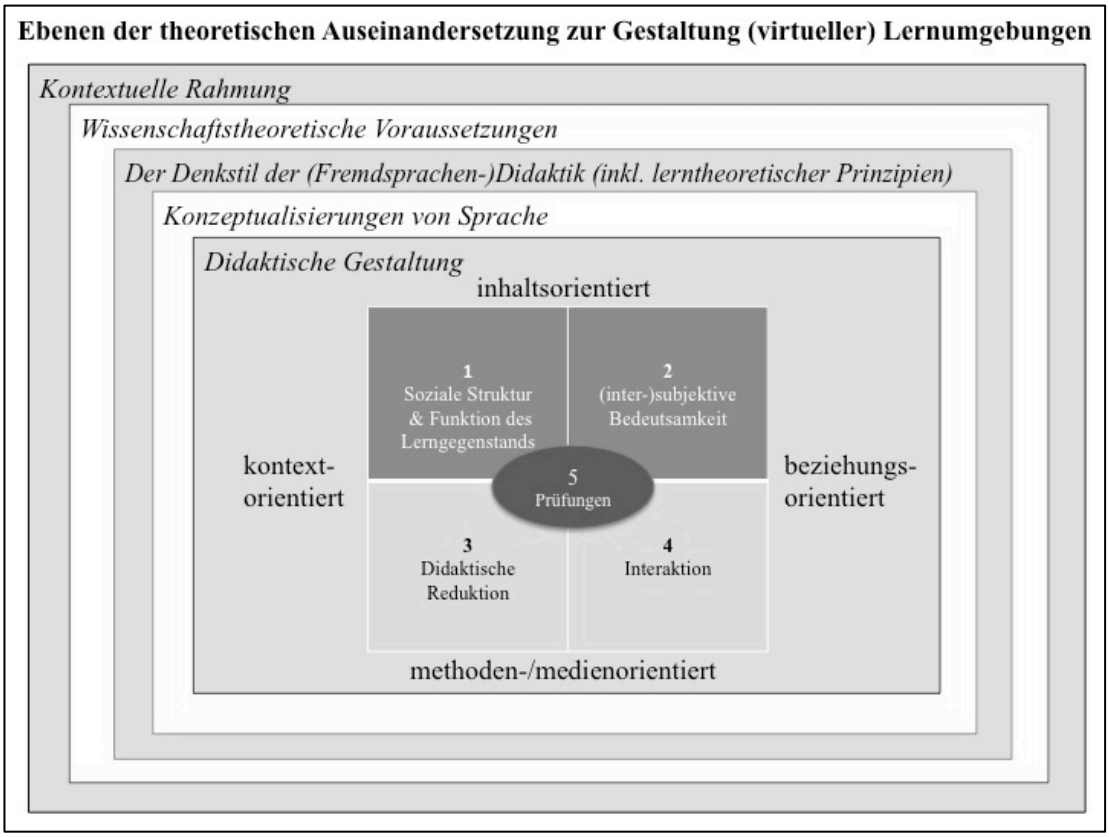

Abbildung 15: Didaktische Folie zur Gestaltung von Lernumgebungen (eigene Darstellung)

Dieses Arbeitsmodell dient der Rekonstruktion der Ebenen der didaktischen Argumentation und Ableitung. Die in den Kapiteln 2 und 3 explizierte wissenschafts- und lerntheoretische Rahmung ist das Resultat einer Auseinandersetzung mit der Realität, eine (ausschnitthafte) Rekonstruktion der kontextuellen Rahmung (s.o.). Auf dieser Basis werden spezifische Denkstile als historisch gewachsene „Denkzwänge“ in Denkkollektiven angenommen, in denen das didaktische Modell i.e.S. eingebettet ist. Die institutionelle Rahmung als Grundbedingung von Unterricht findet zweifach Berücksichtigung: erstens als Bestandteil der übergeordneten kontextuellen Rahmung (der Alltagswelt) und zweitens als Kontextorientierung sowohl hinsichtlich des Lerngegenstandes (relevanter Ausschnitt aus der Alltagswelt) als auch der didaktischen Reduktion (Gestaltung des Lerngegenstandes/der Lernsituation z.B. an der Universität).

Das erste Feld „Soziale Struktur und Funktion des Lerngegenstands“ beherbergt die (theoretische) Analyse des Lerngegenstandes in seinem realen Kontext (s. Kap. 6.2.1). Im zweiten Feld „inter-(subjektive) Bedeutsamkeit“ geht es um die Kohärenz oder Vermittlung zwischen der institutionellen Perspektive der curricularen Organisation des Lerngegenstands und der subjektiven Bedeutsamkeit für die Lernenden (z.B. die Zukunfts- und Gegenwarts-

bedeutung im Sinne Klafkis (1975, Original 1963) oder des Expansiven Lernen bei Holzkamp (1995)).[192] Hier kommt das zentrale, oben herausgearbeitete Prinzip, die Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft zum Tragen. Das Ergebnis einer solchen Auseinandersetzung mit der Ziel-Inhaltsstruktur besteht in einer curricularen Organisation (s. Kap. 6.2). Diese beiden Felder beherbergen die mittelbare Gestaltung von Unterricht, die institutionelle Rahmung durch i.d.R. Universitäts-, Fakultäts-, Fachbereichs- und Studiengangleitungen.

Die unmittelbare Gestaltung obliegt dagegen faktisch den Lehrenden, die in dieser institutionellen Rahmung das methodische-mediale Feintuning übernehmen. Das dritte Feld der „methodisch-didaktischen Reduktion" im allgemeinen Sinne umfasst die strukturelle oder auch lernorganisatorische Anpassung der komplexen authentischen Kontexte durch Priorisierung spezifischer Kontexte an die Lehr-Lernsituation. Man könnte auch sagen, sie umfasst die methodisch-mediale Gestaltung der spezifischen Kontexte (z.B. durch Sequenzierung, Wiederholung, Reflexion, mediale Repräsentation) durch Lehrende und Lernende. Das vierte Feld „Interaktion" erfasst die methodisch-mediale Organisation der Interaktion, Kooperation und Kollaboration. Schließlich thematisiert das fünfte Feld das Prüfungssystem. Durch seine zentrale Platzierung wird deutlich, dass dieser Aspekt sowohl von den anderen gespeist wird, aber auch im besonderen Maße auf sie zurückwirkt (s. unten zum Einfluss von Prüfungen auf die Aktualisierung von Unterricht).

Die didaktische Folie erhebt dabei den Anspruch, (ggf. mit spezifischen Schwerpunktsetzungen) für die Beschreibung und Analyse der unterschiedlichen Ansätze auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene nutzbar zu sein.

Anwendung des Modells

Die einzelnen, im vorherigen Kapitel dargestellten zentralen Leitgedanken (u.a. Handlungsorientierung, Selbstbestimmung/-organisation, Berücksichtigung der Diversität), sind vielfach zu komplexeren Methoden, Lern- und Unterrichtskonzepten, -modellen und didaktischen Prinzipien zusammengezogen oder nur als solche vorgeschlagen worden. Diese legen zu einem Großteil auch schon didaktisch-methodische Vorgehensweisen nahe oder schreiben diese vor. Zu nennen sind hier z.B. Forschendes Lernen, Situiertes Lernen, Kooperatives Lernen, Partizipatives Lernen, Problembasiertes Lernen, task-based learning, Wechselseitiges Lehren und Lernen, Kompetenzorientiertes Lernen, modellhaftes Lernen usw.

Wenn man die oben genannten Leitgedanken als Maximalanforderungen setzt, kann man feststellen, dass alle komplexeren Konzepte jeweils einzelne Aspekte (der durch sie repräsentierten Felder) priorisieren und dabei mitunter andere – wenn auch nicht ausschließen, so doch vernachlässigen oder nicht berücksichtigen. Versucht man, die Sachverhalte zu systematisieren und auf der didaktischen Folie zu verorten, so lassen sich sowohl die einzelnen Leitgedanken als auch die Lernmodelle didaktischen Feldern zuordnen, wie sie das folgende Schaubild[193] vorschlägt:

192 Man könnte hier wohl auch an die Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen Praktiken denken (s. dazu Kap. 6.2 curriculare Organisation).

193 Dieses Schaubild nutzt anderenorts bereits getroffene struktur-didaktische Unterscheidungen, z.B. Klafkis fünf Grundfragen nach 1. der exemplarischen Bedeutung, 2. der Gegenwartsbedeutung, 3. der Zukunfts-

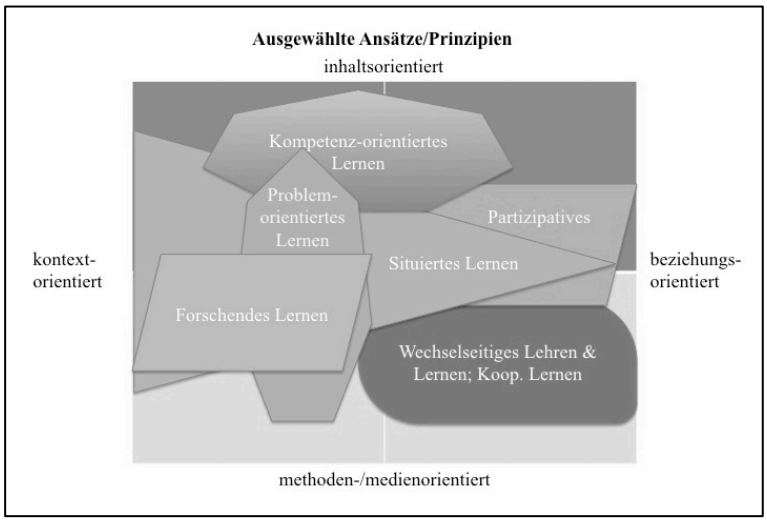

Abbildung 16: Ausgewählte Ansätze und Prinzipien auf der didaktischen Folie (eigene Darstellung)

Das Ergebnis dieses groben Verortungsversuchs zeigt, dass diese Leitgedanken (Prinzipien) und Lernkonzepte (Ansätze) in der Regel die Prüfungsgestaltung nicht explizieren und jeweils als eher dominant inhalts-, kontext-, beziehungs- oder methoden-/medienorientiert aufgefasst werden können. Dies gilt z.B. für das Kooperative Lernen[194] und Wechselseitige Lehren und Lernen, die ausschließlich dem vierten Feld zuzurechnen sind, und z.T. auch für das Forschende Lernen, welches besonders den Feldern zwei und drei sowie - die Methode des Forschens als zentraler Bestandteil des Inhalts verstehend - auch dem Feld eins zugeordnet werden kann. Dagegen ist das eher beziehungsorientierte „Partizipative Lernen" in den Feldern zwei und vier zu verorten. Andere mögen es, je nachdem, was man darunter versteht, allen Bereichen zurechnen oder - und das erscheint mit Blick auf die institutionellen Vorgaben gerechtfertigt - eher in den methodisch-/medialen Feldern drei und vier verorten.[195]

Die oben dargestellte Anwendung des Arbeitsmodells zeigt die Fokussierungen der jeweiligen didaktischen Ansätze. Es verdeutlich keineswegs die Relationen der Ansätze untereinander, d.h. es enthält keinerlei Hinweise zur Begründungen von oder zur begründeten Kombinatorik von ausgewählten Ansätzen (für/in spezifische/n Kontexten). Des Weiteren zeigt es, dass die Bezüge zwischen dem Kategorialmodell und den didaktischen Prinzipien und didaktischen Unterrichtsmodellen – für Praktiker/innen – nicht deutlich sind. Der Gegenstandbereich der unterschiedlichen Ansätze differiert stark: Während z.B. im Kooperative Lernen Sozialformen vorgegeben werden, fehlen diese beim Kompetenzorientierten Lernen, welches seinerseits – hier im engeren Sinne verstanden – die curriculare Auswahl von

bedeutung, 4. der Struktur des Inhalts und 5. der Zugänglichkeit (vgl. Klafki 1975, S. 135ff.; Original 1963) und die Entscheidungsfaktoren des Berliner Modells 1. nach Absichten/Ziele, 2. Inhalte/Gegenstände 3. Methoden/Wege und 4. Mittel/Medien (vgl. Heimann, Otto und Schulz 1997; Original 1965). Zur vertieften Analyse einzelner Felder kann wiederum auf solche Modelle zurückgegriffen werden (z.B. für Feld 2 auf die Themenzentrierte Interaktion (TZI)).

194 Diese Beschränkung auf das dritte Feld erhellt auch, warum zum Kooperativen Lernen (als Ansammlung verschiedener Methoden) z.T. widersprüchliche empirische Befunde zur Effektivität vorliegen (s. zu weiteren Defiziten des Ansatzes: Merkt 2005, S. 36).

195 Vgl. Häcker 2009, der deutlich macht, dass die Inhalte und Zielsetzungen institutionell vorgeschrieben werden.

Lerngegenständen begründet spezifiziert. Diese Ableitung fehlt wiederum im Kooperativen Lernen. Die Bezüge zwischen den einzelnen Ansätzen sind auch aus diesem Grund i.d.R. nicht (direkt) erkennbar. Ein Prozessmodell zur Auswahl eines solchen Modells oder zur didaktischen Ableitung von konkreten didaktischen Handlungsempfehlungen fehlt – jeder scheint zu wissen, wie es geht. Das kann – aus meiner Erfahrung – für die Praktikerinnen und Praktiker mit großer Sicherheit bestritten werden.
Kurzum: Es lässt sich (insbesondere aus Sicht der Praktiker/innen) eine relativ ungeordnete, stark theorieabhängige und eine damit häufig einhergehende inkompatible didaktische Modellbildung sowie das Fehlen einer breit akzeptierten Terminologie/Taxonomie konstatieren (vgl. Baumgartner 2011, S. 23). Die Modellbildung ist – für das Ziel dieser Arbeit, d.h. für die Auswahl, Begründung und Priorisierung von didaktisch-methodischen Ansätzen nur bedingt geeignet, da die didaktische Modellbildung nicht auf einen Vergleich von didaktischen Ansätzen, Methoden usw. ausgelegt ist, sondern „nur“ oder für die Analyse von einzelnen didaktischen Umsetzungen das nötige Instrumentarium bereithält. Aus dieser Perspektive verwundert es auch nicht, dass eine breite Kluft zwischen Theorie und Praxis entstanden ist. Denn es bedeutet auch, dass der Erwerb von Lehrkompetenz durch die Auseinandersetzung mit der Theorie für die Mehrheit der Lehrenden an Universitäten (also für solche, die kein erziehungswissenschaftliches Studium abgeschlossen haben) i.d.R. eher verschlossen und demotivierend ist.[196]

Metamodelle/Orientierungsrahmen
Dem Hochschuldidaktiker, Unterrichtsforscher und Erziehungswissenschaftler Flechsig (1996) kommt das Verdienst zu, für diese unterschiedlichen Zugänge – insbesondere für die Praxis – einen ersten konsensfähigen Bezugsrahmen, ein Raster für didaktische Modelle entwickelt zu haben.

Tabelle 5-3: Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit (nach Flechsig 1996, S. 18)

Rekonstruktionsbereiche Rekonstruktionsstufen	Praxisbeschreibungen (1. Stufe)	Unterrichtsmodelle (2. Stufe)	Kategorialmodelle (3. Stufe)
Unterrichtswirklichkeit in einzelnen Soziokultursystemen			
Unterrichtswirklichkeit in einzelnen Institutionen			
Lehrgänge (Curricula)			
Unterrichtseinheiten			
Lehr-Lern-Situationen			

Er unterscheidet zum einen fünf zunehmend komplexere Rekonstruktionsbereiche (von der Mikro zur Makroebene), zum anderen drei zunehmend abstraktere Rekonstruktionsstufen: a)

196 Baumgartner (2011, S. 23) schreibt die Dominanz des Frontalunterrichts – trotz großer Methodensammlungen – der Vernachlässigung von empirischen Untersuchungen zur Verknüpfung von inhaltlichen und methodischen Anforderungen in Unterrichtsszenarien zu. Dadurch fehle es an Wissen über den Zusammenhang zwischen Inhalt und Methode, was wiederum (für Praktiker/innen) zu einer scheinbaren Beliebigkeit führe, welche Unterrichtsmethode für welches inhaltliche Ziel zu verwenden ist.

Praxisbeschreibungen (1. Stufe), b) Unterrichtsmodelle (Arbeitsmodell auf der 2. Stufe) und c) Kategorialmodelle (3. Stufe). Unterscheidungsmerkmal ist hier die Nähe zu singulären Ereignissen. Kategorialmodelle wie z.B. das klassische didaktische Dreieck (Lehrer – Schüler – Stoff) dienen – als Rekonstruktionen von Arbeitsmodellen - insbesondere der (kategorialen) Bestimmung dessen, was als Unterricht (Lehr-Lerntätigkeit) zu verstehen ist" (vgl. Flechsig 1996, S. 16ff.). Zudem können wissenschaftlich begründete Kategorialmodelle helfen, durch die Bereitstellung von Kategorien (aktiven Kopplungen) die Entwicklung und Differenzierung von Unterrichts- und Arbeitsmodellen voranzutreiben. So gesehen, sind Kategorialmodelle Metamodelle für Arbeits- und Unterrichtsmodelle und sollten nicht als Planungshilfe für Unterricht herangezogen werden (vgl. ebd.).

Diesen Bezugsrahmen, den Flechsig auf wenigen Seiten skizziert, diskutiert, erweitert und modifiziert Baumgartner (zuletzt 2011). Ziel ist die Entwicklung einer wissenschaftlich begründeten Taxonomie[197], die den Anspruch erhebt, den Graben zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken (vgl. Baumgartner 2011, S. 22), indem sie die didaktische Vielfalt[198] theorieneutral auf allen Ebenen der didaktischen Gestaltung mit einem didaktisch motivierten und konsistenten Gliederungssystem zu erfassen imstande ist.[199] Es soll für alle bildungswissenschaftlichen und didaktischen Theorien gültig sein (vgl. ebd., S. 110). Das Metamodell ist dabei Teil einer umfassenden Systematik, zu der ein Kategorialmodell mit sieben generischen Klassenbegriffen als Erweiterung des Modells von Flechsig sowie diverse weitere Systematisierungen gehören.[200] Geht man deduktiv vor, so vollzieht sich nach Baumgartner die oben angemahnte und erforderliche Komplexitätsreduktion in vier, hier stark verkürzt dargestellten Schritten:

Die Bildungswissenschaft reduziert die Erscheinungen der Realität auf Bildungsdimensionen.
Die Didaktik fokussiert die Erklärung und Gestaltung ganz bestimmter Bildungsprogramme: die Lehr- und Lernprozesse und die Aneignung und Vermittlung von Kultur.
Das Kategorialmodell beschränkt den Gegenstandsbereich auf wenige Dimensionen (Lerner/in, Lernmaterial, Lernanforderung, Lehr-/Lernwerkzeug, Lernhelfer/in, Lernumgebung, Außerdidaktische Umwelt).
Die dimensionale Analyse untersucht die ausgewählten Wirklichkeitsaspekte auf ihre Wechselwirkungen und ihre inneren Differenzierungen (vgl. ebd., S. 167).[201]

197 Hierauf bezieht sich auch seine Kritik am Modell von Flechsig (vgl. z.B. Baumgartner 2011, S. 24f.).
198 Zu diesem auch von Flechsig postuliertem Prinzip zählt Baumgartner (2011, S. 31) alle didaktischen Situationen, Methoden, Modelle etc.
199 Die Darstellung der umfangreichen Begründung und Herleitung der Taxonomie kann hier nicht wiedergegeben werden (s. Baumgartner 20112); s.o. zu den Anforderungen an Taxonomien.
200 Baumgartner hat hierzu zahlreiche Vorarbeiten veröffentlicht (vgl. z.B. Baumgartner 2006; Baumgartner 2010; Bauer und Baumgartner 2010).
201 Die dimensionale Analyse erfasst spezifische Merkmale (trennscharfe Definitionen) und will „lediglich" Unterschiede zwischen den zu erfassenden Unterrichtsarrangements trennscharf herausarbeiten. Größenordnungen und Wirkungen werden nicht erfasst. Des Weiteren beschränkt sie sich dabei auf gestaltbare Variablen (vgl. Baumgartner 2011, S. 59 und S. 168).

Aus wissenssoziologischer Sicht ist dies die Explikation der aktiven Kopplungen. Die wiederum komplexitätserweiterte dimensionale Analyse macht – im Gegensatz zu Faktorenmodellen – ein gerichtetes Wahrnehmen möglich, da es als deskriptives und standardisiertes Instrument zur Erfassung der Realität in einen theoretischen Kontext eingebettet, aus ihm heraus abgeleitet und durch diesen begründet ist. Damit sind die so gewonnenen Erkenntnisse, die passiven Kopplungen empirisch anschlussfähig (vgl. ebd., S. 167f.).[202]

Kernstück dieses Orientierungsrahmens der didaktischen Gestaltung ist die folgende erweiterte und adaptierte didaktische Taxonomie (von Unterrichtsmethoden)[203]:

#	Handlungs-ebene der Didaktik	Ebene der didaktischen Beschreibung					
		Praxis-beschrei-bungen	Methoden		Prinzipien	Dimen-sionen	Kate-gorien
			Muster	Modelle			
		1	2a	2b	3	4	5
E	Curriculum Programm		HANDLUNGSPROZESSE	HANDLUNGSSTRUKTUREN			
D	Curric. Block Modul						
C	Inhaltl. Block Ensemble						
B	Lehr-/Lern-Situation Szenario						
A	Interaktion Handlung						

Abbildung 17: Didaktische Taxonomie (Baumgartner 2011, S. 117)

Dieser Orientierungsrahmen leistet u.a. die begründete Differenzierung von didaktischen Handlungsebenen (sowie deren einstweilige Reduzierung auf Curricula als höchste Ebene). Das folgende Schaubild entfaltet noch einmal vollständig diese inklusive Hierarchie (ebd., S. 64f.), d.h. die jeweils höhere Ebene schließt die darunterliegende ein:

202 Damit ist keinesfalls gemeint, dass dieses System, diese Taxonomie starr ist, Baumgartner hält im Gegenteil eine zirkuläre und iterative Vorgehensweise für unbedingt erwünscht oder sogar für erforderlich (vgl. ebd., S. 169f.). Beispiele, die nicht einzuordnen sind, und Phänomene, die nicht erfasst werden können, stellen gerade eine Herausforderung dar, die Taxonomie zu verbessern, um so sowohl für die Theorie- und Modellbildung einen Erkenntnisfortschritt als auch für die Praxis empirisch begründete Handlungsempfehlungen und Instrumente zur Gestaltung von Unterricht zu generieren.

203 Baumgartner beschränkt seine Anforderungen und Ziele zur Entwicklung einer Taxonomie explizit auf die Unterrichtsmethoden und fokussiert nicht die Gliederung der Rekonstruktionsbereiche an sich. De facto legt er aber - zur Verortung der Unterrichtsmethoden - einen deutlich größeren Rahmen, „ein geschlossenes Argumentationssystem für eine didaktische Taxonomie“ (ebd., S. 108) vor.

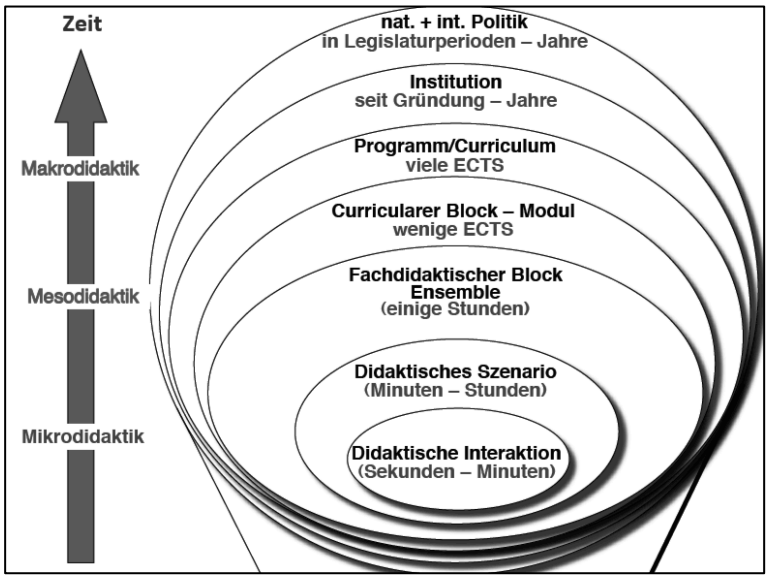

Abbildung 18: Didaktische Ebenen nach Zeit (Baumgartner 2011, S. 15).

Die Rekonstruktionsstufen bei Flechsig werden in der ebenfalls zweidimensionalen Taxonomie von Baumgartner als Ebenen der didaktischen Beschreibung weiter ausdifferenziert. Geblieben ist das Kriterium der Abstraktion. Auf der ersten Ebene geht es um Praxisbeschreibungen, d.h. um Rekonstruktionen erster Ordnung. Die zweite Ebene (bei Flechsig die Unterrichtsmodelle) nennt Baumgartner Methoden. Methoden versteht er als Konfigurationen von Handlungssituationen (Muster) und als idealisierte Vorbilder (Modelle) (vgl. ebd., S. 81 und S. 89). Um dieser Doppelfunktion von Methoden gerecht zu werden, fächert er Methoden als Kernstück seiner Taxonomie auf. Auch hier gilt das Abstraktionsprinzip, d.h. Musterbeschreibungen sind näher an der Praxis als Modelle. Modelle und Muster grenzen sich von den Praxisbeschreibungen dadurch ab, dass sie (Unterrichts-)Realitäten mit spezifizierten didaktischen Beschreibungsformaten auf einem abstrakteren Niveau zu beschreiben versuchen, sie sind Rekonstruktionen von Rekonstruktionen (Rekonstruktionen zweiter Ordnung). Musterbeschreibungen kommt dabei die Aufgabe zu, „[...] die Lücke zwischen den unstrukturierten Praxisbeschreibungen und den bereits relativ abstrakten Unterrichtsmodellen [... zu] schließen“ (ebd., S. 109). Durch die - für Praktiker/innen sicherlich nicht leicht erschließbare - Unterscheidung in Muster und Modelle können unterschiedliche Aspekte und Funktionen in der Gestaltungspraxis (Planung, Durchführung und Analyse) systematisch erfasst und dadurch handlungsrelevant werden.

Werden Methoden als generische Praxisbeschreibungen (Muster) verstanden (Stufe 2a) (vgl. ebd., S. 83f.), stehen Handlungsprozesse, d.h. "Handlungs*muster* zur Inszenierung lernförderlicher Situationen" (ebd., S. 83), im Vordergrund:

> *"Unterrichtsmuster repräsentieren die subjektive Seite der Methode. Es wird damit von der Planung und Evaluierung zu unterscheidende reale Handlungskonfiguration bezeichnet und damit die Umsetzung von Unterrichtsmodellen" (ebd., S. 89).*

Unter Muster wird auch

> *„[...] eine spezifische Konfiguration von Elementen verstanden. Ein Unterrichtsmuster ist eine räumlich-zeitlich-soziale Konfiguration (lern)handelnder Personen mit Wiederholungscharakter" (ebd., S. 360f.).*

Musterbeschreibungen „[...] sollen tradiertes Handlungswissen, also Wissen, das sich bereits vielfach in der Praxis bewährt hat, weitergeben" (ebd., S. 144). Diese didaktischen Muster (Patterns), auch Entwurfsmuster, pädagogische oder Educational Patterns genannt, erfassen die invarianten Komponenten erprobter Lösungen wiederkehrender Problemstellungen (vgl. Kohls und Wedekind 2008, S. 217).
Für Muster als verallgemeinerte „Good Practice" sieht er den „Pattern-Ansatz" als adäquate Möglichkeit der standardisierten Beschreibung/Dokumentation. Dieser Ansatz ist durch den Architekten Christopher Alexander entwickelt worden und hat später in der Informatik und schließlich in der Pädagogik Einzug gefunden.[204] Zentrale Elemente der Beschreibung von – auch für Novizen nachvollziehbaren – Mustern sind nach Baumgartner (Baumgartner 2011, S. 142f.):

„Kontext	*beschreibt das Umfeld bzw. die Situation, in der das Muster sinnvoll eingesetzt werden kann. In unserem Fall sind es alle Bedingungen, die für die Anwendung einer bestimmten Unterrichtsmehrode relevant sind (Raum, Zeit, Zielgruppe, Anzahl der Lernenden etc) und die ich als didaktische Dimensionen in Kapitel 8 noch näher ausführen werde.*
Problem	*erklärt die aktuelle Schwierigkeit, die eine Anwendung des Musters überwinden soll. Es wird häufig als Ziel oder Intention angegeben. In unserem Fall ist es meistens ein Lernziel, das von einem Handlungsbereich mit größerer Reichweite– {C} oder höher – übernommen wird und die Gestaltung einer dafür lernförderlichen Situation auf der {B} motiviert.*
Kräfte	*beschreiben das Spannungsfeld, in dem das Problem eingebettet ist und erklärt, weshalb eine (Auf-)Lösung der Schwierigkeiten nicht einfach ist. In unserem Fall sind es häufig didaktische (Kontra)Indikationen mit ihren vielfältigen und schwer kontrollierbaren Wechselwirkungen.*
Lösung	*erklärt im Detail, wie das Problem bewältigt werden kann. In unserem Fall findet sich in diesem Abschnitt die eigentliche Beschreibung der Unterrichtsmethode inklusive der Einzelheiten zur Implementierung.*
Folgen	*beschreiben die Konsequenzen, die sich durch die Anwendung des Musters ergeben. In unserem Fall sind es die positiven wie negativen Auswirkungen der Unterrichtsmethode, die eine neue Lernsituation generieren. Damit entsteht ein neuer Kontext mit unterschiedlichen Bedingungen, woraus häufig auch ein neues Problem resultiert."*[205]

204 Vgl. beispielsweise C. Kohls (2009), der maßgeblich dazu beiträgt, diesen Ansatz in der Didaktik des eLearning zu verankern.

205 In der „Pattern-Community" unterscheiden sich die Elemente zur Beschreibung von Mustern z.T.; auch Baumgartner nennt als mögliche Ergänzungen Grafik, Details, Stolpersteine, Beispiele, Verwandte Muster und Literatur (vgl. ebd., S. 154).

Die Muster stellen dabei keine isolierten Beschreibungen dar, sondern sind als Teile eines ganzen Systems von Mustern, d.h. einer Mustersprache, zu verstehen (vgl. ebd.). Dass auch die Entwicklung, das Feedback und die Überarbeitung in diversen Mustern festgelegt sind, versteht sich nahezu von selbst.[206]

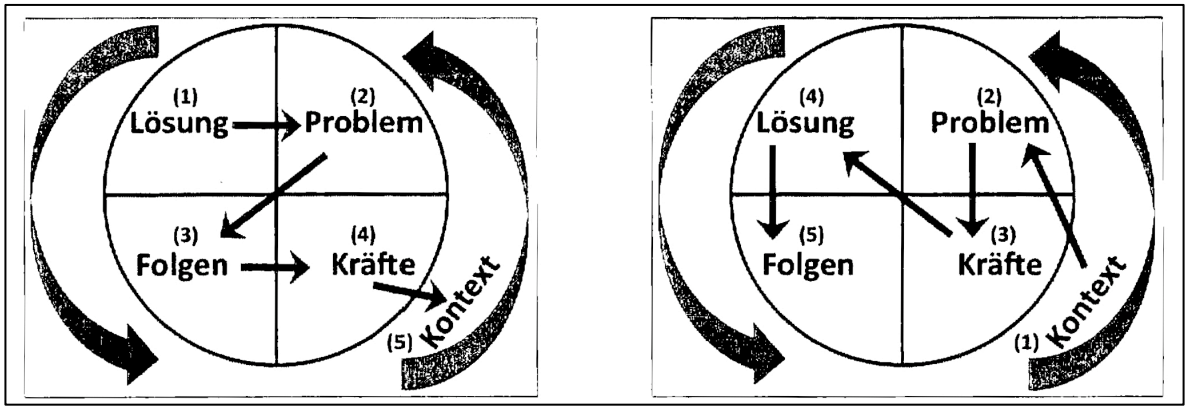

Abbildung 19: Phasen der Musteranalyse (links) und der Musterbeschreibung (rechts) (Baumgartner 2011, S. 143)

Die linke Abbildung zeigt, dass der Forschungs- und Entstehungsprozess mit der erprobten Lösung beginnt, die Darstellung erfolgt dann in der didaktisch sinnvollen traditionellen Reihenfolge.

Der Übergang von Mustern zu Modellen bildet den Wechsel von der deskriptiven zur präskriptiven Ebene. Unter Modelle werden vereinfachte verallgemeinerte Abbilder der Realität verstanden. „Ein Unterrichtsmodell rekonstruiert Unterrichtsereignisse, indem es eine Vielzahl von Musterbeschreibungen [...] zu einer Klasse zusammenfasst“ (ebd., S. 360). Es handelt sich um eine idealisierte, nicht in allen Einzelheiten festgelegte Handlungsstruktur und Handlungsempfehlung, die durch didaktische Prinzipien geleitet ist. Sie repräsentieren die objektive Seite der Methode. Sie dienen sowohl der Planung des Designs (Handlungsentwurf) als auch der retrospektiven Analyse (vgl. ebd., S. 91). Im Unterschied zu Mustern fehlt den Modellen die detailliert relationale Analyse der wirkenden Kräfte unter jeweils spezifischen Kontextbedingungen (vgl. ebd., S. 93). Genau zwischen diesen beiden Bereichen ist der Übergang von Theorie und Praxis zu verorten. Während die „Patterns“ – zwar nicht theoretisch blind – Rekonstruktionen der alltäglichen Praxis (Aktualisierungen von Kommunikativen Gattungen) darstellen, sind die Strukturmodelle des Unterrichts allgemeine, aus der Theorie abgeleitete Konzepte, die so – gänzlich abstrakt – im Unterrichtskontext zur Planung oder Reflexion nutzbar sind und im Wissenschaftskontext das gerichtete Wahrnehmen im Diskurs bestimmen.

Die folgenden Grafiken fassen die unterschiedlichen Funktionen im Prozess zusammen und ergänzen von Baumgartner getroffene terminologische Bestimmungen. So unterscheidet Baumgartner zwischen 1. dem (zukünftigen) didaktischen Szenario, welches einen Entwurf

206 Einen Überblick bietet Kohls (2007). Leicht lesbare Einstiege zu den unterschiedlichen Aspekten finden sich bei Wellhausen und Fießer (2011), Coplien (1999) und Harrison (2000), letztere beschreiben den Feedbackprozess (u.a. Writer’s Workshop, Sheparding).

oder die Planung darstellt, 2. der (gegenwärtigen) didaktischen Szene, die die Performanz und Durchführung enthält sowie 3. der (vergangenen) didaktischen Situation als kristallisierte Form von vollzogenen Handlungsmustern. Zur Generierung/Rekonstruktion von Mustern zur Planung (Zukunft) der Umsetzung (Gegenwart) beginnt der Forschungsprozess bei der Rekonstruktion (Vergangenheit).

Planung (Zukunft)	Umsetzung (Gegenwart)	Rekonstruktion (Vergangenheit)
Entwurf, Plan, Konzeption, Design, Drehbuch, Skript Handlungsentwurf: Imaginierte Handlung. Didakt. Entwurfsmuster Handlungswissen („knowing-in-action") Idee (im Kopf) 	Handlung durchführen, methodisches Vollziehen handeln, gestalten: Handlungsdurchführung. Didakt. Handlungsmuster Reflektieren im Handeln („reflection-in-action") Bewegung, sich verändernd 	Vollzogene Handlung, erlebte Situation Handlung, Gestalt(ung): Handlungsergebnis. Did. Konfiguration, Situation Reflektieren über Handlung („reflection-on-action") erstarrt, „eingefroren",
Modell	**Muster**	**Modell**

Zukunft	Gegenwart	Vergangenheit
Entwurf, Plan, Design, Drehbuch, Skript	Durchführung, reale Handlung	Vollzogene Handlung, erlebte Situation
Objektive Seite (Theorie)	Subjektive Seite (Praxis)	Objektive Seite (Retrospektive)
Ideelles Abbild, theoretisches Modell	Aufführung, Performanz	Situation
Entwurf als Präskription: • Muster = Konfiguration oder • Modell = Vorlage	Durchführung als Handlungsmuster (= Konfiguration von Handlungselementen)	Situation als eine kristallisierte Konfiguration von vollzogenen Handlungsmustern
Didaktisches Szenario	**Didaktische Szene**	**Didaktische Situation**

Abbildung 20: Zeitliche Aspekte und ihre Begrifflichkeiten (vgl. Baumgartner 2011, S. 88 (links) und S. 63 (rechts))

Flechsigs 3. Rekonstruktionsstufe „Kategorialmodelle" unterteilt Baumgartner (2011, S. 19) in drei jeweils abstrakter werdende Beschreibungsebenen, für die zudem gilt, dass eine Erfassung der zeitlichen Dimension keinen Sinn macht[207]:

Didaktische Prinzipien (s. Abbildung 17, Spalte 3) beschreiben eine Maxime für eine recht abstrakte gehaltene Handlungsorientierung mit einem argumentierten didaktischen Mehrwert, die der Generierungsregel (Adjektiv + Lernen) folgen (z.B. Entdeckendes, Implizites, Selbstgesteuertes und Situiertes Lernen) und eine spezifische Lernorientierung in den Mittelpunkt stellen und als allgemeine Richtschnur des didaktischen Handelns interpretierbar sind (ebd.,2011, Innencover und S. 74). Für zukünftige didaktische Forschungen schlägt Baumgartner die Konkretisierung der didaktischen Prinzipien vor: von oben (theoriegeleitet) durch die Ausarbeitung inhaltlich konkreter Definitionen, von unten durch empirische Analyse didaktischer Arrangements (vgl. ebd., S. 110).
Didaktische Dimensionen (s. Abbildung 22) „[...] begründen didaktische Zusammenhänge, indem didaktische Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt werden" (ebd.,2011, Innencover), d.h. sie werden durch die Zusammenfassung verschiedener didaktischer Prinzipien gebildet (vgl. ebd., S. 74). „Diese Beschreibungsstufe ersetzt die didaktische Theorie [...] auf der Grundlage des ‚Postulats der Theorieneutralität'" (ebd., S. 110).

> *„Die dimensionale Analyse diagnostiziert (=benennt) mögliche Wirkfaktoren, erklärt aber weder deren komplexe Wechselbeziehungen noch versucht sie diese mit der empi-*

207 Insofern sind die Felder A3 bis E5 in Abbildung 20 irreführend, tatsächlich sieht er hier nur die drei Ebenen 3, 4 und 5 vor.

rischen Realität übereinzustimmen. Sie ist [...] eine vorbereitende (formale) Analysemethode, die einer empirischen Untersuchung vorgelagert ist" (ebd., S. 168).[208]

Kategorialmodelle (s. Abbildung 21: Kategorialmodell (Baumgartner 2011, Innencover)) stellen die höchste Abstraktionsstufe der Rekonstruktion von (Unterrichts-)Realität dar. Baumgartner (2011[2]) hat, wiederum aufbauend auf Flechsig, ein eigenes Kategorialmodell entwickelt, das

„[...]aus einer überschaubaren Anzahl generischer Klassenbegriffe [besteht], die die wesentlichen Komponenten des didaktischen Gestaltungsraums benennen und in ihrem relativen Wirkungszusammenhang grafisch darstellen" (ebd., S. 75, s. dazu auch S. 103ff.).[209]

„Das Kategorialmodell [...] wirkt als eine Sammlung von Bausteinen für die Theorieproduktion" (ebd., S. 110).

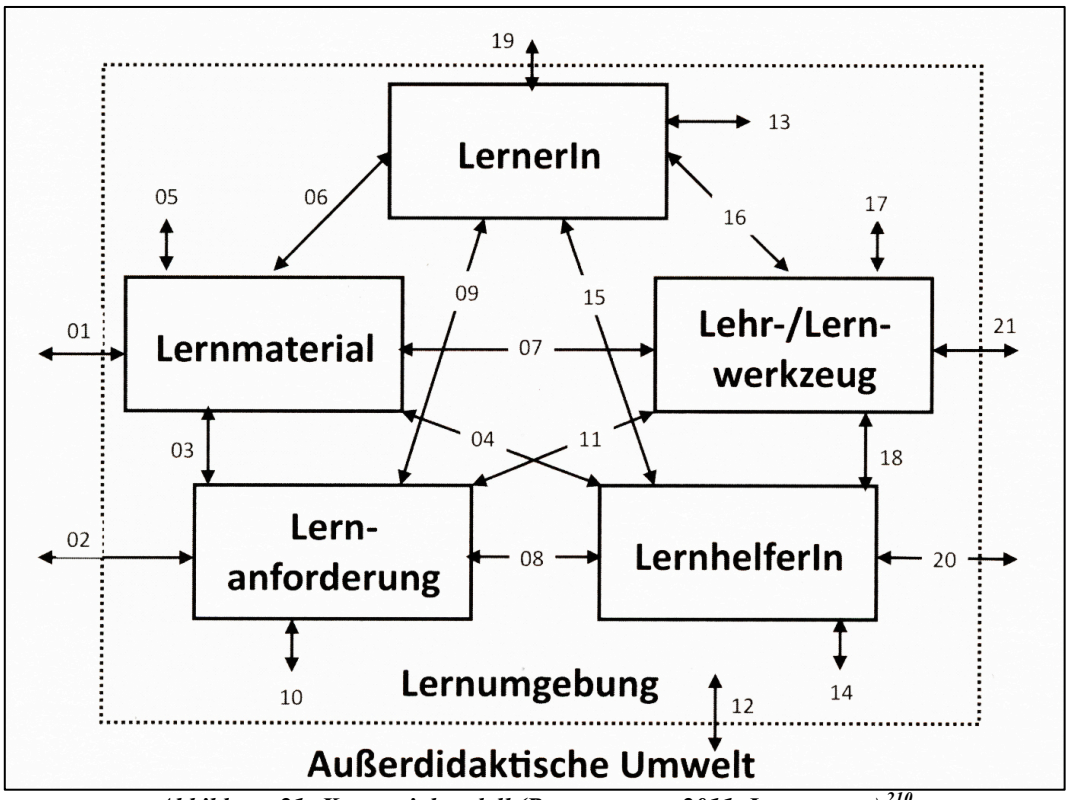

Abbildung 21: Kategorialmodell (Baumgartner 2011, Innencover)[210]

Dieses Kategorialmodell bildet den Ausgangspunkt der dimensionalen Analyse (vgl. ebd., S. 221). Die didaktischen Dimensionen sind das (erste) Ergebnis der Inbeziehungsetzung der

208 Diese Vorgehensweise hält er für weit einfacher, als das *„[...] Beziehungsgeflecht der Zusammenhänge einer Vielfalt von Variablen zu klären"* (ebd., S. 168), wie es für Faktorenmodelle der Fall ist.

209 Dieses Kategorialmodell verwendet Baumgartner zur Entwicklung des Orientierungsrahmens. Die relevanten Begriffe des Kategorialmodells sowie der dimensionale Analyse stammen aus der Literatur sowie der Praxis (Alltagssprache) und sind in einem zirkulären und iterativen Prozess differenziert worden (vgl. ebd., S. 169f. und S. 170) .

210 Schon bei diesen sieben Kategorien kommt Baumgartner rechnerisch auf 21 zweiseitige Relationen, 127 mögliche Konfigurationen, 5040 Permutationen und 8660 Variationen (vgl. ebd., S. 164f.).

didaktischen Kategorien (vgl. ebd., S. 171). Baumgartner kommt zu vorläufig 26 didaktischen Dimensionen[211] (s. nächste Abbildung), die spezifische Ausprägungen aufweisen,

> *„[...] die durch Abstufungen innerhalb polarer Gegensätze charakterisiert werden können. Jede der Ausprägungen einer didaktischen Dimension wird mit einem spezifischen didaktischen Prinzip verknüpft (insgesamt 130). Didaktische Dimensionen fassen daher mehrere didaktische Prinzipien hierarchisch strukturiert zusammen. [...] Sie sind daher bestens geeignet, eine Brücke zwischen den theorieneutralen generischen Klassenbegriffen einerseits und den bereits inhaltlich ausgerichteten Prinzipien andererseits dazustellen" (ebd., S. 171).*

Durch diese formalisierte Beschreibung sollen sowohl die Komplexität reduziert als auch empirische Messergebnisse einordbar und damit vergleichbar werden. Des Weiteren kann sie der Generierung neuer Ideen für empirische Untersuchungen und der Gestaltung des Erhebungs- und Auswertungsdesign dienen (vgl. ebd., S. 213) Dieses Kategorialmodell bildet den Ausgangspunkt der dimensionalen Analyse (vgl. ebd., S. 221).

Die didaktischen Dimensionen sind das (erste) Ergebnis der Inbeziehungsetzung der didaktischen Kategorien (vgl. ebd., S. 171). Baumgartner kommt zu vorläufig 26 didaktischen Dimensionen (s. Abbildung 22), die spezifische Ausprägungen aufweisen,
Mit diesen didaktischen Dimensionen lassen sich didaktische Arrangements strukturiert und abstrakt beschreiben. Dabei wird die Beschreibung auf den Ebenen 3 (didaktische Prinzipien) und 4 (didaktische Dimensionen) gleichzeitig abgearbeitet. Dies möchte ich anhand eines Beispiels exemplarisch erläutern: Die didaktische Dimension 25 (Lernanforderung: Wiederholung) unterscheidet zwischen fünf didaktischen Prinzipien 1. einprägend, 2. replizierend, 3. rekapitulierend, 4. applizierend und 5. keine Wiederholungsorientierung gegeben. Diese gewinnt Baumgartner (2011, S. 253ff.) aus der Modellfamilie „Wiederholung", in der zwischen acht unterschiedlichen Ausprägungen unterschieden wird: Applikation, Drill, Mustervergleich, Prägung, Rekapitulation, Repetition, Training und Übung. Strukturübungen im FSU wie Aktiv-Passiv-Transformationen sind demnach als *repetierend* oder Drill zu klassifizieren:

> *„Lernende stabilisieren und automatisieren ihre Fertigkeiten nachhaltig, indem sie häufig und über einen längeren Zeitraum hinweg gleichbleibende Anforderungen erfüllen" (ebd., S. 255).*

211 Baumgartner ist sich der Unvollständigkeit und der ggf. noch ausstehenden begrifflichen Präzisierung bewusst. Es fehle u.a. eine Dimension zu Assessment/Prüfungen (vgl. ebd., S. 212).

#	Name	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
01	Außerdidaktische Umwelt – Bezug	praxisorientiert	theoriegeleitet	modellorientiert	fall- / beispiels-orientiert	situiert	authentisch
02	Bildungsraum – Privatsphäre	geschützt	privat	persönlich	gesichert	halböffentlich	öffentlich
03	Chronologie	chronologisch	unikal	anlassorientiert	diskontinuierlich	periodisch	permanent
04	Curriculare Einbindung	lebensbegleitend	formal	non-formal	beiläufig	informell	implizit
05	Fachbezug	inhaltlich	fachunspezifisch	fachspezifisch	multidisziplinär	interdisziplinär	transdisziplinär
06	Fähigkeit – Orientierung	fähigkeitsorientiert	linguistisch	logisch-mathematisch; räumlich	körperlich-kinästhetisch	musisch	emotional + sozial = personal
07	Feedback	feedbackunterstützt	nicht gegeben	zielerreichend	hinweisend	hinführend	perspektivisch
08	Körper-wahrnehmung	körperwahrnehmend	hermeneutisch-retrospektiv	asynchron	synchron-schriftlich	audiovisuell	performant
09	Kognition – Prozess	kognitiv	memorierend	verstehend	anwendend	analysierend; beurteilend	kreativ
10	Kompetenz – Orientierung	kompetenz-erwerbend	fachlich	methodisch	umsetzend	sozial-kommunikativ	personal
11	Leitmedium	mediengeleitet	schriftunterstützt	sprachunterstützt	bewegt(bild)-unterstützt	computer-, inter-netunterstützt	zugegen-sciend; situiert
12	Lernanforderung – Ausrichtung	anforderungs-orientiert	wiederholend	auftragserledigend	aufgaben-bearbeitend	problemorientiert	nicht gegeben
13	Lernanforderung – did. Struktur	proximal	didaktisiert	informations-verarbeitend	perspektivisch	entdeckend	generierend
14	Lernende – Anzahl	[LL]-anzahlorientiert	großgruppen-orientiert	gruppenorientiert	kleingruppen-orientiert	parterInnen-orientiert	individuell
15	Lernhandlung	handelnd	rezeptiv	reaktiv	gestaltend	kommunikativ	kooperativ
16	LernhelferInnen – Rolle	[LH]-gestützt	angeleitet	betreut	begleitet	kollegial; [lehrendes]	nicht vorhanden (autodidaktisch)
17	Lernwerkzeug – Rolle	[LW]-gestützt	ressourcen-orientiert	werkzeugorientiert	medialisiert (Lernmittel)	mediatisiert (Kommunikation)	erkenntnis-orientiert
18	Mediale Codierung	decodierend	lesend	auditiv	visuell	anschauend	performant
19	Ortsbezug	lokalisiert	virtuell	mobil	indirekt-erfah-rungsorientiert	ambulant	stationär
20	Partizipation	partizipativ	nicht gegeben	anteilnehmend	teilnehmend	mittragend	anleitend
21	Personalisierung – Ausrichtung	personalisiert	nicht vorhanden	zielgruppen-orientiert	lernstilorientiert	kenntnisorientiert	erfahrungs-orientiert
22	Selbstbestimmung	personal	fremdbestimmt	fremdgesteuert	selbstgesteuert	selbstorganisiert	selbstbestimmt
23	Verantwortung	verantwortungs-übernehmend	nicht vorhanden	spielend	antizipatorisch	partizipativ	verantwortend
24	Vertrauen	vertrauend	gnostisch	dienend	mentoriell	respektierend	kritisch-distanziert
25	Wiederholung – Orientierung	wiederholend	einprägend	repetierend	rekapitulierend	applizierend	nicht gegeben
26	Wissen – rezeptives	wissensaneignend	orientierend	prozedural	erklärend	referentiell	strategisch

Abbildung 22: Didaktische Dimensionen und Prinzipien (Baumgartner 2011, Innencover hinten) [212]

Setzt man diese Einordnung für die weiteren Dimensionen fort, erhält man ein Profil des didaktischen Arrangements. Mit einer entsprechenden Visualisierung lassen sich einzelne Profile und die Unterschiede zweier (oder mehrerer) Unterrichtsmethoden (Profilvergleich)

212 Die Skalen haben jeweils fünf mögliche Werte (1-5). Sollte keiner der Werte zutreffen, ist der Wert „0“ einzutragen. Gleichzeitig ist dann eine kritische Sichtung der Dimensionen erforderlich (vgl. ebd., S. 212f.). In diesen didaktischen Dimensionen sind auch jene - unmittelbar aus den sieben Klassenbegriffen abgeleiteten – zentralen didaktischen Dimensionen (der didaktische Modus) enthalten: 1. LernerIn: Wie weit bestimmen die Lernenden selbst ihren Lernprozess? 2. LernhelferIn: Welche unterstützende Rolle nehmen Lernhelfer/inne/n wahr? 3. Lernanforderung: Wie ist die Lernanforderung in diesem Lernprozess strukturiert? 4. Lernmaterial: In welcher medialen Form tritt das Lernmaterial den Lernenden gegenüber? 5. Lernwerkzeuge: Welche unterstützende Rolle nehmen die Lernwerkzeuge ein? 6. Lernumgebung: Was ist das organisierende Leitmedium der Lernumgebung? 7. Außerdidaktische Umwelt: Welchen Bezug hat der Lernprozess zur außerdidaktischen Umwelt?

leicht erfassen. Die nächste Abbildung zeigt einen solchen didaktischen Profilvergleich am Beispiel Vorlesung und Skype-AG.

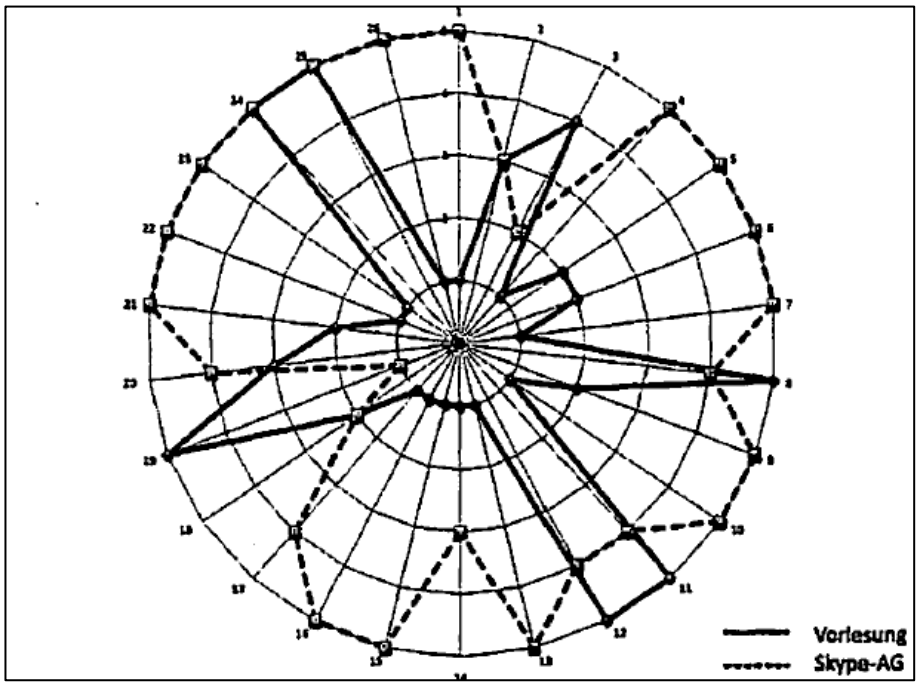

Abbildung 23: Profilvergleich Vorlesung vs. Skype-AG (Baumgartner 2011, S. 217)

Die oben genannten 26 Dimension sind kreisförmig im Uhrzeigersinn abgebildet, die jeweiligen Ausprägungen (1 bis 5) innerhalb einer Dimension werden durch die konzentrischen Kreise dargestellt. In der Abbildung ist beispielsweise zu erkennen, dass Skype-AG und Vorlesung bzgl. der 19. Dimension (Ortsbezug) auf den gegenüberliegenden Polen der Dimension befinden. Die Skype-AG befindet sich auf der ersten Stufe (virtuell - kleinster Kreis), während die Vorlesung auf Stufe 5 zu verorten ist (stationär – größter Kreis). Mit diesem Polardiagramm lassen sich schnell die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zwei oder mehreren didaktischen Arrangements erfassen und für die Analyse oder den potentiellen Einsatz operationalisieren. Eine Wertung soll mit der jeweiligen Verortung noch nicht erfolgen (vgl. ebd., S. 217). Das Profil oder der Profilvergleich zeigt – über die jeweiligen Ausprägungen hinaus – gerade die nicht willkürliche Kombinatorik von Prinzipien der jeweiligen didaktischen Arrangements. Vielmehr sind es sind gesellschaftlich verfestigte Formen, also didaktische Institutionen.

Im dritten Teil seines Buches widmet sich Baumgartner einem weiteren Ziel der Taxonomie, nämlich der inhaltlichen Füllung und Verortung von didaktischen Modellen. Dazu nutzt er die von Flechsig (1996) vorgelegten 20 Modelle, um sie auf Basis der Taxonomie systematisch(er) zu beschreiben. Als Resultat erhält er (vorläufig) 18 Modellfamilien (s. nächste Abbildung) mit insgesamt 148 Modellen (vgl. ebd., S. 323), die er im Wesentlichen den Ebenen C:2b und B:2b zuordnen kann.

> *„Bei der Rangordnung von Unterrichtsmodellen innerhalb einer Modell-Familie kann die Familie als didaktische Dimension und das Modell als eine prototypische Realisie-*

rung des ihm zugrundeliegenden didaktischen Prinzips interpretiert werden" (ebd., S. 253).

#	(Fam.) Seite	Modell-Familie (didaktisches Prinzip)	Beschreibung — [*Familienmitglieder*]
01	(P) 309	**Anschauung** (anschauend)	Lernende eignen sich in direkter Anschauung von Objekten Wissen an. — [*Begehung, Betrachtung, Führung, Inspektion, Parcours*]
02	(E) 261	**Argumentation** (argumentierend)	Lernende erweitern ihre Fähigkeit inhaltliche Positionen zu begründen, indem sie fremde Positionen auf ihre Stichhaltigkeit und Widerspruchslosigkeit analysieren und den eigenen Standpunkt vernünftig, d. h. rational und widerspruchsfrei belegen. — [*Annotation, Debatte, Dialog, Diskurs, Diskussion, Disput, Kommentar, Polemik, Selbstgespräch, Stellungnahme*]
03	(A) 247	**Aufgabe** (aufgabenbearbeitend)	Lernende erfüllen mit Begleitung und Betreuung eine spezifizierte Anforderung und vergleichen ihr Resultat mit einem Sollergebnis. — [*Abgrenzungs-, Antwort-, Entdeckungs-, Ordnungs-, Unterscheidungsaufgabe*]
04	(B) 249	**Auftrag** (auftragserledigend)	Lernende erzeugen oder modifizieren nach einer spezifizierten Anforderung Objekte oder Artefakte, die bewertet werden. — [*Arbeits-, Funktions-, Produktauftrag*]
05	(R) 271	**Beispiel** (beispielsorientiert)	Lernende werden mit konkreten und vereinfacht dargestellten Ereignissen konfrontiert, damit ihr Verständnis für einen abstrakteren oder komplexeren Sachverhalt geschaffen bzw. erhöht wird. — [*Gegenbeispiel, Illustration, Übungsbeispiel*]
06	(G) 271	**Fall** (fallorientiert)	Lernende bearbeiten rekonstruierte Praxisfälle, um sich Wissen über die betreffende Praxis anzueignen und ihre Urteils- und Entscheidungsfähigkeit auszubilden. — [*Beurteilungs-, Entscheidungs-, Geschäfts-, Informations-, Problemfindungs-, Problemlösungs-, Untersuchungsfall*]
07	(I) 276	**Famulatur** (vertrauend)	Lernende eignen sich spezielles oder seltenes Wissen von hoher Qualität an, indem sie sich einer herausragenden Persönlichkeit anvertrauen, bei der sie über einen längeren Zeitraum unterstützend tätig sind. — [*Coaching, Gnosis, Hamlet, Mentoriat, Patronanz*]
08	(K) 285	**Ferne** (distanzüberbrückend)	Lernende eignen sich in einem distanzüberbrückenden Lernprozess, der die gegenständlichen Lernagenzien zu den Lernenden transferiert, in Abwesenheit von LernhelferInnen Wissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen an. — [*Audio-Konferenz, Chat, E-Mail, E-Portfolio, Forum, Lernplattform (LMS), Micro-Blogging, Podcast, Radiosendung, SMS, Studienbrief, Tele-Operation, Tele-Text, Toolkit, TV-Sendung, Video-Konferenz, Videocast, Virtuelles Klassenzimmer, Weblog, Webseite, WikiWeb*]
09	(L) 291	**Frontalvermittlung** (frontalvermittelnd)	Lernende eignen sich als Gruppe Wissen und Kenntnisse durch Aktivitäten an, die von der Lehrperson initiiert und gesteuert werden. — [*Erörterung, Lehraktivität, Lehrdarbietung, Lehrdarstellung, Lehrdemonstration, Lehrgespräch, Lehrvortrag, Stillarbeit*]
10	(F) 267	**Immersion** (erfahrungsorientiert)	Lernende begeben sich in natürliche Umwelten, um vor Ort zu lernen. — [*Assistenz, Besuch, Erkundung, Ermittlung, Exkursion, Exploration, Hospitation, Praktikum, Projekt, Sondierung, Volontariat, Web-Immersion*]
11	(J) 282	**Leitmedium** (mediengeleitet)	Lernende eignen sich in einem Lernprozess, der wesentlich durch die didaktischen Potentiale des hauptsächlich verwendeten Mediums geprägt wird, Wissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen an. — [*Blended Learning, Buch, Computer, E-Learning, Fernsehen, Internet, Korrespondenz, Präsenz, Rundfunk, Situation, Software, Telefon*]
12	(N) 302	**Lernstatt** (werkzeugunterstützt)	Lernende eignen sich mit Hilfe von ausgewählten und systematisch geordneten Materialien und Werkzeugen selbständig Wissen an. — [*Arbeitsplatz, Infothek, Kommunikathek, Labor (Computer-), Mediathek, Simulator*]
13	(R) 316	**Peer-Austausch** (kollegial)	Lernende tauschen mit anderen Lernenden auf gleicher Augenhöhe Meinungen, Erfahrungen und praktische Hinweise zu aktuellen Problemen und Fragestellungen aus. — [*Beratung, Kolloquium, Konferenz, Netzwerk, Open Space, Podium, Tutorium, Werkstatt*]
14	(M) 297	**Personalisierung** (personalisiert)	Lernende eignen sich in einem Lernprozess, der an die Zugehörigkeit zu einer Zielgruppe, an persönliches Vorwissen, einen vermuteten Lernstil oder individuelle Erfahrungen angepasst ist, Kenntnisse und Fertigkeiten an. — [*Autodidaktik, Einzelarbeit, Individualisierung, Lehrschritt-Sequenz, Selbstkonzept*]
15	(Q) 312	**Probehandlung** (probehandelnd)	Lernende eignen sich durch Probehandlungen in speziell eingerichteten und didaktisch besonders aufbereiteten Lernumwelten theoretisches und praktisches Wissen an. — [*Emulation, Experiment, Nachahmung, Produktion, Reproduktion, Simulation, Spiel, Versuch, Wettkampf*]
16	(C) 250	**Problem** (problemorientiert)	Lernende erhöhen ihr Kreativitätspotential, indem sie sich einer Herausforderung stellen und ein Hindernis überwinden. — [*Interpolations-, Kreativitäts-, Synthese-, Vermittlungsproblem*]
17	(O) 306	**Verbund** (gemeinsam)	Lernende erwerben oder erweitern als Gruppe gemeinsam und in gemeinschaftlicher Stimmung bzw. in gegenseitiger Unterstützung ihre Wissensbasis, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen. — [*Großgruppe: Schwarm-Community, Kleingruppe: Arbeitsgruppe-Team, Sozius: PartnerIn-Tandem, Verband: Klasse-Mannschaft*]
18	(D) 254	**Wiederholung** (wiederholend)	Lernende automatisieren gedankliche Zusammenhänge und Handlungssequenzen durch erneuten Vollzug. — [*Applikation, Drill, Mustervergleich, Prägung, Rekapitulation, Repetition, Training, Übung*]

Abbildung 24: Modellfamilien im Überblick (Baumgartner 2011, S. 327f.)

