

Berufs-, Geschäfts- und Wirtschaftssprachen online – Lernmehrwerte einer medial gestützten Aufgaben- und Handlungsorientierung im Spracherwerb

1 Einführung

Wegen ihrer inhaltlichen Dichte und ihrer begrifflichen Standardisierung – auch über Sprachengrenzen hinweg – sind Fach- und Berufssprachen für Fremdsprachenlerner meist leichter verständlich und lernbar als allgemeinsprachliche Äußerungen und Texte. Die Lerner können vor allem durch einzelne, international oft ähnliche Begriffe (Transferbasen, *cognates*) an ihr Vorwissen anknüpfen und sich damit den Inhalt erschließen, selbst wenn sie nur einen geringen Teil der fremden Sprache vollständig verstehen. Der durch das vorhandene Wissen beschleunigte Zugang zu einer fremden Sprache wirkt motivierend: er erlaubt die Fokussierung des Lernens auf die für die Lerner interessanten und relevanten Inhaltsaspekte. Formaspekte der Sprachen können durch eine geschickte, gelegentlich mutige Aufgaben- und Handlungsdidaktik darin verankert sein und mehr oder weniger inzidentell behandelt werden. Die mediale Realisierung bleibt dabei nicht – wie so oft im Unterricht – Selbstzweck, sondern hilft, die fremden Sprach- und Fachkulturen zum Lerner zu bringen, einen offenen, ressourcenreichen Lernkosmos zu generieren und damit nach Interessen und Kompetenzen der Lerner binnenzudifferenzieren.

Der Beitrag illustriert an verschiedenen online-gestützten Beispielen aus der Praxis (Berufsschule und Fachsprachenunterricht), wie dabei erfolgreich und ohne Frust gelernt und gelehrt werden kann.

2 Zu den möglichen Mehrwerten der elektronischen Medien im Spracherwerb

Es sollte eigentlich gar nichts Besonderes sein, beim Erwerb von fremden Sprachen über Medien zu reden. Die Frage, ob man mit Medien bessere Ergebnisse

erzielen kann, wäre ebenso naiv wie die Frage, ob man heute auf neue Technologien für die Bewältigung moderner Verkehrsprobleme verzichten könnte. Die Frage kann also gar nicht mehr sein, ob man Medien (wie überall in sonstigen Lebens- und Arbeitsbereichen) auch zum Sprachenlernen einsetzt, sondern wie, wann und mit welchen das am besten geschieht. Dies aber hängt im Einzelnen von den Lernzielen und den Lernergruppen ab, denn Lernen ergibt sich nicht einfach dadurch, dass man die Lerner massiven Datenmengen oder eingescannten Texten aussetzt oder sie (aktionistisch) mit Medien beschäftigt. In vielen Situationen werden traditionelle Mittel ihren Zweck gut erfüllen. Wo der Medieneinsatz eher zu einer Ablenkung vom Lernen führen könnte, wären traditionelle Medien möglicherweise sogar effizienter als elektronische Medien. Viel stärker als bisher müsste aber die Technologie den Lernern nicht nur erlauben, Sprache zu rezipieren, sondern sie auch befähigen, Sprache kreativ und intelligent zu produzieren. In medial gestützte Module für den Sprachenunterricht einzuschließen sind daher vor allem solche Inhalte, Textsorten und Quellen, die bereits in elektronischer Form vorliegen. Es sollte demnach nicht so sehr darum gehen, traditionelle Kommunikations- und Unterrichtsformen aus falsch verstandenem Modernitätsglauben durch elektronische zu ersetzen, sondern die zunehmend die Alltagskommunikation bestimmenden e-Medien und e-Werkzeuge auch authentisch im Unterricht abzubilden und einzusetzen. Das schließt die modernen e-Kommunikationsformen ein.

Im Mittelpunkt der Verwendung von Medien und der Entwicklung von Applikationen sollte also der Lernerfolg der Lerner stehen. Die Möglichkeiten der Technologie, durch Diversifikation auf individuelle Bedürfnisse der Lerner, zum Beispiel kulturspezifische oder fachbezogene Lernpräferenzen, einzugehen, sollten dabei stärker als bisher ausgenutzt werden (vgl. Todorova 2009; Roche/MacFadyen 2004).

Zu den Möglichkeiten der Mehrwerterzielung durch die neuen Medien gehören nach dem heutigen Stand der Erkenntnisse die folgenden:

1. Die Optimierung logistisch-administrativer Aspekte
2. Die Förderung des Wissenstransfers
3. Die Vermittlung von Handlungskompetenzen
4. Die Förderung von Lernkompetenzen

5. Die Individualisierung und Intensivierung des Lernens durch die Modellierung natürlicher kognitiver Prozesse der Sprachverarbeitung.

Wenn man sich den Mehrwert der Mediennutzung in der Sprachvermittlung aus der Perspektive des Klassen- und Stoffmanagements ansieht, dann ergeben sich gegenüber traditionellen Verfahren und Medien eine Reihe von Möglichkeiten: durch die Überbrückung von Distanzen (die fremde Kultur kommt zum Lerner), Portabilität durch transportable Lernprogramme, Diversifizierung des Lernens durch die Realisierung verschiedener Lernwege und die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen, durch Lernerverwaltungssysteme und durch die Kommunikationserleichterung und -differenzierung mittels interaktiver, schneller und zuverlässiger Medien (zum Beispiel auch über mehrsprachige Tandem-Lernprogramme, mit denen sich Lerner verschiedener Sprachen gegenseitig helfen können).