Die traditionellen Konzeptualisierungen der didaktischen Modell- und Theoriebildung und deshalb auch der Forschung weisen sich in der Zusammenschau durch einen sehr unsystematischen Zugang aus. Eine direkte Vergleichbarkeit von didaktischen Modellen und Ansätze ist nicht gegeben, da sie u.a. unterschiedliche Zielsetzungen und Reichweiten (Mikro-, Meso-, Makroebene) besitzen oder unterschiedliche Bereiche priorisieren (Lerntheorie, Curriculum, Technik usw.) und auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Annahmen beruhen oder ihnen zuzuordnen sind. Aus wissenssoziologischer Perspektive stellen sich diese

Konzeptualisierungen als lokal begrenzte Ergebnisse von Denkkollektiven dar, die nahezu unverbunden nebeneinander stehen. Ein einheitlicher oder konsensual geteilter didaktischer Denkrahmen, der als Grundlage für die Explikation von Anforderungen an oder zur Begründung der Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen herangezogen werden könnte, steht ebenso wenig zur Verfügung wie eine umfassende Lerntheorie (s.o.). Die oben genannten Ziele von didaktischen Modellen sind somit – für Praktiker/innen – i.d.R. nicht erreichbar. Dass diese Modelle trotzdem einen heuristischen Wert haben können, soll damit nicht in Frage gestellt werden.

Angesichts dieser Ungeordnetheit legt Baumgartner eine vielversprechende theorieneutrale strukturelle Taxonomie, d.h. eine theoretische Typologie vor, die keine empirische Klassifikation darstellen soll (vgl. Baumgartner 2011, S. 213). Ganz entscheidend bei diesem Vorgehen ist das zugrunde liegende (veränderte) Verständnis der Erfassung von Unterrichtsrealität.

> *„Wir suchen nicht mehr nach Techniken (vulgo ‚Methoden') zur Unterrichtsgestaltung [sic: ‚] sondern nach Gliederungsmerkmalen von lernförderlichen Situationen, die sich selbst wieder aus Handlungsmuster zusammensetzen" (Baumgartner 2006[2], S. 60).*

Mit seinem Kategorialmodell gelingt es ihm, die Komplexität didaktischer Modellbildung zu reduzieren und handhabbar zu machen. Es dient als Nadelöhr der didaktischen Modellbildung. Durch die Reduzierung auf eine bestimmte Anzahl von Kategorien lassen sich die Bezüge zwischen diesen Kategorien systematisch erfassen und beschreiben. Es ist ein Vorschlag für ein gerichtetes Wahrnehmen, es ist die Explikation von aktiven Kopplungen, die sowohl theoretisch-empirisch als auch praxisnah begründet oder gesetzt werden. Die daraus abgeleiteten Dimensionen und die systematische In-Beziehung-Setzung zu den didaktischen Prinzipien ermöglichen die Erfassung, Rekonstruktion und Einordnung von Unterrichtsmodellen auf diversen Ebenen.

Ich halte den eingeschlagenen Weg für insgesamt richtig, sehr erhellend und praxisrelevant. Insbesondere die Fokussierung auf Gliederungsmerkmale der gesamten Lernsituationen als Forschungsgegenstand hat diverse Vorteile:

- Mit Hilfe der Taxonomie kann es gelingen, die Interdependenz zwischen den Praxisbeschreibungen (Mustern) und den didaktischen Modellen strukturell in die didaktische Theoriebildung einzubeziehen. Damit wäre gewährleistet, dass sich die Theoriebildung nicht weiter hinter scheinbar relevanten Fragestellungen und Paradoxien (Rhetorik, s.o.) versteckt.
- Die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen wird durch die theorie- und fachdidaktisch neutrale, vereinheitlichte Erfassung der didaktischen Parameter enorm erleichtert, ihre jeweilige Reichweite und Übertragbarkeit transparenter.
- Es können bestehende unterschiedliche, scheinbar inkompatible „Unterrichtsmodelle" zueinander in Beziehung gesetzt werden und insbesondere Prozess- und Strukturmodelle bei der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht systematisch herangezogen werden. Damit kann bei entsprechend aufbereiteten Einführungen auch ein erleichterter Zugang zur Didaktik für Lehrende im Sinne von Vorgehensmodellen einhergehen.

- Es gibt keine Vorverurteilung von Methoden als z.B. lerntheoretisch fragwürdig[213], ihr Einsatz kann in der konkreten Situation vor dem Hintergrund der Kohärenz des gesamten Szenarios/Arrangements anhand von gesetzten Zielen und Leitbildern bewertet werden. Damit stehen – und das ist im Kontext dieser Arbeit besonders wichtig – alle Methoden, Medien Sozialformen, Aufgabentypen usw. für unterschiedliche Lernarrangements zumindest potentiell zur Verfügung.[214] Dies unterstützt die Leitidee der Berücksichtigung der Diversität (s.o.) sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden, die weiterhin dafür verantwortlich sind, eine der jeweiligen Situation angemessene und kohärente Unterrichtssituation zu gestalten.
- Auf Basis der Taxonomie könnten Datenbanken entstehen, in denen die eingestellten Lernarrangements, Unterrichtsmodelle und Muster usw. mittels der Taxonomie (z.B. entsprechend ihres Geltungsbereichs) metadatiert werden. Mit entsprechenden Suchmaschinen sind diese dann sowohl für die Forschung leicht erreichbar als auch für die Lehre vielfältig wieder verwendbar.
- Zudem könnten didaktische Werkzeuge für Lehrende und Lernende entwickelt werden, um die didaktische Vielfalt im Sinne Flechsigs (1996) gemäß einer Offenheit von Lernsituationen im Sinne Schulmeisters (2006, s. Exkurs in Kap. 5.4) für die jeweiligen Anforderungen und Bedürfnisse optimal oder jedenfalls besser zu nutzen (s. u. Taskmaker, Templates).

Aus der Perspektive einer theoretisch fundierten Planung und Reflexion ist die Taxonomie also insgesamt gut geeignet, die zentralen Aspekte der Unterrichtswirklichkeit zu rekonstruieren, doch sie enthält auch einige Fragwürdigkeiten und Schwächen, die hier dargestellt werden sollen.
Die Analyse beschränkt sich auf die „Situationen“ als kristallisierte Form von vollzogenen Handlungsmustern und damit auf institutionalisierte Lösungen spezifischer Probleme (Kommunikative Gattungen), in denen Lehrende und Lernende unmittelbar miteinander interagieren. Daraus ist ihr unmöglich ein Vorwurf zu machen. Aus wissenssoziologischer Sicht rücken weitere Handlungssituationen, die mittelbar zur Gestaltung der Unterrichtssituation beitragen, in den Fokus: Zu fragen wäre beispielsweise, ob nicht auf den unterschiedlichen Ebenen eben auch jene Situationen rekonstruiert werden müssten, in denen die jeweiligen Modelle und Konzepte entstehen? Wären beispielsweise nicht die Gremiensitzungen zur Festlegung von Curricula (als Situationen oder Kommunikative Gattungen) auf der höchsten Ebene zu rekonstruieren? Stellen nicht die Planungen von Lehrenden ebenfalls spezifische Handlungsmuster dar, die Lehr-Novizinnen und -Novizen sich zu eignen machen wollen oder müssen? Beantwortet man diese Fragen mit ja, müsste das oben stehende Kategorialmodell für die Rekonstruktion dieser Situationen spezifische Instrumente bereit stellen, um diese Aspekte und Prozesse erfassbar zu machen.

Da hinlänglich bekannt ist, dass Prüfungen, und insbesondere die in vielen Fächern (noch) übliche Praxis der Selektionsprüfungen, die Lernprozesse der Studierenden in einem erheblichen Maße steuern (vgl. Biggs und Tang 2007), verwundert es, dass diese nicht Teil des Ka-

213 Dies gilt insbesondere für z.B. frontale Lehrstile, geschlossene Übungen, Instruktionsdesign.
214 Siehe zur Parallelität dieses Konzepts mit dem der prozessorientierten Mediendidaktik (die Qualität des Bildungsmediums im kommunikativen Zusammenhang) Kapitel 5.3.

tegorialmodells sind.[215] Sie werden sogar – vermutlich aufgrund von Schwierigkeiten bei der Operationalisierung – in der gesamten Taxonomie noch nicht berücksichtigt. Dessen ist sich auch Baumgartner bewusst, der sie als Dimension(en) erfassen möchte.
Des Weiteren entsprechen die gewählten positiven Bezeichnungen, z.B. „LernhelferIn" als Bezeichnung für u.a. Lehrende, Tutorinnen und Tutoren, Kommilitoninnen und Kommilitonen, häufig nicht der Realität.
Schließlich muss die Taxonomie ihre Praktikabilität noch erweisen, denn die Bezüge zwischen den Einheiten, Systemen und Subsystemen sind für Praktikerinnen und Praktiker – in der jetzigen Darstellungsform – wenig ersichtlich.[216]

Ich teile die Ansicht Baumgartners, dass die Patterns (Muster) innerhalb der Taxonomie eine herausragende Bedeutung in Bezug auf die Verbesserung der Lehre (durch die Qualifizierung der Lehrenden) besitzen (vgl. Baumgartner 2011, S. 86). Das ist auch ihrer vergleichsweise einfachen Handhabung und Zugänglichkeit geschuldet. Diese niedrigschwelligen, bildungstheoretisch nicht aufgeladenen, aber formalisierten Praxisbeschreibungen können zur Ergänzung der abstrakteren Unterrichtsmodelle bei der Analyse, Durchführung und Planung helfen. „Letztlich stellen Pattern-Sammlungen nichts anderes als einen Baukasten bewährter, aber oft unbekannter, Unterrichtsmethoden und -werkzeuge" bereit (Kohls und Wedekind 2008, S. 225).[217]

Aus dem in dieser Arbeit bisher Dargelegten liegt die Parallelität mit dem Konzept der Kommunikativen Muster und Gattungen (als gesellschaftlich institutionalisierte Lösungen kommunikativer Probleme) auf der Hand. Denn auch Educational Patterns bieten die Möglichkeit, erprobtes Expertenwissen – eingeschränkt auf den didaktischen/pädagogischen Bereich – zu externalisieren und zu rekonstruieren. Wie Kommunikative Muster und Gattungen sind sie (im Gegensatz zu didaktischen Modellen) kontextabhängig, d.h. in den Worten Baumgartners:

> *„Wir konzentrieren uns auf reale, empirisch vorfindbare Situationen und nicht mehr auf Techniken zu deren Erreichung; Techniken [...], die vielleicht den gewünschten Erfolg bringen – oder auch nicht!" (Baumgartner 2006, S. 60).*

Gemeint sind hier die Verhaltens-/Handlungsmuster von Lehrenden[218], die das (theoriegeleitete) methodische Handeln, d.h. den Vollzug der Lehr-/Lernprozesse darstellen (Baum-

215 Eine explizite Bezugnahme auf Prüfungen fehlt, wenngleich sie ggf. unter „Lernaufgaben" oder neuer „Lernanforderungen" zu subsumieren wären.

216 Daraus ist Baumgartner kein Vorwurf zu machen, denn in dieser Ausarbeitung geht es um die theoretische Begründung. Wünschenswert wären aber nicht nur vereinfachte Darstelllungen, sondern auch praktische Handreichungen (Vorgehensmodelle) zur Nutzung der Taxonomie bei der Gestaltung von „lernförderlichen" Situationen.

217 Dass reine Methodentrainings zu einer Erhöhung der Lehrkompetenz beitragen, bezweifeln z.B. Trautwein und Merkt (2012a; 2012b; Trautwein 2012). Dennoch ist die umfangreiche Kenntnis von Methoden Voraussetzung für die Lehrkompetenz. Muster stellen im Gegensatz zu den „Rezepten" erprobte Lösungen dar und spezifizieren darüber hinaus sowohl die kontextuellen Bedingungen als auch die Stolpersteine.

218 Tatsächlich unterscheidet Baumgartner im Kontext der Paradoxie Vermittlung – Aneignung zwischen Lehr- und Lernmustern (ebd., S. 86).

gartner 2011, S. 80). Das implizite Handlungswissen (PPK), das sich sprachlich nicht vollständig explizieren lässt, zeigt sich in der kompetenten Handlung (vgl. ebd., S. 144).
Trotz dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sie sich (zurzeit noch) darin, dass der Pattern-Ansatz eher einen methodisch-praxisorientierten Ansatz (mit dem Ziel der Distribution von (impliziten Experten-)Wissen) darstellt[219], während der Ansatz der Kommunikativen Gattungen (zurzeit noch) eher als analytisch-theoretischer Ansatz zu beschreiben ist (mit dem Ziel der konsistenten Beschreibung der Realität in Bezug auf die Struktur kommunikativer Vorgänge, in denen gesellschaftliches Wissen vermittelt wird). Trotz dieser Unterschiede halte ich sie insbesondere für den didaktischen Bereich für hochgradig kompatibel.
Zudem kann der insgesamt noch defizitäre erkenntnistheoretische Status des Musterkonzepts (vgl. Kohls und Wedekind 2008; Baumgartner 2011)[220] durch die wissenssoziologischen Konzeptualisierungen von Berger und Luckmann (2007, Original 1966) abgesichert oder begründet werden. Andererseits kann auch der Ansatz der Kommunikativen Gattungen von dieser parallelen Entwicklung profitieren, indem die komplexen Analysen von Kommunikativen Gattungen auf spezifische, für den jeweiligen Bereich relevanten Aspekte reduziert werden. Des Weiteren können mit dem Vorgehen der Abstraktion für den fremdsprachlichen Unterricht vereinfachte, d.h. abstraktere Prozess- und Strukturmodelle (s. z.B. SFL, Kap. 4.3) erzeugt werden, wie dies z.B. die Schreibdidaktik oder auch durch ESP (s.o. Kap. 4.3) mit ihrem eklektischen Vorgehen m.E. bereits erfolgreich praktiziert.
Ein weiterer, wesentlicher Vorteil der Beschreibung von Mustern liegt in der nicht vordefinierten Granularität der Beschreibung. Muster können auf allen von Baumgartner definierten Ebenen (A-E) erfasst werden. Die Bezüge zwischen diesen Mustern sind als „Mustersprachen“ visualisierbar, dabei werden übergeordnete Muster „entry pattern“ vorangestellt (ebd., S. 157). So ließen sich auch die Kommunikativen Gattungen in diesem Bereich als Gattungsfamilien darstellen, die insgesamt auf eine spezifische, übergeordnete sozial ausgehandelte Handlungsstruktur zurückzuführen sind (vgl. hierzu auch Herrlitz 1994, S. 24).
Insgesamt wird (mir) nicht deutlich, welche Aufgabe die Muster bei der Konzeption von Lernarrangements und -Szenarien tatsächlich einnehmen sollen, denn als idealisierte Vorlage dienen die didaktischen Modelle. Geht es Baumgartner wirklich „nur“ um die Rekonstruktion von konkreten (lernförderlichen) Situationen und anschließende Abstraktion zu didaktischen Modellen? Ist das Format nicht auch geeignet, die soziale Praxis mittelmäßiger oder schlechter Lehre zu beschreiben, um die fehlende oder nicht vollständige Kohärenz sichtbar (Awareness) und damit kritisier- und modifizierbar zu machen? Und wie verhält es sich mit Innovationen, wenn „nur“ die bestehende Praxis (von Experten) beschrieben wird? Mir scheint, dass die Pattern-Community (wie übrigens auch die Vertreter des Ansatzes der Kommunikativen Gattungen) noch sehr stark mit der Dokumentation der Patterns (z.B. Patterns zur Erfassung von Patterns, Patternsammlungen) beschäftigt ist und die Funktion und vor allen Dingen das Vorgehen bei der Planung von lernförderlichen Situationen noch nicht genügend explizieren.

219 Dies gelingt u.a. durch das geforderte mittlere Abstraktionsniveau (nicht der konkrete Einzelfall, sondern generisch), das die Beschreibung von kontextuellen Merkmalen und Anforderungen berücksichtigt, die abstrakteren Darstellungen (Modellen) fehlt.
220 Kohls arbeitet zurzeit (2012) an einer kognitionswissenschaftlichen Begründung.

Aus dem hier Dargelegten kann man ferner Rückschlüsse für die Kopplung von lerntheoretischen Annahmen und methodischen Entscheidungen bei der Gestaltung von Unterricht ziehen. Die analytische Trennung in traditionell drei oder fünf paradigmatische Lerntheorien mag für die Analyse von Lernumgebungen fruchtbar sein, für die Möglichkeiten der Gestaltung einer modernen Lernumgebung ist sie es dann nicht, wenn damit Vorverurteilungen in Bezug auf spezifische Methoden einhergehen. Vielmehr ist zu unterscheiden zwischen spezifisch lerntheoretischen Annahmen und den jeweils gewählten didaktischen Umsetzungen. Das entscheidende Kriterium sind nicht die einer Lerntheorie zugeordneten Methoden (z.B. Programmierte Unterweisung – Behaviorismus), sondern die didaktische Angemessenheit, Kohärenz in einer konkreten Situation, d.h. die lerntheoretische Verortung des gesamten Settings.[221] U.a. lässt sich das damit begründen, dass kaum ein aktuelles komplexeres Lernarrangement eindeutig oder ausschließlich einer dieser Lerntheorien zurechenbar ist. Zudem wäre es naiv anzunehmen, dass Lehrende, die z.B. den Lernenden ein „Pattern Drill“ anbieten, auch gleichzeitig alle weiteren, den jeweiligen Lerntheorien zugeschriebenen Merkmalen als richtig annehmen (z.B. Existenz einer objektiven Wirklichkeit). Die von Baumgartner vorgeschlagene konsensuale Beschreibung von Methoden sorgt hier für mehr Klarheit und damit potentiell auch für eine größere didaktische Vielfalt.

Diese Taxonomie enthält aus meiner Sicht viele Elemente und Instrumente, die mit dem von Herrlitz vorgelegten Rahmen (vgl. s.o.) kompatibel sind. Insbesondere gilt dies für die Fokussierung auf konkrete didaktische Muster und Gattungen (patterns). Dieses Metamodell bietet also insgesamt eine gute Möglichkeit, unterschiedliche (fremdsprachen-) didaktische Modelle zu verorten und z.B. hinsichtlich der erfassten Dimensionen zu untersuchen. Wichtiger jedoch ist die Erkenntnis, dass die didaktische Vielfalt als Leitprinzip für die didaktische Gestaltung (vgl. Flechsig 1996; Baumgartner 2011) einer lernförderlichen Umgebung mit Hilfe einer breit akzeptierten Taxonomie zu fassen ist. Für die Modellierung einer didaktischen Struktur einer virtuellen Lernumgebung ergeben sich daraus die folgenden Anforderungen:

Die didaktische Modellierung, die sich zur Beschreibung einer konsensual geteilten Taxonomie bedient, ist hinsichtlich der didaktischen Vielfalt (Methoden, Medien usw. vgl. Flechsig 1996) möglichst offen zu gestalten, sodass Lernende gemäß ihren Lernvoraussetzungen, Lernstilen und Lernstrategien sowie ihrer Motivation die konkrete Situation organisieren und gestalten können (vgl. Schulmeister 2004a, S. 24): Die Nutzung der von Baumgartner beschriebenen didaktischen Ebenen erscheint für eine didaktische Grundstruktur angemessen, da sie die oben beschriebenen wissenssoziologischen Ebenen Handlungen, Muster und Kommunikative Gattungen um die alltagsweltliche (didaktische) Ordnung und Perspektive erweitert. Es sollten die Lernsituation oder Kommunikative Gattungen modelliert werden können, nicht einzelne Methoden, Techniken o.Ä.

221 Ähnlich argumentiert Reinmann (2008, S. 171f.), die die Komplementarität von Modellen des Instruktions- und Kontextdesigns unter dem Kriterium der didaktischen Angemessenheit als selbstverständlich ansieht.

5.6 Anforderungen aus der Theorie

Als Ergebnis der bislang erfolgten Rekonstruktion von oder Auseinandersetzung mit einer Reihe von Konzeptualisierungen unterschiedlicher Ansätzen zeigt sich eine schon fast erstaunliche Kohärenz, Parallelität und ein Ineinandergreifen der tragfähigen Ansätze in Bezug auf die jeweils zugrunde liegenden Annahmen und den daraus ableitbaren Prinzipien und Anforderungen. Es zeigt sich insbesondere, dass der Lerngegenstand, die didaktische Gestaltung und ihre Umsetzung als konventionelle und damit ggf. nur lokal gültige Lösungen, als Konstruktionen geteilter Bedeutung in ebenso geteilten Kontexten (Viabilität) zu begreifen, zu erforschen und hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu bewerten ist. Das bedeutet für die Theorie- und Modellbildung schließlich die Abkehr von Techniken, Einzelfaktoren oder statischen Faktorenmodellen und eine Hinwendung zur Rekonstruktion von (institutionalisierten) Situationen zur Erschließung der sie konstituierenden (kommunikativen) Handlungen, Muster und Gattungen.

Vor diesem Hintergrund vertrete ich die These, dass sich das sprachliche Lernen im Kern nicht (wesentlich) von anderen Formen des Lernens konventioneller Praxis unterscheidet. Zwei Merkmale gilt es jedoch zu berücksichtigen: 1. Für Fremdsprachenlernende stellt die Zielsprache sowohl den Lerngegenstand als auch das Lernziel und das wohl wichtigste Lernmittel dar.[222] 2. Die Praxis (und damit der Lerngegenstand) zeichnet sich durch eine starke Institutionalisierung im Sinne von Berger und Luckmann aus.[223] Folgt man dieser Argumentation, fokussieren die Sprachlernhypothesen spezifische Teilaspekte des Lernens konventioneller Praxis, beispielsweise stellt m.E. das psycholinguistische Konzept der Lernersprachen eine Spezifizierung der oben dargestellten individuellen Konstruktionen dar, ohne sie allerdings mit den institutionalisierten gesellschaftlichen Konstruktionen in Verbindung zu bringen oder diese angemessen zu berücksichtigen.

Zusammenfassend lassen sich auf dieser Basis die generellen Anforderungen an die Gestaltung einer virtuellen Lernumgebung mit dem Ziel der Herstellung lernförderlicher Situationen zum Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz wie folgt explizieren.

Aus der *Perspektive der Lernenden* (Lernprozesse) sollte die virtuelle Lernumgebung

1. Handlungsorientierung (Habitualisierung, Teilhabe) und Kontextualisierung (individuelle und gesellschaftliche Relevanz) ermöglichen,
2. die Heterogenität insbesondere durch die didaktische Vielfalt (Materialien, Medien, „Methoden“) berücksichtigen; das schließt auch die Berücksichtigung der Mehrwerte des eLearning/der digitalen Medien ein,
3. Individualisiertes, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen durch eine Offenheit der Lernumgebung und die Reflexion des Lernprozesses ermöglichen,
4. Instrumente zur Selbst- und Peerevaluation und -reflexion enthalten (s. Kap. 6.3.2)
5. Kooperation, Kollaboration mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Tutorinnen

222 Dadurch verändert sich aber m.E. die Form des Lernens nicht, sondern „nur“ die Zugänglichkeit zum Lerngegenstand oder die Komplexität des Lernprozesses.

223 Damit unterscheidet es sich u.a. vom didaktischen Kompetenzerwerb (Lehrkompetenz, PPK, s. Kap. 3.5), bei dem es gerade darum geht, die gesellschaftliche Praxis innovativ zu gestalten, d.h. die traditionellen Institutionalisierungen zu hinterfragen, zu modifizieren oder durch neue angemessenere zu ersetzen.

und Tutoren, Lehrenden; Native Speaker ermöglichen sowie
6. Unterstützungsangebote zur Konstruktion, Aktualisierung und Habitualisierung von Gattungs- und Musterwissen inkl. der jeweils dazu nötigen sprachlichen Ausdrucksmittel bereitstellen.

Aus der *Perspektive der Lehrenden* (Lehrprozesse) sollte die virtuelle Lernumgebung darüber hinaus

1. eine didaktische Strukturierung anbieten, mit der (vielfältige) didaktische Situationen und insbesondere diejenigen modelliert werden können, die die oben genannten Anforderungen[224] erfüllen,
2. ein kompetenzorientiertes Prüfungswesen unterstützen (s. Kap. 6.2.3, 6.3.2f.)
3. Kooperation und Kollaboration unter Lehrenden fördern sowie
4. Materialien und lernförderliche Situationen als „good practice" bzw. (modifizierbar) zur Wiederverwendung bereitstellen.

Aus *Forschungsperspektive* sollte sich die virtuelle Lernumgebung darüber hinaus, durch eine leichte Zugänglichkeit (z.B. Metadaten) sowohl der von Studierenden als auch von Lehrenden und Studierenden eingestellten Produkte (Situationen, didaktische Arrangements und Szenarien, Lernergebnisse, Übungen, Aufgaben, Kurse, Erläuterungen, Quellen) auszeichnen.

Fasst man dieses als Ergebnis auf, so rücken die methodisch orientierten Lernkonzepte des „genre-„ und „task-based learning" in den Vordergrund, also solche Ansätze, in denen der Gebrauchskontext und der Lernkontext konsequent eine stärkere Berücksichtigung finden.

Versucht man diese Konzeptualisierung des FSU mit einem traditionellen computerunterstützten Grammatik-Unterricht prototypisch zu vergleichen, ergibt sich das folgende Bild (s. Abbildung 25).
Das Polardiagramm, das einen Vergleich zwischen einem traditionellen computerunterstützten Grammatik-Training und dem eSzenario zum kooperativen Verfassen eines Abstracts zum Inhalt hat, offenbart die Unterschiede dieser Konzeptualisierungen des FSU auf einen Blick. Die Visualisierung zeigt, dass den Lernenden im ersten Szenario „Abstract" mehr Möglichkeiten zur Kommunikation und Kollaboration sowie zur Steuerung und Gestaltung ihres Lernprozesses zugesprochen werden. Das Szenario ist des Weiteren deutlich situierter, d.h. fachbezogen integriert. Dennoch hat auch das zweite Szenario seine Berechtigung, allerdings nur als fakultative Ergänzung des ersten (s. ausführlich Kap. 6.3).

224 Damit sind jene didaktischen Arrangements und Szenarien gemeint, die sich u.a. durch eine integrative Sprachbetrachtung, der Verwobenheit von Sprache und Kultur, auszeichnen. Die integrative Ermöglichung systematischen Mikro-Scaffoldings durch Makro-Scaffolding ist zu gewährleisten.

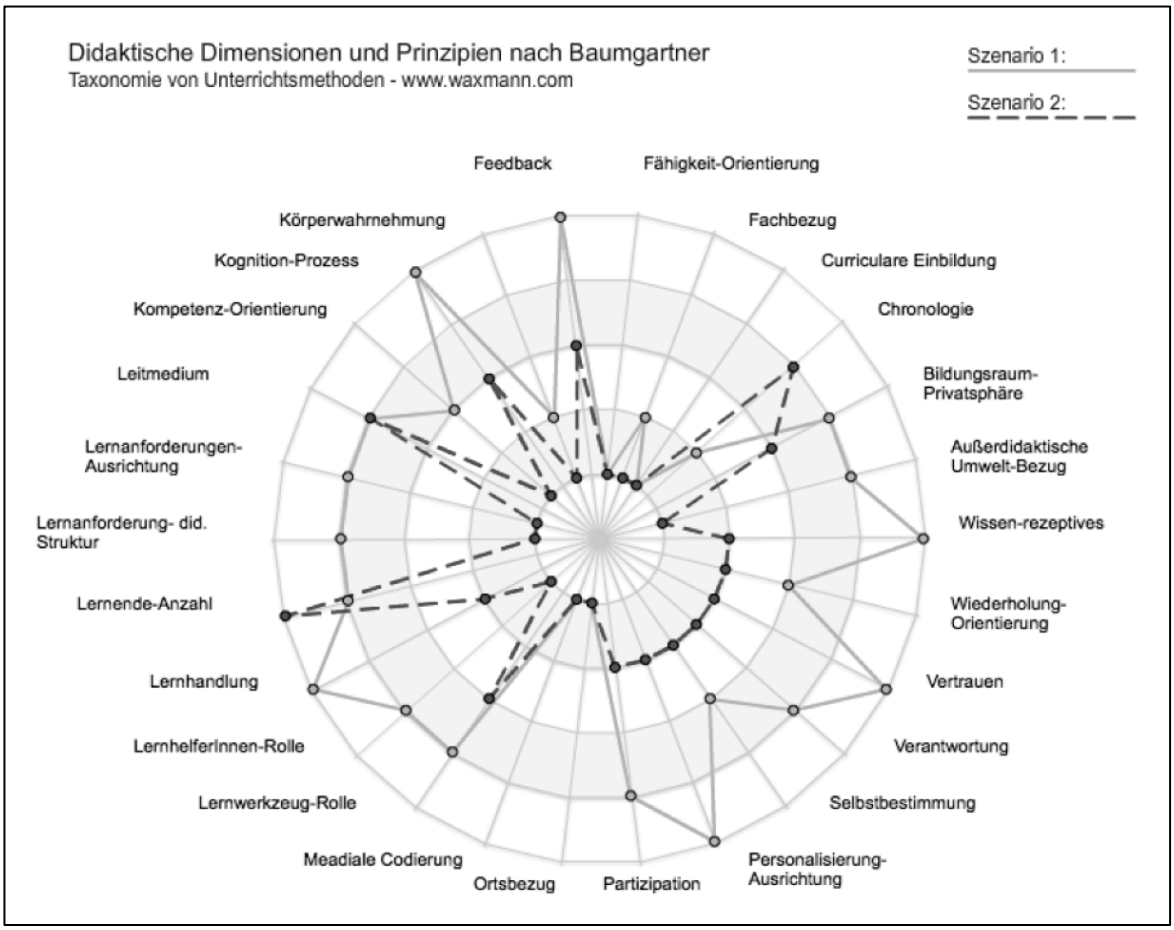

Abbildung 25: Vergleich von FSU-Szenarien mit Hilfe des Instrumentariums von Baumgartner[225]

Die oben genannten Anforderungen sind im folgenden Kapitel zu spezifizieren. Insbesondere geht es darum, die Tragfähigkeit des Konzepts der Kommunikativen Gattungen als Kern der didaktischen Struktur einer virtuellen Lernumgebung zu überprüfen und zu begründen.

225 Dieses Polardiagramm ist mit Hilfe dieses Tools entstanden, welches hier online verfügbar ist: http://www.peter.baumgartner.name/goodies/pdv/polardiagramm (Abfrage: 10.12.2012) .

6 Kommunikative Gattungen als Kern der didaktischen Gestaltung

Dieses Kapitel zielt auf die Beschreibung der für eine konkretere Umsetzung wichtigen Parameter der didaktischen Entscheidungsfelder der Praxis (s.o., Kap. 5.1). Somit nutzt es einerseits die oben aus der Theorie herausgearbeiteten Prinzipien, andererseits ist es das Ziel, eben diese Prinzipien auf einem mittleren Abstraktionsniveau konkretisierend umzusetzen.
In einem ersten Teil (Kap. 6.1 und 6.2) wird der Frage der Legitimation der Inhalte und Ziele nachgegangen (vgl. Grotlüschen 2005, S. 37), d.h. der Frage, wie im Lichte der oben ausgeführten Konzeptualisierungen auf Basis der Zielsetzung des FSU (an niederländischen Universitäten und Hochschulen) die Inhalte (das WAS) zu begründen und begründet anzuordnen sind. Hier wird insbesondere diskutiert, ob und wie das Konzept der Kommunikativen Gattungen als Kern einer curricularen Organisation zu verwenden sein könnte.
Im zweiten Teil (Kap. 6.3) wird am Beispiel der prioritär geeignet erscheinenden Aufgabenorientierung der Frage nachgegangen, wie (virtuelle) Lernumgebungen gestaltet sein müssten, die die auf Basis der Kommunikativen Gattungen entwickelte curriculare Organisation umsetzen, um damit die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sinnvoll zu unterstützen. Dieses Vorgehen wird gewählt, um so weitere theoretisch begründete Anforderungen an die Gestaltung einer virtuellen Lernumgebung zu ermitteln und zu spezifizieren.

6.1 Allgemeine Anforderungen an eine curriculare Organisation

Unter einem Curriculum soll hier vorläufig eine Kommunikative Gattung verstanden werden, mit der konsistent festlegt wird, was, warum, wann und wie gelernt, gelehrt und geprüft werden soll (vgl. R. Schmidt 2010, S. 922; Edmondson und House 2006, S. 292). Als Endprodukt eines Entwicklungsprozesses ist es ein Plan für den Aufbau und den Ablauf von Unterrichtseinheiten zu einer optimalen Realisierung des Lernens (vgl. C. Möller 2011, S. 75). Es beschreibt die beabsichtigten Lehraktivitäten und Lernschritte in ihrem Zusammenwirken und bezogen auf bestimmte Lernergebnisse (vgl. Hochschuldidaktik der Universität Zürich o. J.). Curricula berücksichtigen damit auch die konkreten kontextuellen Bedingungen:

> *„Curriculum ist eine Bezeichnung einer ganzen Lernkultur, bestehend aus Zielen, Inhalten, Verfahren, Lernsituationen, Medien, didaktischen Handlungsvorschlägen, Vorstellungen über Lehrer/innenrolle sowie Evaluation (vgl. ohne Autor: „Was ist und wozu brauchen wir Curricula?“ In: Didaktische Handreichungen DaZ für die Mittelschule, 1995. Teil: Orientierungshilfen, Bozen 1995. S. 3. Zitiert nach Kuri 2001, S. 6).*[226]

226 Eine kommentierte Forschungsbibliografie zum Thema „Curriculum-Design und Curriculum-Entwicklung“ hat Sonja Kuri (2001) vorgelegt. Dort nennt sie als Bestandteile eines Curriculums a) die Curriculum-Philosphie, b) die Struktur und den Inhalt, c) die Lehr- und Lernziele, d) die Methode/n des Lernens und Lehrens e) die Methode/n des Valuierens und f) die Ressourcen für eine erfolgreiche Umsetzung.

Da es hier aber um allgemeinere Prinzipien und Verfahren zur Entwicklung – also erst einmal unabhängig von institutionellen und sozialen Bedingungen - zeitgemäßer Curricula geht, verwende ich zur Abgrenzung im Folgenden die Bezeichnung curriculare Organisation.[227] Im Vordergrund steht in diesem Kapitel also die Frage nach einer konsistenten Begründung, Auswahl und Strukturierung von so genannten „Bildungsgegenständen" auf Studiengangsebene. Als Ergebnis sollen Prinzipien zur Gestaltung von Curricula (Curriculum-Design) expliziert werden, aus denen wiederum Anforderungen an die methodisch-didaktische Gestaltung abgeleitet werden können. Gleichzeitig können diese Anforderungen als Kriterien zur Bewertung bestehender curricularer Umsetzungen verstanden werden.
Im Folgenden sollen nur ausgewählte Ansätze dargestellt und diskutiert werden, die einen klaren Bezug zu den oben herausgearbeiteten Anforderungen u.a. der Handlungsorientierung (Habitualisierung, Teilhabe) und Kontextualisierung (individuelle und gesellschaftliche Relevanz) haben oder dominant im Bereich des FSU sind.

Zuerst kommt Saul Robinsohn in den Fokus, der als erster deutschsprachiger Vertreter und Impulsgeber einer modernen Curriculumforschung gelten kann (vgl. Schmidt 2010, S. 923), mit seinem 1967 vorgelegten curricularen Modell der Bedeutung, Leistung und Funktion des Gegenstandes. Er kritisiert den „Bildungskanon", die strikte tradierte Inhaltsorientierung, und setzt ihr den Anspruch entgegen,

> *„[...] alle Elemente des Curriculums und die Curriculumentwicklung selbst wissenschaftlich zu fundieren und transparent zu machen" (ebd.). Es geht ihm um die Ermittlung von Bildungsgegenständen, die „durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten" (Robinsohn 1967, S. 45)*

auf die „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen" zielen (vgl. ebd.). Für Curricula, die sich hieran orientieren, benennt er drei z.T. überlappende Sätze von Kriterien/Anforderungen:

- „die *Bedeutung* eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
- die *Leistung* des Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
- die *Funktion* des Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens" (ebd., S. 47).[228]

Ferner beschreibt er Verfahrensweisen für die Messung der Relevanz (wissenschaftslogische, didaktische und hermeneutische) und der Adäquanz (Transferpotential, Abgleich mit

227 Edmondson und House (2006) treffen eine ähnliche Unterscheidung zwischen externem und internem Curriculum. Unter einem externen Curriculum verstehen sie Richtlinien, die durch i.d.R. externe Gruppen von Experten entwickelt werden und eher keine Angaben zur didaktischen Gestaltung enthalten. Ein internes Curriculum kann als didaktische Umsetzung und Konkretisierung eines externen verstanden werden (vgl. ebd., S. 292f.). Im Vordergrund ihrer Auseinandersetzung steht allerdings der Prozess der Umsetzung eines externen in ein internes Curriculum (anhand von prototypischen Beispielen), bei der Forschungsergebnisse zum fremdsprachlichen Lernprozess hilfreich sein können. Dies werde ich in Kapitel 6.2 wieder aufgreifen.

228 Reetz konkretisiert 1994 diese drei Relevanzkriterien zu 1. dem Wissenschaftsprinzip, 2. dem Persönlichkeitsprinzip und 3. dem Situationsprinzip (vgl. Tramm 2003).

Verwendungssituationen) von Bildungsgegenständen und benennt Instanzen (u.a. Fachwissenschaftler, Psychologen, Pädagogen, Abnehmer), die an der Erstellung und Diskussion eines Curriculum fortwährend zu beteiligen seien (vgl. ebd., S. 48f.). Aus der Analyse der Lebenssituationen sollen induktiv „Qualifikationen" für deren Bewältigung abgeleitet werden. Diesen sollen wiederum deduktiv ausgewählte Bildungsinhalte (Elemente des Curriculums) zugeordnet werden (vgl. Geuting 2004, S. 3 und S. 9; R. Schmidt 2010, S. 924). Konkret bedeutet dies für die Curriculumforschung,

> *„ [...] Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können" (Robinsohn 1967, S. 45, Hervorhebungen im Original).*

Neu an diesem Ansatz ist, dass die Lebenswirklichkeit und nicht die Fachwissenschaft fokussiert wird. Auf diese Weise rückt die Befähigung sowohl zur beruflichen als auch zur privaten Lebensbewältigung und der Einbezug von fächerübergreifenden und nichtfachlichen Lehr- und Handlungszielen in den Vordergrund. Damit etabliert Robinsohn 1967 eine neue Sichtweise, die auf einer abstrakteren Ebene in dieser Arbeit u.a. bei Fleck und auch bei der Analyse des Lerngegenstandes (s. Kap. 4) beschrieben ist: Inhalte sind somit nicht einfach gegeben, sondern selbst das Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses, d.h. das Ergebnis der Konstruktion geteilter Bedeutung in ebenso sozial geteilten Kontexten. Deshalb betrachte ich das Curriculum als Kommunikative Gattung.

Der Ansatz von Robinsohn wird im Wesentlichen dahingehend kritisiert, dass eine solche Umsetzung zu komplex, zu praxisfern und zu unkonkret sei und im Gegensatz zu streng fachwissenschaftlichen Lehrzielen stehe (vgl. Geuting 2004, S. 8f.). Ob diese Anwürfe zu Recht bestehen und inwiefern die Kriterien[229] zur Identifikation von Lebenssituationen, der Ableitung von Qualifikationen und der Zuordnung von Lerngegenständen für den Bereich DaF/DaZ umgesetzt oder überhaupt umsetzbar sind, ist zu ermitteln. Dass aber die Forderung nach einer Ausrichtung auf die Lebenssituationen, d.h. auch die konsequente Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit, nicht zwangsläufig mit den oben genannten Kritikpunkten einhergehen muss, zeigt u.a. der von Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgearbeitete Lernfeldansatz (s. u.). Ebenso kann generell festgestellt werden, dass die „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen" inzwischen durch die Hinwendung zu Kompetenzen, d.h. durch die in Bologna festgeschriebene Kompetenzorientierung bei der Gestaltung curricularer Organisation an Hochschulen (zumindest rhetorisch) fest verankert ist.

6.1.1 Kompetenzen

Die Kompetenzorientierung, die als eine radikale Abkehr von gesellschaftlich kanonisierten Inhalten zu verstehen ist (vgl. Grotlüschen 2005, S. 40), ist als Wiederaufnahme, Verlängerung oder Weiterentwicklung des oben dargestellten Ansatzes zu interpretieren. Spätestens

229 Diese Kriterien beruhen nach Robinsohn „[...] auf begründeten Werturteilen ebenso wie auf empirisch-analytischen Feststellungen und Schätzungen objektiver (gegenwärtiger und zukünftiger Bedürfnisse), auf Elementen von Kultur-Traditionen, auf Einsichten in die Wirksamkeit von Lehren und Lernen" (Robinsohn 1967, S. 80).

mit der Umsetzung der Bologna-Reform muss für Studiengänge dargelegt werden, welche Outcomes oder Kompetenzen angestrebt werden. Der Lernprozess soll nicht mehr allein auf den Erwerb von bestimmten (tradierten) Inhalten und Methoden abzielen, sondern auf den Erwerb von Kompetenzen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie in einer praxisrelevanten Situation zu beobachten und zu überprüfen sind (vgl. Clauß 2007, S. 113).
Das Themengebiet „Kompetenz" ist Teil einer kontrovers geführten breiten Diskussion im europäischen und besonders im deutschsprachigen Raum zu Kompetenzkonzepten und deren Einsatzmöglichkeiten, zu Outcome, Output, Qualifikationen, Lehr- und Lernzielen, Kompetenzmatrix, Kompetenzstufen- und Kompetenzentwicklungsmodellen, Bildungsstandards, Qualitätsmanagement, Employability, dem (quantitativen) Verhältnis von Praxis- und Forschungsbezug in universitären Studiengängen usw. (vgl. hierzu im Überblick Reinmann 2009; Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2009).
Für das Curriculumdesign ist der Begriff der Kompetenz von zentraler Bedeutung. Häufig wird dabei die Definition von Weinert herangezogen (vgl. z.B. Wildt 2007):

> *„Kompetenzen bezeichnen die bei einem Individuum verfügbaren oder erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Bereichen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001, S. 27f.).*

Ähnlich, aber den kognitiven Aspekt noch stärker betonend, fasst auch Huber unter Kompetenzen die Disposition zum Einsatz von Wissen und die Fähigkeit zur Bewältigung bestimmter Aufgaben oder Situationen (vgl. Huber 2008, S. 14f.). Beide Definitionen kann man kognitiv oder auch handlungstheoretisch auslegen. Letztere Möglichkeit, wie sie u.a. in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gängig ist, führt dann z.B. zu Kompetenzmodellen, die konkrete Tätigkeiten (aus einer beruflichen Domäne) zu systematisieren und zu klassifizieren versuchen (vgl. Dilger und Sloane 2007, S. 97). Die folgende Abbildung von Wildt (2007, S. 7) schließlich verdeutlicht die Komplexität des Kompetenzkonstrukts anhand der darin enthaltenen Perspektiven.

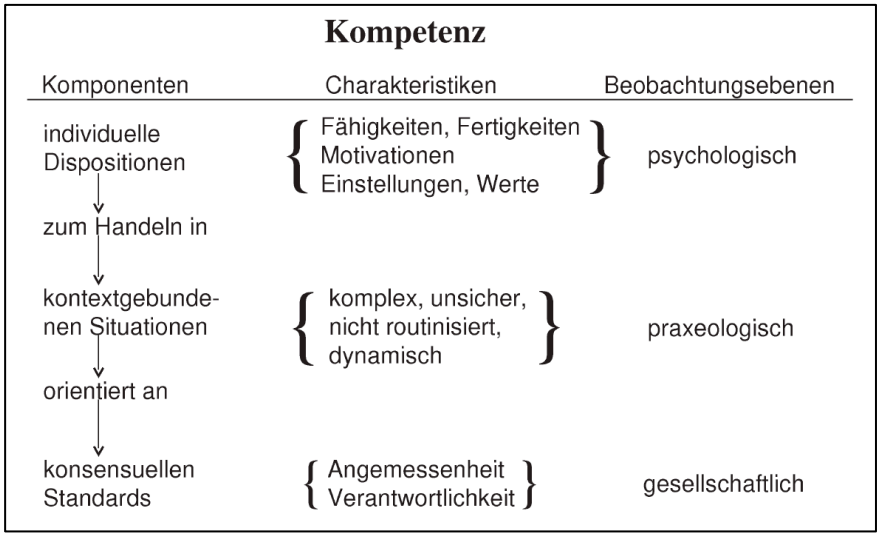

Abbildung 26: Kompetenzen und Perspektiven des Kompetenzkonstrukts (Wildt 2007, S. 7)

Die Parallelität dieser Begriffsbestimmungen zum Konzept von Robinsohn ist nicht zu übersehen. Dennoch ist diese Kompetenzdefinition für eine curriculare Operationalisierung noch zu wenig konkret. Eine konkretisierende Auslegung und Operationalisierung wird in der Literatur allerdings kontrovers diskutiert (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 72f.; Weinert 1999, S. 27f.; Weinert 2001; Erpenbeck und Rosenstiel 2003; Brand, Hofmeister und Tramm 2005).
Brand u.a. (2005, S. 3ff.) haben die zentralen konsensualen Merkmale des Konstrukts "Kompetenz/Handlungskompetenz" (für den Bereich der beruflichen Weiterbildung) analytisch herausgearbeitet. Die folgende Abbildung zeigt das zusammenfassende Ergebnis dieser Analyse:

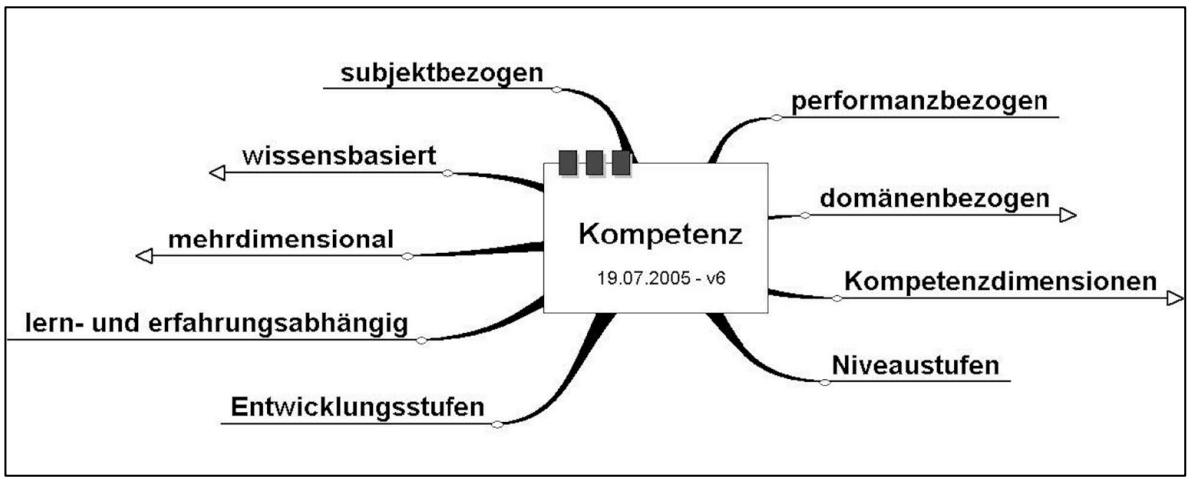

Abbildung 27: Aspekte des Kompetenzkonzepts (Brand u.a. 2005, S. 4)

Die Abbildung zeigt die zentralen Aspekte eines konsensualen Kompetenzverständnisses, die ich, Bezug nehmend auf Brandt u.a. (ebd.), kurz erläutern möchte. Demnach sollten Kompetenzen in Bezug auf Menschen formuliert werden (subjektbezogen) und – unabhängig von der jeweiligen Auffassung bezüglich der Existenz angeborener elementarer Schemata – als lern- und erfahrungsabhängig aufgefasst werden. Sie sollten auf einer strukturierten Wissensbasis beruhen (wissensbasiert), aus der heraus die jeweiligen Leistungen situationsspezifisch generiert werden. Kompetenzentwicklung ist damit immer auch Wissensentwicklung. Umgekehrt soll sich aus pädagogisch-pragmatischer Perspektive Wissenserwerb in Kompetenzerweiterung niederschlagen. Kompetenzen sollten ferner bezogen auf abgegrenzte Leistungen und Leistungsbereiche (konkretes Verhalten) formuliert sein und erfasst werden (performanzbezogen). Dabei umfassen sie nicht nur kognitive und psychomotorische Aspekte, sondern auch motivationale, soziale und volitionale Aspekte (mehrdimensional). Im Hinblick auf den Performanzbereich beziehen sich Kompetenzen im Wesentlichen nur auf abgegrenzte Gegenstandsbereiche, Problem- oder Handlungsfelder (domänenspezifisch) und setzen damit auch spezifisches Wissen und Können voraus. Schließlich wird die individuelle Kompetenzentwicklung als Prozess verstanden. Dabei wird angenommen, dass sich dieser in solchen Stufen oder Phasen vollzieht (Entwicklungsstufen/-phasen). Von diesen Entwicklungsstufen unterscheiden sich die i.d.R. pragmatisch definierten und oft inklusionshierarisch angelegten Kompetenz- oder Niveaustufen, die auf der Performanzebene die unterschiedlichen qualitativen Ausprägungen von Kompetenzen zu erfassen suchen (vgl. dazu

auch Klieme u.a. 2003, S. 22f.). Zu nennen ist ferner die Differenzierung nach Kompetenzdimensionen (z.B. die Differenzierung in Sach-, Sozial- und humane Selbstkompetenz von Roth 1971, S. 379ff.) (vgl. Brand u.a. 2005, S. 3ff.).
Brand u.a. (2005) haben damit ein terminologisches Instrumentarium zusammengetragen, mit dem sich die Unterschiede zwischen den Konzeptualisierungen des Kompetenzbergriffes und damit auch der jeweiligen Forschungsperspektiven beleuchten lassen.

6.1.2 Neuere curriculare Ansätze im FSU

Wenn man sich neueren kompetenzorientierten curricularen Konzeptualisierungen aus wissenssoziologischer Sicht nähert, wird deutlich, dass auch die Entscheidung für eine wie auch immer geartete curriculare Organisation eines Lehrangebots dem Denkstil eines Denkkollektivs unterliegt. Somit kann die curriculare Organisation aufgefasst werden als sozial geteiltes Muster, mit der das (organisatorische) Problem der Qualifikation von Lernenden gelöst werden soll. Die Erwartungen werden expliziert und damit wird (un-)mittelbar auch die didaktische Gestaltung der Lehr- und Lernhandlungen für bestimmte Kontexte/Domänen bis zu einem gewissen Grade festgelegt.
Zurzeit können für den Bereich des FSU zwei (dominante) Denkstile mit diversen Varianten der Entwicklung einer Output-orientierten curricularen Organisation als viabel angesehen werden.[230] Diese Denkstile sind durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (z.B. Brand, Hofmeister und Tramm 2005; Hertle und Sloane 2007) pointiert herausgearbeitet worden.[231]
Den Unterschied dieser Ansätze sehen Brand u.a. (2005, S. 6) in der jeweiligen – über die oben genannten Gemeinsamkeiten hinausgehende – Auslegung des Kompetenzbegriffes begründet:

Inhalte-, Fach- bzw. Wissenschaftsorientierung: Vom Inhalt über die Leistung zur Aufgabe
Die allgemeine Standarddiskussion fokussiert die kognitive Leistungsfähigkeit in Bezug auf eingeführte Schulfächer des traditionellen Kanons, in dem die Inhalte curricular festgelegt sind. Erst in einem weiteren Schritt werden diese Inhalte in Lern- und Problemstellungen für Testzwecke einzubetten versucht, sodass sie einer empirischen Überprüfung zugänglich sind. Der Entwicklungsweg verläuft also vom Inhalt über die damit zu verknüpfende kognitive Leistung zur situierten Aufgabe. Kompetenz wird hier verstanden als

> *„[...] grundlegende Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind“ und der Erwerb von Wissen müsse „[...] beim systematischen Aufbau von Wissen in einer Domäne beginnen“ (Klieme 2003, S. 22).*

Das Ziel dieses Ansatzes bestehe eher in einer effizienten Abprüfbarkeit und standardisierten Vergleichbarkeit (z.B. PISA) auf der Basis von Kompetenzstufenmodellen (vgl. Brand, Hofmeister und Tramm 2005, S. 6; Tramm und Seeber 2006, S. 3). Die Entwicklung von

230 Eine Übersicht über weitere Modelle findet sich in Schaper (2009).
231 Neuner legt für den FSU eine übergreifende Systematik zur Erfassung von Verfahren zur Generierung von curricularen Organisationen vor. Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen analytischen (Darstellung der einzelnen Bereiche von Lerninhalten) und synthetischen Verfahren (Integration verschiedener Aspekte von Lerninhalten anhand von übergeordneten Lernzielkategorien). Die Systematisierung dient damit dominant Input-orientierten Verfahren (vgl. Neuner 2001).

Kompetenzniveau- oder auch Kompetenzstufenmodellen ist ein zentrales Anliegen im Kontext der Forschungen zur Bildungsevaluation und Standardentwicklung (vgl. z.B. Klieme u.a. 2003, S. 74ff.). Dafür ist die Erarbeitung von Test-Aufgaben vonnöten, die performanzseitig Aufschluss über die vorhandene Kompetenz und das erreichte Kompetenzniveau der Lernenden geben sollen (vgl. Brand, Hofmeister und Tramm 2005, S. 5).

Situations- bzw. Lebensweltorientierung: Von der Situation über die Leistung zum Inhalt
Ein anderer Denkstil wird beispielsweise in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfolgt. Hier verläuft der Entwicklungsweg von der Situation über die Leistung zum Inhalt. Zum Ausgangspunkt werden hier Handlungsfelder und berufliche Problemsituationen und der Fokus liegt auf der Orientierungs- und Handlungsfähigkeit. Dabei werden die Handlungsfelder nicht unreflektiert utilitaristisch übernommen oder. abgebildet, sondern dienen bei der Entwicklung eines lernfeldstrukturierten Curriculums[232] (bei der Bestimmung der Lernfelder) und entsprechender Kompetenzmodelle als konstitutive Bezugspunkte. Lernfelder werden durch praxisrelevante Lernsituationen konkretisiert, die als problemorientierte Arbeitsaufgaben gestaltet sind und damit (fach-)systematische Aspekte integrieren. Dieser Ansatz zielt auf eine Handlungskompetenz, die sowohl kognitive als auch affektive und volitionale Aspekte miteinbezieht (vgl. Brand u.a. 2005, S. 6).[233]

Ein Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht mag den Unterschied verdeutlichen. Bei einem fachsystematischen Vorgehen zur Erreichung der Handlungskompetenz "Redewiedergabe" wird zuerst u.a. die Grammatik in einer spezifischen Reihenfolge (z.B. Konjunktiv II vor Konjunktiv I) erarbeitet und geprüft, bevor die Redewiedergabe situativ angewendet wird. Das situationsorientierte Vorgehen verfährt genau umgekehrt: Hier soll eine konkrete (berufliche) Situation gemeistert werden. Im besten Fall bemerken die Teilnehmer/innen bei der Bewältigung (Leistung) ihre Grenzen oder bekommen sie (auch von anderen Teilnehmer/innen) zurückgemeldet. Aufgrund dieser Erfahrung setzen sie sich mit spezifischen, d.h. auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Inhalten (z.B. Konjunktiv I, Redemittel) auseinander, die sie für die Bewältigung der Situation (und ähnlicher) befähigen. Dieses Vorgehen zieht das Funktionale dem Formalen vor – und spiegelt eine spezifische Auffassung von „kommunikativer Kompetenz", die Piepho 1974 in den Diskurs eingebracht hat (vgl. Schmidt 2010, S. 927; s. auch Kap. 6.2.1).

Dass im ersten Ansatz die Ableitung nicht aus der Lebenswirklichkeit erfolgt, sondern diese nachträglich zu integrieren versucht, ist für die didaktische Praxis höchst problematisch, da man Curricula in der Regel nicht ansieht, wie sie entstanden sind. Dieser Ansatz ist auch deshalb problematisch, weil durch die Festlegung von Inhalten schon eine Auswahl in Bezug

232 s. zum Lernfeldkonzept Kapitel 6.2.3.
233 Der Begriff Handlungskompetenz beinhaltet erstens die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Situationen zur angemessenen kognitiven Modellierung von Handlungssituationen und zweitens impliziert er die operative Fähigkeit, Situationen gedanklich und real schrittweise zu verändern, einen Ist-Zustand also in einen Soll-Zustand zu transformieren (vgl. ebd., S. 7).

auf die Situierung vorgenommen wird. Das kann dazu führen, dass spezifische Lebensbereiche keinen oder nur verkürzt Eingang ins Curriculum finden, sodass eine umfassende „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinsohn 1967) nicht gelingt. Das große Problem dieses Ansatzes ist also die Situierung von Inhalten.

Der zweite Ansatz erfüllt die Anforderungen von Robinsohn (1967) in vollem Umfang. Allerdings stehen die Vertreter dieses Ansatzes vor der Aufgabe, die kognitiven Leistungen und die relevante Wissensbasis zu identifizieren und zu klären, bis zu welchem Komplexitätsniveau die Leistungen entwickelt werden sollen. Dazu sind entsprechende Modelle entwickelt worden (vgl. z.B. Dilger und Sloane 2007, S. 107f.). Das Situationsprinzip spiegelt sich auch in der seit Bologna geforderten Outcome-Orientierung wider (vgl. Rauner 1999, S. 426ff.).

Für die Erstellung von Curricula ist der erste Ansatz aus theoretischer Sicht weit weniger geeignet, auch wenn die Standardisierungsbestrebung bezüglich der Transparenz, Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit studentischer Leistungen selbst einen hohen Wert darstellt. Er ist hier trotzdem von Bedeutung, da die gängige Praxis des FSU durch diesen Ansatz im Form des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER; vgl. Trim, North und Coste 2001) bestimmt wird (s. u.).

Um aber differenziert die Vorgehensweisen zur Erstellung einer curricularen Organisation beurteilen zu können, sind neben der Lebensweltorientierung weitere Anforderungen an die moderne curriculare Organisation eines fremdsprachlichen Lehr-/Lernangebots zu spezifizieren. Dazu gehören inzwischen selbstverständliche Aspekte wie etwa die konsistente Gestaltung als Spiralcurriculum, für das die Wiederholung der Gegenstände auf einem jeweils höherem Niveau charakteristisch ist.[234] Ferner ist aufgrund der oben genannten Werte und Ziele ein didaktischer Mehrwert dann gegeben, wenn in einem Curriculum erstens die Lernprozesse der Studierenden fokussiert werden. Zweitens sollte eine Partizipation an der Konstitution des Curriculums angestrebt werden oder ein Curriculum entwickelt werden, das diese Freiräume enthält (vgl. zum offenen Curriculum Herrlitz 1973, S. 7ff.; zur Kritik am offenen Curriculum Tramm 2003, S. 3). Drittens sollte keine Begrenzung auf eine inhaltbezogene Wissensaneignung oder ein Bildungsverständnis vorgenommen werden. Viertens sollte ein Lernverständnis zugrunde gelegt werden, das im Vollzug von Handlungen in Kontexten situiert ist (vgl. Reich 2008, S. 181), oder mit anderen Worten, das als Qualifikationsziel die „Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ in den Mittelpunkt stellt (vgl. Robinsohn 1967).

234 Ein Spiralcurriculum, das in den 60er Jahren von Jerome Bruner entwickelt worden ist, ist heute in der Regel Normalität. Es bezeichnet ein didaktisches Konzept zur Anordnung der Lerngegenstände. Ausgangspunkt war i.d.R. dabei die fachinterne Strukturierung (hermeneutischer Zirkel), lern- und/oder entwicklungspsychologische Aspekte. Für den FSU ist ein spiralförmiger Prozess gemeint, in dem die Lernenden einem reichhaltigen, für sie verstehbaren sprachlichen Input ausgesetzt sind, in der Fremdsprache interagieren und ihre Fähigkeiten in zunehmend komplexeren Situationen erproben (vgl. Weskamp 2004, S. 3f.),

Diese Paradigmen haben ihre Entsprechung in der Diskussion um die Gestaltung moderner Curricula hinsichtlich Auswahl, Begründung und Anordnung von Lerngegenständen. Chur (2005, S. 179ff.) sieht in den drei Planungs- und Bewertungskriterien (Ziel- und Ergebnisorientierung, Adressatenorientierung, Kompetenzorientierung) für die Konstruktion von Curricula gestufter Studiengänge (BA/MA) bereits eine erste Veränderung der Sicht von Lehren und Lernen an der Hochschule. Die Kompetenz- oder Output-Orientierung (auch: Bildungsstandards) soll die lange vorherrschenden und u.a. als zu statisch empfundenen Lernziel-/Inhalteorientierung[235] ablösen. Mit der Adressatenorientierung wird zum einen verwiesen auf die Lernendenorientierung und zum anderen auf die Ausrichtung auf die Erfordernisse der Arbeitswelt (Employabilty). Die Ziel- und Ergebnisorientierung bezieht sich schließlich sowohl auf die Prüfbarkeit der Lerngegenstände als auch auf das studienbegleitende Prüfungswesen.

Damit sind wesentliche Anforderungen an eine moderne curriculare Organisation ausschnittshaft benannt. Dies sind zusammengefasst die Lebensweltorientierung, die Fokussierung auf die Lernprozesse, eine größtmögliche Offenheit des Curriculums sowie die konsistente Gestaltung als handlungsorientiertes Spiralcurriculum.

Um die Angemessenheit der unterschiedlichen curricularen Konzepte für den Fremdsprachenunterreicht besser beurteilen zu können, sind die konsensual angestrebten Ziele zu benennen und die dargestellte Kompetenzorientierung zu konkretisieren (Kap. 6.2.1). Vor diesem Hintergrund wird dann zuerst der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dargestellt und diskutiert und sodann die Möglichkeit einer curricularen Organisation mittels Kommunikativen Gattungen dagegen gestellt werden, um in einem weiteren Schritt die möglichen Verbindung dieser Ansätze vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Mehrwerte darzulegen.

6.2 Curriculare Organisation im FSU

Ziel dieses Unterkapitels ist es, auf der Basis der dargestellten abstrakten Prinzipien die Auswahl und Begründung von Lerninhalten sowie deren Anordnung für den FSU im Allgemeinen und für den FSU innerhalb der Germanistik an niederländischen Universitäten sowie der Lehrausbildung an Hochschulen im Besonderen zu beleuchten. Damit sollen Anforderungen an eine (virtuelle) Lernumgebung herausgearbeitet werden, die imstande ist, diese curricularen Anforderungen umzusetzen. Allerdings kann eine systematische Analyse bestehender Curricula niederländischer Hochschulen und Universitäten hier nicht geleistet werden, vielmehr wird der Versuch unternommen, aus der theoretischen Diskussion einen zeitgemäßen Rahmen abzuleiten. Dies ist kein leichtes Unterfangen, da sowohl die fachwissenschaftliche Perspektive, die sich aus der Literaturwissenschaft, Linguistik, Mediävistik sowie

235 Kritisiert wird an der Lernzielorientierung in der Praxis u.a. die Überfrachtung von Lehrplänen, die Atomisierung der Inhalte und Kompetenzen, die Verengung der didaktischen Reflexion auf das kognitive Lernen, die Priorisierung von überprüfbaren Ergebnissen, die Fokussierung auf das Produkt und den Wissenserwerb statt auf Prozess und der intelligenten Anwendung des Wissens (vgl. Bonsen und Hey 2002, S. 3).

z.T. aus Interkultureller Kommunikation und Fremdsprachendidaktik zusammensetzt, als auch die Perspektive des Fremdsprachenlernens zu berücksichtigen sind.
Viele Curricula an niederländischen Hochschulen sehen eine klare Trennung zwischen Fachinhalten und Fremdsprachenlernen vor, die sich in der didaktischen Gestaltung niederschlägt. So werden i.d.R. additiv Veranstaltungen zu fachinhaltlichen Themen und zur Sprachfertigkeit (taalvaardigheid) im Verhältnis von ca. 70-75% zu 25-30 % angeboten. Das zu erreichende Niveau wird rezeptiv mit C1/2 und produktiv mit B2/C1 angegeben (vgl. Klein Gunnewiek und Herrlitz 2010, S. 1749). Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass die Auswahl und Anordnung von Fachinhalten für Curricula bis heute vielfach primär fachwissenschaftlich begründet ist und sich dabei an fachsystematischen Darstellungen von Forschungsergebnissen, z.B. in Handbüchern, orientiert (vgl. Westhoff 2004. S. 109).

> *„Aber es bedeutet auch, dass die universitären Studierenden fremder Sprachen während ihres Studiums sehr viele außergewöhnliche und interessante Dinge lernen, die sie im Falle der Wahl des Lehrerberufs niemals wieder benötigen werden, und die ihnen nicht helfen werden, die Probleme, die ihnen im Lehralltag entgegentreten, zu lösen" (Westhoff 2004, S. 109 aus dem Niederländischen IB).*

Dieses traditionelle Vorgehen ist – spätestens seit der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Niederlanden im Jahr 2002 - dem ersten der oben skizzierten Kompetenzauffassungen zuzuordnen (... vom Inhalt über die Leistung zur Aufgabe). Ebenso sind Curricula oder Lehrpläne für den FSU (Sprachfertigkeit) als Teilgebiet der Auslandsgermanistik i.d.R. geprägt von der Darstellung einzelner Lerninhaltsbereiche, z.B. Grammatikpensen, Wortschatz. In der Fremdsprachenforschung wird dieses Vorgehen als „analytisches" Vorgehen bezeichnet, das mit dem Ziel einer „Sprachlehre des Deutschen" gewählt wird und eher keine methodisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen enthält (vgl. Neuner 2001, S. 802f).[236] Westhoff (2004, S. 106ff.) stellt dem FSU an den niederländischen Hochschulen und Universitäten ein insgesamt schlechtes Zeugnis aus, wenn er feststellt, dass die curriculare Organisation noch stark an den Lehrinhalten orientiert sei und dass diese der niederländischen Prüfungs- und Unterrichtskultur (i.d.R. frontal) und den Erwartungshaltungen der Studierenden eher entspreche. Die für Lehrende übersichtliche und scheinbar logische Organisation auf der Basis von Lehrinhalten stelle sich aus diesem Grund für die schlecht vernetzten (und z.T. schlecht qualifizierten) Lehrenden als deutlich risikoärmer dar. Die von ihm favorisierte Kompetenzorientierung sieht Westhoff als eine (nicht leicht umsetzbare) Lösung an, die durch die Entwicklung oder Stärkung von integriertem, fachübersteigendem oder berufsorientiertem FSU erreicht werden könne. Wie eine solche Lösung im Detail vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens aussehen kann, wird in den nächsten Kapiteln darzustellen versucht.

6.2.1 Ziel fremdsprachlichen Lehrens und Lernens

Als erstes gestaltungsrelevantes Element einer curricularen Organisation soll das Ziel des fremdsprachlichen Lernens (im FSU) betrachtet werden, das in aller Regel recht allgemein

236 Das gilt, obwohl innerhalb des FSU inzwischen eine – aus meiner Sicht i.d.R. die Satzebene oder die Sprechhandlungsebene nicht überschreitende – funktionale Perspektive Einzug gehalten hat.

als Kommunikationsfähigkeit oder „kommunikative Kompetenz“ beschrieben wird (vgl. Weskamp 2004, S. 162; Piepho 1974).[237] Es beinhaltet die Fähigkeit, in bestimmten (Alltags-)Situationen (angemessen) kommunizieren zu können. Dabei wird angenommen, dass diese Kompetenz durch Bildungsprozesse erweitert oder allererst ausgebildet werden kann.[238] In der Fremdsprachendidaktik richtet sich der Ausdruck „kommunikative Kompetenz“ kritisch gegen die Reduktion von Lerngegenständen auf bloße Systemaspekte von Sprache (vgl. Ehlich 2010, S. 158). Damit sind Auffassungen gemeint, die die den Lerngegenstand Sprache als homogenes „Sprachsystem“ begreifen, das durch ein festliegendes System von Regeln definiert ist (vgl. Kummer 1975, S. 161ff.).

Auch wenn dieses Verständnis der kommunikativen Kompetenz im Allgemeinen geteilt wird, hat sich eine Kontroverse hinsichtlich der konkreteren Ausgestaltung ergeben. Die Diskussionen drehen sich z.B. darum, ob kommunikative Kompetenz die interkulturelle[239] und/oder soziale Kompetenz beinhaltet und wie die Angemessenheit der kommunikativen Kompetenz, insbesondere die Gewichtung der sprachlichen Richtigkeit im Verhältnis zum Gelingen der Kommunikation, zu bestimmen sei. Edmondson und House (2006, S. 88) sind z.B. der Auffassung, dass im FSU sowohl eine sprachliche als auch eine kommunikative Kompetenz anzustreben ist, dass Lernende also sowohl die Regeln der Zielsprache als System als auch deren Gebrauch beherrschen müssen, d.h. sie ordnen die sprachliche Kompetenz nicht der kommunikativen Kompetenz unter. Dennoch sind sie nicht in der Tradition der Linguistik zu verorten, die eine Dichotomie von Kompetenz und Performanz im Sinne Chomskys postuliert (vgl. Ehlich 2010, S. 158)[240], da sie u.a. eine didaktische Beschreibung der Sprache für den FSU fordern. Andere Ansätze spezifizieren kommunikative Kompetenz, so etwa Henrici (1996, S. 84), als „Kenntnis und Umgang mit Texten“. Diesem Grobziel ordnet er die Einheiten Aussprache, Lexik, Grammatik und Pragmatik unter und ergänzt die Perspektiven Produktion und Rezeption (vgl. ebd.). Ähnlich ist die Konzeptualisierung von Erdmenger (1997), der die Verständigungs-/Kommunikationsfähigkeit in (Alltags-)Situationen als übergeordnetes Ziel des FSU ansieht. Zur Erreichung definiert er pragmatische (die vier Fertigkeiten[241]), kognitive (z.B. Wortschatz, Regelwissen, landeskundliche- oder sprachbezogene Sachthemen) und affektive (Verständigungs- und Lernbereitschaft)

237 Piepho hat 1974 in Anlehnung an Habermas den Begriff der „Kommunikativen Kompetenz“ in den Diskurs der Fremdsprachenforschung eingeführt, welches einen Paradigmenwechsel „Kommunikative Wende“ zur Folge hatte.

238 In dieser Arbeit wird der Kontext eingeschränkt auf die fremdsprachliche Ausbildung in universitären Einrichtungen, in denen der FSU einen Teil eines Fachstudiums (z.B. der Germanistik) darstellt.

239 Sprachpraxis hat demzufolge das Ziel, Kommunikative (interkulturelle Kompetenz implizierende) Kompetenz zu entwickeln, die zu verstehen ist als *"'Sprache in Funktion in Situation in Kultur', also Sprache im Gebrauch in einem bestimmten situativen (Mikro-)Kontext und in einem kulturellen (Makro-) Kontext"* (House 1996, S. 4).

240 Die systematische linguistische Analyse der Performanz spielt bei Chomsky eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd.).

241 In der Fremdsprachenforschung werden im Allgemeinen auf Basis der Unterscheidung des Mediums (gesprochen vs. geschrieben) und der kommunikativen Grundhaltung (rezeptiv vs. produktiv) vier Grundfertigkeiten unterschieden: Sprech- und Schreibfertigkeit, Lese- und Hörverstehen. Storch (1999, S. 15) merkt zu Recht an, dass diese fremdsprachendidaktische Konvention die Realität sprachlicher Kommunikation nur partiell abbildet, da die Fertigkeiten nicht isoliert auftreten.

Zielkategorien (vgl. Erdmenger 1997). Ähnliche Konzeptualisierung finden sich z.B. bei Canale und Swain (1980), Borchardt (2005), die in unterschiedlichen Unterkategorisierungen Entsprechendes aufzählen.

Insgesamt lässt sich in nahezu all diesen Ansätzen die Tendenz zur Priorisierung größerer sprachlicher oder kommunikativer Einheiten (Texte, Diskurse, Kommunikative Gattungen), die Abkehr von rein formal-grammatischen Strukturen und stattdessen die Hinwendung zu (ihren) kommunikativen Funktionen (funktionale Kategorien) sowie zu Authentizität und Situierung feststellen (vgl. Schmidt 2010). Für die Lehrenden (und Lernenden) bedeutet dies u.a. die Fokussierung auf die Förderung der Fähigkeiten in aktuellen und lebensnahen Situationen sowie die Toleranz gegenüber Fehlern, d.h. es sei eher die kommunikative Angemessenheit als die grammatische Korrektheit und Systematizität zu priorisieren. Diese Merkmale lassen „[...] eine höhere Motivation [, ...] eine größere Lernlust und -bereitschaft und auch eine positive Einstellung dem Lernen“ (Aguado 2001, S. 600) gegenüber erwarten (vgl. Aguado 2001, S. 600; Borchardt 2005, S. 3). Einschränkend muss gesagt werden, dass die kommunikative Angemessenheit in der Domäne Auslandsgermanistik nahezu immer mit (einem hohen Maß an) sprachlicher Korrektheit einhergeht. Durch den Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts vollzogenen Paradigmenwechsel und die damit verbundene stärkere Bedeutung u.a. der Disziplinen Pragmatik (auch Pragmalinguistik), Soziolinguistik und Diskursanalyse geht es insgesamt für die Forschung und Praxis des FSU - nicht mehr

> *„[...] um die Sprache als ein in sich geschlossenes, wunderbar strukturiertes System, als vielmehr um die Welt, die in ihr und mit ihr und durch sie konstruiert und erschlossen wird und um die Art und Weise, wie die in einer kommunikativen Handlung beteiligten Personen Sprache verwenden“ (House 1996, S. 80).*

In der Folge kann das Ziel des FSU hier nun, wobei die Definitionen von Portmann-Tselikas (2001, S. 248), Weinert (2001, S. 29) und von van der Blij u.a. (2002) genutzt werden, – entgegen der gängigen Praxis – wie folgt gefasst werden:

Ausgerichtet auf den Erwerb einer kommunikativen und interkulturellen Kompetenz als Fähigkeit, in einem gegebenen Kontext, d.h. in variablen Bereichen verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu integrieren, orientiert sich moderner Fremdsprachenunterricht am situierten, intentionsgleiteten Sprachgebrauch. Er nimmt Maß an erwartbaren zielsprachlichen Situationen und unterstützt die Lernenden auch beim Erwerb der für ihre erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung notwendigen Kenntnisse und der damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten.

Aus wissenssoziologischer Sicht geht es um den Erwerb und Ausbau einer konventionell vermittelten Handlungs- und Performanzkompetenz, die als aktive und passive „Beherrschung“ (besser: Internalisierung oder Aneignung) von Konventionen und Kommunikativen

Gattungen (als Konventionssystemen)[242] bestimmt werden kann. Dabei ist entscheidend, dass sich diese Systeme aufgrund der gesellschaftlichen Praxis in einem ständigen Wandel befinden.

Diese Bestimmung der kommunikativen Kompetenz entspricht dem curricularen Ansatz Robinsohns (1967) und verdeutlicht dessen Aktualität. Für die Ausgestaltung eines Curriculums müssen aber noch die genannten untergeordneten vielfältigen Zielsetzungen und Inhalte spezifiziert, begründet ausgewählt und priorisiert werden. Dies soll und kann hier nicht abschließend und allgemein, d.h. abstrakt im rhetorischen Bereich (vgl. Herrlitz 1998, s. Kap. 3.5) geschehen. Dies muss angesichts der Besonderheiten von Studiengängen und insbesondere der unterschiedlichen Bildungsanliegen der Studierenden lokal geschehen. Dabei gilt es, eine curriculare Organisation zu entwerfen, das dem oben dargelegten, ehrgeizigen Ziel des FSU Rechnung trägt und gleichzeitig imstande ist, die Lernkontexte und -inhalte auf der Grundlage der unterschiedlichen Bildungsanliegen der Studierenden in unterschiedlichen Institution (Profilbildung) adäquat zu konkretisieren. Beispielsweise mag die „sprachliche Richtigkeit“ und damit das systematische sprachliche Wissen im FSU für Studierende der Fachrichtung „Interkulturelle Kompetenz“ curricular einen anderen Stellenwert erhalten als für Studierende, die später als Deutschlehrer/in oder Übersetzer/in tätig sein wollen.
Daraus darf aber keine curriculare Beliebigkeit entstehen, die einzelnen Studiengängen unbegrenzte Freiheiten in der curricularen Gestaltung gewährt. Im Gegenteil ergibt sich daraus als Konsequenz für den FSU, dass nicht nur sprachliche, sondern auch immer kulturell-situative Aspekte im Fokus stehen (müssen). Dabei geht es nicht um das Erlernen und die Anwendung von „objektiven“ Regeln, sondern um die Umsetzung der Vorstellung, dass die Lernenden sich Sprache zu eigen machen (wollen und müssen), d.h. dass sie ihre sprachlichen Handlungen in einem Kontext angemessen herstellen und einschätzen können. Abstrakter formuliert, bedeutet es auch, dass die Kompetenz, Kommunikative Gattung angemessen zu aktualisieren und zu verstehen, zum zentralen Drehpunkt des FSU wird.[243] Es ist also ein Modell erforderlich, das gleichzeitig eine Standardisierung (transparent und vergleichbar) als auch eine Kontextualisierung ermöglicht. Ob der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER), der ein solches zu sein verspricht, den Erwartungen entspricht, die durch das oben genannte Ziel des FSU an ihn gerichtet sind, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

6.2.2 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), der in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts für die Sprachenausbildung entwickelt worden ist, besteht ein breit implementierter, kontrovers diskutierter, pragmatisch-fundierter Ansatz, der kompetenzbasiert ist und eine gemeinsame Basis für die Entwicklung oder den Vergleich von zielsprachlichen

242 Es geht hier nicht um die „richtige“ Übernahme von externen Ordnungsschemata, sondern um die für das Individuum angemessene (professionelle) Kompetenz in einem sozialen Kontext.

243 Ohne die Unterschiede zwischen der Sprachlehr- und Spracherwerbsforschung nivellieren zu wollen, treten hier doch die Gemeinsamkeiten deutlich in den Vordergrund: Beide benötigen und nutzen ein spezifisches Unterstützungssystem, welches selbst wieder als (didaktische) Kommunikative Gattung aufzufassen ist (s. Kap. 4.2).

Lehrplänen, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa darstellen soll (vgl. bezüglich der Generierung von Curricula Brand, Hofmeister und Tramm 2005; zu einem Überblick über Funktionen und Kritik Schneider 2005; Schmidt 2010; Bausch, Christ und Krumm 2003). Dieser breiten Zielsetzung entsprechend vertritt der GER eine nicht weiter spezifizierte kommunikativ-handlungsorientierte Auffassung des Sprachenlernens. Sogenannte Kann-Beschreibungen legen auf den sechs Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2[244] fest, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lerner entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln und eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen (vgl. Dargel o. J.). Unterschieden werden ferner Globalskalen und (Beispiel-)Skalen für spezifische Kompetenzen (z.B. Rezeption, Interaktion, Produktion), die ihrerseits wieder in Deskriptoren unterschieden werden (z.B. mündlich, schriftlich, audiovisuell). Beispielsweise werden die mündlichen Kommunikationskompetenzen mit den Aspekten Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz zu erfassen versucht. Eine Gewichtung der Aspekte erfolgt nicht. Auch anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass der Referenzrahmen keine starre Struktur vorgeben möchte, die es anzuwenden gilt, sondern einen mündigen Benutzer benötigt, der ihn verantwortungsvoll im Sinne der Lernenden einzusetzen weiß. Den Autoren ist durchaus bewusst, dass es sich hierbei um eine analytische Trennung von (fremdsprachlichen) Kompetenzen handelt, die u.a. vielfältige Kompetenzen voraussetzen (Weltwissen, soziokulturelles Wissen, Interkulturelles Bewusstsein, praktische Fertigkeiten usw.). Der GER ist mit dem Ziel angetreten, eine Basis für möglichst viele unterschiedliche Anpassungen an die Bedürfnisse unterschiedlicher Kontexte zu gewährleisten. Insofern trägt die Kritik an der Vagheit des Referenzrahmens hier nicht (vgl. Edmondson und House 2006, S. 61f.). Das Gegenteil ist m.E. der Fall: Einzelsprachliche Konkretisierungen engen mitunter den offenen Charakter des GER unzulässig ein: Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2005) beispielsweise versucht, die Skalen u.a. auf grammatische und lexikalische Einheiten herunterzubrechen. Demnach gehört die Verwendung des Passivs in B1 und das Wort Haus ist der Stufe A1 zugeordnet. Das führt dann zu - vor dem Hintergrund des Ziels von FSU (s.o.) fragwürdigen - Maßnahmen, z.B. Tests und Unterrichtsmaterial – fern ab von authentischen Kontexten und natürlichem Sprachgebrauch - so zu konstruieren, dass nur Wörter, grammatische Einheiten und Themen der jeweiligen Stufen sowie der darunter liegenden verwendet werden. Auch Krumm (2010, S. 910) sieht diese Tendenz:

> *„Allerdings ist in der praktischen Umsetzung deutlich geworden, dass das, was der Referenzrahmen als offenes Instrument zur Orientierung des Lernen und Lehrens entwickelt hat, zunehmend auf Abprüfbares reduziert und lediglich als Messlatte für Prüfungen genutzt wird, so dass eine Standardisierung einsetzt, die Erkenntnisse über Heterogenität, Diversifizierung und Differenzierung negiert."*

Die erwünschte Offenheit des GER wird in der Praxis zugunsten einer zu standardisierten Operationalisierung aufgegeben.

Insbesondere für Profile Deutsch, aber auch für den GER sind die inkludierenden Kompetenzniveaus problematisch. Hierdurch wird suggeriert, dass sich damit auch der Prozess der

244 A bezeichnet die elementare, B die selbstständige und C die kompetente Sprachverendung, C2 bedeutet eine nahezu muttersprachliche Sprachbeherrschung. Die Parallele zur entwicklungslogischen Strukturierung nach Rauner ist offensichtlich (s. Kap 6.1.2).

(natürlichen) Kompetenzentwicklung abbilden ließe. Tatsächlich handelt es sich beim GER um ein „pragmatisch fundiertes“ Niveaustufenmodell (vgl. Brand, Hofmeister und Tramm 2005).

> *„Niveaustufen werden mithin hierarchisch (genauer komplexionshierarchisch) gedacht; sie sind nach unserer Einschätzung damit jedoch durchaus nicht gleichzusetzen mit Entwicklungsmodellen der Kompetenz, denn aus der Tatsache der Abstufung ergibt sich weder zwingend, dass der individuelle Entwicklungsprozess der Abfolge dieser Niveaustufen folgt, noch, dass es didaktisch geboten wäre, Sequenzen entlang dieser Stufung zu konzipieren“ (Brand u.a. 2005, S. 4f.).*

Obschon die Autoren des GER davon abraten, ist eine eine solche Tendenz unübersehbar: Sprachkurse z.B. auf B2 beinhalten mitunter den in Profile Deutsch für B2 beschriebenen grammatischen Inhalt, den festgelegten Wortschatz usw. Die Prüfungen testen also mit Hilfe der Skalen die entsprechenden Fertigkeiten. Dadurch kann es so wirken, als ob der GER und daraus abgeleitete Konzepte den natürlichen Sprachentwicklungsprozess beschreiben. Tatsächlich wird aber diese „Entwicklungsabfolge“ durch diese Konzeptualisierungen selbst generiert.[245] Hier sollte alles dafür getan werden, die didaktische Gestaltung wieder von der engen Führung durch den GER zu lösen. Der GER sollte vielmehr als ein pragmatisch sinnvolles Instrument zur Vergleichbarkeit von Merkmalen sprachlicher Kompetenz unterschiedlicher Lernender, d.h. die Skalen sollten als Zustandsbeschreibungen und nicht als entwicklungslogisches Konzept verstanden werden. Die Beantwortung der Frage nach der Kohärenz von Niveau- und Entwicklungsstufenmodellen sollte weiter verfolgt werden, da sie analytisch und didaktisch von hoher Relevanz ist (vgl. Brand u.a. 2005, S. 4f.).

In einem Punkt ist der Vorwurf der Vagheit des GER gerechtfertigt und zwar hinsichtlich der Begründung von sprachlichen Handlungskompetenzen (vgl. Edmondson und House 2006, S. 61f.). Die folgenden Zitate zeigen diese Schwäche auf:

> *„Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, - welche kommunikativen Aufgaben im privaten, öffentlichen, beruflichen und/oder Bildungsbereich die Lernenden ausführen müssen, auf welche Aufgaben sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden; - wie die Bedürfnisse der Lernenden ermittelt werden, auf denen die Auswahl der Aufgaben beruht.“ (GER, S. 60)*[246]
>
> *„Die Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe beinhaltet die strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen, um innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs eine Gruppe zielgerichteter Handlungen mit einem klar definierten Ziel und einem speziellen Ergebnis auszuführen“ (ebd., S. 153).*

Der GER bietet demzufolge keinerlei Möglichkeit, in institutionellen Kontexten persönliche und berufliche Handlungskompetenzen, d.h. ausführliche Beschreibungen verschiedener Handlungen und Kompetenzen im Voraus zu spezifizieren. Hier fehlt dem GER die domä-

245 Dieser Einwand gilt m.E. generell für ausschließlich empirisch ermittelte Entwicklungsstufen, da sie auf gesellschaftlich bereitgestellte Verwendungssituationen (institutionell und informell) beruhen, die notwendigerweise eine spezifische Strukturierung beinhalten.

246 Es bleibt anzumerken, dass die Autoren des GER gern diesen Ausweg wählen, wenn die Komplexität des Sprachgebrauchs nicht mehr abbildbar ist.

nenspezifische und kontextuelle Perspektive der Beschreibung von relevanten sprachlichen Kompetenzen (vgl. Edmondson und House 2006, S. 61f.).

Setzt man diese Kritikpunkte zu dem dargestellten Ziel des FSU in Beziehung, dann wird deutlich, dass der GER nicht das Potential hat, eine (dominante) Funktion in der curricularen Organisation zu übernehmen. Er ist u.a. weder (empirisch belegt) entwicklungslogisch angelegt noch stellt er eine ausreichend strukturierte Wissensbasis bereit. Insbesondere zu der von Robinsohn angemahnten Identifikation von Lebenssituationen bietet er kein kriteriengeleitetes Verfahren an. Damit setzt er sich dem Vorwurf aus, Qualifikationen/Kompetenzen willkürlich zu setzen.
Andererseits hat der GER in der Praxis eine dominante Stellung erworben, die durchaus für eine gewisse Transparenz und Vergleichbarkeit im allgemeinsprachlichen Bereich sorgt. In jedem Fall aber sind für die jeweilige Domäne (hier Auslandsgermanistik) weitere Kompetenzen oder Outcomes zu spezifizieren.[247] Damit könnte es gelingen, eine problematische einseitige Ausrichtung des Lernverhaltens auf die Anforderungen des GER - im Sinne des Constructive Alignment (s.o.) - zu vermeiden. Im nächsten Kapitel wird versucht, Kommunikative Gattungen als Träger der curricularen Organisation begründet zu etablieren.

6.2.3 Kommunikative Gattungen als Träger der curricularen Organisation

Die Begründung der Auswahl und Anordnung von Lerngegenständen kann der GER nicht leisten. Gleichzeitig hat die Fremdsprachenforschung kein allgemein akzeptiertes Spracherwerbsmodell oder ein Modell fremdsprachlichen Lernens (s. Kap. 3.2) erarbeitet und auch die von Pienemann 1998 als universell angenommenen Entwicklungsstufen/Erwerbsreihenfolgen, mit denen eine didaktische Anordnung spezifischer Lerngegenstände zu begründen wäre, sind durch Klein-Gunnewiek (2000) eindrucksvoll widerlegt worden. Es liegt also kein empirisch fundiertes Kompetenzentwicklungsmodell für den Fremdsprachenunterricht vor. Vor diesem Hintergrund ist der Schluss gerechtfertigt, dass man (zurzeit noch) zwischen der Anordnung des curricularen Angebots einerseits und dem individuellen Entwicklungsprozess andererseits unterscheiden muss, wenngleich die Kohärenz zwischen beiden ein (m.E. aufgrund der konventionellen Struktur, der Einzigartigkeit der Vorerfahrungen und damit der Lernprozesse nur schwer zu realisierendes) Desiderat bleibt (vgl. hierzu auch Brand u.a. 2005, S. 5). Das führt zu der Frage, welche Wissensbasis oder welche Prinzipien man der Begründung einer curricularen Organisation zugrunde legt.
Aufgrund der oben genannten Ziele des FSU und der Auswahl und Begründung der Lerninhalte erscheint eine primär fachsystematische oder wissenschaftsorientierte Anordnung der Lerngegenstände nicht geeignet, die affektive, emotionale und voilitonale Situierung der Lerninhalte adäquat zu leisten (vgl. s.o.). Auch die Auswahl von Lerninhalten ausschließlich nach dem Persönlichkeitsprinzip, welches auf Persönlichkeits-, Berufs- und Lerntheorien zurückgreift, kann nach Rauner (1999, S. 427ff.) kaum begründet werden.

247 Die Zuordnung von domänenspezifischen Aufgaben zu den Niveaustufen bleibt durchaus problematisch, da auch hier wieder die Niveaustufen die Auswahl bestimmen (s.o.: Vom Inhalt über die Leistung zur Aufgabe).

> *„Irgendeine Handlungs-, Kognitions- oder Lerntheorie auszuwählen, um sie dann als eine didaktische Methode für die Gestaltung und Evaluation von Bildungsprozessen umzudeuten, ist wissenschaftlich nicht zu rechtfertigen [...] die Umdeutung dieser Theorien in didaktische Methoden würde jedoch bedeuten, die komplexe Wirklichkeit eines Bildungsprozesses auf Einzelaspekte des Lernens einzugrenzen [...]" (Rauner 1999, S. 428).*

Schließlich kritisiert Rauner das Situationsprinzip (Lebenswelt-/Handlungsfähigkeitsorientierung) (vgl. Robinsohn 1967; Brand u.a. 2005) und die damit verbundene Qualifikationsforschung, da hierdurch einerseits die individuellen Spielräume (die subjektgebundenen Kompetenzen) ausgeschlossen werden und andererseits keine begründeten Aussagen zum Verhältnis der Inhalte von Ausbildungen zum Lernen im Beruf getroffen werden können (vgl. Rauner 1999, S. 429f.). Rauner sieht im Prinzip der entwicklungslogischen Lehrplanung[248], die sich bei der zeitlichen Anordnung der Lerngegenstände an der Entwicklung vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft orientieren, eine Möglichkeit,

> *„[...] die didaktischen Prinzipien Wissenschaftsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung und Praxisbezug in gestaltungsorientierter Perspektive so zusammen zu führen, dass die Begrenzungen der Partialansätze aufgehoben werden können" (Rauner, 1999, S. 430).*

Die Gemeinsamkeiten zwischen der Entwicklung von Curricula für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und dem FSU enden hier, denn die „Produkte" (Lerngegenstände) unterscheiden sich z.T. erheblich. Zudem erinnern die Entwicklungsstufen von Rauner stark an den Versuch des GER, die Kompetenzentwicklung abzubilden. Dennoch halte ich das von ihm vorgeschlagene heuristische Vorgehen für vorläufig die einzige Möglichkeit, eine konsistente curriculare Organisation zu entwickeln, die den allgemeinen, oben explizierten Anforderungen (z.B. Lebensweltorientierung) genügt.

Wie Robinsohn (1967) vorschlägt, ist eine Situationsanalyse u.a. konkreter Handlungsfelder dabei der erste Schritt. Sicherlich hilfreich bei der begründeten Ableitung der Bildungsgegenstände ist das wissenssoziologische Instrumentarium als systematisch-rationale Methode zur Identifizierung und Strukturierung von Bildungsinhalten, wie sie schon Robinsohn (1967) fordert. Sie lässt sich in aller Kürze damit begründen, dass Sprachbenutzer sich in der Regel an Kommunikativen Gattungen und Mustern orientieren, die Lösungen für wiederkehrende gesellschaftliche Probleme darstellen (s. ausführlich Kap. 4.3), also helfen, Lebenssituationen zu bewältigen (vgl. Robinsohn 1967).
Mit dem von Robinsohn vorgeschlagenen induktiven Verfahren ist so zu fragen, welche (Kommunikativen) Gattungen und Muster für die Handlungsfelder einer Domäne der Le-

248 Rauner nimmt dabei unter Rückgriff auf Dreyfus und Dreyfuss 1987 fünf Stufen bei der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten an: 1. Neuling, 2. Fortgeschrittener Lerner, 3. Kompetenter Akteur, 4. Professioneller und 5. Experte. Auf jeder dieser Entwicklungsstufen unterscheidet er nach Handlungssituationen, Fähigkeiten und Handlungen. *„Unter dem Blickwinkel der Lernchancen im Arbeitsprozess sowie der betrieblichen Ausbildung ist die Frage, welches die besonderen Bedingungen sind, unter denen jeweils der Übergang von einer Entwicklungsstufe zur anderen erreicht und gefördert werden kann, von besonderer Bedeutung"* (Rauner 1999, S. 431).

benswelt (z.B. Germanistik) charakteristisch und bedeutend sind. Auf diese Weise bilden die (so gewonnenen) Kommunikativen Gattungen den Kern der curricularen Organisation, sodass damit eine (für den Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens innerhalb der Auslandsgermanistik) gut zugängliche, ausreichend strukturierte, wenngleich noch weiter zu erforschende Wissensbasis bereitsteht. Eine solche Form der curricularen Organisation mittels „genres" ist durchaus nicht neu, sondern schon im Rahmen von English for Specific Purposes (ESP) (s. Kap. 4.3) entwickelt worden (vgl. zusammenfassend Coffey 1984, S. 4–7; Hutchinson und Waters 1987, S. 9–12; zur Kritik an dieser Umsetzung und an den theoretischen Grundlagen s. Kap. 4.3).

Auf der Grundlage dieser Kommunikativen Gattungen und Muster können in einem zweiten Schritt die Kompetenzen ermittelt werden, die zur adäquaten und professionellen Aktualisierung dieser Gattungen und Muster notwendig sind.[249] Für eine curriculare Organisation kann eine erste globale Anordnung dieser Kommunikativen Gattungen durch die Analyse und den Vergleich von Gattungen und der darin enthaltenen Muster oder der zu ihrer Aktualisierung notwendigen Kompetenzen erfolgen. Wichtigstes Kriterium ist hier die Komplexität der Gattungen und Muster: Beispielsweise ist die „Rezension" der „Zusammenfassung" nachgeordnet, da Rezensionen üblicherweise Zusammenfassungen enthalten.[250]
In einem dritten Schritt können die Auswahl der relevanten Gattungen sowie die Zuordnung von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Bildungsinhalten anhand von Qualitätskriterien und kontextuellen Faktoren (z.B. Zielsetzung, Rahmenbedingungen, Profilbildung) vorgenommen werden. Zu diesen Kriterien gehören u.a. die folgenden:

Die Kommunikativen Gattungen sind für eine spätere berufliche Tätigkeit oder eingeschränkt zur Vorbereitung auf eine spätere berufliche Tätigkeit notwendig, d.h. Fokussierung auf die „Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen" (Robinsohn 1967) oder „Adressatenorientierung" (Chur 2005).
Die Kommunikativen Gattungen haben eine exemplarische Funktion.

Die fachbezogene Komplexität kann sodann als sekundäres Kriterium der Anordnung dienen: Ein Fachvortrag erfordert eben nicht nur die Kompetenz, einen Vortrag zu halten, sondern auch ein umfangreiches fachliches Wissen, also z.B. die Kompetenz, Sachverhalte wissenschaftlich adäquat einordnen zu können.

Bevor diese curriculare Organisation aber didaktische Relevanz erhält, sollte ein weiterer Zwischenschritt erfolgen, da eine direkte Umsetzung u.a. zu einer Überforderung und damit zu einer Demotivierung der Lernenden führen kann. Dies kritisieren u.a. Edmondson und

249 Die Aktualisierung bezieht sich sowohl auf den Prozess der Rezeption als auch der Produktion.
250 Edmondson und House (2006) konstatieren diesbezüglich, dass ein übergeordnetes funktionales Progressionsprinzip bislang fehle und Kriterien wie „Lernschwierigkeit" oder „Nützlichkeit" nur schlecht operationalisierbar seien (vgl. ebd., S. 302).

House (2006) an der oben skizzierten curricularen Organisation im Rahmen des als eklektisch charakterisierten Ansatzes ESP:

> *„Eine Spezifizierung von Endzielen wurde also gleichgesetzt mit einer Spezifizierung von Zwischenzielen und das externe Curriculum wurde mit dem internen gleichgesetzt" (vgl. ebd., S. 304).*

Zusammenfassend formuliert bedeutet es, dass eine gute strukturierte Wissensbasis nicht automatisch auch eine gute Strukturierung für den Lernprozess darstellt. Diesem Umstand ist bei der didaktischen Umsetzung besonders Rechnung zu tragen. Das geschieht aber auch schon durch die theoretisch begründete Markierung des Studiengangs, der Module und der Unterrichtsituation als eigenständige Kommunikative Gattungen, deren Aktualisierungen jeweils einen spezifischen kontextuellen Rahmen aufweisen und keinesfalls gleichgesetzt werden dürfen mit der Aktualisierung von zielsprachbezogenen (beruflichen) Kommunikativen Gattungen außerhalb der Lernsituation an der Hochschule. Die funktionale curriculare Organisation mittels Kommunikativer Gattungen wird also nicht als eine statische Wissensbasis von (Textsorten-)Merkmalen verstanden. Gleiches gilt für das Lerngeschehen, welches erst durch das Handeln der Beteiligten in komplexen sozialen Situationen konstituiert wird.
Weitere Verfahren zur Ermittlung einer curricularen Organisation, die diese Lernprozessorientierung unterstützen, sind aus meiner Sicht die folgenden:

Die Kommunikativen Gattungen sollten nicht abbildend, sondern methodisch-didaktisch gestaltet in das Curriculum eingebettet sein.[251] D.h. auch, dass sie nicht nur für die spätere Lebensbewältigung, sondern auch in der konkreten Unterrichtssituation, die dem authentischen Kontext möglichst nahe kommt, für die Lernenden von Bedeutung sein sollten.[252] Dies kann z.B. durch die Veröffentlichung von Produkten (vgl. z.B. „Erstsemenster"-Rezensionen an der Ruhr-Universität Bochum), der Beteiligung an Forschungs- und Entwicklungsprojekten, der Kooperation mit (vergleichbaren) (inter-)nationalen Studiengängen oder der Organisation von studentischen Tagungen geschehen. Das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Einsatz kommende Lernfeldkonzept [253] kann als hilfreich erweisen: Authentische Problemfelder werden kompetenzorientiert zu Lernfeldern reduziert.[254]

---

251 Widdowson unterscheidet diesbezüglich schon 1983 zwischen sprachnormorientierten „Endzielen" und sprachlernorientierten „Zwischenzielen", mit denen die Endziele erreicht werden können (vgl. Edmondson und House 2006, S. 303).

252 Dabei gilt auch, dass Kompetenzen, die man in spezifischen Situationen anwenden möchte, am besten in ähnlichen, d.h. artgleichen Situationen erworben werden, denn sonst schaffen es die Lernenden vielleicht zwar, das für die jeweilige Bewältigung der Situation benötigte deklarative oder prozessuale Wissen aufzubauen, aber die adäquate Anwendung in der konkreten Situation gelingt ihnen nicht, das Wissen ist in diesem Sinne nutzlos (träges Wissen) (vgl. Huber 2008, S. 14). Wissen ist nach Jonassen i.d.R. nur in den Situationen und Kontexten anzuwenden, in denen es aufgebaut wurde, d.h. die Lernsituation, in der das Wissen erworben wurde, determiniert die spätere Anwendung (vgl. Jonassen 1992, S. 8).

253 *„Bei der Lernfeldarbeit geht es im Kern um den Perspektivenwechsel von der "fachsystematischen Sicht" hin zur arbeitsbezogenen und damit handlungsorientierten Sichtweise. Ein handlungsorientiertes Vorgehen bedeutet hingegen nicht, fachsystematische Aspekte aussen vor zu lassen, ganz im Gegenteil. Ausgangspunkt sind in didaktischer Hinsicht Kompetenzen und damit letztendlich zu lösende Arbeitsaufgaben in der Praxis. Ein lernfeldstrukturiertes Curriculum gliedert berufliche Handlungsfelder in Lernfelder für das betriebliche und schulische Lernen. Für die didaktische Analyse bietet es sich an, Lernsituationen an Hand konkreter betrieblicher Aufgabenstellungen zu gestalten. Lernsituationen lassen sich am besten*

Eine authentische Verschränkung mit fachinhaltlichen Lerngegenständen lässt sich z.B. wie folgt realisieren:

1. Literarische Gattung: Roman – Kommunikative Gattungen: z.B. Zusammenfassung, Interpretation, Rezension,
2. Sprachwissenschaftliches Instrumentarium: z.B. Exposé, Forschungsbericht
3. Schaffung von curricularen Freiräumen, die inhaltlich nicht festgelegt sind, aber die Wahl oder Wahlpflicht einer (von mehreren festgelegten oder auszuhandelnden) Kommunikativen Gattung(en) erfordern, die zum Teil auch in anderen Disziplinen (Interdisziplinarität) realisiert werden sollten,
4. Sicherstellung der kompetenzorientierten Prüfbarkeit der Lerngegenstände (Ziel- und Ergebnisorientierung) (vgl. Chur 2005) und damit auch die Sicherstellung der Kohärenz von Lehr-Lernprozess, Leistungsmessung und learning Outcomes/Kompetenzen (vgl. Biggs und Tang 2007),
5. Explikation von berufsunabhängigen, kulturspezifischen Qualifikationen (Schlüsselkompetenzen) wie Kritikfähigkeit, Teamarbeit, Problemlösefähigkeit (vgl. Roggausch 1997, S. 475).

Eine solche – für das Ziel dieser Arbeit nur skizzierte – curriculare Organisation hat einen didaktischen Mehrwert insbesondere gegenüber traditionellen, inhaltsorientierten Curricula. Dazu gehören – neben den oben genannten Mehrwerten – z.B.:

1. die Prozessorientierung, d.h. die Fokussierung auf ein Lernverständnisses, das den Vollzug von Handlungen in Kontexten ermöglicht (vgl. Reich 2008, S. 181),
2. die Offenheit der curricularen Organisation durch (ausschließliche) Bestimmung der Inhalte und Ziele auf der makrodidaktischen Ebene (Grotlüschen 2005), sodass die Partizipation von Lehrenden und Lernenden möglich ist, die Reduzierung der Veraltung des Curriculums (vgl. Rauner 1999, S. 425) durch den Einsatz von Kommunikativen Gattungen, die ja dem gesellschaftlichen Wandel unterliegen, die Umsetzung eines Spiralcurriculums durch eine komplexions-hierarchische Anordnung der Kommunikativen Gattungen innerhalb der curricularen Organisation, die durch eine inhaltliche Wiederaufnahme und Vertiefung zu unterstützen ist, eine Fokussierung auf die Professionalität[255] der Lernenden, die sowohl alle Ebenen der Kompetenz als auch motivationale, soziale und volitionale Aspekte anspricht bzw. integriert, ein - in den Grenzen der jeweiligen Kommunikativen Gattung (Angemessenheit) - individueller Gestaltungsspielraum bei der Aktualisierung sowie die nicht erst seit Bologna geforderte Ziel- und Ergebnisorientierung, d.h. auch die Ermöglichung von kompetenzorientierten Prüfungen (Performanzprüfungen) (vgl. Chur 2005).

über problemorientierte Arbeitsaufgaben beschreiben, die zu Lern- und Arbeitsaufgaben für die Unterrichtspraxis werden" (Lindemann 2007).

254 Dadurch kann auch der Kritik an der strikten Fokussierung auf die „Employability" begegnet werden. *„*[...] *d.h. die Lehre an der Universität solle sich nicht auf die Ausbildung beschränken, sondern auch und gerade Bildung ermöglichen. Diese Doppelaufgabe gilt es bei der Gestaltung von Curricula zu berücksichtigen"* (Rauner 1999, S. 424).

255 Wenn es gelänge, die individuelle Entwicklung von Personen im gesamten Spektrum ihrer Erlebens- und Verhaltensmöglichkeiten, wie sie z.B. in ihren kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzstrukturen, Einstellungen, Werthaltungen sowie motivationalen und volitionalen Dispositionen zum Ausdruck kommen, in den Vordergrund zu stellen, wäre damit ein zentrales Qualitätsmerkmal von Bildung erfüllt (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2008).

Schließlich ist darzustellen, inwiefern diese curriculare Organisation den oben genannten konsensualen Konzeptualisierungen des Kompetenzbegriffes (s. Kap.6.1.1 und 6.2.1) gerecht wird. Für den FSU und für die gesamten geisteswissenschaftlichen Fächer kann dazu das Folgende festgehalten werden:

1. Kommunikative Gattungen stellen selbst eine strukturierte, aber wenig explizierte Wissensbasis dar (s. Kap. 4.3), sie bilden gleichzeitig einen Rahmen, in dem fachspezifisches strukturiertes Wissen eingebettet werden kann oder schon eingebettet ist.
2. Der Performanzbereich von Kommunikativen Gattungen ist domänenspezifisch strukturiert.
3. Kommunikative Gattungen werden sozial erzeugt und sind insofern als lern- und erfahrungsabhängig anzusehen.
4. Die Kompetenzen zur Aktualisierung Kommunikativer Gattungen können subjektbezogen formuliert werden. Dies trifft in besonderem Maße zu, da Studierende selbst – potentiell – Mitgestaltende der Kommunikativen Gattung sind.
5. Mit der Aktualisierung Kommunikativer Gattungen werden grundsätzlich alle Aspekte der Kompetenz (u.a. kognitive, motivationale) abverlangt, womit die Anforderung an die Mehrdimensionalität erfüllt wird.
6. Mit der Aktualisierung einer Kommunikativen Gattung wird eine abgegrenzte performative Handlung vollzogen, die durch „Expertinnen und Experten“ hinsichtlich ihrer Angemessenheit bewertbar ist.
7. Hinsichtlich der Bestimmung von Kompetenzdimensionen bieten Kommunikative Gattungen eine Reihe von Möglichkeiten (z.B. sprachliche Richtigkeit, inhaltliche Entfaltung).

Wie schon angedeutet, kann diese Form der curricularen Organisation um fachspezifische Inhalte ergänzt werden. Oder anders ausgedrückt: Inhalte können nicht anders als durch Kommunikative Gattungen geteilt werden. Kommunikative Gattungen enthalten grundsätzlich die Inhalte der Domäne, in der sie zum Einsatz kommen. Die Auswahl der Kommunikativen Gattungen, mit denen sich die Studierenden im Rahmen ihres Fachstudiums exemplarisch auseinander setzen sollen, wird durch ihre spezifische gesellschaftliche Relevanz und Funktion hinsichtlich der Befähigung zur Bewältigung von (beruflichen) Situationen bestimmt. Damit beispielsweise Lehramtsstudierende Lyrik selbst besser erfassen und auch später unterrichten können, ist neben dem Gattungswissen (Gedichtinterpretation) immer auch die Kompetenz der Einordnung in den historischen Kontext (Literaturgeschichte) sowie die Kompetenz zur Erfassung der literarischen Gattungen vonnöten.
Auch wenn das Fehlen eines konsistenten Kompetenzentwicklungsmodells[256] für den FSU konstatiert werden muss, wird mit der komplexionshierarischen Anordnung der Kommuni-

256 Im BMBF-Projekt Profile ist ein solches Kompetenzentwicklungsmodell für die Lehrkompetenz in der Domäne Hochschule empirisch erarbeitet worden. Die Ergebnisse der qualitativen Studie weisen darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung sprunghaft verläuft und zwar nicht nur in den Kompetenzdimensionen, die gelehrt wurden, sondern auch in anderen nicht behandelten (Trautwein 2012; Trautwein, Merkt und Heyer 2012).

kativen Gattungen eine gewisse entwicklungslogische Strukturierung nahegelegt.[257] Diese bezieht sich aber nur auf die (jeweils ausgewählten) Kommunikativen Gattungen und erhebt nicht den Anspruch, auch die sprachliche Kompetenzentwicklung insgesamt adäquat abzubilden. Für jede einzelne der ausgewählten Kommunikativen Gattungen könnten (z.B. zu Beurteilungszwecken) durchaus Stufen (im Sinne von Rauner 1999, S. 431) kontextbezogen ermittelt werden (s. Kap. 6.2.4), eine darüberhinausgehende – zwei oder mehrere Kommunikative Gattungen vergleichende – Entwicklung von Niveaustufen halte ich dagegen für nicht realisierbar, da kontextübergreifend die Frage zu beantworten wäre,

> *„[...] welches die besonderen Bedingungen sind, unter denen der Übergang von einer Entwicklungsstufe zur anderen erreicht und gefördert werden kann?" (Rauner 1999, S. 431).*

Diese curriculare Organisation stellt einen integrativen Ansatz des FSU dar, in dem die Kommunikativen Gattungen die Funktion eines aufgaben-/problembasierten Zugangs zu den fachsystematischen Inhalten übernehmen. Die Aufgaben- und Problemorientierung ist im Sinne des expansiven Lernens (vgl. Holzkamp 1995) imstande, den Zugang zur fachsystematischen Herangehensweise - durch Vermeidung eines für die Lernenden nicht kontextualisierbaren, oberflächlichen Lernens – zu befördern (ausführlich dazu s. Kap. 6.3). Diese Form der curricularen Organisation des FSU geht weit über eine grammatische Progression oder auch über die progressive Anordnung fremdsprachlicher Kompetenzen hinaus. Gleichwohl lässt sie sich mit diesen Ansätzen und allen voran mit dem Gemeinsam Europäischen Referenzrahmen (GER) durchaus verbinden. Dies soll im folgenden Kapitel skizziert werden.

6.2.4 Curriculare Organisation: GER und Kommunikative Gattungen

Im Folgenden wird eine curriculare Organisation durch die Verbindung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) mit dem Konzept der Kommunikativen Gattungen skizziert.

Konsequent zu Ende gedacht, stellt der GER selbst eine spezifische Kommunikative Gattung dar. Mit ihm wird u.a. das gesellschaftliche Problem der Vergleichbarkeit und Transparenz von Kompetenzen zu lösen versucht (vgl. R. Schmidt 2010, S. 929), mithin kann man es der Kommunikativen Gattung Prüfung oder Prüfungssystem zuordnen. Der GER hat sich etablieren können, weil andere Verfahren sich z.B. in Bezug auf Kosten, Zeitaufwand (Komplexität) oder Validität als nicht praktikabel erwiesen haben. Trotz seines Anspruchs stellt er keine ausreichend begründete Wissensbasis für eine curriculare Organisation bereit (s. Kap. 6.2). Wenn der GER als Kommunikative Gattung aufgefasst wird, ist eine Implementation in die oben skizzierte curriculare Organisation nach dem dort angerissenen Verfahren durchzuführen. Aus dieser Perspektive genügt er dem Kriterium „Bewältigung von Lebenssituationen" als Funktion des Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen. Den anderen Kriterien Robinsohns (1967, S. 45) a) der Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der

257 Mit Komplexionshierarchie wird hier insbesondere auf die kommunikativen Muster (z.B. chronologisch beschreiben, begründen) verwiesen, auf die Interaktanten bei der Aktualisierung von Kommunikativen Gattungen zurückgreifen. Diese Muster werden immer wieder in stets komplexeren Kommunikativen Gattungen eine Rolle spielen (Spiralcurriculum).

Wissenschaften als auch b) der Leistung des Gegenstandes für das Weltverstehen genügt er bestenfalls mittelbar. Wenn man nur diese Perspektive berücksichtigen würde, wäre man gut beraten, dem GER als Vorbereitung auf eine Prüfung innerhalb einer curricularen Organisation einen möglichst geringen Raum zu gewähren.
Unter dem Primat der curricularen Organisation durch Kommunikative Gattungen ist es aber im pragmatischen Sinne durchaus möglich, die Kommunikativen Gattungen den Niveaustufen des GER zuzuordnen, auch wenn das ggf. zur Folge hätte, dass die Anordnung der Kommunikativen Gattungen in der curricularen Organisation und in den Niveaustufen des GER voneinander abweichen. Innerhalb eines germanistischen Curriculums an niederländischen Universitäten könnte das Curriculum z.B. wie folgt gestaltet sein (Ausschnitt):

Tabelle 6-1: GER und KG im FSU an niederländischen Universitäten

	Niveau 1	**Niveau 2**	**Niveau 3**
KG (Auswahl)	Zusammenfassung, Referat, Handout/Thesenpapier, Exzerpt, Diskussion, Zeitungsbericht, Porträt, Lexikonartikel, Protokoll, Interpretation	Bibliografie, Handout/Thesenpapier, Interview, Rezension, Literaturbericht, Hausarbeit, Textanalyse, Konzept/Exposé, Mitschrift, Abstract, Referat, Diskussion, Essay, Gedichtinterpretation	Literaturbericht, Artikel, Hausarbeit, Vortrag/Präsentation, Masterarbeit
aus den KG ableitbare dömänenspezifische Fachinhalte (Auswahl)	Lit. Gattungen, Literaturgeschichte 1, Sprachsystem, Sprachentwicklung	Literaturgeschichte 1I, Hist. vergleichende Sprachwissenschaft Sprachgebrauch. Deutsche Kultur,	Interkulturelle Kommunikation, Diskursanalyse, Übersetzungstheorien
Ableitbare sprachliche Mindestanforderungen Produktiv – nach GER	A2 - B1	B1 - B2	B2 - C1
Ableitbare sprachliche Mindestanforderungen rezeptiv – nach GER	B1	B2 - C1	C1 - C2

Die Progression ist so aufgebaut, dass die Kommunikativen Gattungen auf Niveau 1 (erstes Studienjahr) weniger komplexe Kommunikative Gattungen darstellen. In der Regel sind diese geprägt von Kommunikativen Mustern der Beschreibung, die vielfach chronologisch organsiert sind. Um einer kognitiven Überbelastung vorzubeugen, stellen diese beschreibenden Muster die notwendige Voraussetzung dar, um komplexere Kommunikative Gattungen aktualisieren zu können. Eine Rezension (Niveau 2) enthält eben nicht nur die Beschreibung eines Filmes oder Buches, sondern dient der Bewertung, von der Leser/innen erwartet dürfen, dass sie nachvollziehbar begründet ist (Argumentation).
Allgemein kann man unterstellen, dass die Erwartungen der Rezipienten mit der jeweiligen Niveaustufe zunehmen, für die Studierenden bedeutet dies die Steigerung der Komplexität der sozialen, interaktiven und sprachlichen Anforderungen. Die Steigerung der sprachlichen Anforderungen kann man nun mit den Niveaustufen des GER in Verbindung setzen und zwar derart, dass die Kommunikative Gattung mit den im GER beschriebenen sprachlichen

Kompetenzen angemessen zu aktualisieren ist, wenn sich die Studierenden mit der Kommunikativen Gattung auseinander gesetzt haben. Ferner gilt, dass die GER-Niveaustufe eher die Mindestanforderung der notwendigen sprachlichen Mittel fokussiert, denn natürlich ist z.B. eine Zusammenfassung auch auf C2-Niveau zu realisieren. Andersherum wird es schwierig: einen wissenschaftlichen Artikel – ohne fremde Hilfe – auf Basis von sprachlichen Kompetenzen der Niveaustufe A2 oder mit den dort beschriebenen sprachlichen Mitteln zu verfassen, ist wohl eher nicht realistisch, ganz zu schweigen vom Gattungs- und Weltwissen sowie den fachlich-methodischen Kompetenzen, die dazu nötig sind.
Die in der Tabelle genannten rezeptiven Kompetenzen sind nur mittelbar den Kommunikativen Gattungen zuzuordnen. Unterstellt wird hier die grundsätzlich höhere rezeptive Kompetenz als Voraussetzung für die und auch als Ergebnis der produktiven Kompetenzen. In diesem Sinne sind die rezeptiven Kompetenzen (implizit) immer Teil des Curriculums (s. Kap. 6.3.2).
Mitgedacht werden muss in dieser Aufzählung auch die nicht curriculare inzidentelle, aber durchaus strukturierte Aktualisierung von weiteren Kommunikativen Gattungen wie *Unterricht in der Zielsprache* mit seinen typischen Gestaltungselementen Begrüßung, Diskussion, Frage-Antwort-Sequenzen, Tandem-Aufgaben usw., die natürlich erheblich zur Entwicklung adäquater sprachlicher Kompetenzen beitragen können.
Wählt man dieses Vorgehen, so können relevante Kompetenzbereiche des GER durch die oben skizzierte curriculare Organisation bereits bedient werden. Allerdings ist die Bedeutung des GER (in den Niederlanden) so hoch, dass ein eigenständiges, aber kleines curriculares Angebot „GER“ als Ergänzung unabwendbar erscheint, wenn man der standardisierten Überprüfung der sprachlichen Kompetenz insgesamt einen Wert beimisst.[258] Ein ergänzender Strang ist deshalb einer Implementation in die curriculare Organisation vorzuziehen, da sonst – im Sinne des constructive alignments (vgl. Biggs und Tang 2007) oder auch „washback effects“ (vgl. Moonen, S. 127) – mit einer Prüfungsorientierung zu rechnen ist, die die Umsetzung der curricularen Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen und damit die angestrebte Handlungsorientierung konterkariert. Der GER kann aber innerhalb von „reichen“ Prüfungsumgebungen und –formen, in denen „[...] die Studierenden sich auf eine bedeutungsvolle Weise mit der Zielsprache als Ganzes auseinandersetzen“ (vgl. Moonen 2009, S. 127, aus dem Niederländischen übersetzt von IB), einen Bewertungsaspekt darstellen.

6.2.5 Anforderungen aus dem Curriculum

Ziel der vorangegangenen Kapitel war es, zentrale theoriebasierte Anforderungen an eine curriculare Organisation zu explizieren, die bei der Gestaltung einer Lernumgebung zu berücksichtigen sind. Dazu ist ein Rahmenmodell für eine curriculare Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen skizziert worden, das sowohl den theoretischen Anforderungen an Curricula im Allgemeinen als auch den vorab definierten Prinzipien im Besonde-

258 Alternativ böte es sich m.E. an, die sprachliche und fachwissenschaftliche Kompetenzentwicklung mit Hilfe eines (e)Portfolios darzustellen. Zum Nachweis der Kompetenz könnten Kommunikative Gattungen mit der Nennung der spezifischen Domäne die Strukturierung tragen. In einem Rahmentext könnten diese Artefakte zueinander in Beziehung gesetzt und reflektiert werden.

ren entspricht. Eine mögliche Verbindung des GER mit der curricularen Organisation des fachwissenschaftlichen Studiums ist dargelegt worden. Für die Gestaltung einer virtuellen Lernumgebung ergeben sich zusammenfassend die folgenden Anforderungen:

1. Die Lernumgebung sollte von den authentischen Situationen und entsprechender Kommunikativer Gattungen her konzipiert sein und die Lernenden dabei unterstützen, die Kompetenz zur Aktualisierung von (ausgewählten und auswählbaren) Kommunikativen Gattungen zu erwerben.
2. Die Lernumgebung sollte ferner mehrdimensionale Aspekte berücksichtigen können und sowohl von Lehrenden und Lernenden an ihre Bedürfnisse und an die kontextuellen Besonderheiten der jeweiligen Studiengänge anpassbar sein.
3. Es müssen sich mithin unterschiedliche curriculare Organisationen realisieren lassen sowie eben auch spezifische und ggf. integrierbare allgemeinsprachliche Aufgaben und Übungen, die durch den GER zu berücksichtigen sind.
4. Auch der Überalterung von Inhalten ist Rechnung zu tragen.
5. Zudem muss die Lernumgebung den Lernenden und Lehrenden eine gewisse Struktur bieten, die „sicherstellt", dass das theoretisch begründete Konzept der Kommunikativen Gattungen auch einfach umgesetzt werden kann.[259]
6. Für die Gestaltung einer (virtuellen) Lernumgebungen bedeutet das auch, eine sowohl für Lehrende als auch für Lernende offene, aber am Curriculum orientierte Struktur bereitzustellen, sodass Lehr- und Lernangebote nachfrageorientiert bereitstehen, leicht bereitgestellt oder entwickelt werden können.

Denn es ist nicht zu leugnen, dass das universitäre Bildungssystem in wesentlichen Teilen ein Angebotssystem ist. Sowohl Curricula, Bildungsstandards und Qualifikationsziele als auch die tradierten Lehr- (z.B. Frontalunterricht/Vermittlung) und Prüfungsformate beschränken die didaktische Gestaltung entscheidend. Bedarfsorientierte, selbstbestimmte und individualisierte Lernpfade sind – auch durch die Standardisierungsbestrebungen von Bologna – erschwert. Das folgende Kapitel soll klären, wie eine solche curriculare Organisation umgesetzt werden kann, sodass sie in dem dargelegten Sinne lernförderlich ist und auch den gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht werden kann.

6.3 Kommunikative Gattungen zur Gestaltung von Lernumgebungen

Nachdem im letzten Kapitel die curriculare Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen skizziert worden ist, geht es hier darum, die curriculare Organisation didaktisch – den bisher explizierten Anforderungen entsprechend – zu gestalten. Das soll hier nur exemplarisch und auf einem mittleren Abstraktionsniveau mit dem Ziel erfolgen, die Anforderungen an die Gestaltung einer virtuellen Lernumgebung zu konkretisieren.
Für eine solche didaktische Gestaltung bieten sich innerhalb der Fremdsprachen- und Mediendidaktik zentrale Konzepte des task-based-learning (zu Deutsch: der Aufgabenorientierung) und der genre-based pedagogy an (Gnutzmann 2006; Raupach 2006; Kron und Sofos 2003, S. 122ff.; Arnold u.a. 2004, S. 109ff.; Hyland 2004). Die Aufgabenorientierung unter-

259 Vgl. hierzu Tramms (2003, S. 3) Bemerkungen zum „teacher-proofcurriculum.

scheidet sich von anderen didaktischen Ansätzen und Prinzipien dadurch, dass sie Aufgaben als Kern der didaktischen Gestaltung ansieht. Diese Aufgaben wiederum sind nicht beliebige Elemente, sondern sollen sich an realen Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers, also am natürlichen Sprachgebrauch orientieren (vgl. Caspari 2006, S. 33). Damit ist auch der Anspruch verbunden, dass Aufgaben bedeutungsvolle Inhalte besitzen und so einem dekontextualisierten Konzept von Sprache entgegenwirkt werden kann. Erwartet wird, dass sprachliches Lernen so besser gefördert werden kann, als dies z.B. mit traditionellen Übungen möglich ist (vgl. Edmondson und House 2006, S. 305f.). Damit erfüllt der Ansatz nicht nur die zentrale, oben ausführlich dargelegte Anforderung Robinsohns (1967), nämlich der Anbahnung der Bewältigung von Lebenssituationen, sondern auch zahlreiche weitere wie z.B. die Handlungs- und Produktorientierung (vgl. u.a. Kap. 5.2).

Keinesfalls sollen damit andere didaktisch-methodische Umsetzungen ausgeschlossen werden; die Offenheit einer virtuellen Lernumgebung für eine (auf einen didaktischen Mehrwert zielende) didaktische Vielfalt ist nach wie vor eine der wichtigsten Anforderungen. Es geht also nicht um *den* guten Unterricht oder *die* richtige Methode; zumal diesbezügliche Versuche der Feststellung der Überlegenheit einzelner Methoden bislang noch nicht überzeugend empirisch abgesichert werden konnten (vgl. hierzu Krumm 2010, S. 913; Edmondson und House 1993, S. 309). Vielmehr wird das Konzept der Aufgabenorientierung als eine zentrale und „zweifellos privilegierte“ (vgl. Raupach 2006, S. 193) Möglichkeit der didaktischen Gestaltung angesehen, die den Erfordernissen modernen FSUs an Hochschulen gerecht werden kann.

Zunächst soll der Ansatz der Aufgabenorientierung dargestellt werden, um in der Folge überprüfen zu können, wie Kommunikative Gattungen als Lerngegenstände (des FSU) darin eine Rolle spielen (können). Dabei stehen aufgrund des oben Dargelegten die Lernprozesse im Vordergrund, die zur kompetenten oder besser professionellen Aktualisierung von Kommunikativen Gattungen führen. Hieraus leiten sich wiederum die Fragen ab, a) welche Lehr- und Lernaktivitäten, die hier als komplementär betrachten werden, in einem institutionellen Rahmen mit all seinen Bedingungen diese Kompetenz fördern, b) wie die Lernenden in diesem Rahmen dabei optimal unterstützt werden können und c) ob schließlich der Zusammenhang von Lehren, Lernen und Prüfen mit dem Konzept der Aufgabenorientierung konsistent zu gestalten ist. Das übergeordnete Ziel dieses Vorgehens ist die Gewinnung einer theoretisch abgeleiteten, generischen Strukturierung für virtuelle Lernumgebungen. Vor dem Hintergrund der Komplexität und dem handlungsleitenden Prinzip der Kohärenz von methodisch-didaktischen Gestaltungen soll hier der Versuch unternommen werden, am Beispiel der aufgabenorientierten Fremdsprachendidaktik (generische) „Bausteine“ oder Elemente der didaktischen Gestaltung zu ermitteln.

6.3.1 Aufgabenorientierung – das Konzept und seine Defizite

Die Aufgabenorientierung als bewährtes Konzept im institutionalisierten FSU ist durch die Bemühungen um eine stärkere Ziel- oder Kompetenzorientierung – auch im Kontext von Bologna – im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren zunehmend wieder ins Blickfeld gerückt (vgl. Gnutzmann 2006, S. 7; Portmann-Tselikas 2006, S. 166f.; Königs 2006, S. 115). Ahrens (2006, S. 9) sieht die stärkere Aufgabenorientierung als Folge der Mitte der

80er Jahre einsetzenden Neubestimmung der Lehrendenrolle und der methodischen Vorgaben (Handlungs- und Produktionsorientierung). Aufgabenorientierung lässt sich dabei als eine Perspektive unter vielen fassen, die nicht auf einem einheitlichen Konzept fußt, sondern sich an ganz unterschiedlichen didaktisch-methodischen und inhaltlichen Unterrichtsformen und curricularen Vorgaben orientiert. Deutlich wird dies an den sowohl geografisch als auch fachbezogen abgrenzbaren Konzeptualisierungen (vgl. ausführlich Caspari 2006, S. 33f.), die eindrucksvoll die in Kap. 2 dargelegte Auffassung von Denkstilen in Denkkollektiven von Fleck bestätigen. Insbesondere die Aufgabenorientierung innerhalb der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung ist stark geprägt von den Arbeiten im Bereich „Englisch as a Foreign Language“ und „English as a Second Language“ (vgl. Caspari 2006, S. 34).
Der besonders anfangs sehr pragmatisch orientierte Ansatz des Task-based language learning (TBLL) oder auch task-based language teaching (TBLT) wurde u.a. durch N. Prabhu (Bangalore project: 1980) bekannt gemacht. Als Hauptvertreter gelten u.a. Ellis (z.B. 2010; 2003), Willis (1996), Skehan (1998) und Legutke (z.B. 2005), die diesen Ansatz weiterentwickelt haben. Hinzuzurechnen sind neuerdings für den deutschsprachigen Raum sicherlich auch Müller-Hartmann und Schocker von Ditfurth (2005).