Mit den neuen Medien lassen sich aber auch komplexe Inhalte darstellen. So lassen sich für bestimmte Lernergruppen interessante Inhalte bereithalten, ohne dass die Lehrkraft in allen (fachlichen) Bereichen kompetent sein muss. Für viele Lerner, die bereits über Fachwissen verfügen, wird dadurch die Einstiegsschwelle in die Fachsprachen erheblich reduziert und der Fremdspracherwerb beschleunigt. Bereits vorhandenes Wissen lässt sich in jeder Form besonders produktiv für das Sprachenlernen nutzen. Dabei kann das Vorwissen sowohl fachlich und fachsprachlich komplex sein (Berufssprache, Wissenschaftssprache, Immersionsprogramme in Schulen, vgl. etwa die berufsbezogenen Programme der Deutsch-Uni Online für deutsche Berufssprachen sowie Wirtschaftsenglisch, -französisch, -portugiesisch/-brasilianisch und -japanisch und weitere englische Berufssprachen, www.deutsch-uni.com) als auch kindgerecht und spielerisch (zum Beispiel in szenariendidaktisch ausgerichteten Programmen). Der moderne handlungsorientierte Sprachunterricht geht dabei davon aus, dass nicht nur die Inhalte selbst den Spracherwerb befördern, sondern vor allem die möglichst aktive Auseinandersetzung (Zielsetzung, Interaktion, Handeln) mit den Inhalten schnellen und nachhaltigen Spracherwerb bewirkt. Zur Vermittlung und Bearbeitung komplexer Inhalte, und gerade solcher, die einer medialen Realisierung bedürfen, also medienadäquat sind, gehören daher zunehmend auch digitale Werkzeuge. Im Sinne handlungsorientierten Lernens eignen

sich die elektronischen Medien besonders als Arbeitswerkzeuge und zur Erreichung einer allgemeinen Medienkompetenz als einer wesentlichen Schlüsselqualifikation für Lehre, Forschung und Beruf.

Es gibt eine Fülle elektronischer Textgattungen in allen Sprachen:

- in den Sozialen Medien
- in den elektronischen Auskunfts- und Buchungssystemen
- in webbasierten Tagebüchern und Enzyklopädien, die interaktiv gestaltet werden und sich daher ständig verändern (Blogs und Wikis)
- in direkten Interaktionen in virtuellen Welten (Second Life, SIM City; siehe auch das Programm grenzenlos für Kinder)
- in literarische Kreativität fordernder Hyperfiction
- in diversen Drehbuchprogrammen für die Erstellung animierter Cartoons wie Text-to-Movie.

Sie bestimmen den modernen Kommunikationsalltag und bedürfen zur angemessenen Nutzung einer grundsätzlichen Medienkompetenz.

Ganz ähnlich wie die Arbeitswerkzeuge fördern auch Lernwerkzeuge die Möglichkeiten des Lernalers, sich authentische Quellen selbstständig zu erschließen. Lernwerkzeuge sind Arbeitswerkzeuge, die primär dem Erlernen der Sprache dienen. Zu den bekanntesten Lernwerkzeugen, die Hilfsmittel für selbstständiges (Weiter-)Lernen sein können, gehören:

- elektronische Wörterbücher mit Vokabeltrainern und Terminologiedatenbanken (zum Beispiel DWDS, Leo, canoo.net oder IATE)
- Thesauri oder Wortnetze (online: OpenThesaurus, Visual Thesaurus; offline: in den Texteditoren integriert wie unter anderem in MS Word)
- online-Übersetzungsprogramme (etwa Google Translator, World Lingo oder Babel Fish)
- online-Grammatiken und grammatische Informationssysteme (zum Beispiel grammis vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim und die integrierte Grammatik mit Animationen in den Modulen der Deutsch-Uni Online, vgl. auch Scheller 2008)
- Textverarbeitungsprogramme mit diversen Rechtschreibkorrektoren (zum Beispiel Duden Korrektor), die auch den Bedürfnissen der Sprachlerner

angepasst werden können, wie der elektronische Assistent in den Modulen der Deutsch-Uni Online mit didaktisierten Rückmeldungsoptionen.

Qualität, Anspruch und Umfang der Programme variieren jedoch in höchstem Maße und sollten fachkundig evaluiert werden.

Mit Bildern und verschiedenen Designeffekten wird oft versucht, die Aufmerksamkeit der Nutzer oder Lerner zu gewinnen. Meist lenken die dafür eingesetzten Effekte aber von der eigentlichen Lernaufgabe ab. Es bietet sich daher grundsätzlich an, die Möglichkeiten der Dynamisierung in den Medien zur Entlastung kognitiver Verarbeitungsprozesse zu nutzen. Dieser Ansatz der Mehrwerterzielung findet bisher vor allem bei der Entwicklung dynamischer Wörterbücher, bei der Nutzung von Hypertextstrukturen (bei fortgeschrittenen Lernern) und bei visualisierten und animierten Grammatikregeln Anwendung.

Viele kommerziell verfügbare Programme, die vorgeben, das Sprachenlernen zu fördern, verdecken durch oberflächlichen Klick- und Visualisierungs-Aktionismus in der Regel die Abwesenheit eines modernen mediendidaktischen Konzeptes. In lerntheoretischer und sprachdidaktischer Hinsicht stellen diese Programme meist einen deutlichen Rückschritt gegenüber der kommunikativen Sprachdidaktik der 1980er Jahre dar. Es handelt sich meist um eklektische Programme, die dem behavioristischen Lernmodell der 1950er Jahre verpflichtet sind, so wie es das folgende Modell darstellt.