Im Zentrum des Ansatzes steht die Auffassung, dass die Lernenden bedeutungsvolle Aufgaben (tasks) in der Zielsprache ausführen, sodass sich der Lernprozess als eine Art „learning by doing“ (Dewey) gestaltet. Aufgabenorientierung ist insofern eine Abkehr vom an sprachlichen Formen orientierten FSU und kann damit der starken Variante des kommunikativen Ansatzes zugeordnet werden (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010, S. 194). Charakteristisch für diesen Ansatz ist die Fokussierung auf den bedeutungsorientierten Sprachgebrauch im FSU. Dieser wird mit der Vorstellung begründet, dass sprachliches und soziales Handeln in der Regel untrennbar miteinander verbunden seien und kommunikative Kompetenz nur durch Sprachgebrauch zu erwerben sei (vgl. Burwitz-Melzer 2006, S. 26). D.h. durch die Teilnahme an einer fremdsprachlichen Interaktion könnten auch bislang unbekannte Sprachelemente erlernt werden (vgl. Caspari 2006, S. 33). Getragen wird die Aufgabenorientierung durch die Annahme, dass ein solcher Unterricht nur mit Hilfe von tasks oder Aufgaben erreichbar sei (vgl. Bredella 2006, S. 18, der sich hier auf Ellis 2003 bezieht).

Mehr oder weniger konsensual geteilt werden in den unterschiedlichen Denkkollektiven folgende weitere Vorstellungen zur Aufgabenorientierung:

1. Operationalisierung eines (lernerorientierten) Curriculums (vgl. Edmondson und House 2006, S. 303ff.) oder in anderen Worten die „Verknüpfung von methodischem Vorgehen und Curriculum“ (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-v.-Ditfurth 2005, S. 4ff.)
2. Priorisierung der Lernprozesse der Studierenden durch inhaltlich bedeutungsvolle Aufgaben oder durch eine „Buttom-up-Bewegung“ (vgl. Ahrens 2006, S. 15), bei der die Lernenden im Prozess die Aufgaben mit den Lehrenden aushandeln (können)
3. Orientierung am „realen“ kommunikativen Sprachgebrauch (vgl. Bredella 2006, S. 18)

Weitgehende Einigkeit besteht auch hinsichtlich der Probleme der aufgabenorientierten Konzepte beispielsweise in den folgenden Bereichen:

1. So liege kein breit akzeptiertes Verständnis vor, was unter Aufgaben zu verstehen ist (s. Kap. 6.3.2).
2. Umstritten ist, dass nur Aufgaben mit bestimmten Merkmalen einen berechtigten Platz im FSU zugesprochen bekämen (vgl. Edmondson und House 2003, S. 306f.).
3. Aufgabenorientierung gilt als weitgehend unerforscht (vgl. Gnutzmann 2006, S. 7; Ellis 2003; Burwitz-Melzer 2006, S. 25, die einen groben Überblick über die zumeist empirische Begleitforschung gibt).
4. Die Praxis zeichne sich eher durch aufgabenbasiertes statt aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen aus, d.h. Aufgaben spielen dort eine (bedeutende) Rolle, sie seien aber nicht curricular definiert (vgl. Raupach 2006, S. 192f.).
5. Das Verhältnis zwischen form- und bedeutungsorientiertem Fremdsprachenlernen sei weitgehend ungeklärt (vgl. Bredella 2006, S. 18f.).
6. Die curriculare Festlegung wird von sprachnormorientierten Endzielen (spätere Verwendungssituation) in Bezug auf sprachlernorientierten Zwischenziele (Verwendung und Bedeutung im FSU) kritisch diskutiert (vgl. Bredella 2006, S. 19; Edmondson und House 2006, S. 303f.).
7. Und schließlich wird beklagt, dass durch die häufig nur lose (und dadurch beliebige) Kopplung von Aufgaben mit Inhalten eine Festlegung von Bildungszielen und -inhalten erschwert oder unmöglich sei (vgl. Bredella 2006, S. 22f.; Burwitz-Melzer 2006, S. 27), d.h. auch, dass keine empirisch/theoretisch begründete Wissensbasis zur Verfügung stehe.

Insgesamt kann der Ansatz wohlwollend als sehr heterogen und unscharf bezeichnet werden. Dies wird u.a. auch deutlich durch vorgenommene Klassifizierungen z.B. als

> *„[...] methodischer Ansatz, der* tasks *zu seiner Grundlage macht und sie einsetzt, um fremdsprachendidaktische Ziele im Unterricht zu erreichen" (Burwitz-Melzer 2006, S. 25, Hervorhebung im Original).*

Hier liegt ein sehr eingegrenztes Mittel-Zweck-Verhältnis vor, das Tasks als Vorwand nutzt, die Lernenden zum Sprechen zu bringen (vgl. Bredella 2006, S. 22). Diesem Ansatz steht z.B. das (mediendidaktische) Modell einer aufgabenorientierten Didaktik gegenüber, das auf einem subjektorientierten lerntheoretischen Ansatz aufbaut (vgl. Arnold u.a. 2004, S. 109f.) und damit auf das (enorme) Potential der Aufgabenorientierung verweist.
Die Aufgabenorientierung stellt insofern eine Verlängerungen der bislang formulierten Anforderungen für die Gestaltung virtueller Lernumgebungen dar, wenn es gelingt, die oben genannten Defizite in den Griff zu bekommen. Dazu ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit sowohl mit der Definition von Aufgaben als auch konkreter methodisch-didaktischer Konzeptualisierungen vonnöten. Dies soll in den nächsten Abschnitten geschehen.

6.3.2 Aufgaben und weitere Einheiten

Eine breit akzeptierte Aufgaben- und Übungstypologie liegt meines Wissens weder in der Pädagogik noch in der Fremdsprachenforschung im Allgemeinen oder in den aufgabenorientierten Ansätzen im Besonderen vor. Eine institutionalisierte Verwendung dieser und weiterer Begrifflichkeiten ist aber gerade für die kohärente Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen, die über ein Repository verfügen, notwendig, denn nur so können Übungen, Aufga-

ben usw. gespeichert, (von anderen) gezielt gefunden und wiederverwendet werden (s. hierzu die Ausführungen in Kap. 5.4). Auch die Forschung würde von einer Standardisierung sicherlich profitieren.
Für eine solche Aufgaben- und Übungstypologie können schon hier erste Anforderungen expliziert werden. So sollte sie erstens kohärent sein zur zugrunde gelegten Wissensbasis (s. Kap. 6.2.3). Sie sollte sich zweitens durch eine alltagssprachliche oder intuitive Terminologie auszeichnen. Schließlich sollte sie drittens kompatibel zu bestehenden Standards (z.B. IMS) sein oder diese setzen.

Wichtigstes Element einer solchen Typologie (nicht nur innerhalb der Aufgabenorientierung) ist die Aufgabe, die beispielsweise J. Willis (1996) bestimmt als

> *„[...] goal-oriented acitivity in which learners use language to achieve a real outcome [...] learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences" (Willis 1996, S. 53).*

Eine solche recht allgemeine Bestimmung von Aufgaben, die zudem Beispiele zur Stützung und Konkretisierung nutzt, ist ein typisches und durchaus breit akzeptiertes Beispiel für einen der vielen Bestimmungsversuche von Aufgaben. In vielen dieser Bestimmungen werden die folgenden Merkmale von Aufgaben im Kontext FSU immer wieder genannt:

- Priorität der Bedeutung gegenüber der Form (vgl. z.B. Skehan 1998, S. 95) und Inhaltsorientierung (vgl. Kleppin 2006, S. 103)
- Authentizität (vgl. z.B. Bredella 2006, S. 18f.), Realitätsbezug oder die Vergleichbarkeit mit Handlungen außerhalb des Klassenzimmers (vgl. z.B. Skehan 1998, S. 95; Ellis 2003, S. 16)
- Produktorientierung oder Zielorientierung (vgl. Willis 1996; S. 6, Skehan 1998, S. 95).
- Gleichzeitige Produkt- und Prozessorientierung (vgl. Königs 2006, S. 16, der auf die Unterscheidung von „Lösung und Lösen" von Börner 1999 verweist)
- Keine (formorientierten) Übungen

Die folgenden Aspekte sind hingegen mehr oder wenig strittig, werden aber z.T. vehement gefordert und/oder aber in der Praxis unterschiedlich gehandhabt:

- Die Einbezug von nicht kommunikativen Aufgaben wird diskutiert; z.B. „Zaun streichen" (vgl. Long 1985, S. 89).
- Das Verhältnis von Curriculum und Aufgaben, d.h. der Grad der curricularen Verankerung ist Gegenstand der Diskussion (vgl. Vollmer 2006, S. 244).
- Als schwierig erweist sich auch die Bestimmung von Aufgaben als Kategorien der Didaktik oder der „real world" (vgl. z.B. Caspari 2006, S. 34f.).
- Damit verbunden ist das Problem des Realitätsbezugs von Aufgaben, also die Frage, was (quasi-)authentische Aufgaben sind (vgl. Bredella 2006, S. 19ff.).
- Eng verknüpft damit ist die Frage, was „meaningful tasks" sind (vgl. Funk 2006, S. 55; Gnutzmann 2006, S. 63f.).
- Aufgaben werden sowohl als (inhaltlich und sprachlich abgeschlossene) Lernaktivität (vgl. Rösler 2004, S. 149; Burwitz-Melzer 2006, S. 27) als auch als Steuerungsinstrument von Unterricht (vgl. Christ 2006, S. 43) sowie als Richtung vorgebende Anleitung eines

Lernprozesses (vgl. z.B. Portmann-Tselikas 2006, S. 184), mithin als Elemente der Methodik (vgl. Christ 2006, S. 48) begriffen.

- Die Abgrenzung von Aufgaben und (formbestimmten) Übungen, die allen Beteiligten unmittelbar einsichtig ist, scheint nur schwer fass- und formalisierbar zu sein (vgl. Skehan 1998, S. 95; Caspari 2006, S. 34), ebenso die Abgrenzung zwischen Aufgabe und Problem (vgl. Baumgartner 2011, S. 249f.).
- Es ist zudem strittig, ob der Prozess der Aufgabenbearbeitung und die Evaluation des Produkts der Aufgabe zuzurechnen sind (vgl. Skehan 1998, S. 95; Kleppin 2006, S. 102).
- Schließlich wird die Frage kontrovers diskutiert, ob Aufgaben auch ohne explizite „language awareness"-Elemente sprachlernauslösend sind (vgl. Caspari 2006, S. 35).

Ein erster Schritt zur Lösung dieser Fragen scheint es zu sein, sich die strukturellen Zusammenhänge zu verdeutlichen. Aufgaben, wie sie in der wissenschaftlichen (deutschsprachigen) Fachcommunity der Fremdsprachenforschung weitgehend konsensual verstanden werden, verweisen auf Curricula oder stellen Operationalisierungen von Curricula dar (auch wenn die Praxis dies anders handhabt!). Da diese, wie in Kapitel 6.3.1 dargestellt, immer auf die reale Welt rekurrieren (sollten), sind Aufgaben immer mindestens mittelbar auf die reale Welt bezogen. Edmondson und House (2006, S. 303f.) warnen jedoch davor, die Endziele von Curricula mit einer Spezifizierung von Zwischenzielen oder in ihrer Terminologie das externe mit dem internen Curriculum gleichzusetzen, wie dies z.B. bei der curricularen Planung fachspezifischer Kurse seit den 60er Jahren auf Basis der Beschreibung funktionaler Handlungen von Fachpersonen geschehen ist (vgl. ebd.). Dies verweist auf die bereits andernorts gemachte Unterscheidung[260] zwischen (Aufgaben in) der realen Welt und (Aufgaben in) der didaktischen Situation, die natürlich ebenfalls einen Teil der realen Welt darstellt (vgl. z.B. Nunan 1989, S. 40). Das bedeutet auch, dass die im Curriculum erfassten und als bedeutungsvoll klassifizierten Inhalte nicht zwangsläufig auch in der didaktischen Situation (für alle Lernenden) bedeutungsvoll sind. Gelingen kann dies aber, wenn Aufgaben zusätzlich unmittelbar auf die reale Welt bezogen sind. Das ist z.B. dann der Fall, wenn Lernende Produkte schaffen, die die geschützte Lernumgebung (potentiell) verlassen (z.B. Erstsemesterrezensionen), oder wenn Problemstellungen der realen Welt in die Aufgabe integriert werden (z.B. Servicelearning). Übungen und andere Einheiten sind dagegen nicht auf die reale Welt bezogen, sondern verweisen (typischerweise) unmittelbar auf Aufgaben, da sie ja gerade die Kompetenz zur Ausführung der Aufgabe fördern sollen.

Aufgaben in diesem engeren Sinne werden hier – das Bisherige zusammenfassend –als curricular abgeleitete Aufforderung zur Aktualisierung von *Kommunikativen Gattungen der didaktischen Situatio*n verstanden.[261] Gemeint ist damit, dass die Kommunikativen Gattungen der realen Welt (z.B. wiss. Artikel) nicht eins zu eins die Aufgaben in der didaktischen

260 Eine Unterscheidung zwischen Berufs- und Lernaufgaben findet sich z.B. auch in der aufgabenorientierten (Medien-)Didaktik (Zimmer 2003, zitiert nach Arnold u.a. 2004, S. 111). Auch der Europarat (vgl. 2001, S. 153f) sowie Nunan (1989, S. 40ff.) unterscheiden didaktische und realitätsbezogene/authentische (real-world-tasks) Aufgaben. Während ersterer einen prinzipielle Unterschied zwischen diesen beiden propagiert, sieht Nunan sie auf einem Kontinuum verortet (vgl. Ellis 2003, S. 6).

261 Insofern teile ich die Auffassung von Kleppin (2006, S. 103), dass Aufgaben interaktive Lernaktivitäten anstoßen, deren Ausführungen nicht (in Gänze) planbar sind.

Situation darstellen, sondern dass diese aus dem Curriculum abzuleiten sind, dass sie sowohl als (exemplarische) Probehandlungen (der realen Welt) in einem mehr oder weniger geschütztem Raum verstanden werden als auch eine eigene Bedeutung in der didaktischen Situation erhalten, also ein „echtes" kommunikatives Problem lösen (vgl. Skehan 1998, S. 95). Wenn beispielsweise im Curriculum die Kompetenz, Protokolle anzufertigen, verankert ist, sollten die als Aufgabe anzufertigenden Protokolle auch in der didaktischen Situation eine Funktion und damit Bedeutung besitzen (Information der nicht anwesenden Teilnehmer/innen, Dokumentation der Veranstaltung usw.). Insofern können diese Aufgaben als situiert-authentisch angesehen werden. Quasi-authentische Aufgaben könnten dementsprechend als Aufgaben bestimmt werden, bei denen es nicht (in vollem Umfang) gelingt, die Bedeutung, die sie in der realen Welt besitzen, in die didaktische Situation zu übertragen. Dies dürfte z.B. auf schriftliche Hausarbeiten (als Probehandlung von wiss. Artikeln) zutreffen, wenn sie „nur" für Lehrende zu Evaluationszwecken erstellt werden. Hier stehen die Akteurinnen und Akteure der didaktischen Situation, also die Lehrenden und Lernenden (Aushandlung) in der Pflicht, die curricular definierten Inhalte bedeutungsvoll oder genauer eine bedeutungsvolle didaktische Situation zu gestalten. Denn das Ziel ist

> *„[...] ein hohes Maß an Inhaltsorientierung (=focus on meaning) und an Involviertheit bzw. Identifikation des Lernenden mit der kommunikativen Aktivität (= personal involvement)" (Zydatiß 2006, S. 256f.).*

Dazu beitragen können weitere (i.d.R. nicht curricular festgelegte) Elemente, die nicht alle oder nur zu einem gewissen Grade den kommunikativen Gehalt von sprachlichen Äußerungen (wie in der realen Welt) fokussieren. Dazu gehören insbesondere die Bereiche „language awareness" und „language learning awareness" (vgl. Königs 2006, S. 116), also z.B. sprachliche Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden oder Instrumente zur Selbstreflexion und Peer- oder Selbstevaluation (vgl. Kleppin 2006, S. 104ff.). Diese sollten allerdings nur dann den Aufgaben zugeordnet werden, wenn sie curricular festgelegt sind; sie also sowohl auf den kommunikativen Gehalt fokussieren als auch aus der realen Welt im Sinne Robinsohns (1967) abgeleitet worden sind, wie dies z.B. bei (e)Portfolioaufgaben der Fall sein kann (vgl. hierzu aber Kap.6.3.3).

All jene didaktischen Elemente, die nur mittelbar aus dem Curriculum abzuleiten sind, sind für die Gestaltung einer didaktischen Situation nicht weniger wichtig, da sie ja die (spätere und erleichterte) Bewältigung von Aufgaben im engeren Sinne häufig erst ermöglichen. Versuche, diese Einheiten anhand ihrer didaktischen Funktion oder strukturell zu typologisieren, werden wohl zwangsläufig auf Schwierigkeiten stoßen, da strukturell identische Elemente in unterschiedlichen Konstellationen unterschiedliche Funktionen übernehmen können. Beispielsweise kann eine Strukturübung (Lückentext) als Impuls dienen, den Einsatz von Übungen selbst zu thematisieren.

Zur Typologisierung von Aufgaben i.w.S. nutzt Baumgartner (2011, S. 255) – bezugnehmend auf Wittgenstein (1984) – den Begriff der Modellfamilien, die durch Familienähnlichkeit gebildet werden. Die Modelle ähneln sich, können aber dennoch nicht durch ein einziges gemeinsames Kriterium strukturiert oder gegliedert werden. Für Lernanforderungen (Lernaufgaben i.w.S.) unterscheidet er auf diese Weise vier, z.T.. fünf Arten (vgl. S. 255; Innencover hinten):

- *Wiederholung*: „Lernende automatisieren gedankliche Zusammenhänge und Handlungssequenzen durch erneuten Vollzug“ (ebd., S. 254).
- *Aufgabe*: „Lernende erfüllen mit Begleitung und Betreuung eine spezifizierte Anforderung und vergleichen ihr Resultat mit einem Soll-Ergebnis“ (ebd., S. 247).
- *Auftrag*: „Lernende erzeugen oder modifizieren nach einer spezifizierten Aufforderung Objekte oder Artefakte, die bewertet werden“ (ebd., S. 249).
- *Problem*: „Lernende erhöhen ihr Kreativitätspotential, indem sie sich einer Herausforderung stellen und ein Hindernis überwinden“ (ebd., S. 250).
- *Es wird keine Lernanforderung vorgegeben*. Die Studierenden schaffen sich Projekte, Problemlöseaufgaben o.Ä., die sie ggf. mit den Lehrenden zur Anrechnung in formalen Settings aushandeln.

Diese Modellfamilien sind als Gefäße für unterschiedliche (aber ähnliche) Aufgaben i.w.S. zu verstehen.

Insgesamt ist das eine sehr tragfähige Idee, da sowohl allgemeinere Termini für die Praxis (virtuelle Lernumgebungen) als auch spezifischere für die Forschung bereitstehen. Dennoch halte ich die vorgenommene Einteilung für unglücklich und modifizierbedürftig.[262] Die ersten beiden Modellfamilien sind inhaltlich unstrittig, wenngleich die Bezeichnung „Aufgabe“ doch eher kleinere didaktische Elemente (Aufträge?)[263] enthält und keinesfalls kompatibel ist mit der oben vorgenommenen Bestimmung von curricular verankerten Aufgaben. Diese findet sich eher bei der dritten stärker produktorientierten Modellfamilie; die „Aufträge“ zielen (anhand von Anforderungen/Kriterien) auf die Erzeugung oder erzeugende Modifikation von Objekten und Artefakten oder auf die Erledigung von Tätigkeiten ab, die bewertbar sind.
Aus der Perspektive des bislang Dargelegten fehlt die soziale Einbettung, d.h. der Verweis auf eine curriculare Wissensstruktur, die wiederum auf die reale Welt rekurriert. Schließlich halte ich die von Baumgartner unter Probleme subsummierten Elemente größtenteils nicht für didaktische, sondern für inhaltliche Elemente. Als Problem bestimmt er „[...] eine schwierige noch nicht gelöste Herausforderung“ (ebd., S. 249) im Gegensatz zu anforderungsorientierten „Aufgaben“ und „Aufträgen“. Bei der Unterscheidung der der Modellfamilie zugehörigen Elemente nutzt er die weit verbreitete von Dörner eingeführte Unterscheidung von Problemaufgaben (vgl. Dörner 2003).
Nach Dörner (1976) gleichen sich Aufgabe und Problem hinsichtlich eines unerwünschten Anfangszustands und eines erwünschten Endzustands. Während jedoch bei der Aufgabe die Methode zur Erreichung des erwünschten Endzustands bekannt ist, können für das Problem allenfalls einige Kriterien (Vergleichskriterien) für den Zielzustand angegeben werden.

262 Baumgartner ist die Vorläufigkeit dieser Modellfamilien (wie auch der gesamten Taxonomie) sehr bewusst, mehr noch, er fordert vehement zu deren Korrektur und Erweiterung auf (vgl. z.B. ebd., S. 251).

263 Nach Reinhardt (Reinhardt 1994, S. 89)(1994, S. 89) ist ein Arbeitsauftrag wie folgt zu fassen: *„[...] (typische Methodik der Arbeitsschule seit Kerschsteiner 1912) meint die kleine, eng begrenzte, deutlich erteilte, sicher absehbare Lernarbeit.“ Als Beispiele nennt er: „Finden Sie… - Entnehmen Sie …- Ordnen Sie …- Unterstreichen Sie …- Überschreiben Sie …- Berechnen Sie …- Lösen Sie …- Zeichnen Sie …- Formulieren Sie …“* (ebd.).

> *„Aufgaben sind gelöste Probleme, denn für die Lösung von Aufgaben sind bereits Lösungen, Methoden bzw. Zielerreichungsstrategien vorhanden, die nur abgerufen werden müssen" (Dörner, 1976, S. 10).*

Ob etwas aber als Aufgabe oder Problem aufgefasst wird, ist abhängig vom Vorwissen und der Verfügbarkeit dieses Vorwissen für das Individuum. Aus diesem Grund ist es im Lehrkontext nicht sinnvoll diese Unterscheidung zur Strukturierung einer virtuellen Lernumgebung zu verwenden.[264] Zumal erschwerend hinzukommt, dass im Bereich des Fremdsprachenlernens die Aufgabe oder das Problem komplexer Natur sind. Erstens können unterschiedliche Problemfelder fokussiert werden (Inhalt vs. Sprache) und zweitens können die (sprachlichen) Lösungen von Lernenden – trotz der ggf. gleichen angemessenen Aktualisierung einer Kommunikativen Gattung – jeweils grundverschieden sein.
Aus diesem Grund halte ich eine Integration des didaktischen Elements „Problem" in die Modellfamilie Aufgabe (Auftrag bei Baumgartner) für den besseren Weg. Das „offene Problem" (ohne vorliegende Lösung) oder wie immer man diese Einheit nennt, stellt eine Sonderform der Aufgabe (offene Aufgabe) in dem Sinne dar, dass die (zur Lösung) zu aktualisierende(n) Kommunikative(n) Gattung(en) nicht vorgegeben ist (sind), sondern von den Beteiligten selbst gefunden oder ausgehandelt werden müssen. Ggf. ist hier die curriculare Angemessenheit/Passung zwischen den Lernenden und Lehrenden auszuhandeln.
Zusammenfassend ergeben sich somit als Hauptarten von Aufgaben i.w.S. für die Gestaltung einer virtuellen Lernumgebung:

- *Wiederholung: „Lernende automatisieren gedankliche Zusammenhänge und Handlungssequenzen durch erneuten Vollzug" (Baumgartner 2011, S. 254). Beispiele sind: Zuordnen, Einsetzen, Umformen, Auswählen (Multiple Choice), Vokabel lernen.*
- *Auftrag: Lernende erfüllen (mit Begleitung und Betreuung) eine spezifizierte Anforderung und vergleichen ihr Resultat (mit einem Soll-Ergebnis) (vgl. ebd., S. 247). Beispiele sind: Überschrift finden, Lesen eines Textes, Hören eines Radiobeitrags, Unterstreichen, Gliedern, Beantwortung offener Fragen.*
- *Aufgabe i.e.S.: Lernende aktualisieren eine Kommunikative Gattung. Beispiele sind: Diskussion, Protokoll, Debatte, Rezension.*

Hinzu kommen weitere, in diesem Kapitel z.T. schon erwähnte Elemente, die ebenfalls in unmittelbarer Beziehung zu den Aufgaben und Aufträgen stehen. Das sind zum einen *Kriterien* zur Bearbeitung oder zur Zielerreichung für die Aufgaben und Aufträge und zum anderen *Quellen* und (didaktisiertes) *Lernmaterial* sowie *Lehr-/Lernwerkzeuge* (vgl. Baumgartner 2011, S. 105). Diese Elemente stellen natürlich nur die hier priorisierten aufgabenbezogenen Gestaltungselemente von (virtuellen) Lernumgebungen dar.
Diese „Aufgaben- und Übungstypologie" kann die gestellten Anforderungen erfüllen:

264 Gleiches gilt für die Typen von Problemaufgaben im Kontext des Problembasierten Lernens. Die Unterteilung in a) Studien-, b) klass. Problem, c. Anwendungs- d) Diskussions- und e) Strategieaufgaben (vgl. Weber 2004, S. 84) orientiert sich an einer Lernzieltaxonomie (vgl. Anderson, Krathwohl und Bloom 2001) und an den antizipierend unterstellten Lernaktivitäten und -prozessen der Individuen.

- *Sie grenzt die aufgabenbezogenen Einheiten trennscharf gegeneinander ab.*
- *Sie korrespondiert mit und konkretisiert gängige(n) Unterscheidungen, wie sie z.B. Rösler (2004, S. 152) vornimmt. „Während geschlossene Übungsformen zumeist eine Lernereingabe erfordern, die eindeutig als richtig oder falsch klassifizierbar ist, sind die Lernereingaben bei offenen Aufgaben kaum vorhersagbar, und auch die Wege, die Lernende zur Lösung beschreiten, sind nicht eindeutig festgelegt. Dazwischen liegen Übungstypen, die relativ stark steuern und dennoch gewisse Freiheiten in der Realisierung der Aufgabe lassen.“ (ebd.).*
- *Sie ist für Nutzerinnen und Nutzer leicht zugänglich und verständlich.*
- *Sie ist für Forschungszwecke umfangreich entfaltbar.*
- *Eine Standardisierung kann sowohl auf Basis der einfachen als auch der entfalteten Aufgaben- und Übungstypologie erfolgen.*
- *Aufgaben schließlich sind sowohl offen als auch vorgebend definiert: „Eine task nennt den Zweck und das erwartete Ergebnis einer Aktivität, sie legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung dessen, was gesagt wird, und nicht auf die Verwendung einer bestimmten Form (z.B. die Anwendung einer grammatischen Struktur), und sie versucht, die Sprache so zu verwenden, wie sie im Alltag vorkommen könnte (real or authentic language use)" (Müller-Hartmann, Schocker-von Ditfurth, und Legutke 2005, S. 2).*
- *Aufgaben sind stets auch unterrichtsorganisierende Mittel. Man kann in institutionalisierten Settings dieser Struktur nicht entkommen, auch dann nicht, wenn die TN selbst eine Aufgabe "erfinden" sollen, da hier die Aufgabe darin besteht, eine Aufgabe zu erfinden.*

Im Ergebnis kann diese Strukturierung auf Basis sozial geteilter Unterscheidungen als Anforderung für (virtuelle Lernumgebungen) angesehen werden. Dabei hat eine solche Strukturierung erheblichen Einfluss auf die etablierte Unterscheidung zwischen den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) werden hier nicht als den produktiven (Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung) gleichrangig angesehen, sondern sind diesen (i.d.R. als Aufträge) zugeordnet. Ganz gewiss stellen sie dabei notwendige Fertigkeiten dar, die die angemessene Bewältigung von Situationen überhaupt erst ermöglicht. In diesem Sinne sind sie Voraussetzung der produktiven Fertigkeiten (natürliche Priorität) (vgl. Faistauer 2001, S. 869): Ohne Lesekompetenz besteht keine Schreibkompetenz, ohne Hör- keine Sprechkompetenz.[265] Ein kommunikatives Produkt entsteht jedoch nicht, d.h. eine Aktualisierung einer Kommunikativen Gattung oder eines Musters erfolgt nicht. Diese Priorisierung ist auch dadurch zu rechtfertigen, dass die rezeptiven Fertigkeiten i.d.R. stärker ausgeprägt sind als die produktiven (vgl. Storch 1999, S. 15ff.). Zudem können bei den produktiven Fertigkeiten Sprechen, Schreiben und Interaktion die Kompetenzen unmittelbar erfasst werden. Die Kompetenzen in den Bereichen Hören und Lesen lassen sich i.d.R.

265 „Ontogenetisch wie auch lernpsychologisch setzen die produktiven Fertigkeiten die rezeptiven voraus“ (Storch 1999 S. 15).

nur mittelbar, d.h. durch die produktiven Fertigkeiten, durch Gestik, Mimik oder in einer Fremdsprache erfassen.[266] In der Interaktion geht es um die Integration beider.

Für den FSU an niederländischen Universitäten bedeutet diese Aufgaben- und Übungstypologie – ergänzend zu den Ausführungen in Kap. 6.2.4 – in mehrfacher Hinsicht einen Gewinn. Erstens wird der Austausch von standardisierten Einheiten zwischen den unterschiedlichen Anbietern ermöglicht. Zweitens kann die Standardisierung zu einem Vergleich der Qualifikationen der Studiengänge genutzt werden, die wiederum zu Absprachen oder zur Vereinheitlichung von Qualifikationen führen kann. Drittens kann eine solche Aufgaben- und Übungstypologie dazu beitragen, die Lehr- und Lernkultur im Sinne von Innovationen zu verändern, wenn den Studierenden Aufträge und (grammatische) Übungen nicht mehr isoliert oder lediglich wissenssichernd angeboten werden (träges Wissen), sondern diese Einheiten Teil einer bedeutungsvollen Aufgabe werden. Unterstützen bei der Aktualisierung der Kommunikativen Gattung „Inhaltsangabe eines Romans“ könnten z.B.

1. *Teilaufgaben* wie „Fassen Sie die Kapitel in drei Sätzen zusammen.“ „Erstellen Sie ein Flussdiagramm zum Inhalt des Romans“ „Erzählen Sie einer Kommilitonin oder einem Kommilitonen den Inhalt des Romans.“ usw.
2. *Aufträge* wie „Besprechen Sie mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen, was eine gute Inhaltsangabe für Sie leisten muss?“ „Finden Sie Beispiele für Inhaltsangaben im Internet. Unterstreichen Sie alle sprachlichen Einheiten, die man auch für andere Inhaltsangaben verwenden könnte.“, „Kommentieren Sie die Inhaltsangabe Ihrer Lernpartnerin oder Ihres Lernpartners hinsichtlich der angegebenen Kriterien.“ „Tragen Sie Ihren Lerngewinn und auch die noch bestehenden Schwierigkeiten oder Fragen in Ihr Lerntagebuch ein“ usw.
3. *Übungen* wie „Ordnen Sie die neun vorliegenden Sätze so, dass sich eine gut lesbare Inhaltsangabe ergibt.“, „Das erhaltene Feedback oder Ihre Auseinandersetzung mit der Inhaltsangabe verweisen möglicherweise auf Lieblingsfehler – Bearbeiten Sie diese selbständig mit den im Übungspool zusammengestellten Übungen.“

Nachdem eine (vorläufige) Bestimmung der strukturellen Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Aufgabentypen erfolgt ist, ist in einen nächsten Schritt zu klären, in welchem Verhältnis diese Einheiten zueinander unter prozessbezogener Perspektive stehen. Schon jetzt ist deutlich, dass Kommunikative Gattungen den Kern dieser didaktischen Prozessstruktur bilden (sollten). Damit wird aber auch den aufgabenbezogenen Elementen insgesamt die Funktion zugesprochen, die Lehr-/Lernabläufe zu organisieren.

6.3.3 Aufgaben in der sequentiellen Organisation von Lernsituationen

Eine wie auch immer geartete Strukturierung von Unterrichtssituationen oder Lehr-Lernabläufen ist in dem Sinne unumgänglich, als soziale Situationen immer, ob es den Interaktanten bewusst ist oder nicht, nach von den Interaktanten etablierten spezifischen Mustern

266 In Übungsformaten kommen weitere Möglichkeiten, wie Verwendung der Muttersprache, Einsatz von Abbildungen, Anklicken der „richtigen Lösung“ usw. zum Einsatz.

verlaufen.[267] Zentral für die Aufgabenorientierung ist die globale Vorstellung, dass aufgabenbezogene Elemente diese Funktion der prozessbezogenen Organisation von Unterrichtssituationen oder von Lehr-Lernabläufen übernehmen können.
Folgt man der oben dargestellten Definition von Aufgaben, so besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Aufgaben den Kern von Unterrichtsequenzen darstellen – wie dies auch im englischsprachigen Terminus „task-based" zum Ausdruck kommt. Durch die unmittelbare Ableitung aus dem Curriculum tragen Aufgaben den Outcome in dem Sinne, dass der Kompetenzerwerb als vollzogen gilt, wenn das durch die Aufgabe initiierte studentische Produkt den im Curriculum festgelegten Anforderungen entspricht, d.h. – bezogenen auf den FSU – eine angemessene Aktualisierung einer Kommunikativen Gattung festgestellt werden kann. Ziel der Strukturierung ist die gestaltende Herstellung einer lernförderlichen Unterrichts- und Lernsituation. Es geht also darum, Studierende darin zu unterstützen, die Kompetenz zur angemessenen Aktualisierung von Kommunikativen Gattungen zu erwerben.

Vor diesem Hintergrund möchte ich beispielhaft die weit verbreitete Strukturierung (framework for task-based learning) von Jane Willis (1996, S. 38) vorstellen und in der Gegenüberstellung mit dem Instruktionsansatz nach Gagné (1973, Original 1965) diskutieren. Die Konzeptualisierung von Willis stellt nur eine der vielen unterschiedlichen Versionen des Ansatzes und der Strukturierungen innerhalb von TBLL/T dar, die z.T. auch unterschiedlichen Prinzipien folgen (vgl. Ellis 2000).

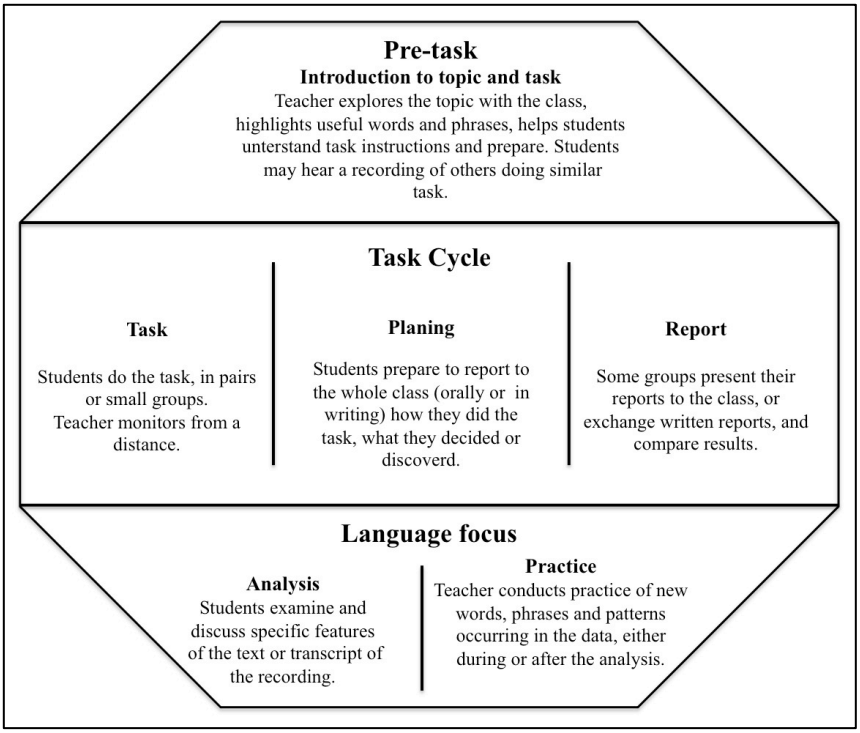

Abbildung 28: Tasked-based learning (nach Willis 1996, S. 38)

267 Das gilt letztlich auch für „offene" Konstellationen, deren Muster darin besteht, dass die nachfolgenden Muster durch die Interaktanten mehr oder weniger explizit ausgehandelt und festgelegt werden.

Wie in nahezu allen Ansätzen der Aufgabenorientierung liegt auch im „framework for the task-based learning“ der Fokus der methodisch-didaktischen Gestaltung nicht auf dem Produkt, sondern auf dem Prozess der Aufgabenbearbeitung. Die Abbildung 28 nach Willis (1996, S. 38) zeigt eine spezifische Abfolge der Lernschritte oder genauer eine idealisierte Prozessstruktur, die in ihrer kürzesten Form als „plan, do and review“ beschrieben werden kann.

In der *„pre-task“-Phase* wird das Thema und die Aufgabe vorgestellt, die Zielsetzung verdeutlicht, und mittels einer Aktivität das (thematische und zielsprachliche) Vorwissen aktiviert und zu motivieren versucht. Auch Strategien zur Bearbeitung der Aufgabe und Fähigkeiten (z.B. Benutzung eines Wörterbuchs) gehören ebenso in diese Phase wie die Setzung einer Deadline und die Aushandlung von Neben- oder Teilaufgaben (sub-tasks), die möglicherweise erst im Prozess nötig werden. Das folgende, stark vereinfachte fiktive Beispiel soll die sequentielle Struktur anhand des Erwerbs der Kompetenz „Blumen kaufen“ im virtuellen Raum verdeutlichen.

> *Pretask:* Input L. im Chat/Virtuellen Klassenraum: Vorschlag für den/die Tutor/in, die/der immer so hilfreich ist, einen Blumenstrauß zu kaufen (Rezeption) - Reaktion (Prod.) – L. fragt nach möglichen Blumensorten/Lieblingsblumen TN reagieren (Prod.) - L möchte TN ein Video eines Blumenkaufs zeigen. L präsentiert Arbeitsblatt mit möglichen Aufträgen während des Videos (Bezeichnung der Blumen, wichtige Wörter und Wendungen, typisch Deutsch usw.), TN ergänzen und ordnen sich Themen zu (Peergruppen) usw. Im weiteren Verlauf dieser Phase werden weitere Besonderheiten des Blumenkaufs erarbeitet, Fragen geklärt; insgesamt die Taskausführung vorbereitet.

Die *Phase „Doing the task“* oder auch *„Task cycle“* ist durch die (wiederholte) Auseinandersetzung mit authentischem (nicht vereinfachtem) Lernmaterial gekennzeichnet, das die Lernenden mithilfe aller ihnen zur Verfügung stehenden Kompetenzen produktiv bewältigen sollen. Dem Lehrenden fällt hier die Rolle des Beobachters und Beraters zu. Ziel ist es jeweils, die individuell, kooperativ oder kollaborativ erarbeiteten Ergebnisse mündlich zu präsentieren oder schriftlich festzuhalten. Nach dieser Sequenz wird eine Reflexions- und Berichts- und Ergebnissicherungsphase angeschlossen. Unterschieden werden hier die Arbeitsschritte: task, planing, report.

> *Task-Cycle – Task:* TN schreiben unter Verwendung kooperativer Editoren und Chat in Peergruppen unter Heranziehung aller erreichbaren Lernmaterialien (z.B. Video) einen Dialog im Blumenladen und berücksichtigen dabei die gemeinsam aufgestellten Kriterien (z.B. ausführliche Beratung, Zurückweisung eines Ange-

bots). Alternativ: Aufzeichnung eines Rollenspiels/des tatsächlichen Blumenkaufs.[268]

Task-Cycle - Planing: Reflexion des Lernens durch Eintrag in ePortfolio

Task-Cycle - Report: Im Chat berichten die TN von Auffälligkeiten, einzelne präsentieren ihre Ergebnisse

Auch in der *„post-task"-Phase* wird kritisch auf die geleistete Arbeit zurückgeblickt. Dabei stehen die sprachlichen oder formbezogenen Aspekte im Vordergrund (Analysis). Insbesondere diese Reflexion ihres sprachlichen Lernprozesses soll dazu führen, dass sich die Lernenden mit den für sie wichtigen sprachlichen Formen auseinandersetzen (üben), um so die sprachliche Korrektheit und kommunikative Angemessenheit zu verbessern (Practice).

Language Focus – Analysis: Die TN analysieren die ausgetauschten Texte/Aufzeichnungen und kommentieren diese (anhand von Kriterien), in einem iterativen Verfahren im Wechsel mit *Practice* werden die Texte weitergereicht und gehen an die Ersteller/innen zurück, die den Text mit Feedback ebenfalls analysieren, ggf. überarbeiten, an die Lehrperson weiterleiten und nach Erhalt eines Feedbacks in ihr Sprachportfolio reflektierend aufnehmen.

Language Focus – Practice: Nach der parallel durchgeführten Analyse der Texte bespricht L mit TN anhand von ausgewählten Texten sprachlich- kommunikative Besonderheiten und Auffälligkeiten. L. stellt dazu (ggf. individuell) Übungen, Aufträge und Erläuterungen bereit oder lässt diese erarbeiten.

Diese Realisierung der Aufgabenorientierung kann man (pars pro toto) als alternative Gestaltung der didaktischen Situation verstehen: In Abgrenzung zu Modellen z.B. des Instruktionsdesigns erhebt die Aufgabenorientierung den Anspruch, die Unterstützung des sprachlichen Lernprozesses angemessener zu modellieren. Um aufzuzeigen, worin sich die Aufgabenorientierung von Instruktionsmodellen unterscheidet, werde ich dieses Konzept dem weit verbreiteten Konzept der Unterrichtsgestaltung nach Gagné (1973, S. 238-253) gegenüberstellen.

Gagné schlägt neun Lehrschritte („nine steps of instruction") vor, wie die folgende Abbildung zeigt.

268 Da dies eher nicht realistisch ist, handelt es bei diesem Beispiel um eine quasi-authentische didaktische Modellierung.

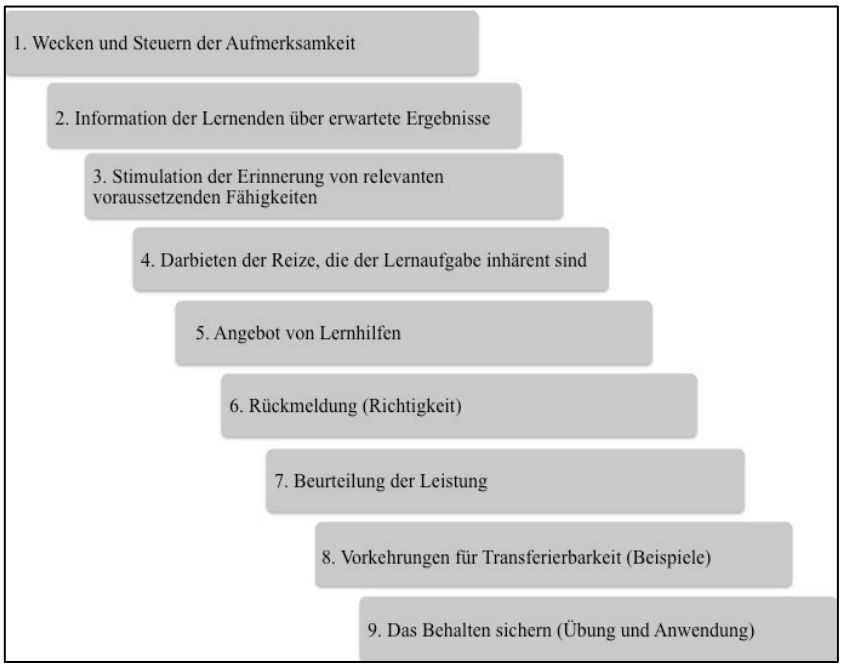

Abbildung 29: Sequenzierung nach Gagné 1973, S. 139f., Original 1965[269]

Das zugrundeliegende Grundprinzip seiner Instruktionstheorie fasst Reinmann prägnant zusammen:

> *„Kennzeichnend für seine Lernzielhierarchie ist das Postulat, dass für jeden Lehrinhalt und jedes erwünschte Lernergebnis bestimmte Lernvoraussetzungen gegeben sein müssen: Noch nicht vorhandene Lernvoraussetzungen sind als Lehrziele zu betrachten" (Reinmann 2008, S. 180)*

Die unterschiedlichen Lehrziele werden von den Lehrenden in einem ersten Schritt klassifiziert nach a) Faktenwissen, b) kognitive Fähigkeiten c) kognitive Strategien d) Einstellungen und e) motorische Fähigkeiten. Jede dieser Lehrzielkategorien, die eine Hierarchisierung nach dem Grad der Komplexität beinhaltet, erfordert eine spezifische Umsetzung der oben dargestellten Lehrschritte (vgl. Reinmann 2008, S. 180). Für die Kompetenz „Blumenkauf" erweist sich die didaktische Modellierung als durchaus sperrig. da mit dem Instruktionsansatz von Gagné keine kompetenzorientierte didaktische Modellierung, sondern eine fachinhaltlich-problemorientierte angestrebt wurde, die bezogen auf den FSU i.d.R. auf einer grammatischen und lexikalischen Progression beruhte: Im Wesentlichen ging es also um die rein kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Sprache unter sprachlich-struktureller und lexikalischer Perspektive. Ein typisches Beispiel hierfür ist das Erlernen von Aktiv-Passiv-Transformationen als Ziel des Unterrichts. Ausgeklammert wurden die emotionalen Zugänge sowie die pragmatische Komponente, also der Gebrauch von sprachlichen Mitteln in einem (konkreten) Kontext. Vielmehr wurde angenommen, dass Lernende das einmal erworbene Wissen transferieren, d.h. in realen Kontexten anwenden können. Da aber diese didaktische Modellierung noch stets viabel ist (vgl. Reinmann 2008, S. 180), wird sie auch heute in vielfältigen Erscheinungsformen zur Umsetzung von kompetenzorientier-

269 Abbildung entstammt: http://trainthetrainerblog.files.wordpress.com/2011/08/gagne.png (Abfrage: 12.01.2013)

ten Zielsetzungen verwendet. Die nachfolgende, bewusst typisierende Umsetzung des „Blumenkauf-Beispiels“ soll die Besonderheiten des Ansatzes verdeutlichen helfen. Dabei soll exemplarisch nur ein kleiner Ausschnitt dargestellt werden: die Lehrzielkategorie Fakten (Lexik). Die fiktive Umsetzung findet innerhalb einer virtuellen Lernumgebung statt.

> *Aufmerksamkeit wecken:* Präsentation eines Bildes einer sich freuenden Person, die einen Blumenstrauß bekommt.
> *Lernziele verdeutlichen*: Darstellung der Lehrziele: Lexik.
> *Vorwissen aktivieren:* Einstiegstest (Prüfung in Form einer Übung)
> *Lernmaterial zur Verfügung stellen*: Bereitstellung einer Liste mit Abbildungen und Bezeichnungen der wichtigsten Blumensorten oder sukzessive Präsentation von Blumen mit ihren Bezeichnungen (Rezeption)
> *Lernanleitungen geben*: Sprachliche Anleitung zur Ausführung des nächsten Lernschritts (Auftrag).
> *Verhalten ausführen lassen*: Zuordnungsübung durchführen
> *Rückmeldung geben*: Rückmeldung über jede erfolgte Zuordnung (durch Tutor/in)
> *Leistung beurteilen*: Abschließende summative Bewertung (z.B. 5 von 10)
> *Behalten und/oder Transfer fördern*: Bereitstellung weiterer (Zuordnungs-)Übungen

Damit ist die erste Lerneinheit abgeschlossen. In weiteren, ungleich komplexeren Lerneinheiten wird dieses Vorgehen sukzessive mit weiteren Gegenstandbereichen (Syntax, Morphologie, Phonetik) wiederholt. So werden z.B. zunehmend komplexere grammatische Regeln präsentiert und in Übungen angewendet. Sind alle Grundlagen erarbeitet, werden die Lernenden diese (außerhalb der neun Instruktionsschritte von Gagné) vielleicht in einem Rollenspiel zusammenführen dürfen.
Stellt man die Sequenzierungen von Gagné und Willis in einem ersten Schritt gegenüber, so erhält man das folgende Bild.

Tabelle 6-2: Vergleich von Prozessstrukturen Gagné und Willis

Gagné (1973)[270]	**Willis (1996)**
Aufmerksamkeit wecken	Pretask
Lernziele verdeutlichen	Pretask
Vorwissen aktivieren	Pretask
Lernmaterial zur Verfügung stellen	Pretask
Lernanleitungen geben	Pretask
Verhalten ausführen lassen	Task-Cycle: Task
Rückmeldung geben	Task-Cycle: Planing/Report
Leistung beurteilen	Task-Cycle: Planing/Report?
Behalten und/oder Transfer fördern	Language Focus

270 Die Darstellung stellt eine gebräuchliche Reformulierung dar. Gagné (1973, S. 239) verwendet z.B. für „Vorwissen aktivieren“ – „Die Erinnerung von relevanten voraussetzenden Fähigkeiten stimulieren“, für „Transfer fördern“ – „das Behalten sichern“.

Wie Tabelle 6-2 zeigt, sind die Unterschiede auf prozessstruktureller Ebene eher gering. Sie liegen

- in einer unterschiedlichen Granularität der Phasierungen,
- in der möglichen wiederholten Ausführung des Task-Cycles,
- im Vorhandsein der Einheit Leistungsbeurteilung sowie
- in der Differnziertheit der Review- und Transferphase (language focus)

Trotz der weitgehenden prozessstrukturellen Übereinstimmung unterscheiden sich die beiden Ansätze in der Konzeptualisierungen der Phasen, der Verfahren und insbesondere der Haltungen sowie der Vorstellungen bezüglich der Planbarkeit des Lernprozesses (s. Kap. 5.4 und 5.5: Kontextdesign vs. Instruktionsdesign). Diese Unterschiede schlagen sich jedoch nicht oder nur geringfügig in der Phasierung oder Sequenzierung nieder. Die Unterschiede in diesen Ansätzen und ihre unterschiedlichen Konzeptualisierungen werden deutlich, wenn man die oben erarbeitete Aufgaben- und Übungstypologie, verknüpft mit der (intendierten) Lernhandlung oder den studentischen Handlungsmomenten, über diese Ansätze legt. Gemeinsam mit Marianne Merkt habe ich (Merkt und Van den Berk 2008, S. 255) die studentischen Handlungsmomente zu clustern versucht. Dabei unterscheiden wir die folgenden studentischen Aktivitäten: Forming-Moment, Metakommunikatives Moment, Moderationsmoment, Rezeptions-/Teilnahmemoment, Administrations-/Distributionsmomemt, Produktionsmoment (Aktionsmoment, Artefaktmoment), PEP-Moment (persönlicher Entwicklungsplan, Reflexion), Simulationsmoment, Präsentationsmoment, Feedbackmoment, Übungsmoment, Prüfungs-/Assessmentmoment, Informelles Moment.[271]

Tabelle 6-3: Rekonstruktion: Lernorganisation (nach Gagné): Aufgaben und Handlungsmomente

Gagné (1973)	**Lernorganisation (Lehrhandlung)**	**intendierte Lernhandlung**
Aufmerksamkeit wecken	Auftrag	Rezipieren/Auftragsausführung
Lernziele verdeutlichen	Auftrag	Rezipieren/Auftragsausführung
Vorwissen aktivieren	Auftrag/Übung	Prüfung
Lernmaterial zur Verfügung stellen	Auftrag/Übung	Rezipieren/Administration
Lernanleitungen geben	Auftrag	Rezipieren
Verhalten ausführen lassen	Übung/Auftrag	Übung/Auftragsausführung/Prüfung
Rückmeldung geben	Auftrag	Rezipieren
Leistung beurteilen	Auftrag	Rezipieren/Prüfung
Transfer fördern	Wiederholung	Üben

271 Zur besseren Unterscheidung teile ich ergänzend das Produktionsmoment zwischen Aufgaben und Aufträgen auf: Aufgaben – Produktion (Aktualisierung von Kommunikativen Gattungen), Aufträge – Auftragsausführung (z.B. Überschriften finden, Fragen beantworten).

Tabelle 6-4: Rekonstruktion: Lernorganisation (nach Willis): Aufgaben und Handlungsmomente

Willis (1996)	**Lernorganisation (Lehrhandlung)**	**Intendierte Lernhandlung**
Pretask	Aufträge und nicht curricular definierte Aufgaben	Rezeption, Auftragsausführung, Produktion (z.B. Diskussion), Metakommunikatives Moment (Aushandeln von Erwartungen und Lernorganisation); ggf. z.B. auch: Moderation, PEP, Forming
Task-Cycle: Task	**Aufgabe**	Produktion (Task) + Produktion (Diskussion)
Task-Cycle: Planing	Nicht curricular definierte Aufgabe	PEP/Produktion
Task-Cycle: Report?	Auftrag und nicht curricular definierte Aufgabe	Feedback/Produktion
Language Focus: Analysis	Nicht curricular definierte Aufgabe, Auftrag	Produktion (Diskussion), Auftragsausführung
Language Focus: Practice	Wiederholung, ggf. Auftrag	Üben, ggf. Auftragsausführung

Wie sich zeigt, weisen beide sequentiellen Strukturen hinsichtlich der Platzierung der *Kernaufgabe* eine Übereinstimmung auf. Die Phasen vor und nach der Produktion können als „gezielte“ Vor- und Nachbereitung oder Evaluation der Aufgabe bestimmt werden. Beide Ansätze stimmen auch darin überein, dass eine „Automatisierung“ durch Übungen nachgelagert werden sollte.[272] Damit sind die Gemeinsamkeiten aber auch weitgehend beschrieben.

In den „nine steps of instruction“ von Gagné sollen die Lernenden i.d.R. durch Input und Aufträge zum Lernen aufgefordert werden. Die damit verknüpften kognitiven Lernhandlungen[273] liegen dabei vorrangig in der Rezeption oder Teilnahme, in Übungen, Auftragsausführungen und Prüfungen): ein passives, kumulatives Lernen (vgl. Gagné 1973, S. 229)[274], das verknüpft ist mit der Hoffnung, ein Lernerfolg ließe sich durch die Gestaltung eines Lernangebots entsprechend der Präskriptionen quasi automatisch generieren. Zimmer und Psaralidis kritisieren diesen Denkansatz zu Recht als „Maschinenmodell der Wirkungsforschung“: es könne keinen kausalen Zusammenhang zwischen objektiven Merkmalen eines Lernangebots und den Lernergebnissen geben (vgl. Zimmer und Psaralidis 2000, S. 266).
Vielmehr bestehe die Aufgabe der Didaktik und des Instruktionsdesigns nur darin, u.a. durch Mediengestaltung jene Bedingungen zu schaffen, die aktive und konstruktive kognitive Lernprozesse ermöglichen (vgl. Tergan 2004, S. 17; zum Lehr-Lernkurzschluss Holzkamp 1995, S. 481).

Genau dies scheint die Zielrichtung des task-based framework von Willis und der Aufgabenorientierung zu sein. Trotz der scheinbaren Parallelität der Ansätze unterscheidet sich die

272 Dabei unterscheiden sie sich allerdings ganz erheblich. Stehen die Übungen bei Gagné schon zu Beginn fest, sind die Übungen beim task-based framework im besten Fall Resultat der sprachlichen Analyse der Lernprodukte, also im Kontext des Lernprozesses für die Lernenden in ihrer Gesamtheit oder individuell bedeutend.

273 Die Analyse bestätigt die (beabsichtige) Begrenzung auf kognitive Lerngegenstände (vgl. Gagné 1973, S. 19)

274 Gagné fasst den Lernprozess als kumulativ auf: „*Lernen ist also kumulativ, weil bestimmte intellektuelle Fertigkeiten wahrscheinlich einen positiven Transfer auf eine Reihe von zu lösenden Problemen ben*“ (ebd, S. 230).

Aufgabenorientierung insgesamt – wie die Analyse und die Beispiele zeigen – durch eine starke Handlungsorientierung (Prozess- und Produktorientierung), durch Partizipation der Lernenden (Lernerorientierung) und schließlich durch eine Kontextualisierung oder der Fokussierung auf Sprache im Gebrauch (Authentizität). Dadurch wird eine größere Offenheit hinsichtlich der Lösungen und Lösungswege sowie vielfältige, nicht nur kognitive Zugänge zum Lerngegenstand möglich, mithin ganzheitliches Lernen angebahnt.

Im Mittelpunkt des task-based frameworks von Willis steht eine authentische Aufgabe, die durch eine Vielzahl von nicht curricular definierten Aufgaben (Subtasks, s. u.) gerahmt ist. Diese Subtasks sind gerade für die Bereiche Planing und Reporting („language learning awareness“) und Analysis („language awareness“) von zentraler Bedeutung. Beispielsweise verstehen sie Rüschenhoff und Wolff (1999, S. 55) als – die kommunikative Kompetenz ergänzende - wichtigen Teilkompetenzen einer „language proficiency“. Nachdrücklich fordert auch Königs (2006, S. 115ff.) die Berücksichtigung dieser Bereiche, die integrativ oder ex post facto z.B. in einem Sprachenportfolio oder Lerntagebuch bearbeitet werden könnten.[275] Vertreter naturalistischer Spracherwerbstheorien (vgl. Weskamp 1999, S. 17) könnten insbesondere bezüglich des ersten Bereichs „language awareness“ einwenden, dass dieses Vorgehen nicht mit den oder ihren Vorstellungen vom Sprachlernprozess als natürlichem, unbewusstem Prozess korrespondiert, in dem der Erwerb spezifischer sprachlicher Einheiten außerhalb der direkten Kontrolle der Lernenden und Lehrenden liegt. Überzeugend warnt Raupach (2006, S. 195) jedoch davor, die Gegenüberstellung von implizitem und explizitem Lernen als Dichotomie aufzufassen. Für die Konzeption von Lehrverfahren hält er die Unterscheidung noch für möglich, nicht jedoch bei der Betrachtung von Lernprozessen und Wissensbeständen. Mit Verweis auf Schmidt (1995) bezweifelt er schließlich, dass Lernen ohne *intention, attention, noticing* und *understanding* überhaupt möglich ist. Und nicht zuletzt weisen auch (erste) empirische Studien, die noch durch longitudinale Studien bestätigt werden müssen, auf eine Unterstützung des Lernprozesses in den folgenden Bereichen:

„a) the task design can be manipulated to foster the noticing of forms in comprehension and production tasks (e.g., Loschkey & Bley-Vroman, 1993; Skehan, 1998),
b) the task set-up affects the amount of negotiation of meaning that takes place between learners (e.g., Eckerth, 2009; Gass, Mackey & Ross-Feldmann, 2005),
c) consciousness-raising (e.g., Eckerth, 1999) and collaborative-dialogue (e.g., Swain, 2000) tasks lead to the understanding of the use of grammatical forms, and
d) the task type affects the accuracy, fluency and linguistic complexity of students' written (e.g., Kuiken & Vedder, 2007) and oral (e.g., Michel, Kuiken, & Vedder, 2007; Robinson, 2007) performance“ (Rott 2009).

In diesem Sinne sollten die Pretask, der Task Cycle und der Language Focus als sich ergänzende Zugänge verstanden werden, d.h. den Lernenden werden affektive, (meta-)kognitive und soziale Zugänge angeboten; natürlich können die Lernenden weitere Zugänge auch selbst entdecken oder einfordern. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass hierdurch

275 Der zögerliche Einsatz dieser zum Großteil kognitiven Verfahren und Aufgaben lässt sich mit der nicht ganz unberechtigten Annahme begründen, dass lediglich formbezogene Aspekte bearbeitet werden könnten, d.h. der rein formbezogene Unterricht so quasi durch die Hintertür wieder salonfähig wird.

die Fokussierung auf z.B. sprachliche, kommunikative oder lernstrategische Dimensionen nicht losgelöst von der eigenen Teilnahme oder der eigenen Entwicklung stattfindet, sondern sowohl an die curricular definierte Aufgabe als auch den eigenen Lernprozess anschließt. Was Hölscher, Piepho und Roche (2006) für die Szenariendidaktik, in der unterschiedliche Lernvarietäten durch die Offenheit der Unterrichtsgestaltung (kein Befolgen eines starren Unterrichtsschemas) berücksichtigt werden können, feststellen, gilt auch hier:

> *„Denn wie im ungesteuerten Sprachenlernen stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens der kommunikative Zweck und die Sprachanwendung. Das Behalten der vermittelten Strukturen wird so in der Verzahnung von Handlungsbezug, Vermittlung sprachlicher Mittel und aktiver Sprachanwendung erleichtert" (Hölscher, Piepho und Roche 2006, S. 16).*[276]

Dieses Vorgehen entspricht im Wesentlichen dem angestrebten Vorgehen zum Einsatz von Kommunikativen Gattungen im FSU. Verbunden mit dem Ziel der „Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen" (vgl. Robinsohn 1967) kann eine (solche) Auseinandersetzung mit Kommunikativen Gattungen Studierende befähigen, ihre Produkte als Aktualisierungen von Kommunikativen Gattungen (und Mustern) und sich selbst als Teilhaber/innen einer Kultur zu verstehen. Genre based-Ansätzen ist gemein, dass durch die individuelle Erarbeitung des Genres auch eine individuelle, nachfrageorientierte und bedarfsgerechte Behandlung der für den Konstruktionsprozess wichtigen Aspekte überhaupt erst ermöglicht wird. Zudem ist die Komplexität der sprachlichen Konventionen zur Kommunikation so hoch, dass eine Fokussierung auf ausgewählte Aspekte immer nur ein Hilfsmittel, ein Vehikel darstellen kann. Diese Konzeptualisierung des FSU kann also dazu beitragen, dass die Studierenden ihre sprachlichen Produkte nicht mehr nur begrenzt auf die sprachlichen (und inhaltlichen) Aspekte, also z.B. auf die sprachliche (und inhaltliche) Richtigkeit hin betrachten, sondern die Produktion von Sprache als komplexe Angelegenheit verstehen (vgl. Edelhoff und Weskamp 1999, S. 16) begreifen, reflektieren und ganzheitlich und bezüglich der sozialen Angemessenheit in einem spezifischen Kontext bewerten und ggf. daraufhin entsprechend überarbeiten (können). Ein Vergleich von ihren jeweiligen Produkten mit denen von Kommiliton/inn/en oder von Expert/inn/en oder die Analyse von best practices (Kommunikative Gattungen und Muster) kann ihnen helfen, die für sie bestehenden Widersprüche zu bearbeiten oder Leerstellen zu entdecken und zu füllen. Da das jeweilige Wissen zu einem Großteil implizit ist, gilt es, bei der jeweiligen individuellen Systematik von Lernenden (Lernersprachen) anzusetzen. Ein Beispiel soll diesen Zusammenhang verdeutlichen:

> Bei der Anfertigung einer Zusammenfassung benutzen einige niederländische Germanistik-Studierende oft Einleitungssätze wie: „Dieser Roman handelt es sich um einen ..." oder auch „Bei diesem Roman handelt von ..." Zuerst einmal wird deutlich, dass die Studierenden die Funktion des Textes sowie die konventionalisierte Struktur adäquat umzusetzen im Stande sind. Des Weiteren wird hier die Vermischung von unterschiedlichen Konventionen („handeln von" und „sich handeln um") ersichtlich.