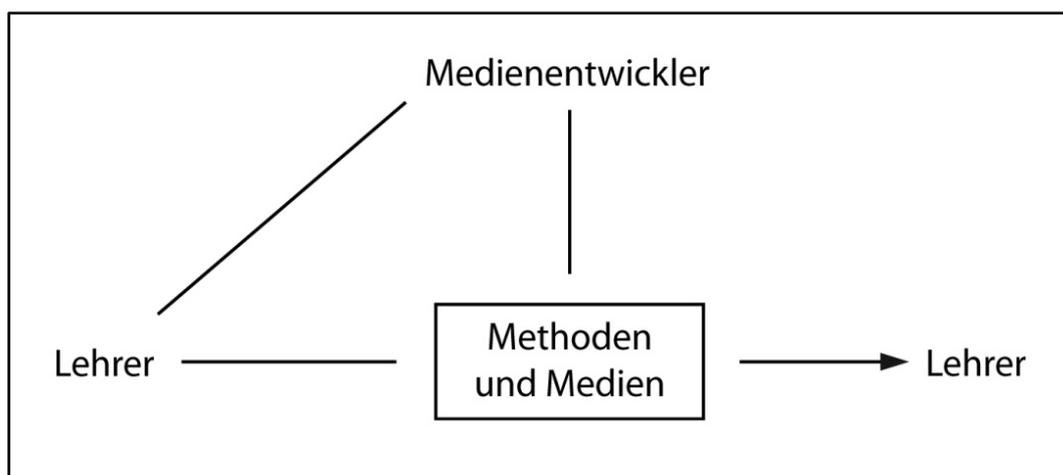


Abb. 1: Erweitertes Schema behavioristischer Verfahren: der Lerner als Rezipient (nach Issing 2002: 156; in Roche 2013: 19).

Etwas deutlicher gesagt arbeiten diese Programme primär mit Verfahren der Konditionierung und Dressur, nicht mit solchen, die den Erwerb kreativer Sprachenverwendung zum Ziel haben könnten. Ein typischer Vertreter dieser Art von Programmen ist das vermutlich meist beworbene und am besten vermarktete Programm Rosetta Stone mit einer äußerst rudimentären Vorstellung von Sprache und Kommunikation. Beispielsweise geht das Programm in keiner Weise auf kulturspezifische Besonderheiten der Sprachen oder auf pragmatisch begründete Sprachvariation ein. Kritische Mediennutzer können sich von dem hier skizzierten Mangel selbst ein Bild machen, indem sie versuchen, sich über wissenschaftlich belastbare Studien zu derartigen Programmen zu informieren. Es gibt dazu – bezeichnenderweise – keine.

3 Zu den Grundlagen fachsprachlicher Kommunikation

Fachsprachen greifen bekanntlich bis auf wenige Ausnahmen auf die Grammatik der Allgemeinsprache zurück. Ihre Besonderheiten sind meist in ihrem speziellen Wortschatz sowie ihren typischen Redewendungen zu finden. Diese unterscheiden sie, trotz gewisser Schnittmengen, klar von anderen Sprachformen (etwa in dem volkswirtschaftlichen Fachausdruck „allokationspolitische Aneutralität der Einkommensbesteuerung“). Fachsprachen erlauben eine möglichst eindeutige und effiziente Abbildung und Behandlung der Sachverhalte einer Fachdisziplin. Gäbe es diese nicht, ließen sich technische Instrumente und Teile, regelnde Verfahren oder genaue Bezeichnungen der Gegenstände nicht herstellen (vgl. Baumann/Kalverkämper 1992; Fluck 1996; Buhlmann/Fearns 2000). Die gerichtlichen Instanzen „sprechen“ bezeichnenderweise Recht, Verwaltungsakte und -regelungen müssen schriftlich „niedergelegt sein“, um Gültigkeit zu besitzen, in den Bio- und Lebenswissenschaften gibt es unzählige Begriffe, um Pflanzen, Tiere, Krankheiten, Medikamente und vieles mehr zu benennen und in der Technik klären sprachliche DIN-Normen, wie Gegenstände gebaut sein oder gebildet werden müssen. Fachsprachen werden in verschiedene Komplexitätsstufen, je nach Sprecher- und Adressatengruppe, Kommunikationsfunktion oder Inhaltsdichte unterteilt. Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand (1999) unterscheiden zum Beispiel die Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften von der Sprache der experimentellen Wissenschaften, der Sprache der angewandten

Wissenschaften und der Technik, der Sprache der materiellen Produktion und der Sprache der Konsumtion.

Die disziplintypischen Sprachen differenziert Göpferich (1995: 124) nach unterschiedlichen wissenschaftsfunktionalen (pragmatischen) Ebenen der Textsorten- und Textvarianten. Die differenzierenden Kriterien und Textmerkmale ergeben sich aus dem Zweck eines Textes (aktuelle Forschung, Referenzmaterial, Unterricht/Lehre/Vermittlung, Normierung) und damit aus einer jeweils unterschiedlichen Konstellation von Textautor und -adressatengruppen. Aus diesen Konstellationen und Zwecken resultieren unter anderem der Grad der Fachlichkeit, Formalität, Komplexität, Anschaulichkeit und Verbindlichkeit (Göpferich 1995: 124).

Auch Aspekte der Arbeitssituation, der Fachpolitik, der Planung oder der logistischen Abstimmung bei Projekten, Tagungen oder Reisen sind darin wichtige Elemente. Aus der Vielschichtigkeit des Fachdiskurses entstehen daher unterschiedliche Mischformen von Allgemein- und Fachsprache. Bei so viel fachlicher und begrifflicher Normung darf es nicht verwundern, dass auch die Sprache selbst durch DIN-Normen standardisiert ist. Diese schreiben vor allem genau vor, nach welchen Kriterien Begriffe gebildet werden müssen und in welcher Hierarchie sie zueinander stehen.