276 Bedauerlicherweise ist der Begriff „Vermittlung" hier nicht weiter ausdifferenziert, insbesondere interessiert mich hier, ob z.B. „entdeckendes Lernen" von den Autoren als Vermittlung angesehen wird.

> Anzunehmen ist, dass den Studierenden beide sprachlichen Strukturen bekannt sind, sie aber deren unterschiedliche Bedeutung im Gebrauch noch nicht produktiv nutzen können.

Dieses wenig komplexe Beispiel zeigt erstens die Verwobenheit der sprachlichen Mittel mit den Kommunikativen Gattungen sowie zweites die individuelle und überindividuelle, d.h. aus dem sozialen Kontext sich ergebende Konstruktion. Da die Verwendung dieser sprachlichen Struktur nicht bei allen Studierenden gleichermaßen auftritt, kann man vorsichtig und unter Rückbezug auf das Modell der Lernersprache annehmen, dass Studierende unterschiedliche, z.T. individuelle Unterstützungsangebote benötigen, die erst in der produktiven Auseinandersetzung sichtbar werden. Indem Studierende sich in der Pre-Task-Phase mit „best practices" (von Zusammenfassungen) auseinandersetzen, erfahren sie nicht nur die dort explizit gemachten sprachlichen Elemente, Strukturen und Funktionen, sondern lernen auch, die Gestaltung der Angemessenheit der Kommunikativen Gattung insgesamt einzuschätzen.
Die curriculare Organisation, die eine Progression hinsichtlich der Komplexität der einzusetzenden Kommunikativen Gattungen vorsieht, vereinfacht es zudem für Lernende, wiederkehrende, generalisierbare Strukturen in diversen Kommunikativen Gattungen zu entdecken. Dies hat zur Folge, dass Studierende ihre Kenntnisse von elementaren Gattungen (Muster und Handlungssequenzen) in graduell komplexeren „Makrogenres" wiederverwenden können (vgl. Hyland 2004, S. 30). Dies dient im Ganzen dazu, ihre (sprachlich-kommunikativen) Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.
Dass dieser Lernprozess weder (im Ganzen) steuerbar noch durch das (niemals vollständige oder endgültige) Explizieren der engen Verwobenheit von Sprache und Gesellschaft vermittelbar ist, ist oben schon dargelegt. Die Aufgaben und Aufträge dienen hier der Unterstützung dieses Prozesses, indem sie ein „scaffolding" (Little 1999, S. 29; s. Kap. 5.2 Exkurs) bieten. Im Unterschied zur fachsystematischen Vermittlung von sprachlichem Wissen[277] bietet dieses (lernsystematische) Vorgehen den Vorteil, dass die Studierenden hier spezifische Probleme lösen wollen, die sie selbst bei der Produktion als bedeutsam erfahren haben oder die ihnen von Lehrenden und Kommiliton/inn/en rückgemeldet worden sind. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen der Gedächtnispsychologie, die besagen,

> *„[...] dass die Lern-, Behaltens- und Anwendungs-leistungen bei selbständiger, eigenverantwortlicher Erarbeitung und Aneignung von Wissen höher ist als bei kleinschrittiger und fremdbestimmter Aufbereitung" (Aguado. 2001, S. 598, die auf Elbers 1995 verweist).*

Zudem kann nach Jonassen (1992) Wissen in der Regel nur in den Situationen und Kontexten angewendet werden, in denen es aufgebaut wurde, d.h. die Lernsituation, in der das Wissen erworben wurde, determiniert die spätere Anwendung (vgl. Degenhardt und Karagiannakis 2008, S. 11).

277 Bei einem solchen traditionell linear aufgebauten Sprachunterricht tritt die Funktion der Sprache in den Hintergrund und es ist für die Lerner meist nicht ersichtlich, wozu die vermittelten sprachlichen Mittel – Wissen über grammatische Strukturen, aber auch Wortschatz – benötigt werden (vgl. Hölscher, Piepho und Roche 2006, S. 16).

Aber auch wenn man den Einsatz (meta-)kognitiver Elemente nicht (in vollem Umfang) für begründet hält, fordern Aufgaben generell dazu auf, kommunikativ zu handeln, d.h. ein implizites Lernen wird auch durch eine Aufgabe zur Explizierung (z.B. durch die (gemeinsame) Erforschung der (eigenen) fremdsprachlichen Lernprodukte) immer schon angebahnt.[278] Stärker noch: Die nicht curricular definierten Aufgaben (z.B. (inhaltliche) Diskussion eines Lernprodukts „Poster") und Aufträge (z.B. Peer-Feedback) erfüllen dabei im besonderen Maße die Funktion, die individuellen Konstruktionen der Lernenden an den bestehenden zielsprachlichen Konventionen zu eichen (Konventionalisierung) – i.d.R. auch dann, wenn keine unterstützende Lehrperson anwesend ist und die zielsprachlichen Kompetenzen der Lerngruppe insgesamt noch „ausbaufähig" sind (vgl. dazu die Darstellung des didaktischen Dreiecks von Schulmeister in Kap. 5.3).

Das Dargestellte gilt letztlich auch für den Bereich „(language) learning awareness", der Handlungswissen von Lernenden subsummiert. Im engeren Sinne ist damit die Kompetenz gemeint, unterschiedliche (kognitive oder direkte) Lernstrategien situationsadäquat zu nutzen (Lernverfahren, vgl. z.B. Wenden 1991; Bimmel und Rampillon 2000). Im weitern Sinn wird darunter die Kompetenz (Lernerautonomie) verstanden,

> *„[...] das Unterrichtsgeschehen distanziert-kritisch zu reflektieren, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen und von fremder Kontrolle in bedeutsamem Umfang unabhängig zu werden" (Decke-Cornill und Küster 2010, S. 208, die auf Little 1991 verweisen).*

Die letzte Bestimmung verweist nicht nur auf indirekte Lernstrategien (affektiv, metakognitiv, sozial), sondern auch auf die Einbettung des Lernens in sozio-kulturelle Kontexte und ihren dadurch bedingten nicht absoluten Charakter (vgl. ebd.,und Bimmel und Rampillon 2000, S. 3f.). Auch hier gilt wiederum, dass durch die enge Verzahnung dieser Lernstrategien sowie der sprachlich-kommunikativen Aspekte mit der zentralen Aufgabe für die Lernenden Sinn entstehen kann, sich vertieft mit den Kommunikativen Gattungen und Mustern oder ihrem Lernprozess auseinanderzusetzen.

Prüfungen, das zeigt die Analyse auch, werden nur in der Strukturierung nach Gagné explizit thematisiert. Die Aufgabenorientierung trennt dagegen augenscheinlich den Lernprozess von der Benotung einer Prüfungsleistung. Die Herstellung einer Kohärenz zwischen diesen Bereichen ist unbedingt erforderlich, denn Prüfungen beeinflussen die Aufgabendurchführung erheblich (vgl. z.B. Biggs und Tang 2007). Das Vorgehen von Gagné beruht auf der Vorstellung, dass Lernen durch die sukzessive Bewertung (Abgleich mit einer (feststehenden) Norm oder mit Tatsachen) einzelner kognitiver Lernergebnisse strukturiert und gefördert werden könne. Dieses Vorgehen beruht auf einer (i.d.R. fachsystematischen) Entwicklungslogik (s. hierzu Kap. 6.1.2). Da Abweichungen von dieser Norm sanktioniert werden, haben die Lernenden – wie das Beispiel zeigt – i.d.R. keine Möglichkeit, ihre Konstruktionen zu testen (Probehandlung) oder zu konventionalisieren, zumal der Transfer (Übung) der Benotung oder Bewertung nachgeordnet ist. Insbesondere zur Schaffung dieser sanktionsfreien Lern-

278 Das Beispiel zur Erforschung der zu erlernenden Sprache habe ich Rüschoff und Wolff (1999, S. 55ff.) entnommen.

räumen ist die Trennung von Lernen und Benoten, wie sie die Aufgabenorientierung vorschlägt, notwendig (vgl. dazu auch Kap. 6.3.5).
Lernprodukte sowie ggf. der Lernprozess sollten selbstverständlich evaluiert werden. Allerdings sind hier zwei Einschränkungen zu tätigen: 1. Die Angemessenheit von Kommunikativen Gattungen kann nicht abstrakt, also allgemein formuliert werden, für Kommunikative Gattungen gelten jeweils bestimmte – sozial bedingte – Anforderungen, die ja eben durch die Kommunikative Gattung selbst, in ihrem aktuellen institutionalisierten Gebrauch als Objektivationen bestimmt werden. 2. Diese Angemessenheit kann von den Studierenden aber nur erwartet werden, wenn ihnen in einem sozialen Kontext ein angemessenes Unterstützungssystem zur Verfügung steht. Dabei kann es sich um konkrete, situative oder abstrakte Modelle oder Muster handeln, an denen sie sich (reflexiv) orientieren können. Die Aneignung der jeweiligen Kommunikativen Gattungen ist notwendigerweise geprägt von einer spezifischen Eichungsphase, d.h. ihre jeweilige situativen Realisierungen beruhen auf den individuellen Konstruktionen der Individuen. Der FSU ist somit gut beraten, möglichst viele Gelegenheiten zu schaffen und unterschiedliche Formen dazu anzubieten.
Viele der nicht curricular festgelegten Aufgaben und Aufträge zielen auf eine formative Evaluation (z.B. Peerfeedback, Diskussion), wenn die Lernprodukte anhand von ggf. vorgegebenen oder ausgehandelten Kriteriensets (sprachliche Richtigkeit, sprachlich-kommunikative Angemessenheit, fachliche Tiefe und Breite, Textstruktur usw.) analysiert und beurteilt werden. Entsprechendes kann für die summative Evaluation[279] gelten, d.h. die Lernprodukte werden ggf. nicht anhand eines umfassenden Kriterienkatalogs, der sich möglicherweise auf die Angemessenheit in der realen Welt beruft, bewertet und benotet, sondern anhand von im Kontext der didaktischen Situation wichtigen Kriterien. Kriterien also, die soweit möglich von den Beteiligten festzulegen oder auszuhandeln sind. In diesem Sinn verstehe ich *fluency* und *accuracy* nicht als feststehende, verbindliche Kriterien für die Evaluation von Lernprodukten, sondern als Zielkategorien, die ggf. im Wechsel und/oder in unterschiedlichem Maße zur Anwendung kommen.

Die Analyse zeigt auch, dass der didaktische Mehrwert der Aufgabenorientierung nicht in einer spezifischen sequentiellen Strukturierung liegt, sondern durch die hohe Anzahl von authentischen Subtasks (zusätzlich zur (Kern-)Aufgabe) generiert wird. Insofern ist die Bezeichnung Aufgabenorientierung („task-based learning“) auf diese Teilaufgaben auszuweiten. Dazu ist die Abgrenzung zwischen der Kernaufgabe und den schon als „Subtasks“ bezeichneten Aufgaben, d.h. eine Erweiterung der entwickelten Übungs- und Aufgabentypologie (s. Kap. 6.3.2) zur Vereindeutigung erforderlich.
Diese „Subtasks“ zeichnen sich demnach durch folgende Merkmale aus:

- Aufforderung zur Aktualisierung einer Kommunikativen Gattung
- i.d.R. keine curriculare Festlegung (und somit ersetzbar) oder eine vorangehende Verankerung im Curriculum, d.h. die Kompetenz, diese Kommunikative Gattung zu aktualisieren, ist schon erworben (Spiralcurriculum, vgl. s.o.).

279 (Kompetenzorientierte) Prüfungen stellen aber unter allen Umständen einen Sonderfall dar, denn sie verweisen sowohl auf das Curriculum als auch auf die Institution Hochschule, die dadurch ihren Auftrag, Qualifikationen nachzuweisen, erfüllt.

- dienende Funktion (funktionale Zuordnung zur Kernaufgabe),
- eigenständige Bedeutung in der didaktischen Situation (vgl. Königs 2006, S. 116),
- Authentizität innerhalb der Lernsituation sowie
- Beitrag zum fremdsprachlichen Lernen durch Sprache im Gebrauch (vgl. Rüschoff und Wolff 1999, S. 54): dabei dienen sie in besonderem Maße der Konventionalisierung des Wissens in institutionalisierten Kontexten.

Die Bezeichnung „Subtask" (Teil- oder Nebenaufgaben) fasst die Merkmale treffend zusammen. Insbesondere die dienende Funktion sowie die nicht curriculare Festlegung unterscheiden Subtasks von Aufgaben. Überdies werden eine eigenständige Bedeutung sowie die Authentizität (in der didaktischen Situation) leichter herstellbar sein.

Festzuhalten ist, dass die Übungs- und Aufgabentypologie zur Gestaltung und Beschreibung der Lern- oder Unterrichtsorganisation – als Aufgabendesign – sowohl für didaktische Modelle des Instruktionsdesigns (z.B. Gagné) als auch des Kontextdesigns (z.B. Willis) geeignet erscheint (s. Kap. 6.3.4). Modelle des Instruktionsdesigns vereinen die Ableitung von Lehrmethoden aus Lehr-/Lernzielen und die Anpassung an die vorab verfassten Merkmale der Lernenden oder an deren Lernfortschritt nach festen Regeln. Damit endet aber auch schon die Gemeinsamkeit. Einige Modelle legen ihren Fokus auf die Kategorisierung und Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen, andere auf die Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien, wieder andere auf den Aufbau ganzer Unterrichtsstrukturen und -abläufe (vgl. Reinmann 2005, S. 176f.).
Die vorgestellten sequentiellen Strukturierungen weisen viele Gemeinsamkeiten auf. Dennoch stellen die neun Stufen der Instruktion (nach Gagné) in einem nicht instruktionalistischen, praktischen Sinne die brauchbarere, weil detailliertere Strukturierung für die Organisation[280] von Aufgaben, Aufträgen usw. in einer virtuellen Lernumgebung bereit. Diese Strukturierung kann generisch und heuristisch zur Gestaltung einer (virtuellen) Lernumgebung herangezogen werden (vgl. Schulmeister 2005a, S. 18): Generisch, da die Sequenzierung auf ein institutionalisiertes Muster verweist, und heuristisch, weil nicht alle Stufen oder nicht in dieser Abfolge realisiert sein müssen. Vorstellbar wäre es z.B., dass die Lernenden direkt mit der Produktion der Kernaufgabe beginnen oder ihnen kein Lernmaterial oder keine Aufgabe zur Verfügung gestellt wird. Ggf. sind die bei Gagné nicht voll entfalteten Stufen der Rückmeldung und Beurteilung durch geeignete weitere Aspekte zu ergänzen (z.B. Planing, Reporting). Ebenso wenig bedeutet eine sequentielle Darbietung der Aufgaben und weiteren Einheiten auch automatisch eine solche Bearbeitung durch die Lernenden (s. Kap. 6.3.4).
Des Weiteren können die Nutzung dieser Aufgaben- und Übungstypologie sowie die Strukturierung ganz wesentlich zur besseren Einsicht in didaktische Prozesse beitragen (PPK). Schon beim Vergleich dieser beiden exemplarischen Ansätze können auch didaktisch nicht vorgebildete Lehrende erkennen, dass eine „Vielfalt an Methoden" oder ein abwechslungsreiches Setting bei der instruktionalistischen Strukturierung nach Gagné (1973) eher unwahr-

280 Schulmeister (ebd.) bezeichnet es als „Design von Instruktion in Learning Management Systemen".

scheinlich ist und dass eigentlich immer dasselbe getan wird. Eine ergänzende (ggf. teilautomatische) Analyse der intendierten Lernhandlungen als Rückmeldung (ggf. in Prozent und/oder farblich sequenziert) an die Lehrenden wäre wünschenswert. Denn so können diese relativ schnell erkennen, ob das geplante Szenario auch den (eigenen) Anforderungen und Vorstellungen entspricht.

Das nächste Kapitel soll die Frage beantworten, wie (aufgabenorientierte) Szenarien mit Digitalen Medien zu gestalten sind, um die in Kapitel 5.3 beschriebenen Mehrwerte in hohem Maße zu ermöglichen.

6.3.4 (Aufgabenorientierte) Szenarien mit Digitalen Medien gestalten

Schulmeister u.a. (2008) unterscheiden vier Grundformen von eSzenarien. Dementsprechend kann die Aufgabenorientierung (pars pro toto) umgesetzt werden,

1. als reine Präsenzveranstaltung (mit eAnteilen, z.B. Internet-Recherche),
2. als Präsenz begleitet (z.B. Online-Lernmaterial; Präsenz und eLearning bleiben getrennt),
3. als Blended Learning oder
4. als rein virtuelles Lernangebot.

Blended Learning als eine Mischung aus klassischen und neuen Organisationsformen, Methoden und Medien, die gezielt und sinnvoll die Mehrwerte der digitalen Medien mit den Vorteilen der Präsenzlehre zu verknüpfen sucht, wird dabei das meiste Potential zugesprochen (vgl. Reinmann 2005, S. 11; s. Kap. 5.3). Bezogen auf die Mesoebene bestimmt z.B. Schulmeister u.a. Blended-Learning wie folgt:

> *„Das Seminar ist zwar Präsenzseminar, aber einige Sitzungen oder betreute Arbeitsgruppen finden online statt. Die Studierenden stellen in einer Plattform die Ergebnisse ihrer Recherche, ihre Präsentationen und ihre Hausaufgaben ein. Diese Arbeit findet unabhängig von Terminen asynchron statt. Die Arbeitsgruppen treffen sich gelegentlich online zu bestimmten Terminen und diskutieren dann synchron ihre Aufgaben und Themen, was im Seminar wieder aufgegriffen wird“ (Schulmeister u.a. 2008, S. 10).*

Es gibt – in den letzten Jahren vermehrt – eine ganze Reihe von neuen digitalen Medien, die jeweils für sich genommen ganz erheblich dazu beitragen können, (aufgabenorientierte) Blended-Learning Szenarien im Bereich des Fremdsprachenlernens zu unterstützen. Es sind größtenteils Werkzeuge oder Lernsysteme, die sich nur für bestimmte Phasen und Aufgaben eignen; das gesamte didaktisch zu gestaltende eSzenario nehmen sie eher nicht in den Blick. Zu diesen Tools gehören beispielsweise kooperative Editoren, ePortfolios, elektronische Wörterbücher (s. ausführlich Kap. 5.4). In der Regel werden nur einzelne Kommunikative Gattungen fokussiert. Die Nutzung dieser Tools ist ferner beschränkt auf so genannte „early adopters“, die mit der Web2.0-Technologie experimentieren, d.h. sie haben in ihre Veranstaltung z.B. individuelle Blogs integriert oder unterstützen mit virtuellen Lernumgebungen Forschendes Lernen. Nur sehr vereinzelt sind diese Tools curricular in Studiengängen verankert. Dies gilt z.B. für den Master of Higher Education an der Universität Hamburg, in dem ePortfolios zur Dokumentation der persönlichen Lehrkompetenzentwicklung (anhand einer Vielzahl unterschiedlicher Kommunikativer Gattungen, z.B. Microteaching, Lehr- und Lern-

tagebuch, Peerhospitation, Lehrplanung) genutzt werden. Dennoch gilt allgemein, dass solche komplexeren (aufgabenorientierten) eSzenarien mit virtuellen Lernumgebungen (Learning Managementsysteme, LMS und Learning Content Management Systemen, LCMS) besser realisiert werden können.

Aufgabendesign

Bezüglich der Modellierung von Aufgaben, Aufträge und weiteren Einheiten (s. Kap. 6.3.2) kommen in Lernplattformen im Allgemeinen folgende Einheiten zum Einsatz. Formelberechnung, numerische Befragung (Zahl als Lückentext), Entweder/Oder-Frage (wahr-falsch, stimme zu, stimme nicht zu…), Essay, Dateiantwort, Lückentext, Hot Spot, Ungeordneter Satz, Zuordnen, Mehrfachantwort, Multiple Choice, Likert Skala, Sortieren, Quiz Bowl, Short Answer, Richtig/Falsch (vgl. http://tinyurl.com/a7gd3gz, Abfrage 09.11.2007). Ergänzt werden muss diese Aufzählung um neuere Formen wie z.B. Wikis, Virtuelle Klassenzimmer, Foren. Diese Einheiten lassen sich auf wenige Grundformen zurückführen (vgl. http://wiki.zum.de/Lückentexte, Abfrage: 09.10.2012):

1. Lückentexte/Formelberechnungen
2. Suchsel/Rätsel
3. Memo Quiz
4. Auswählen/Multiple Choice
5. Sortieren/Zuordnen
6. Freitext (ggf. mit Musterantwort)/Audio- und Video-Beiträge
7. Dateiantwort (auch Audio, Video..)

Ordnet man diese Einheiten der oben entwickelten Aufgabentypologie zu, ergibt sich das folgende Bild.

Tabelle 6-5: Zuordnung von Aufgabenformen

Aufgaben:	Freitext/Dateiantwort
Subtasks:	Freitext/Dateiantwort
Aufträge:	Freitext/Dateiantwort, ggf. MC (z.B. Likert Skala) und Sortieren
Wiederholungen:	Lückentext, Suchsel Rätsel, Memo/Quiz, Auswählen/MC, Sortieren/Zuordnen

In der Regel nehmen die Einheiten einen großen Stellenwert ein, die sich ohne größere Probleme digital darstellen lassen und ein automatisiertes Feedback beinhalten (s.o. Wiederholungen) und mit denen das Erlernen isolierter Phänomene leicht überprüfbar ist (vgl. Weskamp 1999, S. 16). Die scheinbar große Varianz bezieht sich dabei auf die kleinsten Gestaltungselemente, mit denen zumeist deklaratives Wissen abgeprüft oder automatisiert werden soll. Teilnehmer/innen beantworten von Lehrenden/Autorinnen und Autoren formulierte Fragen in einer gewissen Zeit und erhalten dazu ein von Lehrenden formuliertes (automatisiertes) Standard-Feedback, wo immer das möglich ist. Diese Einheiten sind durchaus geeignet zur Gestaltung eines Selbststudiums oder genauer: einer standardisierten (virtuellen) Einzelarbeit – zur Erarbeitung und Überprüfung von vorrangig deklarativem Wissen. Für den FSU charakterisiert Weskamp (1999, S. 16) einerseits die damit nahegelegte zu statische Betrachtungsweise von Sprache als problematisch als auch die Tatsache, dass die Reproduk-

tion einer Struktur und ihre aktive Beherrschung in kommunikativen Zusammenhängen zwei verschiedenen Dinge sind. Die dargelegte Zu- oder Unterordnung von Wiederholungen (Übungen) zu Aufgaben ist zwingend notwendig, damit die Lernenden die Bedeutung der Wiederholungen für die Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenz überhaupt erfahren können.

Eine zunehmend größere Varianz (und damit stärkere Bedeutung) ist allerdings auch bei den als Freitext zusammengefassten Einheiten festzustellen, gerade durch die Tools Virtuelles Klassenzimmer, Chat, Wiki, Blog. Durch diese Instrumente ist eine „authentische" Kommunikation im didaktischen Setting, also Sprache im Gebrauch möglich. Ein Schwachpunkt liegt darin, dass diese Tools innerhalb eines Kurses nur von Lehrenden etabliert und freigeschaltet werden können. Lernenden ist es durch die Rollen- und Rechtestruktur in der Regel nicht gestattet, die Auswahl und Anordnung der Aufgaben sowie der dafür vorgesehenen Inhalte, Medien usw. zu verändern, obwohl dies ohne Weiteres möglich wäre. Der von ihnen produzierte Content ist (außer z.B. im Forum, Wiki, Dateiupload) i.d.R. nur für sie selbst (Selbstkontrolle) oder für die Lehrenden einsehbar (Abgabe). Bezugnehmend auf den Exkurs „Offene Lernumgebungen" in Kap. 5.4 sollten in virtuellen Lernumgebungen auch Lernende – entgegen der gängigen Praxis – die Möglichkeit erhalten, für sich selbst, für Mitlernende oder für die gesamte Lerngruppe Kurse, Phasen oder Aufgaben, Aufträge und Übungen (ggf. mitsamt der nötigen Quellen) zu gestalten. Die Anerkennung (als Qualifikationsnachweis) und die Durchführung ist mit Lehrenden auszuhandeln, die fachsystematisch (hinsichtlich des Curriculums) und lernsystematisch (hinsichtlich der Kohärenz der Gestaltung) beraten sollten. Zusätzlich können die Unterrichtenden und die digitalen Lernumgebungen aber durch die Bereitstellung von (alternativen) Lernarrangements als Interaktionsrahmen die Autonomie der Lerner/innen wesentlich verstärken.

Die dafür nötige technische Infrastruktur allein ist keineswegs hinreichend; das Zulassen und die Durchführung von Aushandlungsprozessen sowie generell lernerorientiertes Lehren stellt hohe Anforderungen an die Lehrkompetenz. Und auch die Lernenden sollten ihrerseits imstande sein, dem asymmetrischen Verhältnis im institutionellen Kontext (Notengebung, asymmetrisches Verhältnis, Curricula usw.) mit einer konstruktiv-kritischen, vertrauensvollen Haltung zu begegnen.

6.3.5 Aufgabenorientierung als Kommunikative Gattungen

Ziel des Kapitels 6.3 war es, zu beschreiben und zu überprüfen, ob und wie eine curriculare Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen mit der „didaktischen" Struktur einer (virtuellen) Lernumgebung vereinbar ist. Dazu ist die „privilegierte Aufgabenorientierung" (s.o.) als eine mögliche didaktische Strukturierung beispielhaft diskutiert worden.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass durch Kommunikative Gattungen eine angemessene Operationalisierung der herausgearbeiteten Anforderungen möglich ist.[281] Kommunikative Gattungen können in besonderer Weise als Kern einer didaktischen Struktur einer

281 Gemeint ist damit insbesondere die curriculare Auswahl und Anordnung von Kommunikativen Gattungen als Wissensbasis und Zielsetzung des FSU (s. Kap. 6.2).

(virtuellen) Lernumgebung dienen, indem sie den Lernenden einen ganzheitlichen, kommunikativ bedeutungsvollen Zugang ermöglichen,

> *„[...] d.h. sie gestatten es, sich den größeren kognitiven Konzepten allmählich durch entdeckendes Verhalten zu nähern, Konzepte zu generieren, und erst im Prozess einzelne Subkonzepte zu lernen" (Schulmeister (2007, S. 319).*

Sie ermöglichen die geteilte Konstruktion in ebenso geteilten Kontexten. Damit Lernende dieses Potential voll ausschöpfen können, sind um diesen Kern herum weitere Gestaltungselemente für eine (virtuelle) Lernumgebung vonnöten. Dies sind unter lehr-/lernorganisatorischer Perspektive[282] insbesondere die skizzierten Aufgaben- und Übungstypologie auf der Mikroebene und eine damit verzahnte Strukturierung auf der Mesoebene (z.B. den „nine steps of instruction " von Gagné). Hinzu kommen weitere Gestaltungselemente wie z.B. kognitive Werkzeuge (vgl. Schulmeister 2007, S. 315ff.), Kommunikations- (z.B. Foren, Chat) und Kooperationstools (z.B. Kooperative Editoren, Wikis).
Schließlich ist festzuhalten, dass mit diesen Gestaltungselementen eine didaktische Vielfalt möglich ist, da sowohl Instruktions- als Kontextdesign-Modelle modellierbar sind. Neben der Modellierung des task-based framework ist es besonders dazu geeignet, all solche didaktischen Modelle zu modellieren, die auf eine „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen" zielen (vgl. Robinsohn 1967), in denen also Aufgaben eine zentrale Bedeutung zukommt (z.B. Forschendes oder Problembasiertes Lernen).
Als Ergebnis kann ferner festgehalten werden, dass die didaktischen Gestaltung einer (virtuellen) Lernumgebung z.B. auf Basis der Aufgabenorientierung selbst eine Kommunikative Gattung darstellt.[283] Gemeint sind damit Kommunikative Gattungen und Muster, mit denen Lernende und Lehrende eine spezifische Lernsituation aktualisieren. Sie dienen als didaktische Handlungsmuster, als kontingente Lösung des Koordinationsproblems *Lehren und Lernen einer Fremdsprache (im Kontext der Hochschule)*. Diese didaktischen Gattungen oder genauer Kommunikativen Gattungen (in) der Hochschullehre, die meines Wissens bislang als solche noch nicht empirisch erforscht sind[284], haben in der Fach- Fremdsprach-, Hochschul- und Mediendidaktiken ihre Entsprechung in den didaktischen (Unterrichts-)Modellen, den Mustern und Modellen oder patterns (s. Kap. 5.5).
Dass diese didaktischen Gattungen, die sich in der Lehre entwickelt und ausdifferenziert haben, die jeweiligen Konzeptualisierungen ihrer Zeit widerspiegeln, wird z.B. an der Gegenüberstellung vom Instruktionsansatz nach Gagné und der Aufgabenorientierung deutlich (s. Kap. 6.3.3). Hier wird der enge Zusammenhang zwischen den Gestaltungselementen ei-

282 Die eher technischen Gestaltungselemente eines LCMS (wie z.B. Datenbank, Benutzerverwaltung, Rollen- und Rechtesystem, Abgabeordner, Usability), die die Angemessenheit einer virtuellen Lernumgebung ebenfalls stark beeinflussen, werden hier vorausgesetzt (vgl. dazu Schulmeister 2003, S. 56).

283 Vgl. hierzu auch Viererbe (2010), die eLearning als eine besondere gesellschaftliche Praxis in der multimedialen und virtuellen Umgebung versteht und als Gattung definiert.

284 Die theoretischen Zugänge zu Kommunikativen Gattungen im eLearning beschränken sich zurzeit noch häufig auf die Rekonstruktion von Kommunikativen Gattungen mit elektronischen Medien (z.B. Chat, Foren usw.) oder auf die Rekonstruktion von Unterrichtssequenzen (z.B. Tutorien) z.B. mit dem Ziel, die soziale Praxis der Wissensvermittlung in der virtuellen Lernumgebung am Beispiel von elektronischen Tutorien empirisch zu ermitteln (vgl. Viererbe 2010, S. 210). Sie kann insofern als primär forschungs- und nicht lehrorientiert klassifiziert werden.

ner virtuellen Lernumgebung und dem PPK der Lehrenden sowie mittelbar auch den Lernprozessen der Studierenden sichtbar. Einerseits bezieht sich dieser Zusammenhang auf die Konzeption einer virtuellen Lernumgebung selbst (u.a. Auswahl und Gestaltung sowie Anordnung der Elemente) im besten Fall auf der Basis theoretischer und empirischer Grundlagen, andererseits auf die durch die institutionalisierte Strukturierung nahegelegte, (zeitlich) realisierbare oder erzwungene Gestaltung von eSzenarien durch Lehrende. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, wenn Lehrende mit den heute zur Verfügung stehenden, breit implementierten Lernplattformen nur die selbst genossene Lehrkultur replizieren oder Lernplattformen nur zur Materialbereitstellung nutzen.
Obwohl es den Anschein hat, stehen den Lehrenden und Lernenden in diesen Lernplattformen für die Strukturierung der Inhalte und Aufgaben keine wirklich didaktischen Instrumente (höherer Ordnung) zur Verfügung. Damit wären z.B. didaktische Templates gemeint, also Vorstrukturierungen auf Basis von didaktischen Unterrichtsmodellen (z.B. task-based-framework, PBL). Diese lassen sich gewiss auch in diesen Lernplattformen modellieren, aber diese Strukturierungen müssen von den Lehrenden und Lernenden jeweils neu entwickelt und umgesetzt werden. Die Lernplattformen bieten hingegen zeitliche und räumliche Berechtigungs- und Hierarchisierungsformate sowie didaktische Instrumente niedriger Ordnung, die i.d.R. unverbunden nebeneinanderstehen (s. Kap. 5.4 und Kap. 6.3.4). Mit ein wenig gutem Willen könnte man sie als didaktisch neutral bezeichnen, d.h. aber auch, dass die Lehrenden von den Lernplattformen nicht didaktisch unterstützt werden, die Studierenden gar in der Regel von der didaktischen Gestaltung ausgeschlossen sind.
Zudem erhalten die Lehrenden, die mit virtuellen Lernplattformen ihren Unterricht modellieren oder zu organisieren suchen, keine Rückmeldung über ihre didaktisch-methodische Planung. Eine (didaktische) Rückmeldung des Systems, wie sie schon jetzt bezüglich der Vollständigkeit und Fehlerhaftigkeit von Kursbausteinen usw. (z.B. in OLAT) implementiert ist, wäre wünschenswert, z.B.: „Sie haben nur geschlossene Übungen ausgewählt." oder „Eine Zusammenarbeit zwischen den Lernenden ist nicht vorgesehen." Anders ausgedrückt: eine virtuelle Lernplattform sollte ein (hochschul-)didaktisches Analyseinstrumentarium (u.a. studentische Handlungsmomente und Workload[285], Aufgabenformen, Medieneinsatz, Inhaltsgestaltung), ein eLehrportfolio zur Reflexion beinhalten sowie auch den Materialaustausch und die Kommunikation zwischen Lehrenden unterstützen. Dass solche didaktischen Instrumente wichtig sind, wird deutlich, wenn sogar eLearning-Praktiker/innen bei der Entwicklung und der Füllung von Lernumgebungen ihre wissenschaftliche Herkunft nicht verleugnen können und trotz ihrer Erfahrungen mit virtuellen Lernprozessen fachinhaltlich vorgehen (vgl. Schulmeister 2004a, S. 215; Conrad 2004).

Nimmt man das gesamte (aufgabenorientierte) eSzenario in den Blick, so können die Lehrenden und Lernenden durch eine virtuelle Lernumgebung dann optimal unterstützt werden, wenn ihnen die entsprechenden didaktischen Instrumente zur Gestaltung und Durchführung

285 s. hierzu die Ausführungen zur Erfassung von studentischen Handlungsmomenten in Kapitel 6.3.3, die auf Merkt und van den.Berk (2008) verweisen, sowie das von der Open University entwickelte Tool zur Erfassung studentischer Handlungsmomente (vgl. http://tinyurl.com/947o8yw, Abfrage: 17.10.2012).

leicht erreichbar und integriert, d.h. aufeinander beziehbar zur Verfügung stehen. Das sind im Wesentlichen:

1. ein Curriculum-Instrument zur Sichtbarmachung der kontextuellen Rahmenbedingungen, aus dem heraus Aufgaben und eSzenarien abgeleitet werden (können),
2. ein Instrument zur Organisation von eSzenarien (mindestens auf der Mikro- und Mesoebene) auf der Basis einer Aufgabentypologie (Aufgaben, Aufträgen usw.) und der „nine steps of instruction“ von Gagné sowie
3. ein Template-Tool zur Erstellung und Wiederverwendung von didaktischen Szenarien (mit/ohne Inhalte usw.),
4. ein didaktisches Analysetool zur Rückmeldung der sich durch die Gestaltung ergebenden Strukturen und Prozesse sowie zum Abgleich mit den Zielen,
5. ein Instrument zur Organisation von Kollaboration (Sozialformen),
6. ein Repository für eContent (nachfrageorientierte Abfrage und Erweiterung),
7. Werkzeuge zur Kommunikation (Foren, Chat, Virtuelles Klassenzimmer),
8. Werkzeuge zur Kollaboration (z.B. kooperative Editoren, Wiki),
9. kognitive Instrumente (z.B. Vokabeltrainer, Lexika, Rechtschreibprogramme, Sprachstruktur- und Sprachprozessanalysesysteme) sowie
10. metakognitive Instrumente (z.B. ePortfolio, Lernjournal).

Diese Maßnahmen und Instrumente sind nicht als Garantie eines angemessenen FSU misszuverstehen, sie stellen also keine hinreichenden Bedingungen dar, dennoch können durch ihre Realisierung Lehrende und Lernende bei der didaktische Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen unterstützt werden, angemessene eSzenarien zu entwickeln.

7 Zentrale Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen für den FSU

Dieses Kapitel umfasst die Zusammenfassung der Auseinandersetzungen mit den theoretischen Hintergründen sowie die daraus begründet abgeleiteten Anforderungen an die didaktische Gestaltung einer Lernumgebung.[286] Ziel ist es hier, diese Anforderungen zu zentralen Prinzipien zu kondensieren. Diese dienen sodann der Beurteilung der Angemessenheit der Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen im Allgemeinen und der Lernumgebung Cleio im Besonderen (s. Kap. 8). Das Kriterium der Angemessenheit bedeutet schließlich die Beurteilung der Kohärenz der theoretischen Konzeptualisierungen mit der didaktischen Gestaltung der Lernumgebung. Eine Angemessenheit für den Unterrichtskontext und eine gelingende Verankerung in der Institution ist damit keineswegs automatisch gegeben, vielmehr sind die situativen Faktoren, d.h. die Einbettung in die sozialen Prozesse des Lehr-Lernkontextes zu berücksichtigen. Diese wichtigen Faktoren, die z.B. auch durch den MedidaPrix-Fragebogen (MedidaPrix 2008) detailliert erhoben werden und die u.a. die Implementation und das Change-Managements betreffen, werden hier nur stark verkürzt dargestellt. Das Gleiche gilt für die Usability und weitere, eher technische Faktoren. Denn fokussiert werden sollen hier die – an anderer Stelle oftmals vernachlässigten – didaktischen Aspekte.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Annahmen

In der vorliegenden Arbeit sind leitende Annahmen herausgearbeitet worden. Dies sind im Wesentlichen – bezogen auf das didaktische Rahmenmodell (s. Kap. 5.1) – die folgenden:

Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen

Nach Fleck (1994, Original 1935) stellen wissenschaftliche Wahrnehmungen grundsätzlich theorie- oder annahmengeleitete Konstruktionen dar. Wissenschaft ist somit kein formales Konstrukt, sondern wesentlich eine Tätigkeit, veranstaltet von Forschergemeinschaften. Diese Denkkollektive definiert Fleck als

> *„[...] Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen, so besitzen wir in ihm den Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebiets, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstils."*

Der gemeinsame Denkstil kann charakterisiert werden als ein „[...] gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des nen" (Fleck 1994, S. 130, Original 1935) oder in den Worten Herrlitz': den Forschern sind

> *„[...] Modi der wissenschaftlichen Wahrnehmung, der Konzeptualisierung, der Theorieentwicklung, des theoriegesteuerten Handelns gemeinsam [...]" (Herrlitz 1998, S. 171).*

286 Die schon im Zwischenfazit (s. Kap. 5.6) zusammengefassten Anforderungen konnten in Kapitel 6 insgesamt eher bestätigt und weiter ausdifferenziert werden.

Charakteristisch für Denkstile ist ferner, dass die Eingebundenheit in einem Denkstil, also die Entwicklung und Übernahme einer gemeinsamen Wahrnehmungsbereitschaft, die Möglichkeiten der Wahrnehmung verringert (Denkzwang) und sie für die Mitglieder zu einer entsprechenden Wahrnehmungs- und Denkunmöglichkeit führt (vgl. Wagner 2007, S. 83; Fleck 1994, S. 109, Original 1935).

Sprachtheoretische und linguistische Annahmen

Sprache stellt sich aus der Perspektive der Wissenssoziologie und verwandter Ansätze sowie der Sprachtheorie dar als ein soziales, dennoch prinzipiell dynamisches und offenes Reservoir von Konventionen, Konventionschunks und Konventionssystemen, als institutionalisierte (kulturelle) Handlungsmuster (Kommunikative Handlungen, Muster und Gattungen), die in Grenzen von Individuum zu Individuum variieren. Mit Hilfe von Kommunikativen Gattungen konstituieren Individuen in Sprach- und Kulturgemeinschaften sozial geteilte Bedeutung. Kommunikative Gattungen stellen die Grundlage unserer Verständigungsmöglichkeit dar und sind insofern als sozial gegeben vorauszusetzen. Wesentlich ist hier die Reziprozität der Perspektiven. Auch wenn eine analytische (z.B. linguistische) Trennung zur Rekonstruktion unumgänglich ist, zeichnen sich diese Kommunikativen Gattungen und Muster gerade dadurch aus, dass sie den Angelpunkt zwischen den sozialen Situationen, den Dialogen und den sprachlichen Strukturen (Sprachmitteln) bilden. Die Teilhabe an einer Gesellschaft basiert im Wesentlichen auf der Kompetenz zur angemessenen Aktualisierung von Kommunikativen Gattungen dieser Gesellschaft.

Lerntheoretische Annahmen

Gemeinsames Merkmal kognitiv-konstruktivistischer Ansätze ist die Vorstellung, dass Lernen ein idiosynkratrisch konstruktiver, aktiver und zielgerichteter kumulativer kognitiver Prozess der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt ist, der auf der Grundlage eigener Vorerfahrungen (Konzeptualisierungen: Einstellungen, Gefühle, Werte, Überzeugungen usw.) abläuft und der Interaktion mit anderen und der Umwelt bedarf (vgl. Seel 2003, S. 24; Neubert, Reich und Voß 2001, u.a. S. 2 und S. 4f.). Dieser Annahme liegt die Vorstellung zugrunde, dass Menschen über eine Fähigkeit zur Konventionalisierung verfügen(s. Kap. 4.2). Der Prozess der Konventionalisierung stellt sich im Wesentlichen als ein unbewusster Vorgang dar, dessen Komplexität wohl niemals vollständig zu erfassen ist. Folgt man dieser Auffassung, so wird damit der Planbarkeit der individuellen Lernprozesse im Besonderen und der outcome-orientierten Planbarkeit von Unterricht im Allgemeinen eine Absage erteilt.

Annahmen zum Lernen einer fremden Sprache

Aus den theoretischen Konzeptualisierungen von Sprache und Lernen folgt die grundsätzlich zu unterstellende Heterogenität der Lernenden, die unbedingt zu berücksichtigende Verwobenheit von Kultur und Sprache, die sich in (der Rekonstruktion) der Institutionalisierung Kommunikativer Muster und Gattungen zeigt, sowie nicht zuletzt die diesen Institutionen innewohnende (soziale) Kontrolleigenschaft (vgl. Berger und Luckmann 2007, S. 58f., Original 1966).

Diese Konzeptualisierung weist Bezüge auf zu und stützt diese durch zwei theoretische Konzeptualisierungen: Dem Konzept der Lernersprachen und dem Konzept des sprachlichen Lernens durch Interaktion. Die Heterogenität der Lernenden sowie die idiosynkratrische Konstruktion finden ihre Entsprechung im Konzept der Lernersprachen, welche eigenständige, dynamische Systeme darstellen, die zielgerichtet entwickelt werden und eine große Variationsbreite aufweisen können (vgl. Apeltauer 2001, S. 678), also eine innere Systematik besitzen (vgl. Klein 1987, S. 40). Damit vereinbar, aber stärker die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, der sozialen Interaktion betonend, ist die Konzeptualisierung des fremdsprachlichen Lernens als kreativer Selbstorganisationsprozess durch Interaktion, die u.a. auf Bruner und Vygotsky zurückgeht (vgl. Decke-Cornill und Köster 2010, S. 32ff.; s. Kap. 5.2 Exkurs).
Damit rücken – bezogen auf den Sprachunterricht – das Individuum und die individuellen Lernprozesse in ihrem sozialen Kontext in den Vordergrund. Der Fremdsprachenunterricht kann diese individuellen Konstruktionen nicht planungssicher bedienen (vgl. Bleyhl 2000, S. 7), zumal sich die (Re-)Konstruktion der kommunikativen Konventionen zu einem Großteil als unbewusster Vorgang auf Basis der jeweiligen Vorerfahrungen sowie als hochgradig komplex darstellt (s.o.).
Damit Lernende an einer Gesellschaft angemessen teilhaben können, liegt es nahe, den Gebrauch von Sprache in (für sie) bedeutsamen Situationen, wie es der kommunikative Fremdsprachenunterricht fordert, in Form von authentischen Aufgaben zu priorisieren. Denn es geht dabei nicht nur um das Erlernen von sprachlichen Handlungen, sondern auch und insbesondere um deren Intentionalität im Gebrauch (vgl. *Scholz* 2001), also um die soziale Wirklichkeitskonstruktion. Denn erst durch die Interaktion in sozialen Situationen (Sprache im Gebrauch) können Lernende durch reziproke Typisierungen kommunikative Konventionen (Kommunikative Gattungen, Muster usw.) (re-)konstruieren, eichen und habitualisieren. Nach Jonassen (1992) kann Wissen in der Regel nur in den Situationen und Kontexten angewendet werden, in denen es aufgebaut wurde, d.h. die (Lern-)Situation, in der das Wissen erworben wurde, determiniert die spätere Anwendung. Aus diesem Grund, und da ein Kennen nicht notwendigerweise mit einem Können zusammenfällt (vgl. Weskamp 2004, S. 3), sind schließlich Drill–Übungen, Auswendiglernen von Vokabeln, Grammatikregeln und Gebrauchsnormen usw. immer nur oder bestenfalls sekundär. (Language- und Language learning-)Awareness-Prozesse können das fremdsprachliche Lernen und die Konzeptualisierung der Welt unterstützen. Der Eichung der Konventionen oder besser der Eichung individueller Konstruktionen (Lernersprachen) sowie der diesbezüglichen Strategien wird große Aufmerksamkeit geschenkt und bedarf des Austausches in sozialen Situationen. Die explizite Behandlung einzelner kommunikativer Phänomene wird bedarfsgerecht, d.h. situationsbezogen und nachfrageorientiert, wenn möglich individuell bedient.

Annahmen zur curricularen Organisation

Wenn bedeutsame Aufgaben als Aktualisierungen von Kommunikativen Gattungen im Mittelpunkt des FSU stehen sollen, bedarf es einer curricularen Verankerung, die auf Basis einer explizierbaren Wissensstruktur auf die Anbahnung der Bewältigung von (beruflichen) Lebenssituationen ausgerichtet ist. In Kapitel 6.2 wird ein entsprechendes Konzept skizziert.

Annahmen zum Lehren und zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen
Die didaktische Situation ist grundsätzlich ebenfalls eine institutionalisierte Form der Interaktion und Kommunikation. Lehrende und Lernende aktualisieren gemeinsam die Kommunikative Gattung Unterricht. Dabei greifen sie i.d.R. auf traditionelle didaktische Formate zurück, die ggf. die oben genannten Ziele nicht angemessen unterstützen (können). Virtuelle Lernumgebungen sind immer auch Ergebnis solcher Vorstellungen und das Ergebnis von unterschiedlichen Denkkollektiven (z.B. Didaktiker, Informatiker, Lehrende).
Möchte man didaktische Innovationen, also neue didaktische Konzeptualisierungen umsetzen, gilt es, diese zu etablieren und zu priorisieren. Aufgrund der Beharrungstendenz von Denkkollektiven, die schon in der wissenssoziologischen Konzeptualisierung konstatiert wurde, kann man schließen, dass die Lehrenden und Lernenden bei der Aktualisierung (für sie) neuer oder jedenfalls veränderter didaktischer Gattungen der Unterstützung bei der Gestaltung einer Lernsituation bedürfen. Diese Aufgabe kann durchaus auch von einer – entsprechend gestalteten Lernumgebung – übernommen werden.

7.2 Versuch einer Zusammenführung

Die folgende Abbildung stellt ein Modell dar, das die Erkenntnisse dieser Arbeit in einen Zusammenhang rückt. Das Modell stellt die Kommunikative Gattung (Fremdsprachen-)Unterricht dar, welches das gesellschaftliche Problem des Lernens einer Fremdsprachesprache (durch Lehren) strukturiert und effizient (in Gruppen) zu lösen verspricht.

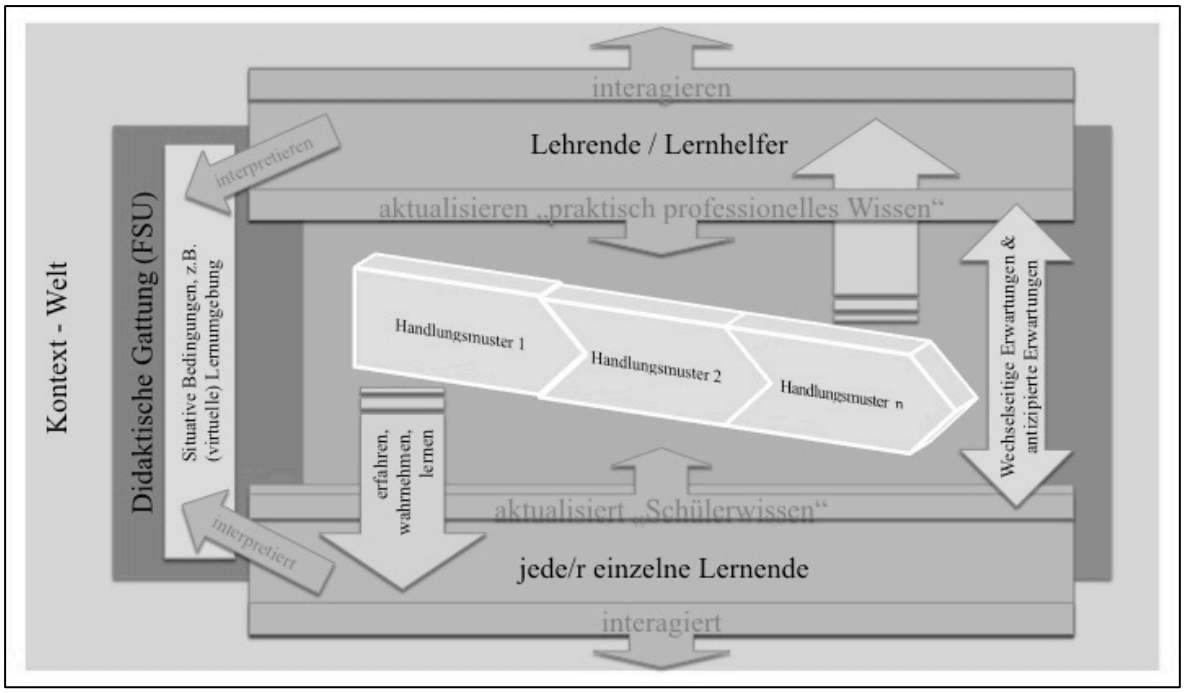

Abbildung 30: Strukturprozessmodell der didaktischen Gattung (Fremdsprachen-)Unterricht

Nähern wir uns diesem Modell von außen nach innen, so kann man erkennen, dass die didaktische Gattung (Fremdsprachen-)Unterricht in einem *Kontext* eingebettet ist. Dieser ist hier nicht näher spezifiziert (i.d.R. sind dies Institutionen). Die Lehrenden und Lernenden

werden als Teilhabende an diesem Kontext aufgefasst (sie *interagieren*). Ihr jeweiliges (praktisch professionelles) Wissen (vgl. Herrlitz 1998) beruht auf den Auseinandersetzungen mit dieser Welt (Vorerfahrungen, Kompetenzen, Haltungen) als Mitglieder unterschiedlicher Denkkollektive mit den jeweils charakteristischen Denkstilen. In der konkreten didaktischen Situation wird durch Lehrende und Lernende gemeinsam durch die jeweils spezifische Aktualisierung dieses (Muster und Gattungs-)Wissens die Situation etabliert. Dabei berücksichtigen beide (aber jeweils in einer spezifischen Art) sowohl die situativen Bedingungen (Curriculum, (virtuelle) Lernumgebung, Zeit usw.) als auch die antizipierten Erwartungen der anderen (Reziprozität der Perspektiven). Die Gattung „Unterricht" wird schon dadurch etabliert, dass sich die Lehrenden und Lernenden zu einem bestimmten angekündigten Zeitpunkt treffen und auch gleich die ihnen zugestandene Position einnehmen. Lehrende dürfen sich z.B. nicht zwischen die Teilnehmenden setzen. Die folgenden Aspekte sind entscheidend:

1. Die situativen Bedingungen sind nur mittelbar – nämlich durch die Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden (*Interpretation*) - an der Aktualisierung der Kommunikativen Gattung beteiligt.[287]
2. Lehrende und Lernende sind auf die angemessene Partizipation der anderen bei der Aktualisierung angewiesen.
3. Es sind in der Regel die Lehrenden, die die (Sequenz und Auswahl der) *Handlungsmuster* initiieren (das entspricht den Erwartungen der Lernenden).
4. Die Haltungen und Überzeugungen der Lehrenden vom Lernprozess der Studierenden *(erfahren, wahrnehmen und lernen)* haben einen enormen Einfluss auf die Auswahl und Anordnung der Handlungsmuster. Gehen Lehrende beispielsweise davon aus, dass Input gleich Intake ist, ist für sie ein kleinschrittiges Vorgehen (Atomisierung von Lerngegenständen zu kleinen Lerneinheiten), das auf einer summativen (deduktiven) Logik beruht, die angemessene Lösung des Problems „institutionelles Lernen". Nun gilt diese Position als überholt. Geht man von einem anderen (modernen) Lernverständnis aus, indem Lernen zwar als möglich, aber nicht als planbar verstanden wird, werden andere Handlungsmuster ausgewählt und auch die Sequenzierung der Handlungsmuster folgt anderen Mustern (z.B. induktives Vorgehen), um ein Lernen zu ermöglichen und zu fördern.

Für die Gestaltung von Unterricht ist es von Bedeutung, die unterschiedlichen Handlungsmuster zu typologisieren oder zu operationalisieren, um sie für die Lehrenden und Lernenden handhabbar zu machen. In Kapitel 6.3.2 habe ich entsprechende Typologisierungen diskutiert. Die Handlungsmuster des Unterrichts können m.E. durch eine Übungs- und Aufgabentypologie auf einer mittleren Granularitätsebene[288] repräsentiert werden. Demnach gibt es drei Typen: Aufgaben, Aufträge und Übungen (s. Kap. 6.3.2). Wichtig dabei ist, dass diese Aufgabenformen in der konkreten Unterrichtssituation nicht expliziert werden müssen: z.B. würde in Vorlesungen niemand den schriftlichen Auftrag verteilen: „Hören Sie dem Vortragenden zu. Machen Sie sich ggf. Notizen oder fertigen Sie eine Mitschrift an." Dennoch

287 Das ist forschungsrelevant und stellt insbesondere die Faktorenmodelle in Frage, die diese Bedingungen als quasi objektiv gegeben voraussetzen.

288 In Anlehnung an Baumgartners Schichtenmodell (s. Abbildung 18) sind dies didaktische Einheiten, die sich von wenigen Minuten bis zu mehreren Stunden erstrecken. Die kleineren Formen stellen didaktische Interaktionen (Sek. - Minute), die größeren einen fachdidaktischen Block (Std.-Wochen) dar.

vermitteln gerade diese (rekonstruierbaren) Aufgabenformen zwischen den Erwartungen der Lehrenden und Lernenden. Eine Unterrichtseinheit als Sequenz kann schließlich als spezifische Aneinanderreihung dieser Aufgabenformen als komplexere didaktische Handlungsmuster verstanden werden.[289] Die Gesamtheit dieser komplexeren Handlungsmuster stellt schließlich den gesellschaftlichen Vorrat der didaktischen Gattung (Fremdsprachen-)Unterricht dar.

7.3 Anforderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen

Die zentralen Anforderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen, die in dieser Arbeit zusammengetragen worden sind, lassen sich – ergänzt um weitere Kriterien des MedidaPrix – nach den Analyseebenen der Kommunikativen Gattungen geclustert darstellen.

1. Die Ebene der Außenstruktur

Eine virtuelle Lernumgebung sollte eine adäquate Lösung eines oder mehrerer gesellschaftlichen Probleme in einem spezifischen Kontext für eine spezifische Zielgruppe darstellen oder zumindest zur Lösung dieser Probleme beitragen. Für den FSU an niederländischen Universitäten und Hochschulen könnten virtuelle Lernumgebungen dazu beitragen, die Aufgabe des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zu verbessern, indem sie z.B. Lernmaterialien in hoher Qualität distribuieren oder aktuelle Lehr-Lern-Ansätze verbreiten helfen, um so die Kompetenzentwicklung der Lernenden zu fördern. Dazu ist eine organisatorische, didaktische und technische Integration in bestehende Infrastrukturen vorzunehmen und ggf. eine Übertragbarkeit auf andere Kontexte zu gewährleisten sowie ein entsprechendes Geschäftsmodell zu entwickeln, das neben Lizenz- und Copyrightfragen auch ein Anreizsystem zur Nutzung und Weiterentwicklung sowie ein Qualitätsmanagement beinhaltet (vgl. MedidaPrix 2008).

2. Die Ebene der Binnenstruktur

Eine virtuelle Lernumgebung sollte eine curricular definierte und domänenspezifische Kompetenzorientierung (auf der Basis von Kommunikativen Gattungen) unterstützen oder sogar dementsprechend entwickelt sein. Diese Kompetenzstruktur, die transparent und leicht nachvollziehbar implementiert ist, wird mindestens auf der Mikro- und Mesoebene durch eine Aufgaben- und Übungsstruktur, ein Workflowkonzept, ein Rollen- und Rechtesystem sowie durch entsprechende Kommunikations-, Kollaborations- und Informationswerkzeuge integrativ operationalisiert, sodass (vielfältige) didaktische Situationen und insbesondere diejenigen modelliert werden können, die die unter 3. genannten Anforderungen[290] erfüllen. Darüber hinaus steht in einem offenen Repository genügend Content bereit, der in diversen Kontexten wiederzuverwenden ist und den entsprechenden Standards genügt. Die Standards gel-

289 Hier fehlt – aus didaktischer Perspektive – der Theorie der Kommunikativen Gattungen die Unterscheidung nach dem Grad der Komplexität von Gattungen und Mustern.

290 Damit sind jene didaktischen Arrangements und Szenarien gemeint, die sich vor allem durch eine integrative Sprachbetrachtung, der Verwobenheit von Sprache und Kultur, auszeichnen.

ten ebenso für die technische Basis, die so gestaltet ist, dass eine reibungslose Umsetzung (situative Realisierung) gewährleistet ist (z.B. Usability).

3. Die situative Realisierungsebene

Damit eine Fremdsprache gelernt werden kann, ist eine Konstruktion geteilter Bedeutung in ebenso geteilten Kontexten zu ermöglichen; authentische Problemstellungen und Aufgaben bilden die Grundstruktur des Lehr-Lernprozesses. Die Lernprozesse der Studierenden sind sowohl durch die von Studierenden selbst oder von Lehrenden entwickelten und bereitgestellten eSzenarien, den (darin) ebenfalls agierenden Lernhelfern (Lehrende und Mitlernende) als auch durch die virtuelle Lernumgebung (z.B. Content, Tools) zu unterstützen. Dazu müssen virtuelle Lernumgebungen im Prozess folgende theoretisch erarbeitete Anforderungen erfüllen:

Aus der *Perspektive der Lernenden* (Lernprozesse) sollte eine virtuelle Lernumgebung die Potentiale der Digitalen Medien (s. Kap. 5.3) realisieren, sie sollte also

1. eine Handlungsorientierung (Habitualisierung, Teilhabe) und Kontextualisierung (individuelle und gesellschaftliche Relevanz) ermöglichen,
2. die Heterogenität insbesondere durch die didaktische Vielfalt (Materialien, Medien, „Methoden“) berücksichtigen,
3. individualisiertes, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen durch eine Offenheit der Lernumgebung (realisiert durch umfangreiche Rechte und einer Variabilität von Lernobjekten) und die Reflexion des Lernprozesses (ePortfolio) sowie durch didaktische Instrumente (s.u.) und ein Monitoring der individuellen Lernfortschritte ermöglichen,
4. Kooperation, Kollaboration mit Kommiliton/inn/en und u.a. Tutor/inn/en, Lehrenden ermöglichen (Wissensgemeinschaften, Projekte) sowie
5. Unterstützungsangebote zur Konstruktion, Aktualisierung und Habitualisierung von Gattungs- und Musterwissen inkl. der jeweils dazu nötigen sprachlichen Ausdrucksmittel bereitstellen.

Aus der *Perspektive der Lehrenden* (Lehrprozesse) sollte die virtuelle Lernumgebung darüber hinaus

1. die Planung und Gestaltung von eSzenarien (mit integrierten formativen Prüfungssystemen) unterstützen, indem dazu nachhaltig didaktische Instrumente (didaktische Metadaten, didaktische Rückmeldesystem, Vorlagen und Strukturierungstools oder -hilfen, z.B. nach Gagné, s. Kap. 6.3.4), Materialien und eSzenarien (lernförderliche Situationen als good/best practice) zur Wiederverwendung bereitstehen sowie
2. Kooperation und Kollaboration unter Lehrenden unterstützen.

Aus *Forschungsperspektive* sollte sich die virtuelle Lernumgebung darüber hinaus durch eine leichte Zugänglichkeit (z.B. Metadaten) sowohl der von Studierenden als auch von Lehrenden und Studierenden eingestellten und freigegebenen Produkte (Situationen, didaktische Arrangements und Szenarien, Lernergebnisse, Übungen, Aufgaben, Kurse, Erläuterungen, Quellen) auszeichnen.

Diese zentralen Anforderungen stellen einen allgemeinen, weiter entfaltbaren theoriebasierten Rahmen zur Bewertung oder Entwicklung von virtuellen Lernplattformen dar. Die Kohä-

renz dieser Kriterien sichert als übergeordnetes Kriterium die Zuverlässigkeit des Instruments ab. Denn auch im Falle der Nicht-Erfüllung von (einzelnen) Kriterien kann eine Lernumgebung als Ganzes angemessen und erfolgreich sein. Im nächsten Kapitel werden diese Anforderungen zur exemplarischen Analyse von Cleio verwendet.

8 Cleio – Beschreibung und Diskussion

Wichtigstes Ziel dieses Kapitels ist schließlich zu klären, inwiefern die virtuelle Lernumgebung Cleio (www.cleio.eu), die hiernach kurz beschrieben wird, den oben stehenden Anforderungen in dem bestehenden Kontext (FSU an niederländischen Universitäten und Hochschulen) genügt. Es geht auch darum, die Konzeptualisierungen in Cleio insgesamt oder in Teilen für die Weiterentwicklung von virtuellen Lernumgebungen zu diskutieren.
Doch zuerst soll kurz skizziert werden, was Cleio ist:

Cleio – eLearning Fremdsprachen: Kompetenzen - Konventionen - Kooperationen[291]
Im Rahmen des Projekts Cleio (TalenTransit) entstand von 2004 bis 2006 unter Führung der Universität Amsterdam eine digitale Arbeits- und Lernumgebung, mit der Lehrende und Lernende eigene, an ihre jeweiligen Bedürfnisse angepasste Lernwege erstellen können. Indem Kommunikative Gattungen/Textsorten den Kern jeder Lerneinheit bilden, soll sowohl die Anpassung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) als auch Authentizität gewährleistet werden. Zudem versprechen sich die Entwickler Synergieeffekte durch die Wiederverwendbarkeit von Modulen, Lerneinheiten, Aufgaben, Übungen und Quellen sowie eine Qualitätssicherung durch methodisch-didaktische Profile. Eine Toolbox mit Hilfen zu Lexik, Grammatik, Textmustern etc. und den Kommunikationstools (Chat, Forum, Mail, Skype) komplettieren das Online-Portal. Das Instrument eignet sich auch zur Entwicklung von Kursen für u.a. Blackboard.

Um den Abgleich mit den Anforderungen leisten zu können, wird in einem ersten Schritt Cleio anhand der Analyseebenen der (didaktischen) Gattungsanalyse dargestellt. Dies basiert auf der Vorstellung, dass (virtuelle) Lernumgebungen mit ihren jeweiligen Spezifika die konkrete didaktische Situation, also das potentielle Handeln der Lehrenden und Lernenden grundlegend bestimmen. Natürlich können die Interaktanten die Möglichkeiten und Beschränkungen einer Lernumgebung auch umgehen oder lediglich spezifische Funktionalitäten nutzen. Wichtig ist deshalb – im Sinne einer didaktischen Vielfalt – den potentiellen Handlungsraum zu bestimmen, sodass die unterschiedlichen Handhabungsmöglichkeiten sichtbar werden. Dazu sind die Einheiten der Gattungsanalyse geeignet, da sie auf unterschiedlichen Ebenen immer auch die potentiellen Varianzen mit zu erfassen suchen. Um es ganz deutlich zu sagen, es geht hier nicht um den Versuch, die didaktische Gattung *Fremdsprachenunterricht an niederländischen Universitäten* und Hochschulen zu analysieren – das wäre ein weites Feld –, sondern darum, die für diesen Kontext entwickelte Lernumgebung Cleio vor den Bedingungen dieses Kontextes zu beschreiben und hinsichtlich der identifizierten Anforderungen abzugleichen und zu bewerten sowie das Fehlschlagen des Projektes nachzuvollziehen, um so der Community im Fazit auch die „lessons learned“ an die Hand zu geben. Nicht zuletzt dient die Darstellung auch dazu zu verdeutlichen, dass und wie Kom-

291 Ankündigungstext für einen Workshop auf der fadaf-Regionalkonferenz 2007 in Hamburg.

munikative Gattungen zur Gestaltung von (fremdsprachlichen) Lehr- und Lernprozessen in (virtuellen) Lernumgebungen herangezogen werden können.

8.1 Die Außenstruktur – Funktionen und Interaktanten

Die Außenstruktur stellt „.[...] die Einbettung kommunikativer Gattungen in gesellschaftliche Strukturen“ (Günthner und Knoblauch 1997, S. 296) dar. Sie fokussiert den Zusammenhang zwischen den Mustern und dem jeweiligen gesellschaftlichen Bereich. Dabei spielen die Aspekte gesellschaftlicher Zweck, institutionelle Einbettung sowie mediale Einbindung eine zentrale Rolle (vgl. Viererbe 2010, S. 99). Für eLearning in seiner Gesamtheit an (niederländischen) Hochschulen werden folgende Fragen zu beantworten sein: Welche gesellschaftliche Funktion erfüllt eLearning? Welche didaktische Funktion erfüllen virtuelle Lernumgebungen und wie sind sie institutionell eingebettet? Wer sind die Akteure dieser sozialen Situation? Wie wirkt sich die technische Medialität auf der institutionellen Ebene aus?

Ziel dieses Kapitels ist es demzufolge darzulegen, welche Rolle Cleio bei der Aktualisierung von didaktischen Gattungen in Bezug auf die Fremdsprachenausbildung innerhalb der BA- und MA-Studiengänge (u.a. der Germanistik, der Niederlandistik, der Anglistik) an niederländischen Universitäten und Hochschulen einnehmen sollte. Dazu gehört auch, die damaligen Situationsauffassung, die zur Entwicklung von Cleio geführt hat, kurz zu skizzieren.

8.1.1 Die institutionelle Einbettung von Cleio

Am Beispiel der Fremdsprachenausbildung Deutsch, die den Kontext von fremdsprachlichen Studiengängen an niederländischen Universitäten und Hochschulen in den Niederlanden repräsentiert, soll die Funktion sowie die institutionelle Verankerung der BA- und MA-Studiengänge, für die Cleio entwickelt worden ist, exemplarisch veranschaulicht werden.[292]
Wie alle fremdsprachlichen Studiengänge in den Niederländen ist auch das Fach Deutsch ein kleines Fach. An landesweit fünf Universitäten (mit insgesamt sieben Lehrstühlen) werden die BA- und MA-Studiengänge Germanistik angeboten, die jährlich von ca. 60 Studierenden absolviert werden. Die universitäre Lehrerausbildung (für die Sekundarstufe 2) ist nicht Teil dieses Studiums, sondern wird von pädagogischen Instituten der jeweiligen Universitäten übernommen. Die Lehrerausbildung für Sekundarstufe I wird an neun Hochschulen angeboten. Diese BA-Studiengänge absolvieren jährlich ca. 100 Studierende in Voll- und Teilzeit (vgl. Klein Gunnewiek und Herrlitz 2010, S. 1752). All diese Studiengänge zielen in erster Linie auf die Ausbildung von Lehrenden für den zunehmend weniger obligatorischen Deutschunterricht an niederländischen Schulen, sodann auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie auf die Ausbildung von Journalist/innen/en, Übersetzer/innen, Verlags-Lektor/inn/en und Mitarbeiter/innen für internationale kulturelle Institutionen (vgl. Universiteit Utrecht 2010). Obwohl der Lehrerberuf inzwischen als aufgewertet gilt, entspricht die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen nicht dem voraussichtlichen Bedarf (vgl. Klein Gunnewiek und Herrlitz 2010, S. 1752).

292 Cleio liegt für Niederländisch, Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch und Spanisch vor. Instanzen in weiteren Sprachen wären durch die objektbasierte Programmierung leicht realisierbar.

Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass die Universitäten und Hochschulen sowohl von der Regierung als auch von Hochschulleitungen und der Öffentlichkeit (Ratings) traditionell als konkurrierende Player verstanden werden. Dies führt zu einer Profilierung und Abgrenzung, sodass Kooperationen nur auf persönlicher Ebene oder aufgrund von Sachzwängen (Kosten, Anzahl der Studierenden) zustande kommen. Beispielsweise kooperieren die fünf universitären Institute bei ihren Masterstudiengängen: Jede/r MA-Studierende der Germanistik in Leiden, Amsterdam und Utrecht ist verpflichtet, eine gewisse Anzahl von ECTS an einer anderen Universität zu erwerben. Dadurch sind die Kurse ausgelasteter, die Lehrbelastung der einzelnen Institute ist reduziert und es können weitere Inhaltsbereiche angeboten werden.
Die Bedeutung des Faches Deutsch spiegelt in keiner Weise die ökonomischen Beziehungen zu Deutschland wider. Im Gegenteil trifft der rigide Sparkurs der niederländischen Regierungen seit Mitte der 1990 Jahre im Bildungsbereich besonders die kleinen (sprachlichen) Fächer. Dennoch kann festgehalten werden, dass diese Studiengänge insgesamt dazu beitragen, sowohl das gesellschaftliche Probleme der strukturierten „Weitergabe" von Kultur und Sprache (an die nächste Generation) als auch das Problem der internationalen und kulturellen Verständigung zu lösen.

Auf der Ebene der Studiengänge sind weitere Aspekte der Außenstruktur von Bedeutung.
Zum einen ist das ist die nationale Einführung der BA-/MA-Studienstruktur (Bologna) im Jahre 2001/2. Denn Reinmann, Sporer und Vohle (2007) gehen davon aus, dass

> *„[...] mit dem Bologna-Prozess Rahmenbedingungen geschaffen [werden], die bestimmt sind durch Fremdorganisation, Außenkontrolle, Individualleistungen, hierarchische Verhältnisse und Homogenität [...]" (Reinmann, Sporer und Vohle 2007, S. 2 preprint)*

Generell kann diese Entwicklung – auch für den Einsatz von Lernplattformen - bestätigt werden, wenngleich das Transfermodell des Lernens mit der dazugehörigen Steuerung und Kontrolle durch Lehrende (vgl. Reinmann, Sporer und Vohle 2007, S. 270) auch schon in den niederländischen Schulen die tradierte Praxis darstellt. Insgesamt bremst die bestehende Lehr-Lernkultur in den fremdsprachlichen Studiengängen in den Niederlanden nach meiner Einschätzung Innovationen noch aus.
Zum anderen besteht ein wesentlicher Aspekt der Außenstruktur in der Stellung des Fremdsprachenunterrichts im Curriculum. Um die Darstellung in Kap. 5.2 nicht zu wiederholen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass erstens eine Trennung von Fachinhalt und Fremdsprachenlernen eher die Regel ist, dass zweitens Sprachfertigkeit ca. 25-30% des Curriculums umfasst und drittens die Curricula eher fachsystematisch aufgebaut sind.[293]

8.1.2 Die Funktion von L(C)MS im Lichte des Entstehungskontexts von Cleio

Wie in Kapitel 5.4 dargelegt, stellen Jäcklein u.a. (2007) zufolge Lernplattformen nur die technische Basis dar, eSzenarien miteinander zu kombinieren und dafür einen virtuellen

293 Eine Beschreibung und Einschätzung der Lage der Germanistik (an der Universität Amsterdam) findet sich bei Carla Dauven-van Knippenberg (2007), die die Gesamtprojektleitung von Cleio innehatte.

Lernraum zur Verfügung zu stellen. Diese Kurzdefinition übersieht die weitreichenden Konsequenzen, die die technische Gestaltung auf die didaktische ausübt. Die Lehrenden und Lernenden können in der Regel nur *die* didaktischen Szenarien mit einer Lernplattform umsetzen, die die Lernplattform (prominent) unterstützt. Wichtigste Elemente dieser Szenarien in Lernplattformen sind in aller Regel Übungen, da sie sich leicht technisch beherrschen lassen. Schließlich werden Lernplattformen auch zur Ablage von Materialien genutzt (Distribution). Im Vordergrund stehen also die Auslagerung von zumeist dekontextualisiertem Faktenwissen sowie die Habitualisierung von Regelwissen. Dabei sind es i.d.R. die Lehrenden, die entscheiden, was die Lernenden in der Lernplattform tun (müssen).
Die Funktion von Lernplattformen besteht darin, die Lehrenden und Lernenden bei der Gestaltung von eSzenarien zu unterstützen, also bei der

> *„... Koordination von Lehr-Lernzeiten sowie von Lehr-Lernorten auf der institutionellen Ebene eines Studiengangs mit Fokus auf die Lernprozesse der Studierenden auf der Folie eines „student lifecycles" [... sowie die] hochschuldidaktisch motivierte Gestaltung der Voraussetzungen, Bedingungen und Faktoren für studentisches Lernen (und wie sich Lehre darauf bezieht) [...]" (Merkt und Van den Berk 2008, S. 244).*

Wesentlich dabei ist die für die konkrete didaktische Situation optimale Umsetzung der Potentiale des Lehren und Lernens mit digitalen Medien, um so fremdsprachliches Lernen zu ermöglichen und zu fördern (vgl. ausführlich Kap. 5.3 und Kap. 5.4).

Die genannten medialen Aspekte sowie die genannten institutionellen Gegebenheiten (Kap. 7.1.1) waren der Auslöser für die Entwicklung von Cleio. Da der Fremdsprachenunterricht die an ihn gestellten Anforderungen und Erwartungen nicht mehr erfüllt(e) und sie z.T. strukturell bedingt nicht erfüllen kann (z.B. begrenzte Unterrichtskapazität, mangelnde Forschungs-/Entwicklungszeit), sollte mit Cleio eine veränderte kooperative Lehr-, Lern- und Arbeitskultur etabliert werden.

2004 wird der Markt noch beherrscht von Blackboard und Co., also von den etablierten kommerziellen Lernumgebungen. Allerdings stellen immer mehr Hochschulen zu Recht fest, dass diese Systeme für die Lehre nicht ausreichen: Beschränkte didaktische Möglichkeiten, unzureichende Anbindung an Datenbanken und teure Geschäftsmodelle sind nur die wichtigsten Gründe, nach Alternativen zu suchen. „Not invented here" erscheint bei der flächendeckenden Einführung virtueller Lernumgebungen als das größte Hindernis.[294] Jede Universität puzzelt ihr eigenes System zusammen (Insellösungen), hofft zu sparen und die für die eigene Hochschule optimale Lernumgebung zu kreieren. Allerdings ist trotz der Standardisierungsbemühungen die parallele Entwicklung von über hundert (L)CMS (vgl. z.B. http://www.cmsmatrix.org, Abfrage: 06.12.2007) und Lernplattformen (vgl. Schulmeister 2003; Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele 2002; Kerres u.a. 2009) langfristig nicht sinnvoll, belebt aber die Diskussion und führt vermutlich zu anspruchsvolleren Systemen. Die Tendenz weist in die Richtung von Open source-Lösungen (z.B. die Bemühungen der Uni-

294 *„Die Diskussionen drehen sich häufig um die im eigenen Hause oder die an einer benachbarten Universität entwickelte Plattform"* (Schulmeister 2004b).

versität Amsterdam, die Sakai zustätzlich zu Blackboard als ePortfolio-Tool einsetzen; s.a. die Initiativen von des nationalen niederländischen eLearning-Konsortiums Surf (http://www.surf.nl) auf dem Gebiet von Portfolios: http://www.edusite.nl/edusite/nieuws/17317, Abfrage 06.12.2007). Mit gemeinsamen Anstrengungen könn(t)en die Hochschulen deutlich leistungsfähigere Systeme erzeugen.
Kritisch bleibt anzumerken, dass die Entwickler meist „nur" einen technischen Hintergrund haben, was dazu führen kann, dass a) Lösungen - obzwar technisch anspruchsvoll – nicht die Bedürfnisse der Klientel decken und dass b) eben diese Lösungen nur auf Druck von unten oder oben entwickelt werden. Bislang fehlt es zudem an durchsetzungsstarken Mediendidakter/inne/n, die nicht nur das technisch Machbare, sondern auch das didaktisch Sinnvolle im Auge haben.
2004 haben sich die späteren Projektpartner (Universität Utrecht, Universität von Amsterdam, Universität Twente/Konict) dazu entschlossen, ein Folgeprojekt von „Concourse" zu beantragen. Im Drittmittelprojekt Concourse (2000 bis 2003)[295] entwickelte ein Team von Informationswissenschaftler/inne/n, Didaktiker/inne/n, Hispanist/inn/en und Germanist/inn/en die digitale Lernumgebung Concourse[296] (vgl. van den Berk, Klein Gunnewiek und De Graaff 2002; Jauregi und van den Berk 2002), die auf die Integration von Textarbeit, Redaktion, lexikalischer und grammatikalischer Analyse, Beurteilung, Publikation und Dokumentation abzielte. De facto wurde ein komplexes Content Management System mit diversen Kommunikationsinstrumenten, einer frei anpassbaren Metadatenstruktur und einer Rollen- und Rechteverwaltung fertig gestellt. Mit dieser Lernumgebung konnten bereits wesentliche Anforderungen, die oben dargestellt sind, umgesetzt werden, allerdings wurden weder die Studierenden noch die Lehrenden bei der Gestaltung der Lehr-/Lernsituation unterstützt. Concourse war in diesem Sinn didaktisch neutral. Auch eine Wiederverwendbarkeit eingestellter Objekte war so gut wie ausgeschlossen, da hier die für virtuelle Lernumgebungen typische Raum- oder Kursmetapher Grundlage der didaktischen Umsetzung war: für jede Gruppe wird ein eigener geschlossener Raum eingerichtet.

Im Rahmen eines von der Digitalen Universität[297] geförderten Projektes entstand von 2004 bis 2006 unter Führung der Universität Amsterdam die digitale Arbeits- und Lernumgebung TalenTransit (ab 2006 Cleio) für Fremdsprachen.[298] Ziel war es, den Lernenden und Lehrenden und der Institution (Hochschule) ein digitales Instrumentarium zur Verfügung zu stellen,

1. das den *Lernenden* die Möglichkeit gibt, selbständig zu lernen, eigene, an ihre Bedürfnisse angepasste Lernwege zu erstellen, Aufgaben und Übungen zu erstellen oder selbständig auszuwählen, mit anderen zu kooperieren, mit anderen zu kommunizieren und

295 Vgl. http://www.surffoundation.nl/smartsite.dws?id=10434, Abfrage 24.10.2007.
296 Concourse ist nur noch über das geschlossene CMS KASS (www.konict.nl/KASS, Abfrage: 23.10.2007) zu erreichen. Für einen Gastzugang können Sie den Systemadministrator kontaktieren: info@konict.nl
297 im Folgenden DU (www.du.nl, Abfrage: 24.10.2007): ein Konsortium diverser niederländischer Hochschulen, gehört seit 01.01.2007 zu SURF (www.surf.nl, Abfrage 24.10.2007)
298 Als weitere Projektpartner konnten Sjoerd de Vries (Technik, Unversiteit Twente), Britta Bendieck (Deutsch, InHolland, jetzt UvA), Elisabetta Materassi (Italienisch, UvA), Marten Hidma (Niederländisch als Fremdsprache, UvA) und Annette Gasdorff (Fontys Hogeschool Sittard) gewonnen werden. Die gesamtverantwortliche Projektleitung übernahm Carla Dauven-van Knippenberg (UvA), als Co-Projektleiter war ich für die technische Entwicklung und den Inhalt verantwortlich.

auf diverse Hilfsmittel zurückzugreifen (z.B. Wörterbücher, Grammatikbeschreibungen, Textmuster);

2. das den *Lehrenden* die Möglichkeit gibt, mit Hilfe einer Datenbank Unterrichtseinheiten und Kurse zusammenzustellen, bestehende Kurse, Unterrichtseinheiten, Aufgaben und Übungen an die eigenen Bedürfnisse anzupassen, neue Aufgaben, Quellen usw. einzustellen, mit anderen zu kommunizieren, didaktische Templates zu verwenden und
3. das sich an den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen anlehnt, inhaltliches und sprachliches Lernen stärker koppelt (z.B. Fachsprache), mehrsprachig ist, an Textsorten/Kommunikativen Gattungen orientiert ist, auf Erkenntnissen und Postulaten der Forschung und Praxis beruht, didaktische Handreichungen zur Verfügung stellt, ständig erweiterbar und modifizierbar ist, benutzerfreundlich ist und das schließlich mit anderen Tools (Portfoliosysteme, z.B. http://www.europeestaalportfolio.nl) und Umgebungen (z.B. Blackboard) (potentiell) kompatibel ist (z.B. SCORM, IMS).

Die angestrebte Funktion der virtuellen Lernumgebung bestand also im Wesentlichen darin, die vielen Unterrichtsmaterialien der einzelnen Universitäten und Hochschulen zu vereinen sowie durch die didaktische Grundstruktur von Cleio die dozentenzentrierte Lehr- und die rezeptive Lernkultur in Richtung der in Kapitel 5.2 genannten Prinzipien (u.a. Handlungsorientierung, Lernerautonomie, Authentizität) zu verändern.[299]

8.1.3 Zielgruppen

Cleio richtet sich vorrangig an Studierende und Lehrende der fremdsprachlichen Ausbildungen an niederländischen Hochschulen.

Studierende

Die primäre Zielgruppen, wie sie in der Projektdefinition (Dauven-van Knippenberg, Van den Berk und Ehrreich 2005, Anlage IVA) festgestellt wurde, sind folgende:

- Studierende der Germanistik (200 TN), der Romanistik (Spanisch (400 TN) und Italienisch (250 TN)) an niederländischen Universitäten inkl. Nebenfach und Wahl-(pflicht-)studierende
- Studierende Deutsch an (Fach)-Hochschulen inkl. Wahl-(pflicht-)Studierende (6700 TN),
- Studierende an (Fach-)Hochschulen in der Lehrerausbildung Deutsch (680 TN) und Spanisch (675 TN),
- Studierende „Niederländisch als zweite Fremdsprache“ (3700 TN) an Hochschulen in den Niederlanden sowie
- Teilnehmer/innen an Sprachkursen (Deutsch, Spanisch, Italienisch) an Hochschulen in den Niederlanden.

Insgesamt sind dies rund 11500 Teilnehmer/innen an 65 Hochschulen mit unterschiedlichen Zeitbudgets (z.B. Vollzeitstudium vs. einmaliger Sprachkurs).
Die sekundäre Zielgruppe setzt sich wie folgt zusammen:

299 In der Projektdefinition (Dauven-van Knippenberg, van den Berk und Ehrreich 2005) werden weitere Funktionen genannt, z.B.: effizientes, nationales Wissensmanagement, suprainstitutionelle Harmonisierung von Studiengängen (benchmarking), Flexibilisierung von personengebundener Unterrichtsexpertise, Erhöhung von Studierenzahlen durch zeitgemäßen Unterricht.

- Lehramtsstudierende in Belgien (ca. 2500 Deutschlehrer/innen),
- Studierende der europäische Sprachen in den Niederlanden (insgesamt 23400 Studierende),
- Studierende des Faches Niederländisch als Zweitsprache zur Vorbereitung auf ein Studium an einer niederländischen Hochschule,
- Teilnehmer/innen an Sprachkursen Deutsch und Italienisch am Goethe Institut, dem Istituto di Cultura, Vereniging Dante Alighieri sowie
- Sprachkursteilnehmerinnen und -teilnehmern in Deutschland (ca. 50.000 TN), Österreich und der Schweiz.

Eine genauere Analyse der Zielgruppe (z.B. mithilfe des Personas-Ansatzes) ist im Rahmen des Projekts nicht erfolgt und kann hier nicht nachgeliefert werden. Um dennoch einen kleinen Einblick in die Lehr- und Lernkultur an niederländischen Universitäten zu erhalten, kann generell festgehalten werden, dass Studierende in den Niederlanden schon früh ein Studium aufnehmen: Das Durchschnittsalter beträgt ca. 18 Jahre. Sie kommen aus einem Schulsystem an die Universität, das (mindestens bis 2006) eher lehrzentriert und stark an faktischem Wissen orientiert ist, sodass eine ausgewiesen kritische Haltung zu den Inhalten in der Regel nicht zu erwarten ist. Dies entspricht einer stark rezeptiven Lernhaltung. Die Studierenden sind eher selbstbewusst, was sich auch darin äußert, dass sie ihre Alltagsmeinungen mitunter auf eine Ebene mit empirischen Erkenntnissen stellen. Das hängt ggf. auch mit den Werten und Einstellungen der niederländischen Gesellschaft zusammen, d.h. mit der oftmals (selbst) zugeschriebenen großen Toleranz (Indifferenz) gegenüber anderen (vgl. Burger 2008; Wiedemann 1994).

Lehrende
Die Anzahl der Lehrenden ist bei der Projektbeantragung nicht erfasst worden. Für das Fach Deutsch geht es landesweit um ca. 100 Personen (65 an Hochschulen, 30 an Universitäten) zum Teil in Teilzeit (vgl. Klein Gunnewiek und Herrlitz 2010, S. 1752). Da Deutsch neben Spanisch die größte Gruppe darstellt, kann insgesamt von ca. 400 Lehrenden für die fremdsprachlichen Studiengänge ausgegangen werden.

Hochschuldidaktiker/innen und Forscher
Eine weitere Zielgruppe stellen Unterrichtsforscher/inne/n, Hochschuldidaktiker/inne/n usw., die die in Cleio vorgehaltenen Daten (z.B. Produkte der Studierenden, Aufgabenstellungen) für ihre jeweilige Untersuchung – das Einverständnis der Benutzer/innen vorausgesetzt - nutzen könnten (z.B. Ermittlung der dominanten Lehrkultur, best practices, Sprachstandsanalysen, Lernverläufe).

8.2 Die Binnenstruktur – die Struktur von Cleio

Die Binnenstruktur beschreibt die internen strukturellen Elemente einer virtuellen Lernumgebung, die die Art und Weise des Lehren und Lernens sowie der diesbezüglichen Organisation bestimmen. Dies sind z.B. die curriculare Strukturierung sowie lehr-lernorganisatorische

Einheiten auf der Mikro- und Mesoebene, Umfang und Art des Contents, Tools, das Rollen- und Rechtemanagement und Standards.

Ziel ist es demzufolge darzulegen, welche dieser strukturellen Einheiten in Cleio auf welche Weise umgesetzt und in welchem Umfang vorhanden sind.

8.2.1 Die curriculare Struktur

Die curriculare Organisation von Cleio orientiert sich an Genres (Textsorten/Kommunikativen Gattungen) und ordnet diese den in den Globalskalen beschriebenen Kompetenzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu. Mit Hilfe von Metadaten kann allen Einheiten in Cleio (z.B. Lerneinheiten, Quellen, Aufgaben und Übungen) ein Niveau (A1 bis C2) für die vier Fertigkeiten zugeordnet werden. Abbildung 31 stellt die stark vereinfachte curriculare Struktur dar.

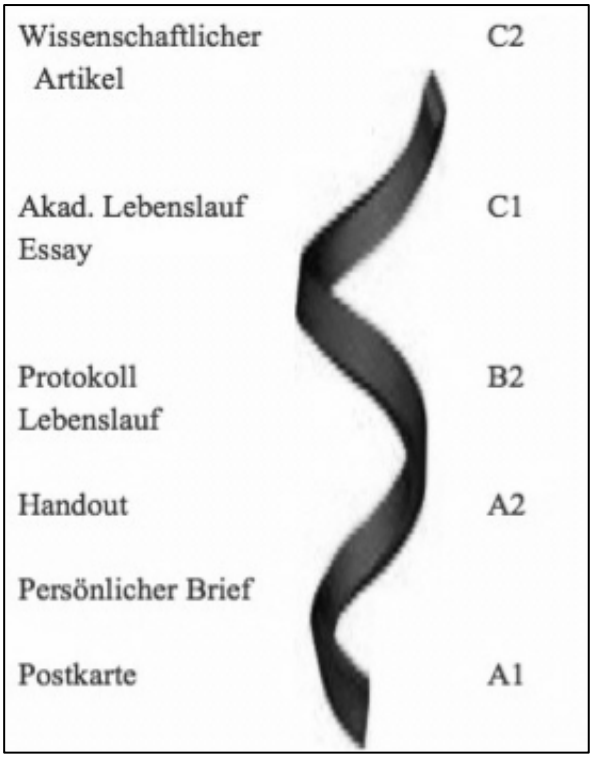

Abbildung 31: Vereinfachte curriculare Organisation

Im Hinblick auf die große Anzahl möglicher Kommunikativer Gattungen und ihrer Aspekte ist eine Auswahl getroffen worden, die auf die Fremdsprachenausbildung an niederländischen Hochschulen zielt: die gängigen akademischen Gattungen werden in Cleio vorrangig berücksichtigt. Im Mittelpunkt des Instruments Cleio stehen deshalb produktive Aufgaben: Präsentation, Diskussion, Brief, Hausarbeit, Exposé, Bewerbungsschreiben, Thesenpapier usw. So kann hier – stark verkürzt – davon ausgegangen werden, dass Lernende sich einige, für sie im institutionellen Kontext relevante Handlungsmuster aneignen können. Eine Erweiterung um Kommunikative Gattungen aus anderen Domänen wäre technisch leicht zu realisieren.

8.2.2 Die didaktische Struktur

Die didaktische Strukturierung in Cleio stellt zum einen eine Umsetzung der in Kapitel 8.2.1 beschriebenen curricularen Struktur dar. Zum anderen ist bei der Gestaltung der didaktischen Struktur der Versuch unternommen worden, die didaktischen Einheiten der Präsenz auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (s. Kap. 5.5), also analog zu den institutionellen Lehr-/Lernsituationen (Veranstaltung, Sitzung, Auftrag usw.) zu modellieren. Abbildung 32 zeigt die komplett entfaltete didaktische Struktur von Cleio. Bei der Konzeption und Entwicklung dieser didaktischen Struktur konnte in einem iterativen Verfahren auf die parallel von den Projektmitarbeiter/innen entwickelten und für sie erstrebenswerten oder typischen Einsatzszenarien (Cases) zurückgegriffen werden. Dabei wurden diese einerseits, z.B. zur Entwicklung einer Aufgaben- Übungstypologie, abstrahiert, andererseits dienten sie zur Überprüfung der Verwendbarkeit von Cleio, denn schließlich mussten sich diese Szenarien mit Cleio umsetzen lassen.

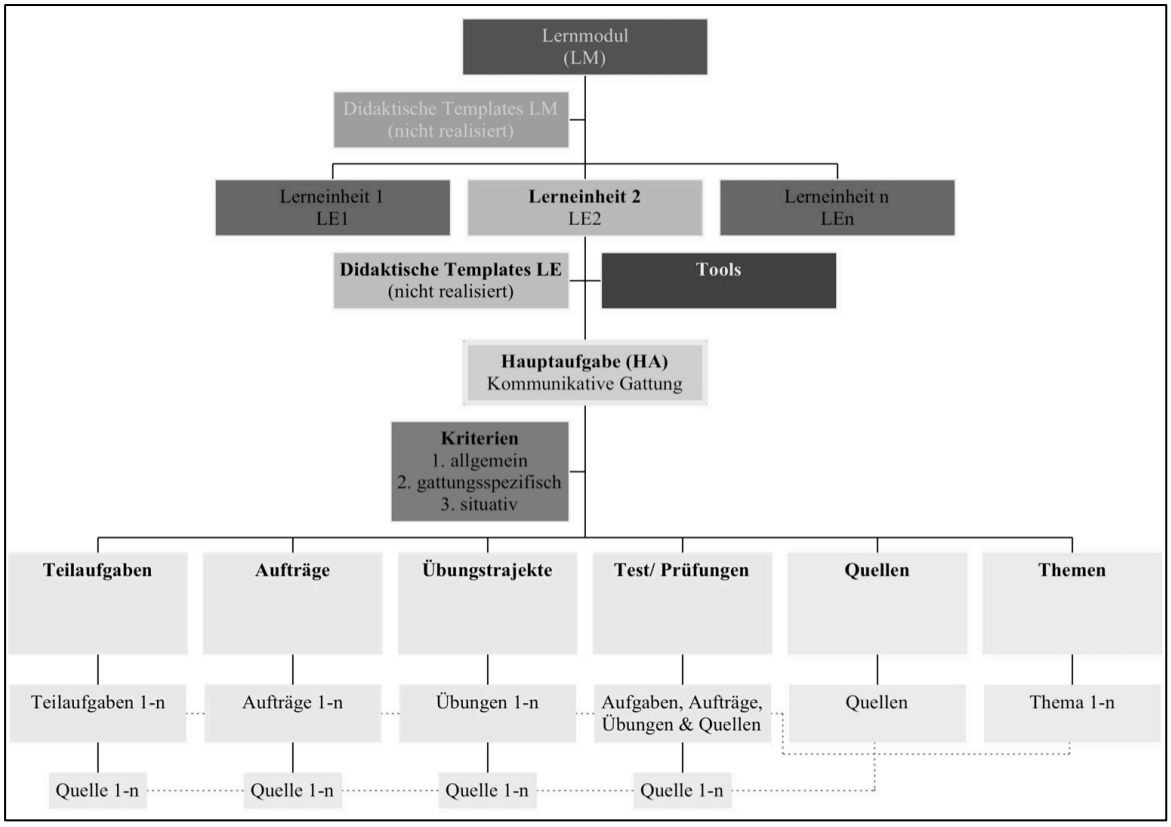

Abbildung 32: Cleio-Struktur

Die Abbildung 32 enthält eine Reihe von konzeptuell entwickelten Einheiten, die innerhalb des Projekts aus Kapazitätsgründen nicht umgesetzt werden konnten (z.B. Didaktisches Templates[300] (DT), Situationen/Lernkontext, Übungstrajekte[301] (ÜT)). Ein Studium wie auch

300 Didaktische Templates sollten empirisch aus den Szenarien der Nutzer/innen entwickelt werden. Für die Modellierung war IMS-Learning-Design vorgesehen (s. Kap. 5.4).

301 Übungstrajekte sind nicht realisiert. Wünschenswert wäre überdies eine weitere Kategorie, in der Übungen, Übungstrajekte, Aufträge und Auftragstrajekte (ggf. in einer spezifischen Abfolge) gebündelt werden könnten, die somit auf einer höheren Ebene die Wiederverwendbarkeit enorm erleichtern würde, da die

ein Modul besteht folglich aus einer Reihe von *Lernmodulen*.[302] Ein *Lernmodul (LM)* soll eine Veranstaltung (Seminar, Tutorium, Projektunterricht usw.) abbilden. Ein solches Lernmodul besteht – wiederum analog zu Veranstaltungen – aus *Lerneinheiten (LE)*, die Unterrichtsphasen, Gruppen- und Selbstlerneinheiten repräsentieren sollen. Abbildung 33 visualisiert diesen Zusammenhang.

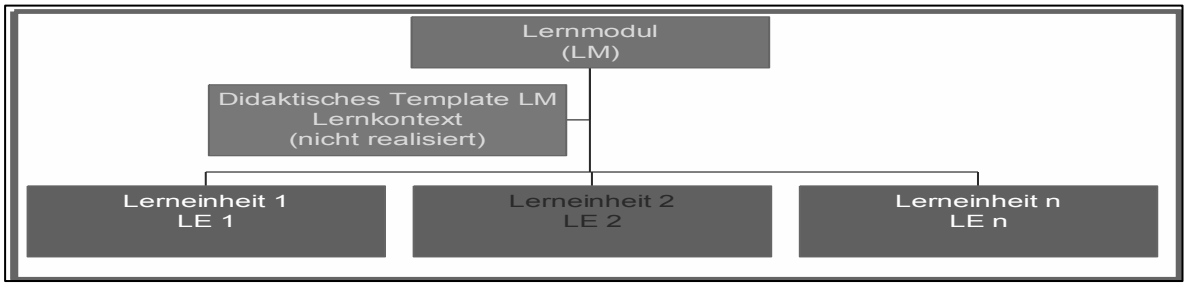

Abbildung 33: Lernmodule und Lerneinheiten in Cleio

Ein *Lernmodul (LM)* besteht aus 1 bis n *Lerneinheiten (LE), Trainingseinheiten (TE)* oder *Kontaktsitzungen (KS*, nicht realisiert) und einem *Didaktischen Template* (DT, nicht realisiert) für Lernmodule. Ein *Didaktisches Template*$_{LM}$ gibt an, um welche Art von Lehr-/Lernszenario es sich handelt (z.B. Projekt, Seminar, Tandem-Kurs, Vorlesung, Selbstlernen, Arbeitsgemeinschaft). Formal lässt sich ein Lernmodul so definieren:

$$LM = DT_{LM} + LE_1 \vee TE_1 \vee KS + (LE_n \vee TE_n \vee KS_n)$$

Auch Lerneinheiten sind wiederum komplex, wie Abbildung 34 zeigt.

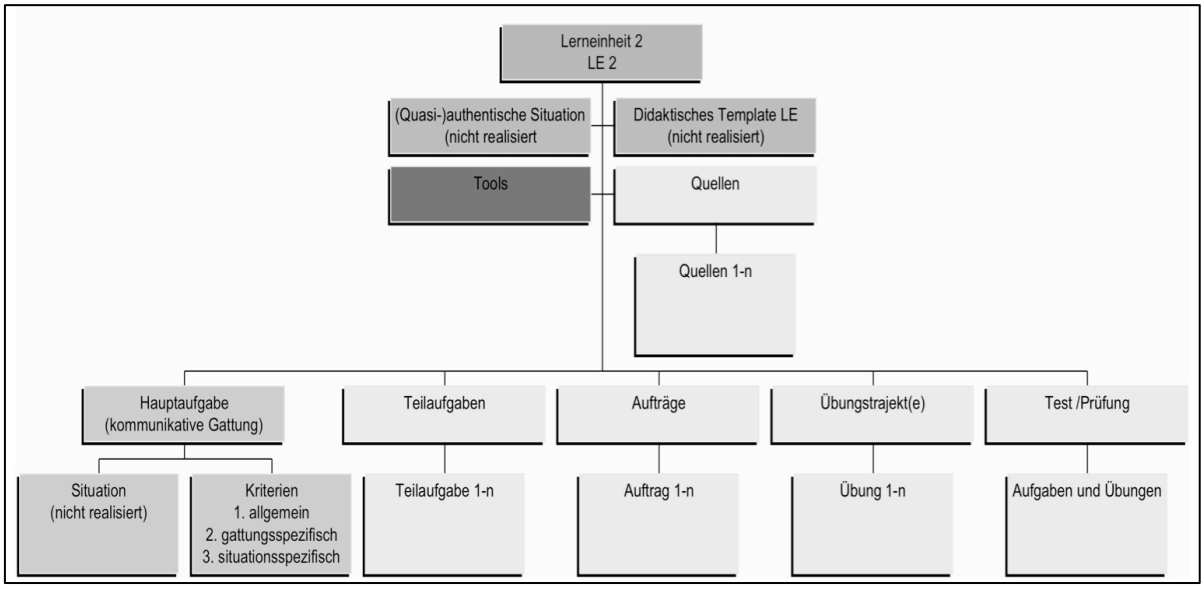

Abbildung 34: Ausgewählte Items einer Cleio-Lerneinheit

Nutzer/innen so auf fertige, positiv evaluierte Einheiten zurückgreifen könnten und nicht alle Planungsschritte noch einmal durchführen müssten.

302 Für die Einheit Studium ist keine Ansicht verfügbar. Beim Einsatz eines ePortfolios, bei der Darstellung Entwicklung und Implementation eines Curriculums oder einzelner Kompetenzen wäre eine Erweiterung um diese technisch schon verfügbare Funktionalität notwendig.

Eine *Lerneinheit*, die als Unterrichts-, Gruppen- oder Selbstlerneinheit oder -phase zu verstehen ist, besteht maximal aus einem *Didaktischen Template*$_{LE}$ *(DT*$_{LE}$*)*, diversen *Tools* (Kommunikationswerkzeuge, Audio- und Videotools, in- und externen Links, …), einer Sammlung von *Quellen* und den Lernverlauf organisierender Einheiten: *Hauptaufgabe (HA*), *Teilaufgabe (TA), Auftrag (A), Übung (Ü).*

Eine *Trainingseinheit (TE)* beinhaltet im Unterschied zu einer *Lerneinheit* keine *Aufgaben*, es geht in der *Trainingseinheit* also nicht um die Realisierung einer Kommunikativen Gattungen, sondern um das Trainieren oder Habitualisieren von spezifischen Fertigkeiten. Im Mittelpunkt einer TE steht die (selbständige) Erarbeitung einer (Teil-)Fertigkeit: Leseverstehen, Hörverstehen, Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz usw. Lern- und Trainingseinheiten sind in sich abgeschlossen und können auch separat genutzt werden.

In einer *Kontaktsitzung* (KS) können *Quellen, Aufgaben, Aufträge* und *Übungen* bereitgestellt werden, die methodisch-didaktische Planung einer *KS* wird in Cleio nicht im Detail abgebildet, sondern lediglich, wenn gewünscht, beschrieben. Sie erfolgt durch die Lehrenden vor Ort.

Didaktische Templates für LE, TE und KS lehnen sich an die Situation an, in der die Kommunikative Gattung normalerweise auftritt. Durch die Wahl der Kommunikativen Gattung (Artikel) und der Situation (z.B. Redaktion einer Tageszeitung; nicht realisiert) könnten (auf Wunsch) bestimmte oder ausgewählte Aufträge und Übungen automatisch der LE hinzugefügt werden: Recherche, Feedback, Überarbeitung, Endredaktion, um nur einige zu nennen.

Die Einheiten können formal wie folgt gefasst werden:

$$LE = DT_{LE} + HA + (TA_1 – TA_n) + (A_1\text{-}A_n) + (Ü_1\text{-}Ü_n) + (T_1\text{-}T_n) \text{ v } (Q_1 - Q_n) + (\text{Tools})$$
$$TE = DT_{TE} + (A_1\text{-}A_n) + (Ü_1\text{-}Ü_n) + (Q_1 - Q_n) + (\text{Tools})$$
$$KS = DT_{KS} + (HA + (TA_1 – TA_n) + (A_1\text{-}A_n) + (Ü_1\text{-}Ü_n) + (T_1\text{-}T_n) \text{ v } (Q_1 - Q_n) + (\text{Tools}))$$

Die Einheiten *Hauptaufgabe* und *Teilaufgabe* haben die Realisierung eines (sprachlichen) Produkts - die Realisierung einer Kommunikativen Gattung - zum Ziel, z.B. "Fertigen Sie eine Hausarbeit an". Eine Teilaufgabe soll wie die Hauptaufgabe zu einem Produkt führen, allerdings ist dieses Produkt zumeist nicht das Endprodukt, sondern ein notwendiges oder hilfreiches Zwischenprodukt auf dem Weg zur Realisierung der Aufgabe, z.B. "Fertigen Sie ein Exzerpt an." oder "Erstellen Sie eine Gliederung für Ihre Hausarbeit."

Unter *Übungen* werden alle Einheiten verstanden, die geschlossen sind, d.h. bei denen die Lernenden automatisches Feedback (oft: richtig/falsch) erhalten können, z.B. Multiple Choice.

Die Einheit *Auftrag* ist zwischen Übung und Aufgabe anzusiedeln, da einerseits automatisiertes Feedback zumeist nicht möglich ist, ein Produkt im Sinne einer Kommunikativen Gattung andererseits i.d.R. nicht erstellt wird. *Aufträge* dienen in besonderem Maße der

Language-(Learning-)Awareness, z.B. "Unterstreichen Sie die Ihnen bekannten Wörter", oder organisieren den weiteren Verlauf („Lesen Sie die Quelle XY“).

Die *Kriterien*, die das sprachliche Produkt (HA/TA) erfüllen soll, bestehen erstens aus allgemeinen sprachlichen Kriterien, die bei der Realisierung einer jeden Kommunikativen Gattung wichtig sind (z.B. „Achten Sie auf den Adressatenbezug!“), zweitens ergeben sich Kriterien aufgrund der Verwendung von Kommunikativen Gattungen in spezifischen Situationen (z.B. Interkulturelles Kriterium D-NL: „Bewerbung um eine Stelle bei einer Bank in den Niederlanden: Fügen Sie kein Foto bei!“). Schließlich kann es aus lehrzielspezifischen, lernorganisatorischen oder motivationalen Gründen wichtig sein, weitere Kriterien zu ergänzen (z.B. „Ihr Ergebnis sollte mit dem Ergebnis anderer Gruppen kompatibel sein.“ Oder: „Maximal 500 Wörter.“ Während die ersten beiden Kriterientypen durch das System geliefert werden und für jede Hauptaufgabe auch tilgbar sind, ist der dritte Typ frei formulierbar (die einmal eingegeben Kriterien können wieder aufgerufen und wieder verwendet werden).

Die Einheit *Quellen* beinhaltet Informationsobjekte wie Bilder, Texte, Präsentationen, Videos oder besteht aus einer Quellenangaben (z.B. Literaturangaben, Links).

Formal ist die Hauptgabe so fassbar:

HA =Realisierung einer Kommunikativen Gattungen + ((quasi-)authentische Situation/Kriterien Gattung) + (Allgemeine Kriterien Sprache) + (Kriterien (Lernkontext)) + $((Q_1 + Q_n) \vee (T_1\text{-}T_n))$ + Lernziele/Kompetenzen/Metadaten

8.2.3 Technik, Tools, Metadaten und Hilfsmittel

Abbildung 35 zeigt die vereinfachte technische Struktur von Cleio.

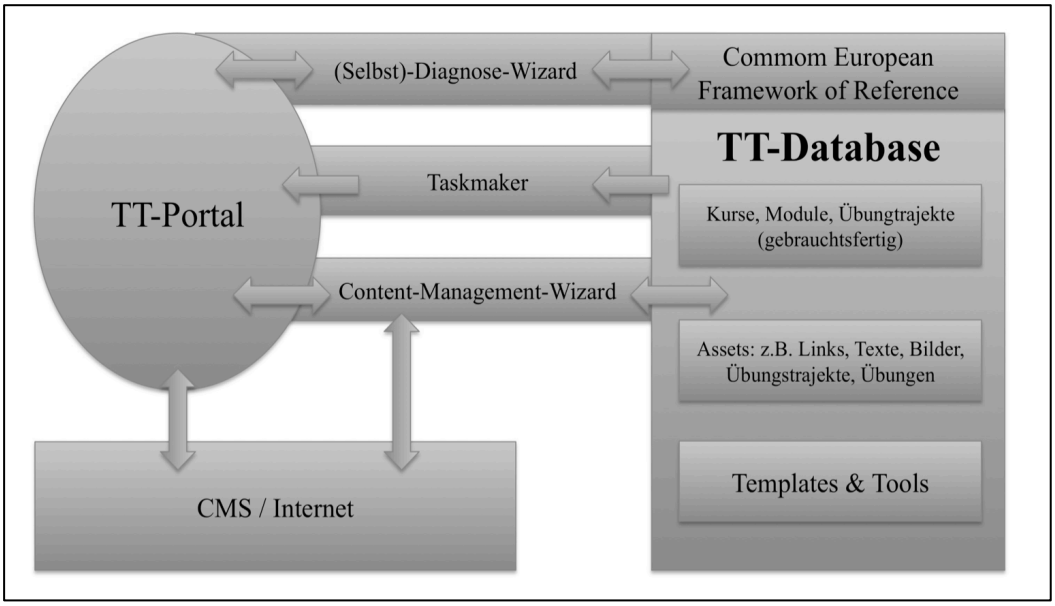

Abbildung 35: Vereinfachte technische Struktur von Cleio (TalenTransit – TT)

Technisch gesehen besteht Cleio aus einem *Content-Management-System*, das unter MySQL läuft, und einem Frontoffice in PHP (TT-Portal). Es enthält damit die übliche Rollen- und Rechtestruktur eines LCMS, die zentral von einem Administrator verwaltet wird.[303]

Die *Datenbankstruktur* unterscheidet zwischen sogenannten *Assets* (digitaler Content) als kleinster Einheit (z.B. Text, Video, PowerPoint-Präsentation), komplexeren *SCO's* (Sharable Content Ohjects), die 1 bis n Assests (z.B. eine Hauptaufgabe mit Quellen) sowie einen Asset-Player enthalten, und *CAM's* (Content Aggregation Models), die ein oder mehrere SCO'S und CAM's enthalten (z.B. eine komplexe Lerneinheit). SCO's und CAM's stellen die SCORM-kompatiblen Einheiten dar, die in andere Lernplattformen importierbar sind.
Die dazu nötige *Metadatenstruktur* entspricht den *Standards*.[304] Bedarfsgerecht wurden die Globalskalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in die Metadatenstruktur integriert. Jedes Objekt kann mit diesen Metadaten spezifiziert werden, wie Abbildung 36 exemplarisch für Lernmodule zeigt.

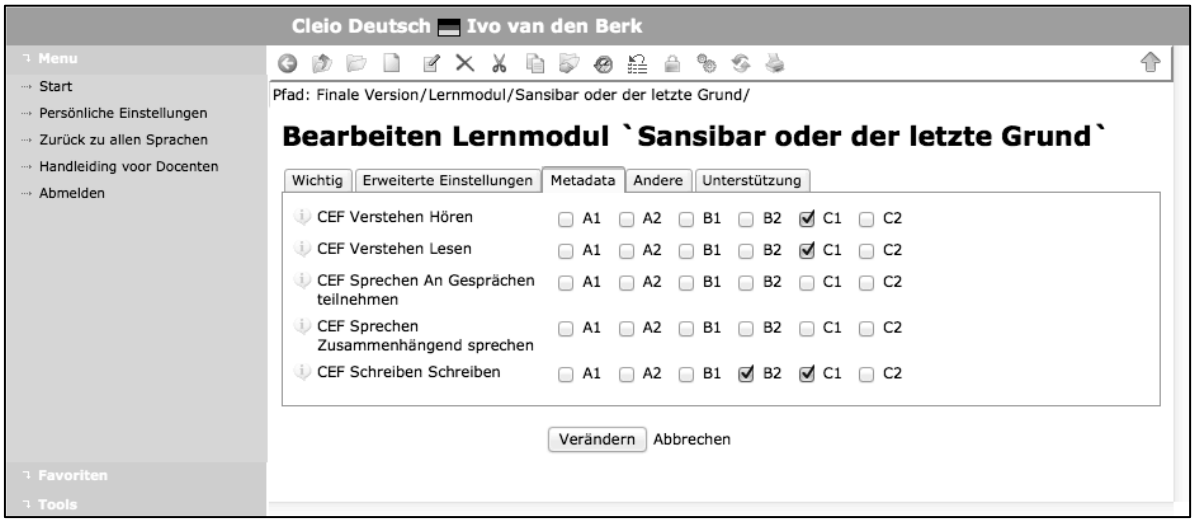

Abbildung 36: Verknüpfung der GER-Metadaten mit einem Lernmodul (Cleio)

Cleio enthält die 2005 üblichen *Tools*; das sind u.a.: (Gruppen-)Kalender, Adressbuch, Suche, Forum, Fotoalbum, Chat, „Zeitung" (zusammengestellt aus Newsfeeds), persönliche Ordner, ePortfolio (Ordner mit „Share-Funktion" pro Objekt) sowie zum Aufnehmen und Abspielen ein Video-Plugin (mit Text-Kommentarfunktion) und das Open-Source Audio-Tool „Audacity". Diese Tools sind in der Seitenleiste angeordnet und immer zugänglich. Des Weiteren gibt es ein Abgabetool, das in die aktiven Lernmodule integriert ist. Ein Ratingsystem ist für alle Objekte in Cleio verfügbar. Die abgegebenen Ratings lassen sich in der Suche nach den Rechtegruppen filtern (z.B. Lehrende, Lernende, Redaktion).

303 Eine detaillierte Darstellung der technischen Gegebenheiten von Cleio soll hier nicht erfolgen. Diese sind im Rahmen des Projekts ausführlich beschrieben (vgl. de Vries, Vegter und van den Berk 2005; de Vries, van den Berk und Dauven-van Knippenberg 2006).

304 Die Digitale Universität hat für ihre Projekte hohe, verpflichtende Anforderungen an die Metadatenstruktur zusammengestellt (vgl. Werkgroep DU-metadata richtlijn 2004).

Die *Hilfsmittel* sind nicht fest integriert, sondern stellen sortiert nach selbst festzulegenden Kategorien (Ordner) Verweise (Links) auf bestehende ex- und interne Unterstützungssysteme (z.B. Online-Wörterbücher, Grammatiken, Beschreibungen von Zitationstilen, alle Übungen in Cleio) dar. Die Hilfsmittel sind in der Seitenleiste links erreichbar.

8.2.4 Content: Art und Umfang

Cleio enthält zum Projektende 2006 etwa 400 Lernobjekte, die sich auf Aufgaben, Teilaufgaben, Aufträgen, Übungen, Quellen und Kriterien verteilen sowie etwa 15 Beschreibungen von Kommunikativen Gattungen/Textsorten, die größtenteils kommentierte Beispiele enthalten. Freigegebene und damit wiederverwendbare Lerneinheiten stehen in sehr geringem Umfang zur Verfügung (ca. 30), wiederverwendbare Lernmodule gibt es fünf. Des Weiteren stehen eine überschaubare Anzahl von Links zu Unterstützungssystemen wie z.B. Wörterbücher, Sprachtest, Grammatiken und Grammatikübungen bereit. Besonders für Cleio ist, dass Nutzer/innen selbst Content hinzufügen können.

8.3 Die situative Realisierungsebene – eSzenarien mit Cleio gestalten

Die situative Realisierungsebene soll anhand eines (2007) in Cleio umgesetzten didaktischen Blended Learning-Szenarios beschrieben werden.[305] Damit sollen die interaktiven Handlungsmöglichkeiten in Cleio dargestellt werden.

FSU-Blended Learning-Szenario an der Universität von Amsterdam
Kurs zur Sprachfertigkeit Deutsch, Niveau III anhand von literarischen Texten

Ziel der Veranstaltung: Erweiterung der Sprachfertigkeit anhand ausgewählter sprachlicher Produkte zu literarischen Texten.
Zeit: Die Veranstaltung läuft über insgesamt 14 Wochen (2 Blöcke à 7 Wochen), in jeder Woche sind zwei Präsenztermine vorgesehen (Di./Mi.).
Leistungsanforderung: Aktive Mitarbeit in der Präsenz. Wöchentliche Anfertigung und Abgabe von sprachlichen Produkten (ein Auftrag nach Wahl muss nicht produziert werden); Benotung von zwei Aufgaben (Woche 7 und Woche 13). Feedback geben und empfangen (in Gruppen); Abgabe von ausgefüllten Feedbackbögen nach der siebten Woche.
Kredits: 15 ECTS (2 x 7,5) entspricht einer Workload von etwa 420-450 Stunden.[306]

305 Es handelt sich dabei um eine Rekonstruktion. Ob dieses Szenario genau so umgesetzt wurde, geht aus den vorliegenden Unterlagen nicht mit Bestimmtheit hervor. Das Szenario kann aber in jedem Fall, den interaktiven Handlungsraum in Cleio beispielhaft verdeutlichen. Über ein anderes mit Cleio umgesetztes Szenario (Tandem-Projekt Freiburg-Amsterdam) berichten Bendieck und de Jonghe (2009).

306 Für deutsche Verhältnisse mag das viel erscheinen, allerdings muss man wissen, dass die Studierenden in Amsterdam in dieser Zeit i.d.R „nur“ eine weitere Veranstaltung in gleichem Umfang besuchen (vgl. zur Workloadberechnung Dauven-van Knippenberg 2007).

Planungsphase:
Die Fach- und Sprachdozent/inn/en gehen zur Portalseite http://www.cleio.eu. Die erscheinende Welcome-Seite begrüßt sie und informiert über die Ziele von Cleio. Sie wählen die deutsche Version von Cleio aus und loggen sich in Cleio ein. Jetzt wird ihnen das folgende Auswahlmenü angezeigt.

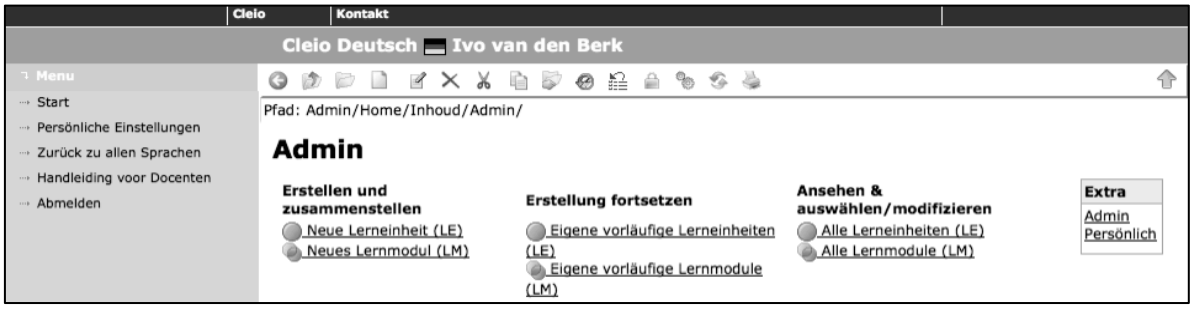

Abbildung 37: Auswahlmenu in Cleio (Ausschnitt)

Vielleicht lesen sie die Cleio-Handreichung (im linken Menu), die ihnen kleinschrittig die Arbeitsweise von Cleio näherbringen soll. Aber auch unterhalb dieses Auswahlmenus (nicht im Bild) stehen erste Informationen zur Verfügung. Da sie bislang noch keine Lerneinheiten, Lernmodule angelegt haben und nicht erwarten können, dass ihre Lerngegenstände in Cleio vorgehalten werden, legen sie eine neue Lerneinheit (LE) an. Sie werden nun gebeten, der Lerneinheit einen Titel zu geben, die Art der Lerneinheit (Lern- oder Trainingseinheit) sowie eine Kommunikative Gattung (z.B. Leseerfahrung) auszuwählen. Ist das geschehen, öffnet sich der Taskmaker.

Abbildung 38: Der Taskmaker in Cleio

Mit dem Taskmaker stellen sie die komplette Lerneinheit zusammen. Vielleicht ergänzen oder modifizieren sie in einem ersten Schritt, die Metainformationen (Beschreibung, didaktisch-methodische Hinweise[307], Metadaten (u.a. GER-Kompetenzen und Niveau) usw.). Die Hauptgabe haben sie ja bereits gewählt, die Dozent/inn/en können sie aber nun spezifizieren. Dies wird ihnen dadurch erleichtert, dass dieses Element (wie auch viele andere) vorgefertigte Textbausteine, die die Aufgabe konkretisieren, sowie Hinweise und Hilfestellungen enthält. Mit der gewählten Hauptaufgabe sind eine Reihe weiterer (lösch- oder modifizierbarer) Elemente automatisch zur Lerneinheit hinzugefügt worden: a) genrespezifische Kriterien, b) eine Beschreibung (der Funktion) des Genes, c) kommentierte Genrebeispiele, d) sprachliche und strukturelle Merkmale des Genres, e) Varianten des Genres und f) Links zu weiterführenden Quellen.
Die Dozent/inn/en fügen nun bei Bedarf weitere Teilaufgaben, Übungen[308], Aufträge, Kriterien, Reflexionsaufträge und die Quelle(n)[309] hinzu. Dabei könnten sie auch Teilaufgaben, Aufträge usw. einbinden, die in der Datenbank (oder extern als SCORM-Modul[310]) vorhanden sind. Auch eine Modifikation ist durch das Anlegen einer Kopie dieser Lernobjekt möglich. Schließlich können sie die Reihenfolge der hinzugefügten Aufgaben usw. modifizieren, bevor sie die Lerneinheit kontrollieren (das System meldet das Fehlen von obligatorischen Angaben zurück) oder sich eine Voransicht anschauen. Das Zwischenspeichern ermöglicht die Fortsetzung der Gestaltung der Lerneinheit zu einem anderen Zeitpunkt.
Ist diese Lerneinheit abgeschlossen, können nach dem gleichen Verfahren weitere Lerneinheiten erstellt werden. Sind alle Lerneinheiten entwickelt, werden sie durch die Funktion „Lernmodul erstellen“ zu einem Lernmodul zusammengefasst. Auch hier haben die Nutzer/innen wieder die Möglichkeit, weitere (von anderen in- und extern entwickelte) Lern- und Trainingseinheiten auszuwählen und in das eigene Modul zu integrieren. Damit ist die inhaltlich-konzeptionelle Gestaltung abgeschlossen und das Lernmodul steht, wenn die Ersteller/innen die entsprechenden Rechte vergeben haben, allen anderen Nutzer/innen von Cleio zur Wiederverwendung zur Verfügung. Ein Export als SCORM-Package zum Import in andere Lernplattformen gehört ebenfalls zu den Möglichkeiten, d.h. die Dozent/innenn könnten ihre Lerneinheiten in Cleio planen und in einer anderen Umgebung, die den Erfordernissen oder Erwartungen besser entspricht, abspielen.

Durchführungsphase

In einem nächsten Schritt aktivieren die Lehrenden oder Nutzer/innen das Modul. Ein aktives Lernmodul ist ein Lernmodul, an dem eine spezifische Gruppe von Studierenden, begleitet von einem Dozenten/einer Dozentin, in einem bestimmten Zeitraum arbeitet. Innerhalb eines aktiven Lernmoduls können eine Agenda, eine Chat-Funktion, ein Forum, ein Adress-

307 Die Beschreibung und methodisch-didaktischen Hinweise sind zum einen für die Lernenden gedacht, zum anderen dienen sie der Information von möglichen anderen Nutzer/inenn (Wiederverwendung).

308 Autorentools standen in Cleio (noch) nicht zur Verfügung. Zur Erstellung von interaktiven Übungen sowie für Aufträge mit Musterantworten wurde auf open-source-Lösungen (z.B. Hot Potatoes) zurückgegriffen.

309 Hier wurde intensiv an einer Schnittstelle zu Bibliotheken (Bibtext) gearbeitet. De facto sind die Elemente (Name, Vorname, Titel usw.) als einzelne Objekte implementiert.

310 Diese Funktion ist nicht verlässlich implementiert worden.

buch sowie Mappen für den Austausch von Dokumenten, Fotos usw. an das Modul gekoppelt werden.
Abbildung 39 zeigt das vollständige aktive Lernmodul „Literarische Texte“. Die Reiter stellen jeweils eine Lerneinheit dar. Innerhalb der Lerneinheit können die spezifischen Elemente (z.B. Beschreibung, Metadata) reduziert oder – wie hier die Hauptaufgabe – geöffnet werden. Die Abbildung zeigt auch den aktiven Abgabeordner für die studentischen Projekte (dropbox) aus Lehrendensicht. Unterhalb des hier Sichtbaren befindet sich eine Liste der Studierenden mit den jeweils eingereichten Produkten (Leseerfahrung als Textdatei).

Abbildung 39: Aktives Lernmodul (Ausschnitt mit Dropbox, Cleio)

Die Grundstruktur des eSzenarios fasst die folgende Visualisierung exemplarisch zusammen.

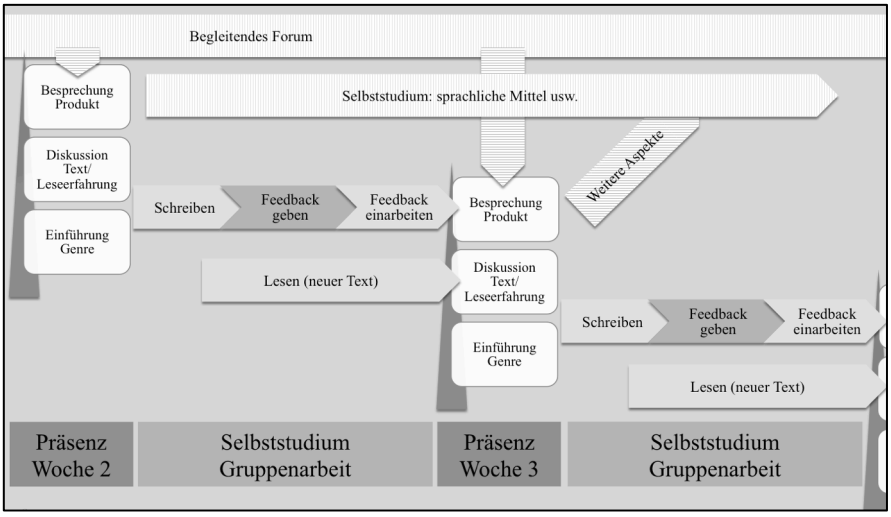

Abbildung 40: eSzenario Sprachfertigkeit III am Beispiel der zweiten und dritten Woche - UvA[311] (eigene Darstellung

311 Es war nicht mehr nachzuvollziehen, ob die gestrichelten Elemente (Forum, Selbststudium) tatsächlich realisiert worden sind, technisch wäre dies möglich gewesen.

Die in Abbildung 40 visualisierte Prozessstruktur wird nachfolgend chronologisch beschrieben.

Erste Woche:
Die Studierenden erhalten in diesem eSzenario in der ersten Woche, nach der Klärung von organisatorischen Fragen, eine Einführung in Cleio. Ferner wird mit ihnen das Genre „Leseerfahrung" erarbeitet und die anstehende Lektüre (hier: Yoko Tawada, Das Fremde aus der Dose) vorbesprochen und vorbereitet.