Trotz ihrer Bestrebungen, Eindeutigkeit herzustellen, entsteht in Fachsprachen immer wieder ungewollter Interpretationsspielraum. So kommt es auch dort zur Fehlkommunikation und zu Problemen mit technischen Abstimmungen und Abläufen. Wegen ihrer inhaltlichen Dichte und ihrer begrifflichen Standardisierung sind Fach- und Berufssprachen für Fremdsprachenlerner meist leichter verständlich und lernbar als allgemeinsprachliche Äußerungen und Texte. Durch einzelne, international oft ähnliche Begriffe (Transferbasen, *cognates*) können Lerner an ihr Vorwissen anknüpfen und sich damit den Inhalt erschließen, selbst wenn sie nur einen geringen Teil der fremden Sprache wirklich verstehen. Das gilt besonders für Fachbegriffe in den Naturwissenschaften, in der Medizin und in den Agrarwissenschaften, die auf lateinischem und griechischem Wortschatz aufbauen, für Fachbegriffe in der Wirtschaft, der Technik oder der internationalen Flugsicherung, die sich stark an das Englische anlehnen und für den Wortschatz der Musik, der Theologie und der Philosophie, die international auf Begriffe des

Deutschen und Italienischen zurückgreifen. So eignen sich Fachsprachen, entgegen verbreiteter Annahme, besonders gut für die Vermittlung von fremden Sprachen, und zwar gerade im Anfängerunterricht – zumindest dann, wenn die Lerner ein bestimmtes Sachwissen in einem Fachgebiet haben.

4 Inhaltsbasiertes Lernen und Lehren von Sprachen

Für das Funktionieren von Lehrverfahren, die in dem beschriebenen Sinne das Vorwissen der Lerner im Unterricht produktiv nutzen, gibt es eine Fülle von Beispielen: zum Beispiel die CD-ROM Serie *Reading German* für Wirtschaftsdeutsch, Chemie und Musik, das *EuroTech*-Programm an der Rice University in Texas und viele ähnliche Programme der Content-Based Instruction. In Europa werden diese eigentlich auf die Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts zurückreichenden Verfahren auch unter dem Begriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) behandelt (vgl. Mohan 1986; Marsh 2007). Ein Lehrwerk nach diesem Ansatz ist beispielsweise das *English CLIL* von Klett 2010.

Konzeptuell verwandt sind ihnen Ansätze, die den erwerbsdidaktischen Nutzen des sprachlichen Vorwissens (Transferbasen) hervorheben. Diese Ansätze sind unter verschiedenen Namen bekannt: Tertiärsprachenvermittlung (L3, wie Deutsch nach Englisch), Interkomprehensionsdidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder Gemeinsames Sprachencurriculum. Sie finden in Materialien Anwendung, wie sie das *EuroCom-Projekt* erarbeitet, zum Beispiel in *EuroComRom* für den Erwerb romanischer Sprachen, *EuroComGerm* für germanische Sprachen und *EuroComSlav* für slawische Sprachen.

5 Handlungsorientierung

Der handlungsorientierte Spracherwerb richtet sich am Fallstudien basierten Lernen aus, wie es in vielen Berufszweigen und wissenschaftlichen Disziplinen schon länger verbreitet ist und im Sprachenunterricht unter anderem in Lernszenarien seinen Ausdruck findet (vgl. Piepho 2003 zum Englischunterricht und Hölscher/Vogl 2009; Hölscher 2009 zum Deutsch- und Zweitsprachenunterricht). Kernelement der Szenariendidaktik ist der Paradigmenwechsel, mit dem lehrerzentrierte Unterrichtsformen aufgelöst und die Aktivitäten der Lerner in

den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt werden. Dies geschieht jedoch nicht im Sinne unterrichtsmethodischer (vergleichsweise oberflächlicher) Beschäftigungen („activities“), die mehr oder weniger ziellos verhindern sollen, dass die Schülerinnen und Schüler Interesse am Unterricht verlieren, sondern es geht vielmehr um ein für die Lerner relevantes Handeln und Probedandeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen. Die Aktivierung der Lerner unterstützt diese in ihrer Selbstständigkeit und verändert damit auch ihre Aufmerksamkeit, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr Lernen in schulischen und außerschulischen Lernprozessen (vgl. Roche/Reher/Simic 2012).

Die Szenariendidaktik hat längst ihre Eignung für den Unterricht bewiesen, insbesondere für den Deutschunterricht mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Hölischer/Roche/Simic 2009; Lehrwerk Berufsdeutsch 2011). Mit dem grundlegenden Konzept der Lerneraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen geeignet. Zu einem Kernthema, zum Beispiel einem Experiment, einer sportlichen Aktivität oder einem literarischen Text, werden den Lernern unterschiedliche Aufgaben angeboten, die von ihnen erarbeitet und gestaltet werden. Bei der Auswahl der Aufgaben werden sie von ihrem Vorwissen geleitet und greifen zu einer Aufgabe, die ihren Interessen, ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten entspricht und führen sie mit unterschiedlichen Arbeits- und Lerntechniken aus. Daher finden sich die Arbeitspartner sehr oft über die Wahl der Aufgabe. In der anschließenden Optimierungsphase werden die Ergebnisse und Rückmeldungen aus der ersten Vorstellungsrunde in die Arbeitsergebnisse der Gruppe eingearbeitet und für die Präsentation in eine inhaltlich und sprachlich optimierte und optisch ansprechende Form gebracht. Dabei werden die Feinheiten und kleinen Unterschiede im differenzierten Ausdruck diskutiert und als relevant erfahren. Die Präsentation der Ergebnisse ist der abschließende, obligatorische Teil eines jeden Lernszenarios. Die Lerner präsentieren ihre Ergebnisse in Form von Vorträgen, Thementischen, Powerpoint-Präsentationen oder mit szenischen Darstellungen. Diese Phase ist ein wesentliches Element der Szenariendidaktik, weil sie die Lerner im Sinne des konstruktivistischen Lernmodells von Seymour Papert (1980) zu mehr, zu intensiverer und zu qualifizierterer Arbeit motiviert als im herkömmlichen Unterricht. Durch die Rückmeldungsmöglichkeiten des „öffentlichen“ Raums bietet

sie den Lernern zudem eine Fülle qualitativ hochwertiger Lernimpulse für den Erwerb sozialer und sprachlicher Kompetenzen. Dies alles läuft über sprachliche Prozesse ab, die zuweilen weit über die basalen Übungen formbasierter Ansätze hinausgehen. Auf diese Weise profitieren alle Lerner von der thematischen und kulturellen Vielfalt der bearbeiteten Teilaspekte zu einem Thema. Die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen ist die Bereicherung für das Lernen und auch das Spannung und Interesse Erzeugende der Szenariendidaktik. Nicht zu unterschätzen ist der Lerngewinn dadurch, dass sie sich offen der Bewertung und der Kritik von anderen Lernern und Lehrkräften stellen und darauf reagieren. Auch hier wird ein interkultureller Dialog möglich und eröffnet den Erwerb und die Einübung kommunikativer und sozialintegrativer Kompetenzen. Dieser Gewinn kann dadurch optimiert werden, dass sich eine gemeinsame Reflexion über gewonnene Erkenntnisse, über Lernzuwachs und über Möglichkeiten der Erweiterung anschließt. Das konstruktivistische Grundmodell medienbasierten Lernens lässt sich folgendermaßen graphisch skizzieren:

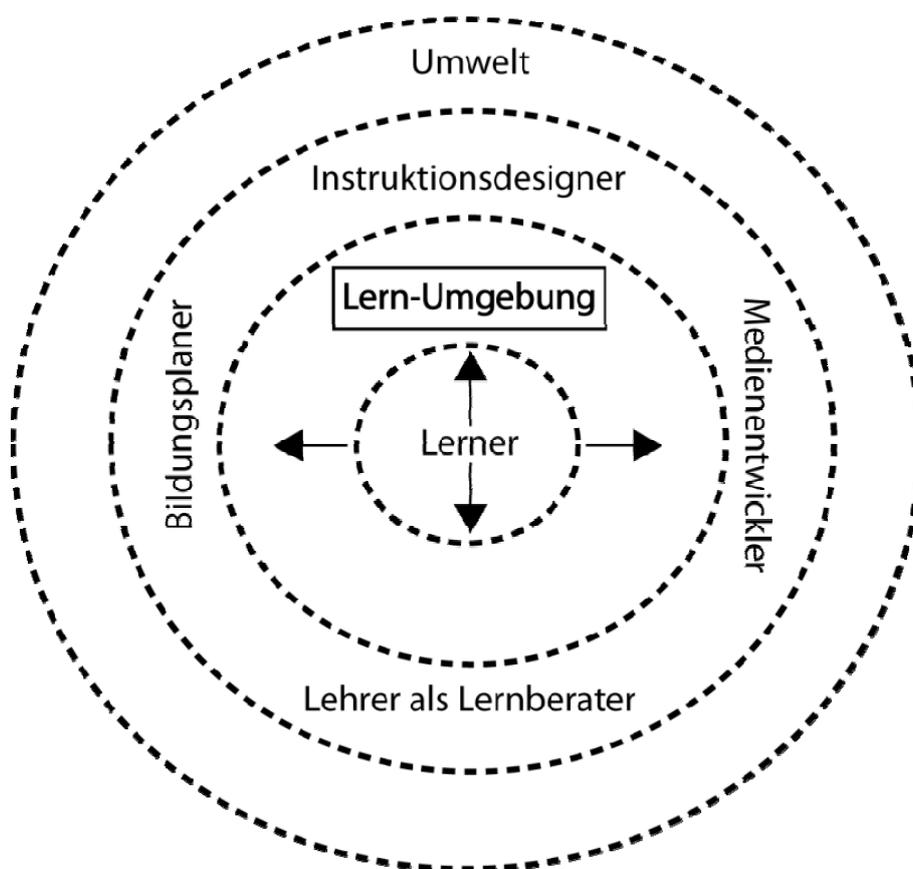


Abb. 2: Schema konstruktivistischer Verfahren (nach Issing 2002: 156; in Roche 2013: 24).