Selbststudienphase:
Die Aufgabe für das Selbststudium bis zur zweiten Präsenzsitzung besteht im Verfassen einer Leseerfahrung zur Lektüre. Hinzu kommt der Auftrag, einen Text (hier: Leseerfahrung) einer Kommilitonin oder eines Kommilitonen anhand eines Kriterienbogens hinsichtlich der Adäquatheit des Textes unter besonderer Berücksichtigung der verwendeten sprachlichen Mittel mit einem Feedback zu versehen. Das Peerfeedback ist so organisiert, dass die Feedbackgeber und -nehmer innerhalb der Kleingruppe wöchentlich wechseln. Schließlich ist auch das erhaltene Peerfeedback in den eigenen Text einzuarbeiten, bevor dieser am Ende der Woche in der Dropbox hochgeladen wird. Zusätzlich ist ein Leseauftrag zur Vorbereitung der nächsten Lerneinheit (Präsenzsitzung) zu bearbeiten. Ggf. können Fragen, Anmerkungen oder Organisatorisches im Forum gepostet werden. Für das Selbststudium haben die Lehrenden in Cleio einige Übungen und Aufträge bereit gestellt, die die Studierenden zur Vor- und Nachbereitung (z.B. Wortschatz, Grammatikübungen, Textstrukturübungen usw.) der Lektüre sowie der Textproduktion bearbeiten können.

Zweite Woche:
In der ersten Phase der Präsenz steht eine kurze inhaltliche Rückmeldung und Auseinandersetzung mit dem literarischen Text auf dem Programm. Erst dann werden mit unterschiedlichen Methoden und Sozialformen die studentischen Produkte besprochen, die die Dozent/inn/en zwischenzeitlich analysiert und mit Feedback versehen haben. Dies geschieht z.B. durch die gemeinsame Analyse von exemplarisch ausgewählten Produkten, die die adäquate Realisierungen des Genres oder auch typische sprachliche Problemfelder enthalten. Ferner werden – je nach Bedarf – spezifische grammatische Themen (in Gruppen oder im Plenum) erarbeitet oder wiederholt. Die Dozent/inn/en weisen schließlich auf das erhaltene Peer- und Lehrendenfeedback hin und halten die Studierenden an, die dort genannten Problemfelder im Selbststudium zu bearbeiten. Die zweite Phase der Präsenz enthält die eher literaturwissenschaftliche Annäherung an die Lektüre der nächsten Lerneinheit. In der dritten Phase wird die Aufgabe zur Lektüre vorgestellt und dieses „neue" Genre (z.B. Zusammenfassung) erarbeitet. Ab hier wiederholt sich die Vorgehensweise.[312]

312 Ein ähnliches Szenario wurde an der Universität Utrecht praktiziert. Es unterscheidet sich von diesem dadurch, dass erstens die fachwissenschaftliche und sprachfertigkeitsbezogene Arbeit in Parallelveranstaltungen durchgeführt wurde. Die Aufgaben wurden in der fachwissenschaftlichen Veranstaltung gestellt und dort auch inhaltlich besprochen. Zweitens wurden die studentischen Produkte nach dem Lehrendenfeedback erneut überarbeitet und erst dann bei den fachwissenschaftlich Lehrenden als inhaltlicher Leistungsnachweis eingereicht.

Das Selbststudium:
Die Studierenden können in Cleio selbst Übungen, Aufträge usw. auswählen, welche sie selbständig bearbeiten. Dazu steht ihnen eine Reihe von Unterstützungssystemen zur Verfügung. Das ist erstens ein Selbsttest zur Diagnose ihres Sprachniveaus (s. Abbildung 41).

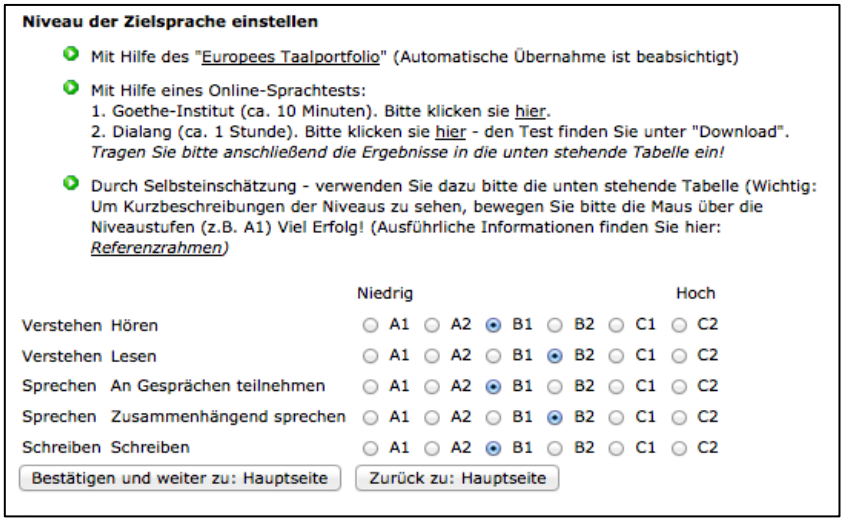

Abbildung 41: Screenshot der Selbstdiagnosemöglichkeiten (Cleio)

Durch diese Voreinstellungen werden ihnen bei einer Suche z.B. nur die Übungen usw. angeboten, die diesem sowie den darunter und darüber liegenden Niveaus zugeordnet worden sind. Diese Funktion ist abschaltbar. Zweitens stehen den Lernenden eine erweiterte Suche (z.B. mit Suchfiltern nach Niveau, Autor/in, Bewertungen/Rankings) sowie eine Kontextsuche (semantisches Netz, das aus Metadaten generiert wird) zur Verfügung. Drittens haben sie die Möglichkeit, in ihrem eigenen Bereich Daten mit anderen (Studierenden) auszutauschen, mit anderen zu chatten, interne Nachrichten zu versenden oder ein ePortfolio zu führen. Viertens können sie auch selbst eine Lerneinheit, Trainingseinheit, Übungen, Aufträge und Links anlegen und diese anderen zur Verfügung stellen.[313]

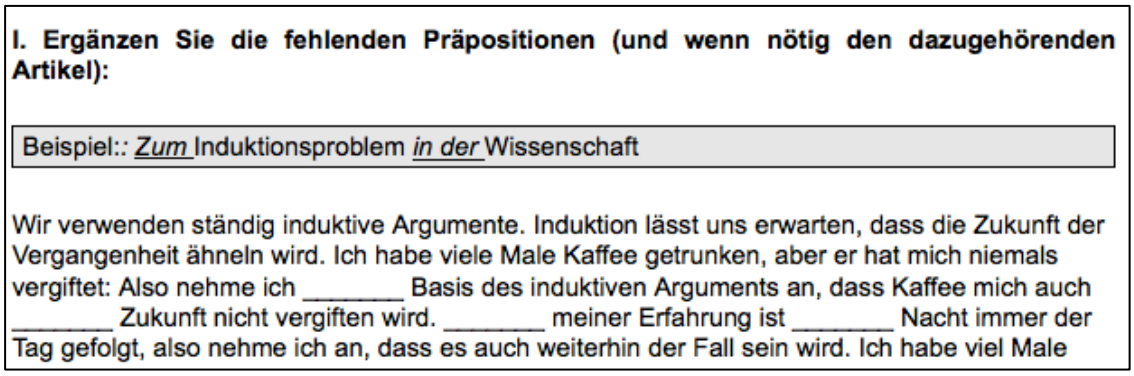

Abbildung 42: Übung zur Verwendung von Präpositionen (Ausschnitt)

313 Diese Elemente werden – wenn entsprechende Rechte eingestellt sind – durch eine Redaktion begutachtet und dann ebenfalls als vollwertige Materialien in Cleio den anderen Nutzer/innen zur Verfügung gestellt. Solange die Redaktion sie nicht freigeschaltet hat, sind sie aber dennoch erreichbar, wenn die Default-Einstellung (nicht anzeigen) verändert wird.

Abbildung 42 zeigt eine Übung zur Ausdrucksfähigkeit aus einer anderen Lerneinheit, die – stark an die Zentrale Oberstufenprüfung des Goethe Instituts angelehnt – spezifische in Kommunikativen Gattungen eingebettete thematische Aufgaben, Aufträge und Übungen bereithält.
Dieses beispielhafte Szenario stellt lediglich die wesentlichen Elemente der situativen Realisierungsebene dar. Viele der weiteren Möglichkeiten sowie konzeptuell entwickelten (didaktischen) Instrumente (z.B. didaktische und Ansichten-Templates) sollen hier nicht weiter (spekulativ) entfaltet werden.
Im Folgenden sollen diese Ebenen nun vor dem Hintergrund der Anforderungen diskutiert werden. Die Gründe für das Fehlschlagen von Cleio werden dabei herausgearbeitet und in Kapitel 8.4.4 zusammengefasst.

8.4 Diskussion

Es handelt sich bei Cleio nicht um eine einem theoretischen Lernmodell verpflichtete Lernumgebung, sondern um ein Metamodell, mit dem im Prinzip unterschiedliche Lernmodelle gestaltet werden können (vgl. Schulmeister 2006, S. 293). Es will auch ein didaktisches Werkzeug sein, mit dem Lehre und Lernen von Lehrenden und Lernenden gestaltet und vollzogen werden kann. Ein so genanntes document based Learning Content Management System (LCMS) beschreibt es annähernd. Cleio ist dabei bewusst nicht ganz didaktisch neutral, da es Kommunikative Gattungen in den Mittelpunkt der didaktischen Gestaltung rückt. Anders ausgedrückt: Im Gegensatz zu herkömmlichen Lernplattformen (z.B. WebCT) oder Content Managementsystemen mit einer in der Regel organisatorischen Strukturierung, die oftmals eine inhaltliche Strukturierung nahelegt, steht bei Cleio die didaktische Strukturierung und Unterstützung im Vordergrund.

Nach der Beschreibung zentraler Merkmale von Cleio sollen diese nun anhand der erarbeiteten Anforderungen/Kriterien auf den Ebenen der Gattungsanalyse bewerten werden (s. Kap. 7.3).

8.4.1 Außenstruktur

Die virtuelle Lernumgebung Cleio ist potentiell geeignet, die in der Projektdefinition genannten Probleme zu lösen oder zumindest einen Beitrag dazu zu leisten: Mit Cleio können Content und Aufgaben national und sprachspezifisch distribuiert und innerhalb und außerhalb von Cleio wiederverwendet werden. Und auch die didaktische Konzeption kann insgesamt dazu beitragen, dass Lehrende und Lernende einen zeitgemäßen FSU gestalten können.
Allerdings werden diese Ziele nicht von allen Anwender/innen, von den identifizierten Zielgruppen geteilt. Auch wenn die Ressourcenknappheit wohl von allen Lehrenden insgesamt als Problem angesehen wird, sind nur wenige Lehrende bereit, ihre in dieser knappen Zeit erarbeiteten Materialien anderen zur Verfügung zu stellen. Vermutlich hängt dies auch mit der erhöhten Transparenz und einer möglichen Kontrolle der Qualität ihrer Materialien und Unterrichtsentwürfe zusammen. Das zweite Problem, die Veränderung der Lehr-Lernkultur

wird dagegen nur von einigen Lehrenden als ein dringendes Anliegen betrachtet. Sie halten an Denktraditionen und Verhaltensmustern des Denkkollektivs fest, in denen sie selbst aufgewachsen und sozialisiert sind (s. Kap. 3.5). Dies entspricht auch der rezeptiv-passiven Erwartungshaltung der Lernenden, die sich aus ihren bisherigen Erfahrungen ergibt: Die Lehrenden sind für die Gestaltung, die Durchführung und in weiten Teilen auch für den Erfolg des FSU verantwortlich (Angebotsorientierung). Insofern kann resümiert werden, dass die identifizierten Probleme lediglich die Probleme einer kleinen Minderheit von Lehrenden darstellen oder nur von diesen erkannt werden. Erschwerend kam eine Reihe von Faktoren hinzu:

1. Die Bereitstellung der Plattform in einem technisch nicht ausgereiften Zustand (Bugs, Abstürze und Ausfälle) sowie ein nicht hinreichender technischer Support,
2. Zusammenarbeit mit einem zu kleinen IT-Betrieb, der nicht in der Lage war, durchgängig den Support (und die Entwicklungsarbeit) zu leisten,
3. der Versuch der Umsetzung von Zielen, die für die begrenzte Kapazität des Projekts zu umfangreich waren (u.a. Modellierung einer didaktischen Struktur, Contentgenerierung, Implementation, Unterstützung von Teilprojekten, Entwicklung von Unterstützungssystemen, Umsetzung technischer Standard, Implementation von „nice to have"-Elementen (z.B. Sprachaufnahmen), Präsentation und Werbung sowie Projektdokumentation),
4. die Bereitstellung von zu wenig Content[314] und „best practice"-Beispielen in den einzelnen Sprachen (kritische Masse), sodass der beabsichtigte Mehrwert nicht sichtbar wurde,
5. die verspätete Bereitstellung von Informationsmaterial (z.B. Handbücher),
6. z.T. erschwerte Kommunikation (Aufeinanderprallen von Denkkollektiven der Didaktik mit denen der Technik) und erschwerte Zusammenarbeit (national verstreute Projekteinheiten),
7. Mehraufwand: Projektmitarbeiter arbeiten neben ihren sonstigen Verpflichtungen im Projekt mit,
8. Übernahme von Aufgaben durch Projektmitarbeiter/-leitung, die nicht zu ihrem Kompetenzbereich gehören, z.B. Entwicklung eines Business Case,
9. Personalwechsel und mein Weggang (2006) als inhaltlich-technisch Verantwortlicher und enthusiastischer Verfechter von Cleio und der dahinter stehenden Konzepte (s. hierzu Kap. 1. 2 – esoterischer Kreis).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Probleme, zu deren Lösung Cleio entwickelt worden ist, von der breiten Zielgruppe nicht (aktiv) getragen worden sind. Vermutlich hätte eine Umsetzung – mit der anvisierten „top down-" und „bottom up-"Strategie – dennoch Erfolg gehabt, wenn die weiteren Faktoren die Umsetzung und Implementation nicht so massiv beeinflusst hätten. Andererseits stellen die genannten Faktoren eher die typischen Rahmenbedingungen von Drittmittelprojekten dar.

314 Dieses Problem war der Projektleitung bewusst; zur Lösung wurde ein ausgefeiltes Business-Modell entwickelt, das die Kompensation oder gestufte Reduzierung von Lizenzgebühren durch die Bereitstellung von Content vorsah.

8.4.2 Binnenstruktur

Im direkten Vergleich mit anderen virtuellen Lernumgebungen und Lernplattformen zeichnet sich Cleio durch den Einsatz einer didaktischen Strukturierung auf Meso-Niveau aus (Taskmanager). Dieser Taskmanager stellt eine angemessene Strukturierung im Sinne einer heuristisch und generischen Umsetzung der Strukturierung nach Gagné (s. Kap. 6.3.3) dar. Es sind nicht mehr nur die kleinsten didaktischen oder organisatorischen Bausteine (Ordner, Test, Forum usw.) vorhanden, aus denen komplexere Kurse zusammengestellt werden können, sondern eine didaktische Vorstrukturierung, die die Lehrenden und Lernenden bei der Gestaltung, der Planung eines didaktischen Arrangements unterstützt. Die Vorstrukturierung ist dennoch so offen, dass sich damit didaktische Vielfalt realisieren lässt. Zur besseren Unterstützung der Nutzer/innen fehlen aber zweifellos noch die didaktischen Templates, welche die Vorstrukturierung im Taskmanager eingrenzen (z.B. wäre beim Problembasierten Lernen (PBL) die Kommunikative Gattung erst im Verlauf von den Lernenden selbst zu wählen) oder ihnen konkrete Hinweise zur Füllung der Einheiten an die Hand geben könnten (z.B. für PBL: in der Phase *Vorbereitung* wird automatisch ein Auftrag angelegt: Tragen Sie hier ein Problem ein, das den folgenden Kriterien genügt usw.). Ebenso könnten diverse Sequenzen, die in einem didaktischen Modell vorgesehen werden, schon angelegt sein. Die spezifische Füllung oder Modifikation (z.B. das Löschen von Aufgaben, Aufträgen usw. oder eben auch die Erweiterung um weitere Einheiten) bliebe weiter den Nutzer/innen vorbehalten. Durch die Auswahl eines didaktischen Templates könnten die Nutzer/innen so auf einfache Weise für unterschiedliche Lerneinheiten unterschiedliche didaktische Modelle einsetzen.[315] Natürlich müssen die Lernenden dabei unterstützt werden, indem für die didaktischen Templates auch immer angegeben wird, wofür sie in der Regel eingesetzt werden, welche Kompetenzen damit unterstützt werden können usw.

Cleio ist m.E. hinsichtlich der umgesetzten Übungs- und Aufgabenstruktur einzigartig. Die Einheiten sind didaktisch begründet (s. Kap. 6.3.2f.) und imstande, komplexe didaktische Strukturen abzubilden, ohne dabei die Offenheit oder didaktische Vielfalt im Sinne einer Präskription einzuschränken. Dabei stechen die Tasks (Kommunikative Gattungen) hervor, die in Lernplattformen in der Regel nicht oder nicht als übergeordnete Einheit zum Einsatz kommen.[316] Insofern stellt die Übungs- und Aufgabenstruktur in Cleio eine angemessene Modellierung dar. Diese erscheint insbesondere sehr geeignet, komplexere curriculare Strukturen abzubilden, die die Anforderungen nach Kompetenz- und Handlungsorientierung ebenso erfüllen, wie die Anforderungen nach Authentizität und Situierung.

Prüfungen werden in Cleio nur für die Einheiten Übung und Auftrag vorgehalten. Für Aufgaben ist bewusst keine Einheit vorgesehen, auch wenn sie sicher leicht zu erstellen wäre. Dies ist damit zu begründen, dass mit Cleio eine andere Lehr-Lern- und Prüfungskultur angestrebt wurde. Wie das eSzenario in Kapitel 8.3 zeigt, werden hier ausgewählte, vorher

315 Die didaktischen Modelle sind aus best practices als educative patterns oder didaktische Gattungen und Muster zu entwickeln. Dies wäre die Aufgabe von Hochschul- und Fremdsprachendidaktiker/inne/n.

316 Didaktische Modellierungen, die auf Anderson, Krathwohl und Bloom (2001), auf der Component Display-Theorie von Merrill 1983 oder auf der Elaborationstheorie von Reigeluths 1979 basieren, unterscheiden zwar zwischen dem Lernen von z.B. Fakten, Konzepten, Prozeduren und Prinzipien, bieten sie den Lernenden aber nur isoliert an (vgl. z.B. Reinmann 2008, S. 185ff.).

benannte Produkte bewertet werden. Hier wären zahlreiche alternative summative und formative Prüfungsformen denkbar, etwa die Bewertung des Feedbacks, die Bewertung der Umsetzung des Feedbacks, die Bewertung von ausgewählten Produkten usw. Für Aufgaben steht die Dropbox als Abgabetool zur Verfügung.
In technischer Hinsicht erfüllt Cleio konzeptuell die Anforderungen (u.a. in Bezug auf Standards, Art und Umfang der Tools). In der Praxis erweist sich Cleio durch die schon genannten Systemfehler für die Nutzer/innen als sehr demotivierend.
Der Umfang und die Art des Contents sind gemessen an anderen Lernplattformen hoch, denn diese stellen als adaptierte Werkzeuge i.d.R. keine Inhalte bereit. Dennoch erweist sich der geringe Umfang von angemessenen (multimedialen und interaktiven) Inhalten als eines der schwerwiegenden Probleme bei der Implementation von Cleio. Denn der organisatorische Mehrwert der Wiederverwendbarkeit von einzelnen oder zusammengestellten Lernobjekten erschließt sich den potentiellen Nutzer/innen nicht.

8.4.3 Situative Realisierungsebene

Zwei Aspekte stehen bei der Diskussion der situativen oder interaktiven Realisierungsebene, die die Handlungsmöglichkeiten der Nutzer/innen zu erfassen sucht, im Vordergrund; das ist erstens der eher technische Aspekt der Usability, der als ein allgemeines K.O.-Kriterium angesehen werden kann und zweitens der didaktische Aspekt der Förderung der Lernprozesse der Studierenden.

Die Usability von Cleio
Die Usability von Cleio ist im Rahmen der Bachelorarbeit von Timm Kapferer (2007) anhand der Durchführung von typischen Aufgaben in Cleio mittels Tracking und der Think-aloud-Methode sowie ergänzenden Interviews untersucht worden. Zentrales Ergebnis dieser Evaluationsstudie, die durch eine selbst durchgeführte Erhebung im Rahmen eines Workshops für Lehrende (2006) gestützt wird, ist eine insgesamt positive Einschätzung der Usability von Cleio. Selbst unerfahrene Lehrende konnten mit Cleio Lerneinheiten erstellen, auch wenn sie die Struktur nicht (vollständig) verstanden hatten (vgl. ebd., S. 73). Allerdings zeigte sich, dass trotz einer insgesamt positiven Bewertung des Interfaces die Bugs (Systemfehler) insgesamt als sehr störend empfunden wurden und nur durch erfahrene Lehrende kompensiert werden konnten. Die angebotenen Unterstützungssysteme (z.B. Anleitungen) wurde als hilfreich, aber erweiterbar klassifiziert (vgl. ebd., S. 74). Die Effizienz von Cleio wurde ebenso als verbesserungswürdig angesehen, da häufig vier bis fünf Klicks nötig waren, um den gewünschten Bildschirm zu erreichen. Kapferer (2007, S. 77ff.) hat hierzu eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen für die folgenden Felder entwickelt:

1. *Klare und kurze Erläuterung zur Struktur von Cleio* (z.B. Visualisierung auf der Startseite - abschaltbar),
2. *Personalisierung der Startseite* (z.B. Verlagerung der Favoriten in den Hauptschirm),
3. *Hilfe und Support* (z.B. Ergänzung um Frequently-Asked-Questions (FAQ), support-chat),
4. *Verbesserung der Interface-Funktionalitäten* (z.B. Anpassung des Layouts) sowie
5. *Sprachauswahl* (z.B. direkter Zugriff im Menu links).

Die Usability ist als befriedigend bis gut zu bezeichnen, insgesamt aber als verbesserungsbedürftig. Die Bugs, die auch im Rahmen der Analyse der Usability immer wieder auftraten, sind bei einem regulären Einsatz nicht tragbar.

Der didaktische Handlungsraum

Die Analyse der situativen Realisierungsebene darf sich nicht auf die Diskussion und Bewertung eines, z.B. des beispielhaft in Kapitel 8.3 skizzierten, Szenarios beschränken, sondern muss die Möglichkeiten und Grenzen von Cleio insgesamt aufzeigen. Dieser Handlungsspielraum von Lehrenden und Lernenden ist an der wichtigsten Anforderung an virtuelle Lernumgebungen zu messen, die– das Ziel des FSU (s. Kap. 6.2.1) fokussierend – darin besteht, die Gestaltung von Lernszenarien zu gewährleisten, die eine lernerseitige Konstruktion, Anwendung und Habitualisierung von Bedeutung durch Gattungs- und Musterwissen in sozial geteilten Kontexten angemessen unterstützen (s. ausführlich dazu Kap. 6.3.4). Dazu werden auf Basis der Unterscheidung von Reinmann (2008, S. 76–80) in einem ersten Schritt die mit Cleio realisierbaren Potentiale von eLearning aus der Perspektive der Lernenden (Lernprozesse) kurz diskutiert und bewertet.

1. Distribution

Der für die Konstruktion und Habitualisierung von Bedeutungen zur Verfügung stehende Content in Cleio ist für Lehrende und Lernende leicht erreich- und ergänzbar. Mehr als in anderen mir bekannten Lernplattformen sind die Lernenden berechtigt, aktiv an der Produktion, Bereitstellung und Auswahl von Inhalten mitzuwirken (Lernerautonomie). Dies geht über die Bereitstellung von Mirco-Content (z.B. Forenbeiträge, Wikieinträge) weit hinaus. Allerdings fehlen an den niederländischen Universitäten und Hochschulen noch entsprechende Szenarien, die eine Produktion und Überarbeitung von Inhalten und Aufgaben innerhalb des Studiums auch für die Lernenden attraktiv machen (z.B. im Rahmen der Fremdsprachenlehrerausbildung). Dass die Lernenden die Produktion von Content in ihrer Freizeit auf eine angemessene Weise realisieren könnten, ist aufgrund der fehlenden didaktischen Kompetenz, der technischen Komplexität (z.B. Autorentools) sowie der subjektiv fehlenden Sinnhaftigkeit nahezu ausgeschlossen. Sicherlich könnten sie aber von den bereits erstellten Aufgaben, Übungen usw. sowie den zusammengestellten Lernmodulen, Trainings- und Lerneinheiten profitieren, wenn sie diese nach eigenem Interessen auswählen und modifizieren sowie sanktionsfrei individuell (Individualisierung) oder mit anderen kooperativ bearbeiten.

2. Repräsentation

Die Möglichkeit, beim Lernen verschiedene Symbolsysteme zu verwenden, ist in Cleio potentiell gegeben. Wie inzwischen in nahezu allen Lernplattformen sind die Medienformate Audio, Video, Text, Bild, Animation – auch in Kombination – abspielbar. Dennoch ist Cleio textlastig: document-based. Aufgaben werden grundsätzlich als Texte (ggf. mit Abbildung) angeboten, da viele der in den Studiengängen curricular interessanten Kommunikativen Gattungen lediglich verbal kodiert sind. Anders ist dies bei den Einheiten Auftrag und Übung. Durch die Einbettung z.B. von SCORM-Packages könnten viele multimediale Lernelemente

integriert werden. Die Einheit Quellen, die an die Aufgaben und Aufträge gekoppelt werden kann, ist in der Lage, alle Formate aufzunehmen und wiederzugeben. Cleio verfügt aber nicht über eine eigenes Autorentool, mit dem multimediale Inhalte zusammengestellt werden könnten.

3. Exploration
Die Produktion von explorativem Material war nicht das Ziel des Projekts. Lernende können in Cleio auf extern produzierte Lernobjekte (z.B. Spiele, interaktive Übungen) zugreifen oder werden durch Links auf entsprechende Angebote verwiesen. Aufgrund der Anforderungen eines Projektmitarbeiters ist zur Verbesserung der Aussprache ein Audioaufnahmetool entstanden, das in der Lage ist, die Sprachaufnahme des Lernenden grafisch flüchtig wiederzugeben und mit der eines Muttersprachlers zu vergleichen. Insgesamt kommen die Möglichkeiten zur Interaktivität in Cleio zu kurz.

4. Kommunikation
Cleio hält die für die damalige Zeit üblichen Kommunikationstools (insbesondere Foren, Text-Chat, interne Mail) vor.[317] Diese sind zum größten Teil allerdings erst in einer durch Lehrende aktivierten Lerneinheit zugänglich. Da sie in diese integriert sind, leidet ihre Erreichbarkeit. Der für diese Zwecke konzipierte virtuelle „Klassenraum“, in dem diese Tools für ein Lernmodul übergreifend und jederzeit zur Verfügung stehen, wurde nicht realisiert. Dieser Befund wird durch die Ergebnisse der Usability-Untersuchung gestützt: Lehrenden fehlten Tools zur Ermöglichung der Kommunikation zwischen Lehrenden und/oder Lernenden (vgl. Kapferer 2007, S. 74).

5. Kollaboration
Cleio enthält keine Funktionalitäten zur Kollaboration, wenn man von den beschriebenen Kommunikationstools, gemeinsam geführten Kalendern und teilbaren Ordnern einmal absieht. Heute gängige Kollaborationstools standen in der Entwicklungszeit von Cleio schlicht noch nicht zur Verfügung (z.B. Kooperative Editoren) oder wurden nur als eigenständige Instanzen angeboten (z.B. Virtuelle Klassenräume). Wie wichtig diese Tools, wie z.B. kooperative Editoren (für das synchrone Schreiben an einem Text von zwei (entfernten) Rechnern aus), für den FSU (geworden) sind, ist schon bei Saunders (1989) und z.B. bei Würffel (2010) beschrieben.

Die Ergebnisse der Analyse der mit Cleio umsetzbaren Potentiale sind bis hierhin eher ernüchternd, sie sind im Wesentlichen mit den 2004 üblichen Gestaltungsmöglichkeiten in traditionellen Lernplattformen zu vergleichen und entsprechen hinsichtlich des Interface- und Interaktionsdesigns sowie der technischen Realisierung nicht diesen Standards.

317 Schulmeister (2003, S. 101f.) nennt als wichtige Ergänzungen zu Lernplattformen u.a. *Autorenwerkzeuge*, *Editoren für Metadaten*, Audio- und Video-Konferenzsysteme, Virtuelle Klassenräume, Kooperative Software, *Assessment-Tools*, *Report-Generatoren und Statistik-Werkzeuge*. Die kursiv gesetzten Ergänzungen sind in Cleio in unterschiedlichem Maße realisiert.

Die Anforderung einer handlungsorientierten Gestaltung von eSzenarien erscheint aufgrund des exemplarisch beschriebenen eSzenarios erfüllt oder jedenfalls umsetzbar. Ebenso ist die Anforderung nach Unterstützungsangeboten zur Konstruktion, Aktualisierung und Habitualisierung von Gattungs- und Musterwissen inkl. der jeweils dazu nötigen sprachlichen Ausdrucksmittel potentiell umgesetzt. Hierfür stehen den Lernenden zum einen die „Genrebeschreibungen" sowie (kommentierte) Beispiele zur Verfügung, zum anderen können sprachliche/kommunikative Aufträge und Übungen sowie weitere Quellen ergänzt werden. Insgesamt ist jedoch – so lässt sich das eSzenario interpretieren – eine Konstruktion geteilter Bedeutung in ebenso geteilten Kontexten zur Aneignung einer Fremdsprache in den virtuellen Phasen nur begrenzt gegeben (z.B. durch den interaktiven Austausch in Foren). Es fehlt ein übergeordneter kommunikativer/kollaborativer Raum. Die Kokonstruktion und Konventionalisierung bleibt fast ausschließlich auf die Präsenzphasen beschränkt. Auch das Selbststudium findet zu einem Großteil offline statt (Lesen und Schreiben). Die zeitlich unbestimmten virtuellen Selbststudienphasen dienen der Habitualisierung von den sprachlichen Mitteln, die für die jeweiligen Studierenden relevant sind (Individualisierung). Hier zeigt sich, dass das Postulat der Partizipation von Lernenden aufgrund der Rahmenbedingungen (an niederländischen Universitäten, s. u.) in der Praxis nur schwer durchsetzbar ist, gleichwohl ist es für das Informelle Lernen mitgedacht und auf der Ebene der Lerneinheiten umgesetzt: Lernende können hier eigene Lerneinheiten gestalten und ausführen, dazu stehen ihnen alle Lernobjekte in Cleio zur Verfügung (Szenario-Typ: Kombination, s. Kap. 5.4), eine Ergänzung durch eigene ist nicht nur vorgesehen, sondern ausgesprochen erwünscht (Szenario-Typ: Integration, s. Kap. 5.4). Die strukturellen Bedingungen an Universitäten (u.a. Studien- und Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen, Curricula, Workload), aber auch die Lehr- und Lerntraditionen lassen doch zumindest für die nahe Zukunft erwarten, dass derartige eSzenarien nur selten umgesetzt oder eingefordert werden (vgl. Arnold 2003, S. 59). Möglich wäre es, dass Studierende (in Teams) eigene Lerneinheiten oder Lerntrajekte erstellen, sie mit Lehrenden, Mentor/inn/en, Kommiliton/inn/en besprechen, weiterentwickeln und die zu erfüllenden Kriterien (Qualität, Komplexität, Leistungspunkte usw.) aushandeln.

Die bislang diskutierten Anforderungen beschreiben insgesamt „nur" die erreichbaren Mehrwerte aus der Perspektive der Lernenden. Aus der Perspektive der Lehrenden, die – wie in Kapitel 3.5 dargelegt – ganz entscheidend die Gestaltung der Lernumgebung und damit auch die Lernprozesse beeinflusst, ergibt sich ein anderes Bild. Denn es ist nicht zu unterschätzen, welche Auswirkungen die durch Lernumgebungen zur Verfügung stehenden Gestaltungsmöglichkeiten auf die Lehr-Lernkultur besitzen. Werden nur angebotsorientierte Plattformen vorgehalten, so werden auch nur solche eingesetzt, wenn die Lehrenden nicht zufällig (medien-)didaktisch interessiert sind und weitere (externe) Lösungen nutzen.
Anhand des in Kapitel 8.3 dargestellten eSzenarios, das im Wesentlichen der Struktur des framework for task-based learning von Willis (1996) folgt, lässt sich zeigen, dass sich die entwickelte Aufgaben- und Übungstypologie in der Praxis hinsichtlich der Unterscheidung

von unterschiedlichen Aufgabentypen als durchaus tragfähig erweist.[318] Mit dieser Aufgaben- und Übungstypologie ist eine Umsetzung der curricular definierten Aufgaben als Kommunikative Gattungen nicht nur möglich, sondern wird den Lehrenden (und Lernenden) durch die Gestaltung der Binnenstruktur der Datenbank und des Taskmanagers sogar nahegelegt, indem

1. der Taskmanager die Lehrenden bei der Planung einer Lerneinheit unterstützt,
2. generische Elemente auf der Mikro- und Mesoebene die Planung strukturieren helfen und so auch zu einer kognitiven Entlastung beitragen können,
3. ihnen in den generischen Elementen didaktische Hinweise und Hilfestellungen angeboten werden,
4. ihnen in den generischen Elementen potentiell angemessener Content zur Verfügung gestellt wird und
5. sie auf diese Weise die curriculare Struktur ihres Studiengangs insgesamt oder in Teilen kompetenzorientiert abbilden können.

Diese (hochschuldidaktischen) Instrumente ließen sich (z.B. durch didaktische Templates) sicher noch ausbauen, dennoch verweisen sie auf zwei weitere Potentiale der Digitalen Medien, auf die ich in der gängigen Literatur nicht gestoßen bin, da sie nur mittelbare didaktische Mehrwerte darstellen: Die *Lehr-Lern-Organisation* und die *medien- und hochschuldidaktische Professionalisierung*.[319]

Im Vergleich zu kommerziellen Lernplattformen und LCMS ist in Cleio eine höhere Partizipation der Nutzer/innen realisiert. Während in traditionellen Lernplattformen Inhalte von Lehrenden und Autor/inn/en und Autoren entwickelt und bereitgestellt werden, können in Cleio auch Studierende Inhalte generieren, für Selbststudienphasen auf bestehende Inhalte zugreifen und diese zu Lern- und Trainingseinheiten zusammenstellen. Wenngleich die Qualität der Lernobjekte in kommerziellen Lernplattformen vermutlich höher ist, sind die Lernobjekte häufig auch steriler und i.d.R. nicht (auf die konkrete Situation) anpassbar. Diese Einschätzung wird durch das Ergebnis der Analyse des Vorgehens innerhalb der Usability-Untersuchung gestützt. Laut Kapferer (2007, S. 74f.) zeigt die Analyse, dass Lehrende und Lernende eigene, ihren Bedürfnissen angepasste Wege zur Erreichung des Ziels gesucht und auch gefunden haben. Cleio gelingt es hier, das Postulat „Offenheit der Lernumgebung“ angemessen umzusetzen.

Fasst man Lernen als Kulturaneignung auf, so bietet Cleio diverse Beispiele für Textsorten/Kommunikative Gattungen als auch für die explizit kognitive Verarbeitung, Beschreibungen und Analysen derselben sowie für Aspekte, die traditioneller Bestandteil der Fremdsprachenausbildung sind (z.B. grammatische Phänomene). Ein wichtiges Charakteristikum von Cleio ist aber die gewollte Unabgeschlossenheit oder Dynamik der Lernumgebung. Im Prinzip können/sollen alle Beteiligte Cleio fortwährend modifizieren und weiterentwickeln. Damit soll der Autonomie der Lehrenden und Lernenden Rechnung getragen werden oder neudeutsch dem Web2.0-Gedanken. Denkbar sind in dieser Anfangsphase insbesondere

318 Die in Cleio zur Verfügung stehenden Funktionalitäten und insbesondere der Taskmanager wurden von den Nutzer/innen positiv bewertet (vgl. Kapferer 2007, S. 74f.).

319 Hinweise sind aber durchaus zu finden (vgl. Witt 2009, S. 167; Mayrberger 2010, S. 311f.; Kerres u. a. 2009, S. 107).

Aufgabenstellungen, die über die Füllung von Cleio (Beschreibungen und Analysen von Kommunikativen Gattungen) Kompetenzen vermitteln helfen. Beschäftigten sich Lernende beispielsweise mit der Kommunikativen Gattung Rezension, so können ihnen – je nach lerntheoretischer Ausrichtung des/der Lehrenden – Aufträge und Aufgaben zur Awareness (z.B. Erstellung thematischer, idiomatischer oder grammatischer Strukturskizzen von Rezensionen), zur Produktion (anhand eines in Cleio vorhandenen Beispiels/Modells) oder die Erstellung von MC-Übungen zur Wortschatzarbeit angeboten werden. Alle diese studentischen Produkte stehen nach einer Reviewphase durch Experten/eine Redaktion und ggf. zusätzlich kollegial in Cleio zur Verfügung und können dort (kooperativ) bearbeitet werden.
Die Realisierung von didaktischen Gattungen und Handlungsmustern (s. Kap. 7.2) ist in Cleio mehr als in anderen virtuellen Lernumgebungen strukturell offener gestaltet. Diese didaktischen Gattungen sind zudem viel enger verzahnt mit der didaktischen Grundstruktur.
Durch die Priorisierung von Kommunikativen Aufgaben und den ihnen zugeordneten Aufträgen und Übungen zur language (learning) awareness sowie zum Erwerb und zur Habitualisierung von Wissen und Können zielt diese Grundstruktur auf einen situierten, intentionsgeleiteten Sprachgebrauch ab (s. Kap. 6.2.1). Mit dieser didaktischen Konzeption wird es Lernenden ermöglicht, – von Lehrenden und anderen Lernhelfer/innen in ihrem Lernprozess unterstützt (Scaffolding) – die (für sie) bedeutsamen Konventionen auf allen drei Ebenen der jeweils zu aktualisierenden Kommunikativen Gattung zu erforschen, sich diese im Prozess anzueignen und sie auch umzusetzen. Es handelt sich also um eine integrative didaktische Konzeption, die dazu beitragen kann, die Komplexität von Kommunikativen Gattungen mit Hilfe von Aufgaben, Aufträgen und Übungen zu erhellen. Gemäß der Zielstellung des FSU (s. Kap. 6.2.1) und den curricularen Anforderungen (s. Kap. 6.2.5) wird der Erwerb von Kommunikativer Kompetenz im Besonderen sowie die „Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinsohn 1967) im Allgemeinen ermöglicht.

Dennoch wird durch die Analyse des Szenarios auch deutlich, dass die angebotene Struktur der Übungen und Aufgaben sowie die ergänzenden Mesostruktur keine Entsprechungen in einem (komplementären) zeitlichen Workflow-Modell haben. Eine Verschränkung der Aufgaben und Übungstypologie mit einem Workflowkonzept, in dem die Zeiträume sowie die angesetzte Workload für die Aufgaben und Übungen definiert werden könnten, steht nicht zur Verfügung. Die zeitliche Organisation der Elemente (Deadlines, Sitzungstermine usw.) muss in der Präsenz oder auf anderen Wegen (z.B. Seminarplan, Kalender, Forum) erfolgen. Auch die Kompetenzen[320], Sozialformen und Kommunikations- und Kollaborationstools sind nicht angemessen in diese Struktur integriert. All diese Aufgaben hätten die nicht realisierten didaktischen Templates übernehmen müssen. Die Komplexität einer solchen Modellierung zeigt sich z.B. in versetzten, d.h. sich zeitlich überlappenden Lerneinheiten, sie verweist auch auf die generelle Schwierigkeit, eSzenarien zu erfassen (vgl. zur Schwierigkeit der Beschreibung von Szenarien auch Schulmeister u.a. 2008, 19ff.), da sicherlich bis 2011

320 Die sprachspezifischen Kompetenzen (GER) sind integriert, es fehlen die fachspezifischen. Eine Implementation von curricularen Metadaten und Instrumenten (Auswahl) könnte das Problem lösen.

(vgl. Baumgartner 2011) keine angemessene didaktische Taxonomie zur Verfügung stand, die dies hätte leisten können.

Im Ergebnis zeigt die Gesamtanalyse des Szenarios auch, dass Cleio im Kern 2006 (noch) keine angemessene Realisierung einer virtuellen Lernumgebung darstellt, sondern eher als ein Instrument zur Planung von fremdsprachlichen oder allgemeiner geisteswissenschaftlichen, d.h. eher textorientierten (e)Szenarien zu verwenden ist. Die sicherlich sinnvolle und unterstützende Aufgaben- und Übungsstruktur sowie die ergänzende Mesostruktur reichen insgesamt nicht aus, die komplexe didaktische Struktur zu tragen, auch wenn diese gegenüber traditionellen Strukturierungen in virtuellen Lernplattformen sicherlich von Vorteil sind.

8.4.4 Lessons learned

Eine virtuelle Sprachlernumgebung wie Cleio zu konzipieren, ist sicherlich in Zeiten der rasant fortschreitenden Entwicklung auf dem Gebiet der Digitalen Medien ein nicht einfaches Unterfangen. Im Ergebnis zeigt sich, dass das Fehlschlagen von Cleio einem Zusammenspiel von diversen Faktoren geschuldet ist. Ich möchte hier die wesentlichen Aspekte noch einmal zusammenfassen.

Auf der situativen Realisierungsebene ist dies das Fehlen von didaktischen Templates – oder allgemeiner – das Fehlen eines Workflowsystems, mit dem die Besonderheiten der Gestaltung von eSzenarien (z.B. Verschränkung von virtuellen und Präsenzphasen) hätten berücksichtigt werden können. Zudem sind die Kommunikations- und Kollaborationstools nicht integriert, sondern werden additiv einzelnen Lerneinheiten zugeordnet. Insgesamt fehlt ein übergeordneter Raum sowie virtuelle Klassenräume, in denen gemeinschaftliches Lernen stattfinden kann.

Auf der Ebene der Binnenstruktur ist insbesondere die technische Zuverlässigkeit und Umsetzung (z.B. Screendesign) sowie Art und Umfang des Contents unzureichend. Hinzu kommen fehlende oder zu spät erstellte Informationsmaterialien für Lehrende.

Auf der Ebene der Außenstruktur sind schließlich die größten Probleme versammelt. Sie betreffen zu einem Großteil die Implementation und insbesondere die Vorannahmen: Eine innovative virtuelle Lernumgebung gegen etablierte Systeme und tradierte Lehr-Lernkulturen einzuführen, erfordert ein technisch ausgereiftes System, das von Beginn an zuverlässig didaktische, organisatorische und ggf. finanzielle Mehrwerte generiert. Das hat das Projektteam aus den dargelegten Gründen (s. Kap. 8.4.1) nicht leisten können. Zwei zentrale Gründe, die in einem ursächlichen Zusammenhang stehen, möchte ich dennoch wiederholen. Erstens standen (stehen) für eine angemessene Modellierung der didaktischen Komplexität nicht genügend (theoretische begründete) Modelle zur Verfügung. Zweitens erwiesen sich die diversen Zielsetzungen des Projekts als zu komplex für eine – über die konzeptuelle Entwicklung hinausgehende – Realisierung innerhalb der Projektlaufzeit.

9 Fazit und Ausblick

9.1 Zusammenfassung

Das Thema und das Vorgehen dieser Arbeit, also die Herleitung von Anforderungen an (virtuelle) Sprachlernumgebungen zur angemessenen und zeitgemäßen Unterstützung von Fremdsprachenlernenden, erweist sich in der Zusammenschau als ertragreich für die unterschiedlichen Erkenntnisebenen. Als zentrales Ergebnis für die Theoriebildung der Fremdsprachendidaktik lässt sich festhalten, dass sich der gewählte wissenschaftstheoretische Rahmen (Fleck), der Bezugsrahmen des FSU (Herrlitz), das Curriculumkonzept (Robinsohn) sowie der handlungs- und sprachtheoretische Ansatz der Kommunikativen Gattungen (Luckmann, Günthner) als sich ergänzende kohärente und angemessene Instrumente sowie in ihrem Zusammenspiel als viable theoretische Konzeptualisierung (eines didaktischen Designs für den FSU) erwiesen haben. Auf dieser Grundlage konnten zentrale theoretische Konzeptualisierungen diskutiert, verworfen oder integriert sowie zentrale didaktische Prinzipen und Anforderungen zur Gestaltung von (virtuellen) Lernumgebungen, Curricula und Szenarien gewonnen werden. Auch die Diskussion und (Weiter-)Entwicklung von didaktischen Struktureinheiten profitierte sicher von dieser theoretischen Basis.

Im Einzelnen sind darüber hinaus folgende Ergebnisse festzuhalten:
1. Für die Fremdsprachendidaktik:
Kommunikative Gattungen erweisen sich als tragfähige zentrale (sprachtheoretische) Konzeptualisierung für den FSU,

- Als Zielkategorie des FSU stellen Kommunikative Gattungen eine leistungsfähige Umsetzung des Curriculumkonzepts von Robinsohn dar.[321]
- Sie stellen eine strukturierte, aber wenig entfaltete Wissensstruktur dar. Dennoch kann mit ihnen, aufbauend auf den kompetenzorientierten Bildungszielen von Studiengängen, eine curriculare Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen als „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinsohn) – sicherlich nicht nur – für den FSU umgesetzt werden.
- Eine curriculare Organisation auf Basis von Kommunikativen Gattungen kann mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verbunden werden.
- Auch zur Operationalisierung dieser Curricula können Kommunikative Gattungen auf der Mikroebene als Aufgaben den Dreh- und Angelpunkt von didaktischen Szenarien bilden. Die weiteren Einheiten wie Teilaufgaben, Aufträge und Übungen werden der Aufgabe zugeordnet und dienen so vorrangig dazu, die Aneignung der Kommunikativen Gattung zu unterstützen.
- Schließlich können didaktische Szenarien selbst als Kommunikative oder Didaktische Gattungen aufgefasst, analysiert und als theoretisch begründete Handlungsmuster systematisch beschrieben werden.

321 Die in Kapitel 6.1 dargestellte Kritik am Curriculumkonzept Robinsohns, nämlich ihre – im Gegensatz zu den streng fachwissenschaftlich definierten Lehrzielen – vermeintliche Komplexität, Praxisferne und Unkonkretheit, kann hier als haltlos zurückgewiesen werden.

2. Für die Mediendidaktik

- Die Ebenen der wissenssoziologischen Gattungsanalyse können die Grundstruktur des theoretisch abgeleiteten Anforderungskatalogs zur Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen bilden. Die Brauchbarkeit dieses Rahmenmodells hat seine Anwendung (s. Kap. 7) ergeben.
- Auf den Ebenen Außenstruktur, Binnenstruktur und situative Realisierung stehen zentrale Anforderungen zur Gestaltung virtueller Lernumgebungen zur Verfügung, die auch als Kriterien zur Analyse und Bewertung von Lernumgebungen und der darin umgesetzten eSzenarien herangezogen werden können.[322]
- Eingeflossen sind dabei auch die potentiellen Mehrwerte von eLearning, die um zwei weitere mittelbare Potentiale ergänzt werden konnten: *Lehr-Lern-Organisation* und *medien- und hochschuldidaktische Professionalisierung*.
- Zweckmäßige, aber eher zufällig zusammengestellte Kriterienlisten konnten systematisiert und z.T. integriert werden.
- Als wesentliche neue Anforderungen konnten didaktische Strukturierungen auf der Mesoebene (Didaktische Templates, Task- oder Phasenmanager) sowie hochschuldidaktische Unterstützungssysteme (Instrumente, Textbausteine, Hilfestellungen) abgeleitet werden.

3. Für die Praxis (des FSU):

Mit den dargestellten Ergebnissen der Arbeit kann insgesamt ein theoretisch begründetes und zeitgemäßes Lehren und Lernen angebahnt werden.

- Mit den hochschuldidaktischen Instrumenten und Strukturierungsvorschlägen auf der Mikro- und Mesoebene (u.a. Aufgabentypologie, Taskmaker, didaktische Templates, hochschuldidaktische Hilfestellungen) können virtuelle Lernumgebungen so weiterentwickelt werden, dass sowohl für Lehrende als auch für Lernende die Erstellung von angemessenen eSzenarien erleichtert werden kann.
- Für Lehrende ist insbesondere die didaktische Gattungsanalyse interessant, mit der sie auf eine vergleichsweise einfache Weise strukturiert eSzenarien entwickeln oder bestehende bewerten und ggf. verbessern können.
- Durch die Implementation, d.h. durch eine standardisierte Umsetzung der Übungs- und Aufgabentypologie sowie der didaktischen Strukturierung auf Mesoebene lässt sich die Wiederverwendbarkeit von Lernobjekten verbessern.

9.2 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auch, dass weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht. Zum einen geht es darum, den dargestellten Bezugsrahmen für die Forschung im Bereich FSU weiter zu festigen und zum anderen ergänzend die Kommunikativen Gattungen als zentrale sprachtheoretische Konzeptualisierung sowohl in der Forschung als auch in der Praxis des FSU zu etablieren. So kann es gelingen, zur Erhellung der Bedingungen und Vorgänge des Lehrens und Lernens, der Sprache und der Rahmenbedingungen sowie

322 Es hat sich gezeigt, dass durch eine (frühzeitige) Analyse der Außenstruktur von zu entwickelnden Tools oder Lernumgebungen die Risikofaktoren des Projekts aufgedeckt werden könnten.

zur Entwicklung von theoretischen Modellen und Konzepten beizutragen, aus denen didaktische Prinzipien zur Gestaltung eines zeitgemäßen FSU abgeleitet werden können.
Dazu gehört auch die zu intensivierende Analyse von den Kommunikativen Gattungen, die für den FSU in den entsprechenden Domänen relevant sind. Primäres Ziel ist es hier, die Wissensstruktur zur Gestaltung von zeitgemäßen Curricula weiter zu entfalten und als Grundlage der Modifikation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu nutzen. Hier ist man sicherlich gut beraten, die Ergebnisse und theoretischen Konzeptualisierungen der genre-based pedagogy, der Didaktik der Fach- und Wissenschaftssprachen sowie der neueren Textlinguistik und Diskursanalyse miteinzubeziehen.
Die strukturierte empirische Analyse der Didaktischen Gattungen, Muster und Handlungen mit Hilfe eines wissenssoziologischen Instrumentariums, die zu einer standardisierten Beschreibung der didaktischen Einheiten und Zusammenhänge führen kann, ist ein weiteres Desiderat. Hierzu ist es m.E. erforderlich, das dargestellte Instrumentarium in die komplexe Taxonomie von Baumgartner (2011) zu integrieren. Kommunikative Gattungen können die sehr verwandten educational patterns oder Muster ersetzen, ihnen als komplexere, theoretisch eingebettete Musterbeschreibung für andere Zwecke (z.B. Forschung) zur Seite gestellt werden oder schließlich mit ihnen verschmelzen.
In Bezug auf die Praxis des FSU sind die aus der empirischen Gattungsanalyse rekonstruierten Musterbeschreibungen als didaktische Templates in Lernplattformen zu integrieren. Mit den Entwickler/inne/n von Open-Source-Lernplattformen wie OLAT ist darüber hinaus die Entwicklung und Integration von didaktischen Strukturierungen höherer Ordnung zur Verbesserung der Lehr-Lernorganisation (Taskmanager) abzustimmen. So können Lehrende besser auf Anforderungen von Studierenden reagieren. Lernende sollten überdies ebenfalls Rechte erhalten, in Lernplattformen allein und mit anderen (Forschungs-)Projekte, Selbststudienphasen oder auch Unterrichtsphasen zu gestalten und umzusetzen, die ggf. von Lehrenden im Rahmen eines offenen, aber durch Kommunikative Gattungen strukturierten Curriculums kreditiert werden. Denn erst wenn es der Universität insgesamt und den Lehrenden im Besonderen gelingt, sich von einer reinen Angebotsorientierung zu verabschieden, können die herausgearbeiteten Prinzipien und Postulate wie die Partizipation von Lernenden bei der Auswahl von Inhalten, Medien, Methoden usw. angemessen umgesetzt werden.
Denn das übergeordnete Ziel der Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen (Robinsohn) ist für den FSU innerhalb von fremdsprachlichen Studiengängen dann erreichbar, wenn Studierende gemeinsam mit ihren Lehrenden und von ihnen unterstützt (Scaffolding) Forschungsprojekte durchführen; Forschungsprojekte zu Kommunikativen Gattungen im akademischen Kontext sowie z.B. im Rahmen eines akademischen (Sprachen)Portfolios zur Analyse und Reflexion der Beherrschung dieser Gattungen. Kurzum: Hier wird ein Ideal angestrebt, das man schon bei W. v. Humboldt nachlesen kann.

> *„Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studirende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit von Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch“ (W. v. Humboldt 1809 (Königsberger Schulplan, S. 103) zitiert nach Kopetz 2002, S. 44).*

Literatur

Aguado, Karin. 2001. „Lehren und Lernen“. In *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, S. 595–604. Berlin: de Gruyter.

———. 2010a. „Interlanguage-Hypothese“. In *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*, Hrsg. Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm, S. 142. Tübingen: Narr Francke Attempto.

———. 2010b. „Interaktionshypothese“. In *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*, Hrsg. Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm, S. 135f. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ahrens, Rüdiger. 2006. „Kognitive Lernziele der Literaturbehandlung als Beitrag für einen aufgabengesteuerten Englischunterricht“. In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 9–17. Tübingen: Narr.

Altmayer, Claus. 2004. *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. 1. Aufl. München: Iudicium.

Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl und Benjamin Samuel Bloom. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Arnold, Patricia. 2003. *Kooperatives Lernen im Internet - Qualitative Analyse einer Community of Pratice im Fernstudium*. Medien in der Wissenschaft 23. Münster: Waxmann.

———. 2005. „Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht“. e-teaching.org. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Arnold-2005 (Abfrage: 12.07.2012).

Arnold, Patricia, Lars Kilian, Anne Thillosen und Gerhard Zimmer. 2004. *E-Learning - Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren: Didaktik, Organisation, Qualität*. 1. Aufl. Nürnberg: Bildung und Wissen.

Arnold, Patricia und Marianne Merkt. 2006. „Diskurse in akademischen Lernszenarien des E-Learning. Grundlagen, didaktische Herausforderungen und Praxisbeispiele“. *zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie.* 1. Jahrgang (1): S. 32–42. Innsbruck: Studien.

Auer, Peter. 1999. *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: de Gruyter.

Auer, Peter und Harald Baßler, Hrsg. 2007. *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. 1. Aufl. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Austin, John L. 1967. *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Reprint. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Bakhtin, Mikhail M. 1979. *Speech Genres and Other Late Essays*. Hrsg. Michael Holquist und Caryl Emerson. Austin: University of Texas Press.

Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm, Hrsg. 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.

Barr, Robert B. und John Tagg. 1995. „From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education“. *Change* 27 (6) (November 1): 12–25. Online verfügbar: http://www.jstor.org/stable/40165284 (Abfrage: 02.01.2013).

Barth, Matthias, Jasmin Godemann und Gerd Michelsen. 2007. „Nachhaltige Entwicklung in der Hochschullehre: Herausforderungen, Chancen und Erfahrungen.“ Hrsg. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. *Neues Handbuch Hochschullehre* J 3.4: S. 1–22.

Bauer, Reinhard und Peter Baumgartner. 2010. „The potential of Christopher Alexander's theory and practice of wholeness: clues for developing an educational taxonomy“. In *Proceedings of the 15th European Conference on Pattern Languages of Programs*, 12. New York: ACM. Online verfügbar: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2328924 (Abfrage: 02.01.2013).

Baumgart, Franzjörg, Hrsg. 1998. *Entwicklungs- und Lerntheorien: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Baumgartner, Peter. 2001. „Webbasierte Lernumgebungen“. In *Traditionelle und neue Medien im Politikunterricht*, Hrsg. Bundeszentrale für poitische Bildung. Online verfügbar: http://www.peter.baumgartner.name/material/article/webbasierte_lernumgebungen.pdf (Abfrage: 08.01.2013).

———. 2006. „Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster. Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning“. In *DeLFI 2006: 4. eLearning Fachtagung Informatik - Proceedings*, Hrsg. Max Mühlhäuser, Guido Rüßling und Ralf Steinmetz, Band P-87: S. 51–62. Lecture Notes in Informatics. Bonn: Gesellschaft für Informatik.

———. 2007. „Didaktische Arrangements und Lerninhalte“. In *Überwindung von Schranken durch E-Learning. Festschrift für Rolf Schulmeister.*, Hrsg. Peter Baumgartner und Gabi Reinmann. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien.

———. 2010. „Von didaktischen Erfahrungen lernen - aber wie? Zur Systematik von Gestaltungsebenen bei Blended-Learning-Szenarien“. In *Digitale Medien für Lehre und Forschung*, Hrsg. Schewa Mandel, Manuel Rutishauser und Eva Seiler Schiedt, S. 188–198. Medien in der Wissenschaft 55. Münster: Waxmann.

———. 2011. *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

Baumgartner, Peter, Hartmut Häfele und Kornelia Maier-Häfele. 2002. *E-Learning Praxishandbuch - Auswahl von Lernplattformen: Marktübersicht - Funktionen - Fachbegriffe.* Innsbruck und Wien: Studien.

Baumgartner, Peter, Kornelia Häfele und Hartmut Häfele. 2002. „Didaktische und technische Grundlagen. Handreichung für den IT-Einsatz im Unterricht“. *CD Austria. Sonderheft des bm:bwk eLearning* (Mai): S. 9–13. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Baumgartner-H-fele (Abfrage: 17.12.2012).

Baumgartner, Peter und Sabine Payr. 1994. *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien.

Baumgartner, Peter und Gabi Reinmann, Hrsg. 2007. *Überwindung von Schranken durch E-Learning*. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien.

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. und erweit. Aufl. Tübingen: Francke.

Bazerman, Charles. 2011. „Genre as Social Action“. In *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, Hrsg. James Paul Gee und Michael Handford, Kap. 16. Vorabdruck (Kap. 13). New York: Taylor & Francis. Online verfügbar: http://tinyurl.com/bazerman-

2012 (Abfrage: 21.11.2012).

De Beaugrande, Robert-Alain und Wolfgang Ulrich Dressler. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 28. Tübingen: de Gruyter.

Becker, Jörg, Björn Niehaves und Ralf Knackstedt. 2004. „Bezugsrahmen zur epistemologischen Positionierung der Referenzmodellierung". In *Referenzmodellierung: Grundlagen, Techniken und domänenbezogene Anwendung*, Hrsg. Jörg Becker und Patrick Delfmann, S. 1–18. Heidelberg: Physica.

Bednorz, Peter und Martin Schuster. 2002. *Einführung in die Lernpsychologie: mit 8 Tabellen*. Stuttgart: Reinhardt UTB.

Bendieck, Britta und Annelies de Jonghe. 2009. „Das Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM). Interkulturelles Sprachenlernen im Tandem über Blended Learning". In *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*, Hrsg. Hiltraud Casper-Hehne, S. 179–184. Göttingen: Universitätsverlag. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Bendieck-ua-2009 (Abfrage: 13.01.2012).

Berens, Franz-Josef. 1975. *Analyse des Sprachverhaltens im Redekonstellationstyp „Interview": eine empirische Untersuchung*. 1. Aufl. Heutiges Deutsch Reihe 1, Linguistische Grundlagen. München: Hueber.

———. 1976. *Projekt Dialogstrukturen: ein Arbeitsbericht*. 1. Aufl. Heutiges Deutsch: Reihe 1, Linguistische Grundlagen Band 12. München: Hueber.

Berger, Peter und Thomas Luckmann. 2007. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 21. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer.

Bergmann, Jörg R. 1985. „Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie". In *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*, Hrsg. Wolfgang Bonß und Heinz Hartmann, S. 299–320. Göttingen: Schwarz.

———. 1995. „Konversationsanalyse". In *Sprachwissenschaft: Ein Reader*, Hrsg. Ludger Hoffmann. 3. aktual. und erweit. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

Van den Berk, Ivo. 2009. *Neu Denken. Integriertes Handlungskonzept „SLM - neu denken"*. Hamburg: Universität Hamburg. Fachbereich SLM. Online verfügbar: http://tinyurl.com/slm-neu-denken (Abfrage: 12.12.2012).

Van den Berk, Ivo, Lisanne Klein Gunnewiek und Rick De Graaff. 2002. „Samenwerkend schrijven in een virtuele werkplaats". *Paper präsentiert auf dem Studiedag Letteren Onderwijs en Computers (SLOC)*. Utrecht. Online verfügbar:http://tinyurl.com/Sloc-2002 (Abfrage: 23.10.2007).

Bett, Katja und Joachim Wedekind, Hrsg. 2003. *Lernplattformen in der Praxis*. Medien in der Wissenschaft 20. Münster: Waxmann.

Biggs, John und Catherine Tang. 2007. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does*. 3rd edition. Berkshire and New York: Mcgraw-Hill Publ.Comp.

Bimmel, Peter und Ute Rampillon. 2000. *23: Lernerautonomie und Lernstrategien*. Hrsg. Gerhard Neuner. Fernstudieneinheit 23. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Birkner, Karin. 2001. *Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen: Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels*. Tübingen: Niemeyer.

Bleyhl, Werner, Hrsg. 2000. *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxis-*

beispiele. Hannover: Schroedel.

Van der Blij, Maria, Jo Boon, Herman Van Lieshout, Hans Schafer und Hans Schrijen. 2002. *Competentieprofielen: over schillen en knoppen*. Utrecht: Digitale Universiteit. Online verfügbar: http://en.scientificcommons.org/23469146 (Abfrage: 12.12.2012).

Blumstengel, Astrid. 1998. *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*. Berlin: Wissenschaftsverlag.

Bonsen, Elisabeth und Gerhard Hey. 2002. „Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule". IPTS-Regionalseminar Mitte. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Bonsen-Hey (Abfrage: 12.12.2012).

Borchardt, Karl-Heinz. 2005. „Papier zur Veranstaltung Landeskunde Deutschlands". Universität Greifswald. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Borchardt-2005 (Abfrage: 15.01.2008).

Brand, Willi, Wiebke Hofmeister und Tade Tramm. 2005. „Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung - Erfahrungen aus dem Projekt ULME". *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (@bwpat)* 8: S. 1–21. Online verfügbar: http://tinyurl.com/brand-et-al (Abfrage: 04.12.2012).

Bredella, Lothar. 2006. „Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts". In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 18–24. Tübingen: Narr.

Breure, Leen. 2001. „Development of the genre concept". Hrsg. Department of Information Science ICS, University of Utrecht. Online verfügbar: http://tinyurl.com/genre-breure-Utrecht (Abfrage: 26.04.2006).

Briggs, Charles L. und Richard Bautnan. 1992. „Genre, Intertextuality, and Social Power". *Journal of Linguistic Anthropology* 2 (2): 131–172. Online verfügbar: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/jlin.1992.2.2.131/abstract (Abfrage: 07.01.2013).

Brinker, Klaus. 2001. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5. Aufl. Berlin: Schmidt.

Brinker, Klaus und Sven F. Sager. 2001. *Linguistische Gesprächsanalyse: eine Einführung*. 3., durchges. und erg. Aufl. Grundlagen der Germanistik 30. Berlin: Schmidt.

Brühe, Roland und Sabine Theis. 2008. „Zur Theorie der Denkstile und Denkkollektive von Ludwik Fleck". In *Denkstile und professioneller Pflegeprozess: Wie beurteilen Lehrende an Krankenpflegeschulen Pflegeplanungen von SchülerInnen?* Saarbrücken: Dr. Müller. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Br-he-2008 (Abfrage: 12.12.2012).

Bruner, Jerome. 2002. *Wie das Kind sprechen lernt*. 2., erg. Aufl. Bern: Huber.