6 Handlungsorientiertes Lernen mit elektronischen Medien

Es wäre anachronistisch, wenn ein handlungsorientierter Unterricht in der heutigen Zeit ohne elektronische Medien arbeiten würde. Die Medien sind so präsent und so essentiell für den Erwerb von Wissen und für die wissenschaftliche und berufliche Beschäftigung, dass ein Verzicht auf ihre Nutzung einen fachlichen und motivationalen Rückschritt bedeuten würde. Die oft gehörten Argumente zur mangelnden Ausstattung oder Internetanbindung von Unterrichtsräumen und zur mangelnden Disziplin der Lerner im Umgang mit den Medien sind keine belastbaren Einwände gegen eine moderne, handlungsorientierte und medienbasierte Didaktik, sondern gegen nicht zeitgemäße infrastrukturelle Zustände. Diese bedürfen der Änderung, nicht die Mediendidaktik. Wenn etwa eine Hochschule oder Schule den Anspruch erhebt, modern zu sein und zu den besten ihres Landes oder der Welt zu gehören, aber nicht die wenigen Ressourcen für eine zeit- und fachgemäße Ausstattung ihres Unterrichts aufbringt, oder dazu viele Hürden aufbaut (etwa durch strikte Sicherheitsbestimmungen einer Firewall), dann kann sie ihren eigenen Ansprüchen selbst nicht gerecht werden und diesen Mangel kaum rein durch Marketingrhetorik kompensieren. Gleiches gilt, wenn sie – und ihre Lehrkräfte – nicht bereit sind, in moderne didaktische Konzepte und die dafür nötige Weiterbildung zu investieren. Für beide Mangelercheinungen gäbe es hinreichend Beispiele.

Für die Nutzung der Medien gibt es freilich unterschiedliche Muster. In dem folgenden Beispiel aus einem integrativen Lehrwerk für Berufsschulen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Deutsch als Familiensprache (Berufsdeutsch – Einzelhandel, vgl. Dirschedl 2012) etwa finden sich zahlreiche Recherche-, Bearbeitungs- und Ablageaufgaben, mit denen die Schülerinnen und Schüler weitestgehend eigenständig recherchieren und arbeiten und die Ergebnisse für ihren Berufsalltag sortieren und abspeichern sollen. Damit lernen sie grundlegende Verfahren des sinnvollen Umgangs mit Medien, hilfreiche konkrete Quellen und Formen der nachhaltigen Nutzung über die Schule hinaus kennen.

1 Die Anforderungen verstehen – Begriffe definieren

Wie sich ein Aktionstag gestalten lässt, dazu haben Sie in der Handlungssituation bereits einige Vorschläge erhalten. Jedoch geht es immer auch darum, mit welcher Aktion welches Ziel erreicht werden kann und ob sich der gewünschte Erfolg damit einstellt. Kaufleute im Einzelhandel planen ihre Maßnahmen zur Umsatzsteigerung, daher brauchen auch Sie als Auszubildende/-r ein Grundlagenwissen zu diesem Thema.

1 Strategietreffen: Entwickeln Sie im Plenum eine Strategie für einen Aktionstag. Was gehört Ihrer Meinung nach alles dazu?

a Während der Präsentation Ihres Konzepts vor der Geschäftsführung sollten Sie professionelle Begriffe nutzen. – Recherchieren Sie die folgenden Begriffe im Internet. Tragen Sie die Bedeutungen und ggf. auch Beispiele in die Tabelle unten ein. ◊ Basisband, S. 30 f., 105

b Legen Sie zugleich ein Internetprotokoll an (→ nächste Seite), um sich die Arbeit im Folgenden zu erleichtern.

Begriffe zur Werbung und Verkaufsförderung	
Begriff	Bedeutung
Werbung	
Verkaufsförderung	
Werbeziele	
Werbebotschaft	
Werbemittel (mit Beispielen)	
Werbeträger (mit Beispielen)	
Werbegegenstand	
Streukreis	
Streugebiet	

2 Protokoll zur Internetrecherche – Informationsquellen notieren

Im Verlauf Ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit werden Sie zur Klärung von fachlichen Fragen häufig auf das Internet zugreifen. Daher lohnt es sich für Sie, eine Liste von Seiten zu erstellen, die qualitativ hochwertige Ergebnisse für Ihren Bereich bieten. Das spart Zeit bei weiteren Recherchen. Füllen Sie hierfür das Protokoll auf dieser Seite aus.

1 Notieren Sie zwei von Ihnen verwendete Suchmaschinen und Hinweise zu eingegebenen Suchbegriffen, z.B. die Art der Kombination zweier Begriffe.

2 Protokollieren Sie mindestens drei besonders informative Websites.

Name der Website und Datum ihrer letzten Aktualisierung	Grund, warum diese Website gewählt wurde	Der Website entnommene Informationen
www.handelswissen.de 2010	Umfangreiche Website zum Nachschlagen von Begriffen, seriös, übersichtlich	Definition Verkaufsförderung (sehr theoretisch)

3 Vergleichen Sie innerhalb des Teams Ihre Ergebnisse.

a Klären Sie fachliche Unterschiede bei der Begriffsdefinition von Arbeitsblatt 1, ggf. mit Hilfe anderer Quellen (z.B. mit dem Fachbuch). ◊ Tipp: Führen Sie die Liste mit hilfreichen Internetadressen auch zukünftig fort und streichen Sie überholte Einträge.

b Kennzeichnen Sie Websites, auf denen Sie und Ihre Teamkolleginnen und -kollegen besonders gute Informationen zu Ihrem Fachgebiet gefunden haben. Überprüfen Sie diese mit Hilfe einiger Kriterien, die eine gute Internetseite ausmachen (→ Basisband, S. 31), und ergänzen Sie damit Ihre eigene Liste.

c Stellen Sie fest, welche Suchmaschinen und Wortkombinationen am besten zu den gewünschten Ergebnissen geführt haben.

Abb. 3: Internetbasierte Rechercheaufgaben in Berufsdeutsch Einzelhandel (Dirschedl 2012: 32 f.).