Bührig, Kristin. 2005. „Basisregeln nach Cicourel 1981". Online verfügbar: http://tinyurl.com/abln88s (Abfrage: 04.12.2010).

Bullinger, Bernadette. 2008. „Zwischen Sinnprovinz und feldspezifischer Doxa – Wissenschaft in der Auffassung Alfred Schütz' und Pierre Bourdieus". Diplomarbeit. Wien.

Burger, Jaap. 2008. „Verlorenes Paradies: Abschied vom ‚besseren Deutschland' Multikulturelle Gesellschaft, Toleranz und Musterland: Aspekte des Niederlandebildes in der deutschen Presse 2000 – 2008. Masterarbeit". Universität Utrecht: Igitur-Archiv. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Jaap-Burger (Abfrage: 04.12.2012).

Burwitz-Melzer, Eva. 2006. „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht“. In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 25–32. Tübingen: Narr.

Busch-Lauer, Ines-A. 2007. „Abstracts“. In *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, Hrsg. Peter Auer und Harald Baßler, S. 99–114. 1. Aufl. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Busse, Dietrich und Wolfgang Teubert. 2013. *Linguistische Diskursanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften / Springer.

Bußmann, Hadumod. 1990. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Kröner.

———. 2008. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Canale, Michael und Merrill Swain. 1980. „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teching and Testing“. *Applied Linguistics* Volume 1 (No 1): S. 1–47. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Canale-ua-1980 (Abfrage: 04.12.2012).

Carleton University. 2012. „Genre 2012 - An international conference on genre studies“. Online verfügbar: http://www3.carleton.ca/genre2012/ (Abfrage: 04.12.2012).

Caspari, Daniela. 2006. „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht“. In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 33–42. Tübingen: Narr.

Chur, Dietmar. 2005. „Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Models der (Aus-)Bildungsqualität“. In *Hochschuldidaktische Qualifizierung: Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich*, Hrsg. Sabine Brendel, Karin Kaiser und Gerd Macke, S. 179–195. Blickpunkt Hochschuldidaktik 115. Bielefeld: Bertelsmann.

Clauß, Annette. 2007. „Der persönliche Lernweg - Entwicklungen in der Hochschullehre in den Niederlanden. Hochschuldidaktik im Zeichnen von Bologna“. *Das Hochschulwesen - Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik.* Jahrgang 55 (April).

Coffey, Bernhard. 1984. „ESP - English for Specific Purposes“. *Language Teaching 17*: S. 2–16. Online verfügbar: http://tinyurl.com/coffey-ESP (Abfrage: 12.10.2012).

Coplien, James O. 1999. „A Pattern Language for Writers’ Workshops“. In *Pattern Languages of Program Design 4*, Hrsg. Brian Foote, Neil Harrison und Hans Rohnert. 1. Aufl. Boston: Addison Wesley.

Dargel, Kristina. o. J. „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“. Sprachenzentrum der Universität Bamberg. Online verfügbar: http://tinyurl.com/b7copx4 (Abfrage: 04.12.2012).

Dauven-van Knippenberg, Carla. 2007. „Hat das Bildungsideal Schwindsucht? Bologna und Germanistik an der Universität von Amsterdam“. In *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft*, Hrsg. Georg Bollenbeck und Waltraud Wende, S. 159–169. 1. Aufl. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.

Dauven-van Knippenberg, Carla, Ivo van den Berk und Brigitte Ehrreich. 2005. „Projectdefinitie TalenTranist: Taal- en cultuuronderwijs in beweging.“ Utrecht: Digitale Universiteit.

Deci, Edward und Richard Ryan. 1993. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: S. 223–228.

Decke-Cornill, Helene und Lutz Küster. 2010. *Fremdsprachendidaktik - Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Degenhardt, Marion und Evangelia Karagiannakis. 2008. „Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio: Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters". Hrsg. Brigitte Berendt, Johannes Wildt und Birgit Szczyrba. *Neues Handbuch Hochschullehre* C 2.13: S. 1–42.

Derntl, Michael, Susanne Neumann, David Griffiths und Petra Oberhuemer. 2012. „The Conceptual Structure of IMS Learning Design Does Not Impede Its Use for Authoring". *IEEE Computer Society* 5 ((1)): S. 74–86. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Derntl-ua-2012 (Abfrage: 12.12.2012).

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). 2008. „Bildung und Entwicklung". DIPF-Arbeitseinheit. Online verfügbar: http://www.dipf.de/de/bildungsforschung/bien (Abfrage: 01.04.2010).

Dilger, Bernadette und Peter F. E. Sloane. 2007. „Bildungsstandards - Ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?!" In *Portfolio - Kompetenzen - Standards: neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*, Hrsg. Eva M Hertle und Peter F. E. Sloane. Paderborn: Eusl.

Dillenbourg, Pierre, Michael Baker, Agnes Blaye und Claire O'Malley. 1995. „The Evolution of Research on Collborative Learning". In *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*, Hrsg. Peter Reimann und Hans Spada, S. 189–211. Amsterdam: Elsevier.

Dörner, Dietrich. 1976. *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. 1. Aufl. Kohlhammer-Standards Psychologie Studientext: Teilgebiet Denkpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

———. 2003. *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen.* 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dürscheid, Christa. 2005. „Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen". Online verfügbar: http://www.linguistik-online.de/22_05/duerscheid.html (Abfrage: 04.12.2012).

Edmondson, Willis J. und Juliane House. 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: Francke.

———. 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. überarb. und erweit. Aufl. Narr Francke Attempto.

Ehlich, Konrad. 2000. „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse". In *Sprachwissenschaft. Ein Reader.*, Hrsg. Ludger Hoffmann, S. 183–202. 2., verbesserte A. Berlin und New York: de Gruyter.

———. 2010. „Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden". In *Sprachwissenschaft: ein Reader*, Hrsg. Ludger Hoffmann, 283–299. 3. erweit. und aktual. Aufl. Berlin: de Gruyter.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein. 1972. „Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution". In *Linguistische Pragmatik*, Hrsg. Dieter [Hrsg] Wunderlich, S. 209–254. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

———. 1986. *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Ellis, Rod. 2000. „Task-based Research and Language Pedagogy“. *Language Teaching Research* 4 (3): 193–220. Online verfügbar: http://ltr.sagepub.com/content/4/3/193 (Abfrage: 11.12.2012).

———. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

———. 2010. „Second language acquisition, teacher education and language pedagogy“. *Language Teaching* 43 (02): S. 182–201.

Erdmenger, Manfred. 1997. *Medien im Fremdsprachenunterricht, Hardware, Software und Methodik*. Bd. (vergriffen, deshalb elektronisch im Netz). Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik 13. Braunschweig: Seminar für Englische und Französiche Sprache und deren Didaktik an der Technischen Universität Braunschweig. Online verfügbar: http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00001158 (Abfrage: 05.10.2012).

Erpenbeck, John und Lutz von Rosenstiel. 2003. *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Faistauer, Renate. 2001. „Zur Rolle der Fertigkeiten“. In *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, Bd. 2: S. 864–871. Berlin: de Gruyter.

Fandrych, Christian. 2010. „Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, S. 173–188. Tübingen: de Gruyter.

Faulstich, Peter. 2002. „Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen“. In *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen: Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*, Hrsg. Peter Faulstich, Dieter Gnahs, Sabine Seidel und Mechthild Bayer, S. 61–98. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Faulstich, Peter und Christine Zeuner. 2006. *Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. 2. aktual. Aufl. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Fay, Martha J. 2006. „Informal Communiacation Pratices between Peers in the Remote Work Context“. Dissertation, Colombus: The Ohio State University. Online verfügbar: http://tinyurl.com/a8bj8sv (Abfrage: 04.01.2013).

Fiehler, Reinhard, Birgit Barden und Mechthild Elstermann. 2004. *Eigenschaften gesprochener Sprache*. 1., Aufl. Tübingen: Narr.

Flechsig, Karl-Heinz. 1996. *Kleines Handbuch didaktischer Modelle.* Neuland: Verlag für Lebendiges Lernen.

———. 1998. *Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Online verfügbar: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/ fis_set.html?FId=811895 (Abfrage: 04.12.2012).

Fleck, Ludwik. 1994 (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Hrsg. Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel. 1971. *Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaf-*

ten. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Funk, Hermann. 2006. „Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht- das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis“. In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 52–61. Tübingen: Narr.

Gagné, Robert M. 1973. *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. 3 Aufl. Allgemeine Didaktik. Hannover: Schroedel.

Gartner. 2005. „Gartner's Hype Cycle Special Report for 2005“. Gartner, Inc. Online verfügbar: http://www.gartner.com/DisplayDocument?doc_cd=130115 (Abfrage: 04.02.2010).

Gausling, Timo. 2005. „Der Newsgroup-Beitrag - eine kommunikative Gattung? (Diplomarbeit)“. Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion (SASI), Nr. 4, Münster. Online verfügbar: http://noam.uni-münster.de/SASI (Abfrage: 04.12.2012).

Geuting, M. 2004. „Zur handlungstheoretischen Didaktik: Ein bedeutendes Curriculum-Programm“. RWTH Aachen. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Geuting (Abfrage: 04.12.2012).

Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag. 2005. *Profile deutsch - Buch mit CD-ROM: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Glasersfeld, Ernst von. 1996. *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gnutzmann, Claus. 2006. „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adaption von task-based language teaching and learning?“ In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 62–71. Tübingen: Narr.

Göttert, Karl-Heinz und Wolfgang Herrlitz. 1977. *Linguistische Propädeutik. Teil 1. Theoretische Grundlagen*. Germanistische Arbeitshefte 20. Tübingen: Niemeyer.

Götze, Lutz und Gerhard Helbig. 2001. „Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet I: Konzeptionen“. In *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, S. 1–30. Berlin: de Gruyter.

Graefen, Gabriele und Winfried Thielmann. 2007. „Der wissenschaftliche Artikel“. In *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, Hrsg. Peter Auer und Harald Baßler, S. 67–97. 1. Aufl. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Gräsel, Cornelia, Johannes Bruhn, Heinz Mandl und Frank Fischer. 1997. „Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive“. *Unterrichtswissenschaft* 25: S. 4–18.

Green, Norm. 2004. „Gruppenbildung: Wie man Schüler dazu bringt, miteinander zu arbeiten“. Übers. Carmen Druyen. Green Institut Rhein-Ruhr. Online verfügbar: http://tinyurl.com/green-druyen (Abfrage: 04.12.2012).

Greif, Siegfried und Hans-Jürgen Kurtz. 1996. *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Angewandte Psychologie.

Grießhaber, Wilhelm. 2001. „Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Dis-

kursanalyse. Vom Speiserestaurant zum Cybercafé“. In *Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven*, Hrsg. Zsuzsanna Iványi und András Kertész, 75–95. Frankfurt a.M.: Lang.

Große, Ernst U. 1976. *Text und Kommunikation: Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Grotlüschen, Anke. 2005. „Die didaktische Lücke bei der ‚didaktischen Selbstwahl‘“. *Report: Deutsches Institut für Erwachsenbildung (DIE)* 28 (März): S. 37–45. Online verfügbar: http://www.die-bonn.de/doks/grotlueschen0502.pdf (Abfrage: 04.12.2012).

Günthner, Susanne. 1995. „Gattungen in der sozialen Praxis“. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache* 3: S. 193–217.

———. 2001. „Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen“. Hrsg. Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 28 (1). Informationen Deutsch als Fremdsprache (Februar): S. 15–32.

———. 2006. „Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben“. Hrsg. Angelika Linke und Ludwig M. Eichinger. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache* (01+02): S. 173–190. Online verfügbar: http://www.DSdigital.de/DS.01.2006.173 (Abfrage: 04.12.2012).

———. 2010. „Strategien interkultureller Kommunikation. Das Konzept der Kontextualisierung. Kontextualisierungskonventionen und interkulturelle Kommunikation“. In *Sprachwissenschaft: Ein Reader*, Hrsg. Ludger Hoffmann, 283–299. 3. erweit. und aktual. Aufl. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch. 1995. „Culturally patterned speaking practices. The analysis of communicative genres“. *Pragmatics* 5 (1): S. 1–32.

———. 1997. „Gattungsanalyse“. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*, Hrsg. Ronald Hitzler und Anne Honer, S. 281–307. Opladen: Leske + Budrich.

———. 2007. „Wissenschaftliche Diskursgattungen – Powerpoint et al.“ In *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, Hrsg. Peter Auer und Harald Baßler, S. 53–65. 1. Aufl. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Günthner, Susanne und Thomas Luckmann. 2002. „Wissensaysmmetrien in interkultureller Komunikation“. In *Kultur(en) im Gespräch*, Hrsg. Helga Kotthoff, S. 213–244. Tübingen: Narr.

Guskin, Alan E. 1994. „Reducing Student Costs & Enhancing Student Learning Part II: Restructuring the Role of Faculty“. *Change* Bd. 26 ((5)) (September 1): S.16–25. Online verfügbar: http://www.jstor.org/stable/40177767 (Abfrage: 04.12.2012).

Habermas, Jürgen. 1970. „Nachtrag zu einer Kontroverse (1963): Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik“. In *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Hrsg. Jürgen Habermas. [Nachdr.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

———. 1995. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Häcker, Thomas. 2007. *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen:*

Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 3., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

———. 2009. „Entwicklungsportfolios- Bedrohung oder Mehrwert für angehende LehrerInnen.“ Vortrag im Rahmen des Projekts ePush gehalten auf der Gesprächskreis ePortfolio, Hamburg. Online verfügbar: http://tinyurl.com/H-cker-2009 (Abfrage: 07.07.2012).

———. 2011. „Selbstbestimmung und Selbststeuerung“. In *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen (Medienbildung und Gesellschaft)*, Hrsg. Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar und Christina Schwalbe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Halliday, Michael A. K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold.

Halliday, Michael A. K. und Ruqaiya Hasan. 1989. *Language, context, and text : aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Language education. Oxford: Oxford Univ. Press.

Hamp-Lyons, Liz und Paul Thompson, Hrsg. 2012. „Journal of English for Academic Purposes“. *Imprint: Elsevier*. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Hamp-2012 (Abfrage: 04.12.2012).

Hanke, Michael. 2002. *Alfred Schütz: Einführung*. 1., Aufl. Wien: Passagen.

Harrison, Neil. 2000. „The Language of Shepherding: A Pattern Language for Shepherds and Sheep.“ In . Online verfugbar: http://tinyurl.com/Harrison-2000 (Abfrage: 04.12.2012).

Heimann, Paul, Gunter Otto und Wolfgang Schulz. 1997. *Unterricht. Analyse und Planung*. 10., unveränd. Aufl. Braunschweig: Schroedel.

Heinemann, Wolfgang und Dieter Viehweger. 1991. *Textlinguistik: eine Einführung*. Germanistische Linguistik 115. Tübingen: de Gruyter.

Hejl, Peter M. 1987. „Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie.“ In *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Hrsg. Siegfried J. Schmidt, S. 303–339. 9. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, Hrsg. 2001. *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.

Henrici, Gert. 1999. „Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache – Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft“. Hrsg. Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 26. Jahrgang (5). Informationen Deutsch als Fremdsprache: S. 432–440.

Heringer, Hans-Jürgen. 2004. *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen und Basel: Francke.

Herrlitz, Wolfgang. 1973. *Sprache als soziales Verhalten: Bausteine zu einem linguistischen Curriculum*. Bebenhausen: Rotsch.

———. 1994. „Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache“. In *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen*, Hrsg. Eduard Haueis, S. 13–51. Osnabrücker Beiträge

zur Sprachtheorie 48. Oldenburg: Redaktion Obst.

———. 1998. „Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts“. In *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*, Hrsg. Heinz W. Giese und Jakob Ossner. Freiburg im Breisgau: Filibach.

———. 2001. „Sprachliches Lernen in der Fremdsprache“. Unveröffentliches Manuskript. Utrecht.

Herrlitz, Wolfgang, Tom Koole und Eugène Loos. 2003. „Interkulturelle Pragmatik“. In *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Hrsg. Alois Wierlacher und Andrea Bogner, S. 388–395. Stuttgart und Weimar: Metzler.

Hertle, Eva M und Peter F. E. Sloane, Hrsg. 2007. *Portfolio - Kompetenzen - Standards : neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*. Paderborn: Eusl.

Hilzensauer, Wolf und Veronika Hornung-Prähauser. 2006. „ePortfolio - Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen“. Hrsg. Salzburg Research. Salzburg Research Forschungsgesellschaft m.b.H. Online verfügbar: http://edublog-phr.kaywa.ch/files/eportfolio_srfg.pdf (Abfrage: 04.12.2012).

Hochschuldidaktik der Universität Zürich. o. J. „Hochschuldidaktik von A-Z: Curriculum“. Online verfügbar: http://tinyurl.com/HD-Zuerich (Abfrage: 11.12.2012).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Hrsg. 2009. „Zum Bologna-Prozess nach 2010 - Entschliessung der 5. Mitgliederversammlung am 27.01.2009“. Online verfügbar: http://tinyurl.com/HRK-2009 (Abfrage: 04.12.2012).

Hölscher, Petra, Hans-Eberhard Piepho und Jörg Roche. 2006. *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien: Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.

Holzinger, Andreas. 2001. „Beurteilungskriterien für Lernsoftware“. Hrsg. IMI Universität Graz. Online verfügbar:http://tinyurl.com/Holzinger-2001 (Abfrage: 04.12.2012).

Holzkamp, Klaus. 1991. „Was heißt ‚Psychologie vom Subjektstandpunk‘? Überlegungen zur subjektwissenschaftlichen Theoriebildung“. *Forum Kritische Psychologie* 28: 5–19.

———. 1995. *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. 1. Aufl. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

House, Juliane. 1996. „Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)* 1 ((3)): S. 1–21. Online verfügbar: http://tinyurl.com/House-1996 (Abfrage: 11.01.2013).

Hoyningen-Huene, Paul. 1999. „Paul K. Feyerabend“. In *Philosophie der Gegenwart in Einzeldarstellungen*, Hrsg. Julian Nida-Rümelin, 202–206. 2. aktual. und erweit. Aufl. Stuttgart: Kröner. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Hoyningen-1999 (Abfrage 29.10.2012).

Huber, Ludwig. 2008. „‚Kompetenzen‘ prüfen?“ In *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*, Hrsg. Sigrid Dany, Birgit Szczyrba und Johannes Wildt, 12–26. Blickpunkt Hochschuldidaktik 118. Bielefeld: Bertelsmann.

Hufeisen, Britta und Claudia Riemer. 2010. „Spracherwerb und Sprachenlernen“. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych,

Britta Hufeisen und Claudia Riemer, S. 738–753. 1. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

Humboldt, Wilhelm von. 2010. „Einleitung in das gesamte Sprachstudium“. In *Sprachwissenschaft: Ein Reader*, Hrsg. Ludger Hoffmann, 18–24. 3. aktual. und erweit. Aufl. Tübingen: de Gruyter.

Huneke, Hans-Werner und Wolfgang Steinig. 2000. *Deutsch als Fremdsprache - Eine Einführung*. 2. überarb. und erweit. Aufl. Grundlagen der Germanistik 34. Berlin: Schmidt.

Hutchinson, Tom und Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, Ken. 2004. *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Jackewitz, Iver. 2012. „Wider die Monolitis – IT-Freiheit in Forschung und Lehre an der Universität Hamburg (Praxisreport)“. In *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*, Hrsg. Gottfried Csanyi, Franz Reichl und Andreas Steiner, S. 253–262. Münster: Waxmann.

Jäcklein, Elisabeth, Isabel Fink, Jennifer Wladarsch und Jonas Jäschke. 2007. „Heuristisches Modell und Didaktisches Dreieck – Zwei didaktische Ansätze zum E-Learning von Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister“. *Websquare*. Online verfügbar: http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2007-01/6 (Abfrage: 04.12.2012).

Jank, Werner und Hilbert Meyer. 2003. *Didaktische Modelle*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Lehrbuch.

Jauregi, Kristi und Ivo van den Berk. 2002. „Samenwerkend schrijven in een virtuele werkplaats“. Präsentation gehalten auf der SURF, November 29, Den Haag. Online verfügbar: http:www.surf.nl/download/prec-Jauregi-vandenBerk.pdf, (Abfrage 23.10.2007).

Johns, Ann M. 2002. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Routledge.

Johnson, David W. und Roger T. Johnson. 1994. „Learning together“. In *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Hrsg. Shlomo Sharan. Westport, CT: Greenwood Pub Group Inc.

Jonassen, David H. 1992. „What are cognitive tools?“ In *Cognitive Tools for Learning. Proceedings of the NATO Advanced Study Institute on Mindtools: Cognitive Technologies for Modeling Knowledge, held in Enschede, The Netherlands, July, 4 - 10, 1990*, Hrsg. Piet M.A. Kommers, David H. Jonassen und J. Terry Mayes, S. 1–14. Berlin u.a.: Springer. Online verfügbar: http://tinyurl.com/kommers-jonassen (Abfrage: 12.12.2012).

Kablouti, Ghazi. 2007. „Vom Wissensmanagement zur Managementfunktion von Wissen: Ein systemisches Managementmodell für den wissensintensiven Wettbewerb“. Dissertation, St. Gallen: Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschften.

Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze. 1976. *Konversationsanalyse*. Kronberg/Ts.: Scriptor.

Kapferer, Timm. 2007. „The usability of the foreign language e-learning system Cleio. Bachelor-Thesis.“ Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Natuurwetenschappen, Wiskunde en Informatica (unveröffentlicht).

Keller, Reiner. 1999. „Referat zum Workshop ‚Perspektiven der Diskursanalyse‘: Diskursanalyse und interpretatives Paradigma“. Online verfügbar: http://www.erzwiss.uni-

hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/Wint3-4/pe/keller.html (Abfrage: 04.12.2012).

Kempf, Wilhelm. 1999. „Zum Verhältnis von Allgemeinem und Konkretem in der subjektwissenschaftlichen Forschung“. In *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*, S. 93–109. Frankfurt a.M.: Campus.

Kerres, Michael. 2001. *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. 2. vollst. überarb. Aufl. München und Wien: Oldenbourg.

———. 2005. „Gestatlungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik“. In *Allgemeine Didaktik im Wandel*, Hrsg. Peter Stadtfeld und Bernhardt Dieckmann, S. 42–54. 1., Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Preprint online verfügbar: http://tinyurl.com/kerres-mediendidaktik (Abfrage: 05.11.2012).

Kerres, Michael, Annabell Preussler, Nadine Ojstersek und Jörg Stratmann. 2009. „E-Learning Umgebungen an Hochschulen: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebungen“. In *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*, Hrsg. Ulrich Dittler, Jakob Krameritsch, Nicolae Nistor, Christine Schwarz und Anne Thillosen, S. 101–115. Medien in der Wissenschaft 50. Münster: Waxmann.

Kerres, Michael und Claudia de Witt. 2004. „Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning“. In *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hrsg. Horst Otto Mayer und Dietmar Treichel, S. 77–99. München: Oldenbourg.

Kerrres, Michael. 2010. „Was ist eLearning?“ Online verfügbar: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb08/FABacht/was/elearning.html (Abfrage: 04.12.2012).

Kiper, Hanna. 2001. *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang. 1975. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 29. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Kleimann, Bernd. 2008. „Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen. Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen – Szenarien – Modellrechnungen.“ *HIS: Forum Hochschule*. Online verfügbar: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200806.pdf (Abfrage: 04.12.2012).

Klein Gunnewiek, Lisanne. 2000. *Sequenzen und Konsequenzen: Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Deutsch - Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik. Amsterdam und Atlanta: Rodopi.

Klein Gunnewiek, Lisanne und Wolfgang Herrlitz. 2010. „Deutsch in den Niederlanden“. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, S. 1747–1753. 1. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

Klein, Wolfgang. 1987. *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. 2. durchges. Aufl. AT 2171. Frankfurt a.M.: Athenäum.

———. 2001. „Typen und Konzepte des Spracherwerbs“. In *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, S. 604–617. Berlin: de Gruyter.

Kleppin, Karin. 2006. „Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potenzial bei Aufgaben“. In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 102–108. Tübingen:

Narr.

Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, u. a. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Frankfurt a.M.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit. Koordination: DIPF.

Kniffka, Gabriele. 2010. „Scaffolding". Begriffserläuterung. Duisburg-Essen: Universität. Online verfügbar:http://tinyurl.com/Kniffka-2010 (Abfrage: 10.01.2013).

Knoblauch, Hubert und Thomas Luckmann. 2000. „Gattungsanalyse". In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke, S. 538–545. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Knuth, Randy A. und Donald J. Cunningham. 1993. „Tools for Constructivism". In *Designing Environments for Constructive Learning*, Hrsg. Thomas M. Duffy, Joost Lowyck und David H. Jonassen, S. 163–188. NATO ASI Series 105. Berlin und Heidelberg: Springer.

Kohls, Christian. 2007. „Design Patterns zur Dokumentation von Erfahrungswissen". Tübingen: Institut für Wissensmedien. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Kohls-Patterns (Abfrage: 04.12.2012).

———. 2009. „E-Learning Patterns: Nutzen und Hürden des Entwurfsmuster-Ansatzes". In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, Hrsg. Nicolas Apostolopoulus, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann und Andreas Schwill, S. 61–72. Medien in der Wissenschaft 51. Münster: Waxmann.

Kohls, Christian und Joachim Wedekind. 2008. „Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning-Lehr-Lernarrangements mit didaktischen Patterns". In *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*, Hrsg. Sabine Zauchner, Peter Baumgartner, Edith Blaschitz und Andreas Weissenbäck, S. 217–227. Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Kohls-Wedekind (Abfrage: 15.11.2012).

Kompetenzzentrum Lernsysteme der Universität Frankfurt, Rechenzentrum. 2011. „OLAT versus WEBCT". Online verfügbar: http://tinyurl.com/OlatvsWbct (Abfrage: 04.12.2012).

Königs, Frank G. 2006. „Aufgabenorientierung als Aufgabe. Überlegung zur aktuellen Diskussion um ein ‚neues' Konzept für den Fremdsprachenunterricht". In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 115–122. Tübingen: Narr.

———. 2010a. „Lerntheorie". In *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*, Hrsg. Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr Francke Attempto.

———. 2010b. „Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte". In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, S. 754–764. 1. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

Konrad, Klaus und Silke Traub. 2001. *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Kopetz, Hedwig. 2002. *Forschung und Lehre: die Idee der Universität bei Humboldt, Jas-*

pers, Schelsky und Mittelstraß. Wien: Böhlau.

Kron, Friedrich W. 1999. *Wissenschaftstheorie für Pädagogen: mit 9 Tabellen*. Stuttgart: UTB.

Kron, Friedrich W. und Alivisos Sofos. 2003. *Mediendidaktik: neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: UTB.

Krumm, Hans-Jürgen. 2001. „Der Faktor ‚Lehren' im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts". In *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, S. 777–784. Berlin: de Gruyter.

———. 2010. „Der Faktor ‚Lehre' im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts". In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, S. 907–921. 1. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

Kruse, Otto. 2010. *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Studieren aber richtig*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.

Kuhlmann, Wolfgang. 2010. *Unhintergehbarkeit: Studien zur Transzendentalpragmatik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kuhn, Thomas S. 1976. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2., rev. u. um d. Postskriptum von 1969 erg. Aufl., 11.-18. Tsd. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kummer, Werner. 1975. *Grundlagen der Texttheorie. Zur handlungstheoretischen Begründung einer materialistischen Sprachwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kuri, Sonja. 2001. „Currculum-Design und Curriculum-Entwicklung. Teil 1". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* Jahrgang 5 (Nr. 3): S. 1–16. Online verfügbar: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-3/beitrag/kuri-1.htm (Abfrage: 04.12.2012).

Lehmann, Christian. 2012. „Sprachtheorie: Grundbegriffe". Erfurt: Universität Erfurt. Online verfügbar: http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/index.html (Abfrage: 04.12.2012).

Lewis, David K. 1975. *Konventionen: Eine sprachphilosophische Abhandlung*. Berlin und New York: de Gruyter.

Lindemann, Hans-Jürgen. 2007. „Lernfeld". *Didaktik beruflichen Lernens*. Online verfügbar: http://www.dblernen.de/lernfeld.htm (Abfrage: 11.01.2013).

Linthout, Giesela. 2004. *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf.* Amsterdam und New York: Rodopi.

Little, David. 1999. „Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practival implications". In *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Hrsg. Christoph Edelhoff und Ralf Weskamp, S. 22–36. Ismaning: Hueber.

Long, Michael. 1985. „A role for instruction in second language acquisition: task-based language training". In *Modelling and assessing second language acquisition*, Hrsg. Kenneth Hyltenstam und Manfred Pienemann, S. 77–100. Clevedon: Multilingual Matters.

Luckmann, Thomas. 1986. „Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen". Hrsg. Friedhelm Neidhardt und Rainer Lepsius. *Kultur und Gesellschaft* (Sonderheft 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsycholo-

gie): S. 191–211.

Ludwig, Heidrun. 1999. *Methoden und Ziele der Fachtextlinguistik*. Marburg: Tectum.

Maier-Häfele, Kornelia, Peter Baumgartner und Hartmut Häfele. 2002. „E-Learning Standards aus didaktischer Perspektive“. In *Campus 2002.: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase.*, Hrsg. Gudrun Bachmann, Odette Haefeli und Michael Kindt, S. 277–286. Münster: Waxmann.

Manchon, Rosa M. und Christine M. Tardy, Hrsg. 2012. „Journal of Second Language Writing“. *Elsevier*. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Manchon-2012 (Abfrage: 12.12.2012).

Martin, James R. 2000. „Design and Practice: Enacting Functional Linguistics“. *Annual Review of Applied Linguistics* 20: S. 116–126.

Mattison, Claudia. 2008. „To be ‚e’ oder not to be ‚e’ - wie Lehrende das ‚e’ in die Lehre bekommen: Ein praxisorinetierter Ansatz zum e-Learning“. Hrsg. Brigitte Berendt, Johannes Wildt und Birgit Szczyrba. *Neues Handbuch Hochschullehre* D 3.12: S. 1–20.

Maturana, Humberto R. 1985. *Erkennen: die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig und Wiesbaden: Vieweg.

Mayrberger, Kerstin. 2010. „Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer (akademischen) Medienbildung für ‚E-Learning 2.0‘“. In *Jahrbuch Medienpädagogik 8*, Hrsg. Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto, S. 309–328. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92135-8_17 (Abfrage: 10.01.2013).

MedidaPrix. 2008. „MedidaPrix-Kriterien 2008“. Online verfügbar: http://www.medidaprix.org/einreichung/kriterien (Abfrage: 29.10.2008).

Merkt, Marianne. 2005. *Die Gestaltung kooperativen Lernens in akademischen Online-Seminaren*. Medien in der Wissenschaft 33. Münster: Waxmann.

———. 2010. „Das studienbegleitende eLehrportfolio im «Master of Higher Education»“. Hrsg. Claudia de Witt und Thomas Czerwionka. *Zeitschrift MedienPädagogik* 18 (Themenheft: Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments (2009/2010)): S. 1–18. Online verfügbar: http://www.medienpaed.com/zs/content/view/247/72/ (Abfrage: 04.12.2012).

Merkt, Marianne und Ivo van den Berk. 2008. „Eine Beschreibungsprache für E-Szenarien“. In *Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten*, Hrsg. Sabine Zauchner, Peter Baumgartner, Edith Blaschitz und Andreas Weissenbäck, S. 239–249. Medien in der Wissenschaft 48. Münster: Waxmann.

Meyer, Torsten, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar und Christina Schwalbe. 2011. *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen (Medienbildung und Gesellschaft)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Miebach, Bernhard. 2006. *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. 2., grundl. überarb. und akt. Aufl. 2006. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften / Springer.

Mitschian, Haymo. 2004. *Lernsoftware: Bewertung in Theorie und Praxis*. 1., Aufl. München: Kopäd.

Möller, Christine. 2011. „Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz“. In *Didaktische Theorien*, Hrsg. Herbert Gudjons und Rainer Winkel. 13. Aufl. (1. Aufl.

1980). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Möller, Petra. 2009. „Todesanzeigen - eine Gattungsanalyse“. Gießen: Universitätsbibliothek Gießen. Online verfügbar: http://tinyurl.com/moeller-2009 (Abfrage: 05.12.2012).

Moonen, Machteld. „Taalonderwijs en de factor tijd. Het spanningsveld tussen effectieve leerhandlelingen en beperkte onderwijstijd“. In *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?*, Hrsg. Rick de Graaff und Dirk Tuin. Enschede en Utrecht: NaB-MvT en IVLOS (Universiteit Utrecht).

Müller-Hartmann, Andreas, Marita Schocker-von Ditfurth und Michael K. Legutke. 2005. *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based language learning and teaching*. Tübingen: Narr.

Multhaup, Uwe und Dieter Wolff, Hrsg. 1992. *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Neubert, Stefan, Kersten Reich und Reinhard Voß. 2001. „Lernen als konstruktiver Prozess“. In *Die Wissenschaft und ihr Wissen*, Hrsg. Theo Hug, 1: S. 253–266. Baltmannsweiler: Schneider.

Neuner, Gerhard. 2001. „Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive“. In *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, S. 31–41. Berlin: de Gruyter.

Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Online Lexikon der HU Berlin. 2007. „Konventionalität“. Berlin: Humboldt Universität. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Konvention (Abfrage: 04.12.2012).

Orheim, Henriette. 2011. „Das Skepsis-Reservat: Wahrheiten und Wirklichkeiten: Bemerkungen zum «Externen Realismus» von Henriette Orheim“. BOAG - Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung. Online verfügbar: http://tinyurl.com/9wohzeh (Abfrage: 04.12.2012).

Ott, Margarete. 2000. „Textanalyse als individualisierendes Verfahren zur Optimierung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Fremdsprache“. Hrsg. Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* Jahrgang 27 (4). Informationen Deutsch als Fremdsprache: S. 393–406.

Paas, Fred, Alexander Renkl und John Sweller. 2003. *Cognitive Load Theory*. Bd. 1. A Special Issue of Educational Psychologist 38. New Jersey: Mallory International.

Paltridge, Brian R. 1997. *Genre, Frames, and Writing in Research Settings*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing.

———. 2001. *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Paschke, Melanie, Pauline McNamara, Peter Frischknecht und Nina Buchmann. 2010. „Die onlinebasierten Schreibplattformen ‚Wissenschaftliches Schreiben, WiSch‘ (Bachelorlevel) und ‚Scientific writing Practice, Skrips‘ (Masterlevel) - Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Fachdisziplin“. In *Digitale Medien für Lehre und Forschung*, Hrsg. Schewa Mandel, Manuel Rutishauser und Eva Seiler-Schiedt, Band 55: S. 50–60. Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann.

Pfeffer, Thomas. 2004. „Die (Re-)Konstruktion sozialer Phänomene durch ‚zirkuläres Fragen'". In *Konstruktivistisch Forschen: Methodologie, Methoden, Beispiele*, Hrsg. Sibylle Moser. Berlin: Springer DE.

Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Reihe „Stundenvorbereitung". Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verl.

Van de Pol, Janneke, Monique Volman und Jos Beishuizen. 2010. „Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research". *Educational Psychology Review* 22 (3) (September 1): 271–296. Online verfügbar: http://tinyurl.com/vdPol-2010 (Abfrage: 09.01.2013).

Portmann-Tselikas, Paul R. 2006. „Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen?" In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 182–191. Tübingen: Narr.

Prabhu, N.S. 1980. *Reactions and Predictions*. Bd. 1. (Special issue). Bulletin 4. Bangalore: Regional Institute of English, South India.

Rampillon, Ute. 2000. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen: Deutsch als Fremdsprache*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.

Rauner, Felix. 1999. „Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft". *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 95 (Heft 3): S. 424–446. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Rauner1999 (Abfrage: 11.12.2012).

Raupach, Manfred. 2006. „Aufgabenorientierung als zentrales Konzept im Fremdsprachenunterricht". In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 192–200. Tübingen: Narr.

Redder, Angelika. 1994. *Diskursanalysen in praktischer Absicht*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 49. Oldenburg: Redaktion Obst.

———. 2001. „Theorie und Empirie". In *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, S. 638–647. Berlin: de Gruyter.

Redlich, Alexander und Jens Rogmann. 2007. „Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriell gestütztes Lernen fördern". In *"Die" Qualität akademischer Lehre: zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung*, Hrsg. Kerstin Mayrberger und Marianne Merkt. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien.

Reich, Kersten. 2008. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz.

Reinhardt, Egon. 1994. *Grundlagen des Lehrens und Lernens. Anwendungsbezogene pädagogische Wissenschaft*. Darmstadt: Winklers.

Reinmann, Gabi. 2005. „Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung". *Unterrichtswissenschaft* 33. Jahrgang (Heft 1): S. 52–69.

———. 2008. *Blended Learning in der Lehrerbildung - Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. 3., Aufl. Lengerich: Pabst Sience.

———. 2009. „Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen

mit digitalen Medien.“ In *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Hrsg. Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friedericke Schneider, S. 36–52. Bielefeld: Webler.

———. 2010. „Didaktisches Design“. Studientext (1. Version). München: Universität der Bundeswehr München. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Reinmann-2010 (Abfrage: 07.01.2013).

———. 2011. „Didaktisches Design: Von der Lerntheorie zur Gestaltungsstrategie“. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, Hrsg. Martin Ebner und Sandra Schön. Berlin: epubli. Online verfügbar: http://tinyurl.com/reinmann-2011 (Abfrage: 12.12.2012).

Reinmann, Gabi, Thomas Sporer und Frank Vohle. 2007. „Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst?“ In *eUniversity - Update Bologna*, Hrsg. Reinhard Keil, Michael Kerres und Rolf Schulmeister, S. 263–278. preprint. Münster: Waxmann. Online verfügbar: http://tinyurl.com/reinmann-ua-2007 (Abfrage: 25.11.2012).

Reinmann-Rothmeier, Gabi und Heinz Mandl. 2001. „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten“. In *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*, Hrsg. Andreas Krapp und Bernd Weidenmann, S. 601–646. Weinheim: Beltz.

Riemer, Claudia. 2007. „DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen“. Hrsg. Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 34 (Heft 5). Informationen Deutsch als Fremdsprache: S. 445–459.

Riemer, Claudia und Julia Settinieri. 2010. „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung“. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, S. 764–781. 1. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

Robinsohn, Saul B. 1967. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Aktuelle Pädagogik. Neuwied a.Rh. [u.a.]: Luchterhand.

Roche, Jörg. 2008. *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. 1. Aufl. Qualifiziert unterrichten. Ismaning: Hueber.

Rodi, Margarete. 1994. „‚Wenn ich nur mehr Zeit hätte, dann würde ich besser Deutsch lernen.‘ - Aufgabenstellung oder Lehrerfrage bei der Konjunktiv II-Vermittlung?“ In *Diskursanalysen in praktischer Absicht*, S. 63–81. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 49. Oldenburg: Redaktion Obst.

Rolf, Eckard. 1993. *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Grundlagen der Kommunikation und Kognition. Berlin und New York: de Gruyter.

Rösler, Dietmar. 2004. *E-Learning Fremdsprachen: Eine kritische Einführung*. 1. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.

———. 2008. „Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien - Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008“. Hrsg. Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 35. Jahrgang (Nr. 4). Informationen Deutsch als Fremdsprache: S. 373–389.

Rott, Susanne. 2009. „Task-based CALL: Task design, technology, student performance“. In

DGFF-Kongress. Leipzig. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Rott-2009 (Abfrage: 04.12.2012).

Rüschoff, Bernd und Dieter Wolff. 1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Saunders, William. 1989. „Collaborative writing tasks and peer interaction". *International Journal of Educational Research* 13: S. 101–112. Online verfügbar: http://tinyurl.com/saunders-1989 (Abfrage: 04.12.2012).

Schäfer, Lothar und Thomas Schnelle. 1994. „Vorwort". In *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*, Hrsg. Lothar Schäfer und Schnelle Schnelle. Berlin: Suhrkamp.

Schaper, Niclas. 2009. „Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung". Hrsg. Niclas Schaper, Annegret Helen Hilligus und Peter Reinhold. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2 (1). Themenheft: Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung: S. 166–199.

Schmidt, Reiner. 2010. „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache". In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, S. 921–932. Tübingen: de Gruyter.

Schmidt, Siegfried J. 2003. *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. 3. Aufl. Münster: LIT.

Schneider, Günther. 2005. „Der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen' als Grundlage von Bildungstandards für die Fremdsprachen - Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen". *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (1): S. 13–36. Online verfügbar: http://tinyurl.com/cyeyz5g (Abfrage: 11.12.2012).

Schneider, Wolfgang L. 2002. *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber - Parsons - Mead - Schütz*. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Scholz, Gerold. 2001. „Lernen als Kulturaneignung: Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff". Online-Artikel. Frankfurt a.M. Online verfügbar: http://tinyurl.com/scholz-2001 (Abfrage: 06.01.2013).

Schulmeister, Rolf. 2003. *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.

———. 2004a. „Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht - Ein Plädoyer für offene Lernsituationen". In *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*, Hrsg. U. Rinn und D. M. Meister, S. 19–49. Medien in der Wissenschaft 21. Münster: Waxmann. Online verfügbar: http://tinyurl.com/schulmeister-2004 (Abfrage: 16.12.2012).

———. 2004b. „Statement zum Thema Open Source Software". Online verfügbar: http://tinyurl.com/bd7nczv (Abfrage: 06.12.2007).

———. 2005a. „Zur Didaktik des Einsatzes von Lernplattformen". In *Lernplattformen. Web-based Training*, Hrsg. Maike Franzen, S. 11–19. Dübendorf (CH): Empa-Akademie. Online verfügbar: http://tinyurl.com/schulmeister-2005 (Abfrage: 16.12.2012).

———. 2005b. „Plädoyer für offene Lernungebungen“. In *Jahrbuch Medienpädagogik*, Hrsg. Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt, 4: S. 43–53. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar: http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Plaedoyer.pdf (Abfrage: 08.01.2013).

———. 2006. *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München und Wien: Oldenbourg.

———. 2007. *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.

Schulmeister, Rolf, Kerstin Mayrberger, Andreas Breiter, Arne Fischer, Jörg Hofmann und Martin Vogel. 2008. *Didaktik und IT-Service-Management für Hochschulen: Referenzrahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung von eLearning-Angeboten*. Bremen und Hamburg: ZHW, ifib und MMKH.

Schulmeister, Rolf und Christiane Metzger. 2004. „Interaktivität im virtuellen Lernen am Beispiel von Lernprogrammen zur Deutschen Gebärdensprache“. In *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hrsg. Horst Otto Mayer und Dietmar Treichel, S. 265–297. München und Wien: Oldenbourg.

Schütz, Alfred und Thomas Luckmann. 2003. *Strukturen der Lebenswelt*. 1., Aufl. Stuttgart: UTB.

Searle, John R. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Univ. Press.

———. 1982. „Was ist ein Sprechakt?“ In *Grundprobleme der Linguistik. Ein Reader zur Einführung*, Hrsg. Wolf Gewehr und Klaus-Peter Klein, Übers. J. Nieraad, S. 92–103. 2., verb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. Original: Searle, John. R. 1971. What is an Speech Act? In The Philosphy of Language, Ed. John R. Searle, S. 39-53. Oxford: University Press.

Seel, Norbert M. 2003. *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen; mit 12 Tabellen und zahlreichen Übungsaufgaben*. 2., aktual. und erw. Aufl. UTB Pädagogik, Psychologie. München und Basel: Ernst Reinhardt.

Selinker, Larry. 1972. „Interlanguage“. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1-4): S. 209–231.

Seufert, Sabine und Dieter Euler. 2005. *Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen*. St. Gallen: SCIL, Swiss Centre for Innovations in Learning [c/o] Institut für Wirtschaftspädagogik. Online verfügbar: http://tinyurl.com/seufert-euler (Abfrage: 05.10.2012).

Siebert, Horst. 2003. „Lehren und Lernen konstruktivistisch“. In *Wirkung und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung*, Hrsg. Reinhard Keil-Slawik und Michael Kerres. Münster: Waxmann.

Skehan, Peter. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Slavin, Robert E. 1995. *Cooperative learning: theory, research, and practice*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Storch, Günther. 1999. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.

Stumpp, Bettina. 2003. „E-Learning Standards und Learning Objects - eine problematische Beziehung“. In *Lernplattformen in der Praxis*, Hrsg. Katja Bett, S. 137–156. Münster:

Waxmann.

Swales, John M. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: University Press.

———. 2009. „Worlds of genre – Metaphors of genre“. In *Genre in a Changing World*, Hrsg. Charles Bazerman, Adair Bonini und Dbora Figueiredo, S. 3–16. Colorado/Indiana: Paror Press and WAC Clearinghouse. Online verfügbar: http://tinyurl.com/swales-2009 (Abfrage: 11.12.2012).

Swales, John M. und Christine Feak. 2000. *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press/ELT.

Swales, John M. und Christine B. Feak. 2010. „From Text to Task: Putting Research on Abstracts to Work“. In *English for Professional and Academic Purposes*, Hrsg. Miguel F. Ruiz-Garrido, Juan C. Palmer-Silveira und Inmaculada Fortanet-Gómez, S. 167–180. Amsterdam und Atlanta: Rodopi.

Sweller, John. 1994. „Cognitve load theory, learning difficulty an structional design“. *Learning and Instruction* Band 4: S. 295–312. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Sweller-1994 (Abfrage: 04.12.2012).

Teachsam, Lehren und Lernen Onlien. 2006. „Textsortenwissen“. *Lehren und Lernen Online*. Online verfügbar: http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/txtlin/txtsort_3.htm (Abfrage: 31.1.2008).

Tergan, Sigmar-Olaf. 2004. „Was macht Lernen erfolgreich? Die Sicht der Wissenschaft“. In *Was macht E-Learning erfolgreich?: Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*, Hrsg. Sigmar Olaf Tergan und Peter Schenkel, S. 15–28. Berlin: Springer DE.

Terhart, Ewald. 1999. „Konstruktivismus und Unterricht: Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?“ *Zeiftschrift für Pädagogik* 5: S. 629–647.

Thurmair, Maria. 2001. „Text, Texttypen, Textsorten“. In *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Hrsg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm, S. 269–280. Berlin: de Gruyter.

Tramm, Tade. 2003. „Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung“. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (@bwpat)* Nr. 3: S. 1–28 (gesonderte Seitenzählung). Online verfügbar: http://tinyurl.com/Tramm-2003 (Abfrage: 06.12.2012).

Tramm, Tade und Susan Seeber. 2006. „Überlegungen und Analysen zur Spezifität kaufmännischer Kompetenz“. In *Berufs- und wirt- schaftspädagogische Grundlagenforschung*, Hrsg. Gerhard Minnameier und Eyeline Wuttke, S. 273–288. Frankfurt a.M.: Lang.

Trautwein, Caroline. 2012. „Basing Teaching Quality: Change in Academics' Beliefs about Teaching and Learning through Academic Development.“ In *Proceedings of the International Consortium for Educational Development*. Bangkok.

Trautwein, Caroline und Marianne Merkt. 2012a. „What are you talking about? An International Perspective on Academic Teaching Competence and Related Concepts.“ In *Proceedings of the International Consortium for Educational Development.* Bangkok. Online verfügbar: http://tinyurl.com/CT-MM-2012 (Abfrage: 12.01.20139.

———. 2012b. „Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen“. In *Lernwelt*

Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule, Hrsg. Rudolf Egger und Marianne Merkt. Lernweltforschung 9. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Trautwein-merkt (Abfrage: 05.01.2013).

Trautwein, Caroline, Marianne Merkt und Jonathan Heyer. 2012. „Leitfragen zur Einschätzung der Qualität von Lehrportfolios". Hrsg. Ivo van den Berk und Marianne Merkt. *ZHW-Almanach* (Einzelbeitrag 2012-2): S. 1–6. Online verfügbar: http://tinyurl.com/CT-ua-2012 (Abfrage: 11.01.2013).

Trim, John, Brian North und Daniel Coste. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Tulodziecki, Gerhard und Bardo Herzig. 2004. *Handbuch Medienpädagogik*. 1., Aufl. Bd. 2: Mediendidaktik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Universiteit Utrecht, Faculteit Gesteswetenschap. 2010. „Westerse literatuur en cultuur. Studiegids Master 2010/2011". Online verfügbar: http://tinyurl.com/UU-studiegids (Abfrage: 25.11.2012).

Ventola, Enija. 2007. „Konferenzvorträge: Sprechen englisch muttersprachige Konferenzteilnehmer wirklich anders?" In *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, Hrsg. Peter Auer und Harald Baßler, S. 115–132. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus.

Viererbe, Victoria. 2010. *Multimedialität in computergestützten Lehrangeboten (E-Learning): Kommunikative und semiotische Aspekte der Wissensvermittlung am Beispiel von elektronischen Tutorien*. Kodikas/Code 31. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Vollmer, Helmut J. 2006. „Kompetenzaufgaben als Forschungs- und Evaluationsinstrument". In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 244–255. Tübingen: Narr.

De Vries, Sjoerd, Ivo van den Berk und Carla Dauven-van Knippenberg. 2006. „Cleio in beweging - Beschrijving van Cleio - Technisch Handboek". Utrecht: Digitale Universiteit.

De Vries, Sjoerd, Nils Vegter und Ivo van den Berk. 2005. „De globaal-functionele structuur von Talentransit. Bijlage 1 (projectplan)". Utrecht: Digitale Universiteit.

Vygotskij, Lev S. 2002. *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*. (Originalausgabe 1934). Weinheim: Beltz.

Wache, Michael. 2003. „Grundlagen von e-Learning - Abschnitt Didaktik". Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Wache-bpb (Abfrage: 25.11.2012).

Wagner, Michael. 2007. *Wir sehen mit den Augen des Kollektivs!?: Der Mensch mit schwerer Behinderung zwischen Individualität und Sozialität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Weber, Agnes. 2004. *Problem-Based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe*. 1., Aufl. Bern: hep.

Weinert, Franz E. 1999. „Concepts of Competence". In *Contribution within the OECD project Definition and selsction of competencies: Theoretical and concepuatl foundations (DeSeCo)*, S. 1–35. Neuchatel: DeSeCo.

———. 2001. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstver-

ständlichkeit“. In *Leistungsmessungen in Schulen*, Hrsg. Franz E. Weinert. Weinheim und Basel: Beltz.

Wellenhausen, Tim und Andreas Fießer. 2011. „How To Write A Pattern? A rough guide for first-time pattern authors“. In *European conference on pattern languages of programs. Preprint*. Irsee. Online verfügbar: http://www.tim-wellhausen.de/papers/HowToWriteAPattern.pdf (Abfrage: 25.11.2012).

Wenden, Anita. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Prentice Hall.

Werkgroep DU-metadata richtlijn. 2004. „Werken met metadata in DU-projecten“. Utrecht: Digitale Universiteit.

Weskamp, Ralf. 1999. „Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht“. In *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Hrsg. Christoph Edelhoff und Ralf Weskamp, S. 8–19. Ismaning: Hueber.

———. 2004. „Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht“. Hrsg. Pädagogischer Zeitschriftenverlag. *Cornelsen*. Praxis Fremdsprachenunterricht (März): S. 162–180. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Weskamp-2004 (Abfrage: 29.11.2012).

Westhoff, Gerard. 2004. „Thema’s voor discussie en dialoog“. In *Vreemdetalenonderwijs in Nederland - Een situatieschets. Een analyse in opdracht van OCenW uitgevoerd door het NaB-MvT*, Hrsg. Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, S. 103–114. Enschede: NaB-MvT.

Wiedemann, Erich. 1994. „Frau Antje in den Wechseljahren“. *Der Spiegel*, Februar 28. Online verfügbar: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13685150.html (Abfrage: 25.11.2012).

Wildt, Johannes. 2007. „On the Way from Teaching to Learning by Competences as Learning Outcomes“. In *Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe*, Hrsg. Attila Pausits und Ada Pellert, S. 115–123. Münster: Waxmann.

———. 2009. „‚Shift from Teaching to Learning‘ - Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung“. Präsentation zum Vortrag gehalten auf der Zukunft der Hochschul-Bildung für Gesundheitsberufe, Oktober 24, Berlin. Online verfügbar: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/4038.php (Abfrage: 08.01.2013).

Wildt, Johannes und Isa Jahnke. 2010. „Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell“. *Journal Hochschuldidaktik, Nr* 1: S. 21. Online verfügbar: http://tinyurl.com/wildt-jahnke2010 (Abfrage: 25.11.2012).

Willis, Jane. 1996. *A framework for task-based learning*. Edinburgh: Addison Wesley Longman.

Witt, Heiko. 2009. *E-Learning für Hochschulen und öffentliche Verwaltungen*. Frankfurt a.M.: Lang.

Wolff, Dieter. 2002. „Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten Ansatz in der Fremdsprachendidaktik“. Artikel. Wuppertal: Bergische Universität. Online verfügbar: http://tinyurl.com/Wolff-2002 (Abfrage: 06.01.2013).

Wunderli, Peter. 2005. „Stilistische Implikationen variationslinguistischer Modelle“. In

Sprache, Bewusstsein, Stil: Theoretische und Historische Perspektiven, Hrsg. Daniel Jacob, Thomas Krefeld, Wulf Oesterreicher und Hans-Martin Gauger, S. 61–86. Tübingen: Narr.

Würffel, Nicola. 2010. „Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen". In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, 2: S. 1227–1242. 1. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

Zimmer, Gerhard und Elena Psaralidis. 2000. „Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware! Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen". In *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand.*, Hrsg. Peter Schenkel, Sigmar-Olaf Tergan und Alfred Lottmann. Nürnberg: Bildung und Wissen.

Zydatiß, Wolfgang. 2006. „Stehen wir vor einem ‚meltdown' der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? - Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Überprüfungsaufgaben für diese Bereiche entwickelt werden!" In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Hrsg. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, S. 256–298. Tübingen: Narr.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen der theoretischen Auseinandersetzung 13
Abbildung 2: Theoriebildung, empirische Forschung und unterrichtliche Praxis 23
Abbildung 3: Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex..... 25
Abbildung 4: Modell fremdsprachlichen Lernens nach Spolsky 26
Abbildung 5: Modell fremdsprachlichen Lernens nach Rüschoff und Wolff 27
Abbildung 6: Der Prozess der Textproduktion und -rezeption 66
Abbildung 7: Theoriebildung und Gestaltungspraxis von eLearning..... 85
Abbildung 8: Konzeptuelles Scaffolding-Modell 91
Abbildung 9: Die Veränderung der Rolle der Lehrenden und Lernenden 93
Abbildung 10: Didaktisches Dreieck virtuellen Lernens nach Schulmeister..... 104
Abbildung 11: Vergleich der Gestaltungselemente und Tools von WebCT und OLAT 111
Abbildung 12: Selbststeuerung und Selbstbestimmung 113
Abbildung 13: Content Model nach Maise 118
Abbildung 14: Lernziele verbinden didaktische Szenarien mit Informationseinheiten 118
Abbildung 15: Didaktische Folie zur Gestaltung von Lernumgebungen..... 127
Abbildung 16: Ausgewählte Ansätze und Prinzipien auf der didaktischen Folie 129
Abbildung 17: Didaktische Taxonomie..... 132
Abbildung 18: Didaktische Ebenen nach Zeit 133
Abbildung 19: Phasen der Musteranalyse und der Musterbeschreibung 135
Abbildung 20: Zeitliche Aspekte und ihre Begrifflichkeiten 136
Abbildung 21: Kategorialmodell nach Baumgartner 137
Abbildung 22: Didaktische Dimensionen und Prinzipien..... 139
Abbildung 23: Profilvergleich Vorlesung vs. Skype-AG..... 140
Abbildung 24: Modellfamilien im Überblick 141
Abbildung 25: Vergleich von FSU-Szenarien..... 149
Abbildung 26: Kompetenzen und Perspektiven des Kompetenzkonstrukts 153
Abbildung 27: Aspekte des Kompetenzkonzepts 154
Abbildung 28: Tasked-based learning 185
Abbildung 29: Sequenzierung nach Gagné 188
Abbildung 30: Strukturprozessmodell der didaktischen Gattung 207
Abbildung 31: Vereinfachte curriculare Organisation..... 219
Abbildung 32: Cleio-Struktur 220
Abbildung 33: Lernmodule und Lerneinheiten in Cleio 221
Abbildung 34: Ausgewählte Items einer Cleio-Lerneinheit..... 221
Abbildung 35: Vereinfachte technische Struktur von Cleio (TalenTransit – TT)..... 223
Abbildung 36: Verknüpfung der GER-Metadaten mit einem Lernmodul (Cleio)..... 224
Abbildung 37: Auswahlmenu in Cleio (Ausschnitt)..... 226
Abbildung 38: Der Taskmaker in Cleio..... 226
Abbildung 39: Aktives Lernmodul (Ausschnitt mit Dropbox, Cleio)..... 228
Abbildung 40: eSzenario Sprachfertigkeit III UvA..... 228
Abbildung 41: Screenshot der Selbstdiagnosemöglichkeiten (Cleio)..... 230
Abbildung 42: Übung zur Verwendung von Präpositionen (Ausschnitt)..... 230

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3-1: Zentrale Aspekte von vier lerntheoretischen Ansätzen 32
Tabelle 3-2: Stufen der Objektivation nach Berger und Luckmann 2007 37
Tabelle 3-3: Reflexive Mindestanforderungen für die Didaktik nach Reich (2008) 40
Tabelle 5-1: Das didaktische Dreieck Schulmeisters als Tabelle 104
Tabelle 5-2: Elektronische Anwendungen für den DaF-/DaZ-Unterricht (Würffel 2010) 108
Tabelle 5-3: Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit (nach Flechsig 1996) 130
Tabelle 6-1: GER und KG im FSU an niederländischen Universitäten 172
Tabelle 6-2: Vergleich von Prozessstrukturen Gagné und Willis 189
Tabelle 6-3: Rekonstruktion: Lernorganisation (nach Gagné) 190
Tabelle 6-4: Rekonstruktion: Lernorganisation (nach Willis) 191
Tabelle 6-5: Zuordnung von Aufgabenformen 199

Samenvatting in het Nederlands

Communicatieve genres in het vreemdetalenonderwijs. Van de wetenschapsfilosofie naar de virtuele leeromgeving Cleio

Aanleiding voor deze dissertatie was de ontwikkeling van de digitale leeromgeving Cleio (Talentransit) van 2004 tot 2007. In een bredere aanpak is dit onderzoek gericht op de eisen aan digitale leeromgevingen voor het vreemdetalenonderwijs aan universiteiten en hogescholen vanuit de perspectieven wetenschapsfilosofie, taalkunde, leertheorie en didaktiek. De theoretische benadering op basis van literatuuronderzoek beoogt een doorgaande lijn tussen deze perspectieven te ontwikkelen. Op basis van de resultaten en conclusies kan worden gesteld dat het sociaal-constructivistische concept van communicatieve genres in staat is de centrale curriculaire en didactische organisatie van het vreemdetalenonderwijs te vormen. Communicatieve genres worden beschouwd als curriculaire bouwstenen die als kennisstructuur voor het Common European Framework of Reference kunnen fungeren en op microniveau door opdrachten (tasks) worden gerealiseerd. Tevens is vastgesteld dat digitale leeromgevingen niet didactisch zijn opgezet. Voor een didactische opbouw van leeromgevingen worden diverse concepten, die in de context van Cleio zijn ontwikkeld, voorgesteld en op de achtergrond van theoretische benaderingen bediscussieerd. De opdrachten- en oefeningsstructuur wordt door een taskmanager, een tool voor het samenstellen van onderwijseenheden, geoperationaliseerd. Gesteld wordt dat docenten met dusdanige instrumenten kunnen worden ondersteund bij het ontwikkelen en toepassen van coherente didactische scenario's. Verdere uitkomsten van dit onderzoek stellen dat ook theoretische concepten als genres kunnen worden beschouwd en zodanig structureel te onderzoeken zijn. Dit leidt naar opvatting van de auteur tot een versterking van de coherentie van de theoretisch-didactische discourse en tevens tot een verbetering van de mogelijkheden theoretische inzichten voor docenten toegankelijk te maken.

Curriculum Vitae Ivo Adrianus van den Berk

Geboren op 1 december 1965 te Hamburg

Onderwijs en onderzoek

tot heden:	Universitair docent aan het Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), Universiteit van Hamburg, tevens opleidingscoordinator van de Master of Higher Education en Projectleider "Implementatie e-portfolio" (University College)
2006-2011	Gastonderzoeker, Universiteit van Amsterdam
01.-08.2006	Co-projectleider Cleio (TalenTransit) aan de Universiteit van Amsterdam: verantwoordelijk voor ontwerp en inhoud in het extern gefinancierde project van de Digitale Universiteit (Utrecht, NL)
2001-2005	DAAD-lector/junior docent voor "Duitse Taal en Cultuur" op de Universiteit van Utrecht, tevens co-projectleider Cleio.
1999-2000	Lector aan de Universiteit van Hamburg in de aanvullende opleiding voor leerkrachten van leerlingen van buitenlandse afkomst.
1991-2001	Docent voor Duits als vreemde taal op alle niveaus (A1-C2) met focus op studie voorbereidende en begeleidende taalcursussen o.a. bij World University Service Hamburg eV (WUS), Interkultureller Bildungsverein e.V (ibv). Hogeschool van Hamburg, Hogeschool voor Economie en Politiek (Hamburg).

Diverse activiteiten

sinds 2010	Co-editor van het online tijdschrift "ZHW Almanach"
sinds 2007	Beoordeling van projecten en wetenschappelijke bijdragen - voor de Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013) - voor de Universiteit van Lüneburg "Teaching Award 2011" - voor de vice-president van de Universiteit van Hamburg in het kader van het project "seminars op het net" (sinds 2009) - voor de Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (2007-2010)
2007	Vertaler (NL-D: scripts voor het leren van vreemde talen) voor docenten in Media (NL)
1996-2001	Voorzitter van de ibv: organisatie van taalcursussen, board werk ('96 - '99), ontwikkeling van lesmateriaal enz.
1996-2001	Ontwikkeling en uitvoering van het Duitse taalexamen voor de toelating tot de universiteit (DSH) en aan de Hogeschool Hamburg in het team van WUS
sinds 1995	(Interne) trainingen, workshops, presentaties en lezingen: leerboeken, games en film (DAF), "academisch" schrijven, collegiale supervisie, coöperatief leren, e-learning talen, leren van vreemde talen, feedback, digitale leeromgevingen, ePortfolio.
1989-1992	Assistent in de afdeling marktonderzoek bij H.F. & Ph.F. Reemtsma GmbH & Co Hamburg
1988-1993	Kunsthalle Hamburg (administratie, bibliotheek)

Opleidingen en kwalificaties

2013	Promotie "Communicatieve genres in het vreemdetalenonderwijs. Van de wetenschapsfilosofie naar de virtuele leeromgeving Cleio"
1998-1999	Study Course Type B (Goethe-Institut/GhK/DIFF): Vreemdetalenonderwijs in theorie en praktijk. Universitair certificaat, eindcijfer: zeer goed
1988-1996	Studie Duitse Taal en Literatuur, Psychologie en Filosofie aan de Universiteit van Hamburg, Graad: Master of Arts, eindcijfer: goed. Onderwerp van de scriptie: "Het argumentatieve patroon en de realisatie ervan in interviews"
1986-1988	Studie Germaanse Filologie, Filosofie en Geschiedenis, Universiteit Göttingen
1976-1986	Gymnasium am Kattenberge Buchholz
1972-1976	Basisschool Holm-Seppensen