Einen besonderen Nutzen haben dabei Arbeitswerkzeuge wie die folgenden, die auch im Berufs- und Ausbildungsalltag vielfältig eingesetzt werden können. Auf die abgespeicherten Ergebnisse können die Schülerinnen und Schüler stets zurückgreifen. Eine Lernplattform muss für derartige Aufgaben nicht eingerichtet werden. Es können die gängigen, auf Computern installierten Programme und private Internetzugänge genutzt werden. Auch ein Computerlabor ist für derlei Aufgaben nicht nötig. Am besten lässt es sich mit den eigenen Computern der Schülerinnen und Schüler arbeiten. Das erspart umständliche Administrationsaufgaben (etwa in Bezug auf die Durchlässigkeit und externe Zugangsberechtigungen auf die Firewall) und aufwendige Investitionen in die Einrichtung, Aktualisierung und Wartung von Lernplattformen.

Ausbildungs-
jahr 2

HS 3
7

1 Stellen Sie aufgrund des vorliegenden Datenmaterials fest, welche zwei Bereiche der Sortimentspolitik zu verbessern sind. Übertragen Sie die Zahlen dazu in ein Kalkulationsprogramm und errechnen Sie die Prozentwerte. Notieren Sie auch die Gründe für Ihre Entscheidung.

Berechnungen in Excel durchführen

Eingeben von Formeln
Formeln werden immer in die Zelle eingegeben, in der das Berechnungsergebnis stehen soll. Jede Formel beginnt mit einem Gleichheitszeichen (=). Die fertige Formel wird mit der Enter-Taste abgeschlossen.

Durchführen von Addition und Multiplikation
Das Additionszeichen ist das Pluszeichen (+), das Subtraktionszeichen der Bindestrich (-). In den Ergebniszellen werden die Berechnungen genauso durchgeführt wie auf einem Blatt Papier. Statt der Zahlen können die Nummern der Zellen verwendet werden, in denen sich die entsprechenden Werte befinden. Die Berechnung erfolgt mit der Betätigung der Return-Taste.

Übertragen von Formeln auf andere Zellen
Zur Zeitersparnis können gleiche Formeln auf andere Zellen übertragen werden. Das Füllkästchen an der rechten unteren Seite der schwarzen Umrandung kann mit der Maustaste festgehalten und auf die entsprechenden Zellen gezogen werden. Kopiert werden kann auch durch den Befehl BEARBEITEN-KOPIEREN. Die zu kopierende Zelle wird von einem Laufrahmen umgeben und die Kopie durch die Return-Taste in die entsprechende Zelle eingefügt.

Die Summenfunktion
Zur Addition längerer Reihen kann die Summenfunktion eingesetzt werden. Die Berechnungszelle unter der Summenreihe wird markiert und das Sigma-Zeichen in der Symbolleiste angeklickt. Dadurch wird die Reihe addiert. Die erste und die letzte Zelle der Addition werden angezeigt, z. B. =SUMME (B3:B5). Mit der Return-Taste wird die Berechnung durchgeführt. Die Länge der Formel kann in der Bearbeitungszeile geändert werden.

Multiplikation und Division
Multiplikation = *, Division = /; Formeln mit Multiplikation und Division werden genauso wie Addition oder Subtraktion behandelt.

Optimierungsvorschläge erarbeiten

Sie haben die vorliegenden Befragungsergebnisse ausgewertet und sehen Optimierungspotenzial in verschiedenen Geschäftsbereichen. Sie wollen Ihrem Chef nun geeignete Maßnahmen präsentieren, wissen jedoch, dass sich dieser nur mit guten Argumenten für Ihre Vorschläge überzeugen lässt.

1 Üben Sie mit den folgenden Themen das Argumentieren, indem Sie Ihre Argumente ausformulieren: These, Argument, Beispiel und Folgerung.

- Wie hoch soll der Lagerbestand im Unternehmen sein?
- Wie viel Verkaufspersonal soll an einem Samstag eingesetzt werden?
- Sollen die Kunden in Zukunft noch mehr Zahlungsmöglichkeiten haben?

2 Formulieren Sie nun treffende Argumente zu Ihren Optimierungsvorschlägen. Wenden Sie das Argumentationsschema für die Vorbereitung auf das Gespräch mit Ihrem Chef an.

78
Berufsdeutsch: Eine Kundenbefragung durchführen

↔ Basisband, S. 15

Abb. 4: Aufgaben mit e-basierten Arbeitswerkzeugen in Berufsdeutsch Einzelhandel (Dirschedl 2012: 78).

Einem verwandten, aber stärker medialisierten Handlungskonzept folgen inhaltsschwere online-basierte Programme im Bereich Wirtschaftssprache, wie sie von der Deutsch-Uni Online entwickelt wurden und angeboten werden. Diese Programme markieren das andere Ende des Medienspektrums: im Gegensatz zu

dem auf gedruckten Lehrwerken aufbauenden Berufsdeutsch, bei dem die elektronischen Medien als Ressourcen und Werkzeuge eingesetzt werden, ist es bei den online-Programmen der DUO umgekehrt. In diesen vollständig online realisierten Programmen finden die Kommunikation, die Recherchen, die Aufgaben, die Aufgabenkorrektur und -archivierung, die Strukturvermittlung und alles, was sonst im Unterricht eine Rolle spielt, in und durch die Lernplattform statt. Gedruckte Materialien (wie Lehr- oder Wörterbücher) fungieren hier als Zusatzressourcen. Mit derart weitreichenden medialen Konzepten wird eine Orts-, Ressourcen- und Zeitunabhängigkeit erzielt, die vor allem in den Regionen der Welt von großem Vorteil ist, die von der Zielkultur weit entfernt sind. Voll medialisierte Programme lassen sich jedoch trotz dieser Bedingungen für extreme logistische Fälle auch im Präsenzunterricht und in gemischten Formaten („*blended learning*“) vorteilhaft einsetzen, weil sie meist eine Fülle von Material, Links, Ressourcen und Aufgaben sowie Kommunikations- und Administrationswerkzeugen bereithalten, die den Lernern die Bedingungen des Lernens quantitativ und qualitativ verbessern und den Lehrkräften das Lehren signifikant erleichtern (zum Beispiel durch Korrekturen, vorbereitetes, fachlich anspruchsvolles Material, Grammatikanimationen und vieles mehr). Hierfür sind dann entsprechende Lern- und Lehrkonzepte erforderlich.

Zur Orientierung sind im Folgenden exemplarisch die Inhalte verschiedener solcher Module aufgeführt. Daraus soll vor allem die inhaltlich-fachliche Komplexität der Themen deutlich werden, die in der Regel die Interessen, Ziele und Kompetenzen der Lerner besser abbilden, als seichte Inhalte, wie sie – etwa im Bereich des Geschäftsdeutsch – oft von fachlichen Laien ausgewählt und bearbeitet werden.

Beispiel 1: Towards International Business English (<http://www.tutorwirtschaftsenglisch.de>)

Module 1 Soft Skills

- *Correspondence*
- *Negotiations*
- *Arrangements*
- *Presentations*

Module 2 Business Skills

- *Company Simulation*
- *Marketing*
- *Insurances, Finance*
- *Human Resources*

Module 3 Everyday Skills

- *Reading, Writing, Speaking, Listening & Language Tests*

Beispiel 2: Lesekurs Wirtschaftsenglisch (<http://www.lesen-wirtschaftsenglisch.de>)

Module 1 Methodology and History of Economics

- *Introduction/Definitions*
- *Aristotle/Khaldun*
- *Merchantilists/Physiocrats*
- *Adam Smith*
- *Malthus, Say, Ricardo, Mill*
- *Marxist/Keynes*

Module 2 Microeconomics

- *Introduction: Scarcity, Costs, Production Possibility Curves*
- *Demand and Supply*
- *More on Analysis: Concepts and Terms*
- *Consumer Behavior*
- *Competition*

Module 3 Macroeconomics

- *Introduction to Macroeconomics and Analysis*
- *Economic Growth*
- *The Business Cycles*
- *CPI (Consumer Price Index)*
- *International Finance*

Beispiel 3: Français pour l'économie (fr.deutsch-uni.com)

Unité : Comptabilité - Contrôle de gestion

- *Les méthodes de comptabilité et leurs conditions d'utilisation*
- *L'analyse des états financiers*
- *Le contrôle de gestion et la stratégie de l'entreprise*

Unité : Droit et Développement

- *L'économie sociale*
- *Le droit de la concurrence*

Unité : Economie et Finance

- *La macroéconomie*
- *La rémunération des dirigeants*
- *La finance*

Unité : Management

- *La stratégie de l'entreprise face à l'incertitude*
- *L'entrepreneuriat*
- *Les marques*

Einem ähnlichen Ansatz folgen auch:

- *Français des affaires* (<http://www.tutor-wirtschaftsfranzoesisch.de>)
- *Português comercial* (<http://www.tutor-geschaeftsportugiesisch.de>)
- *Geschäftsjapanisch* (<http://www.geschaefts-japanisch.de>)
- *Français des affaires* (<http://lesen.wirtschafts-franzoesisch.de>)

Noch differenzierter sind die Wirtschaftsdeutschmodule der DUO ausgestaltet:

- *profi-deutsch businesspraxis* (www.deutsch-uni.com)
- *fach-deutsch wirtschaft* (www.deutsch-uni.com)

Ein Blick auf die Plattformen illustriert das Konzept. Auf der oberen Zeile sind viele Ressourcen versammelt, die ein Lerner ständig zum Lernen und Arbeiten benötigt: online-Wörterbücher, interne und externe Grammatiken, Links zu vielen Organisationen und Ressourcen, Kommunikations- und Verwaltungsinstrumente. Darunter sind die Aufgaben aufgelistet, die hier als echte Aufgaben mit

authentischen Handlungszielen konzipiert sind und nicht als reine Drill-Übungen verstanden werden. Automatisierungsübungen (in circa 30 unterschiedlichen Übungsformen realisiert) sind an geeigneten Stellen in diese Aufgaben integriert. In der linken Spalte sind die Inhalte zum leichten Navigieren aufgeführt. Druck- und Nachschlagefunktionen (ganz unten) runden das komplexe Werkzeugangebot ab.

The screenshot shows the 'DUO DEUTSCH-UNT ONLINE' website interface. At the top, there is a navigation bar with icons for 'INHALT', 'WÖRTER', 'GRAMMATIK', 'CHAT', 'FORUM', 'KOTEXT', 'LINKS', 'TIPPS', 'HILFE', and 'ADMIN', along with an 'abmelden' button. Below this is a breadcrumb trail: 'Startseite > businesspraxis > Bewerbung > Aufgaben > Online-Bewerbung'. A task list 'Aufgabe: 1 2 3 4 5 6 7 8 9' is visible, with '1' selected. The main heading is 'Online-Bewerbung'. The text reads: 'Viele Firmen verlangen heute eine Online-Bewerbung. In der folgenden Einheit werden die wichtigsten Merkmale der Online-Bewerbung präsentiert.' Below this is a numbered list starting with '1. Lesen Sie den Text über die wichtigsten Merkmale einer Online-Bewerbung.' The text continues with sections: 'Online-Bewerbung', 'Absender & Empfänger' (advising on email addresses and contact info), 'Art & Umfang' (discussing the trend of online applications), and another numbered list item: '1. Stellt das Unternehmen standardisierte Fragebögen oder ein Bewerbungsformular ins Netz, so empfiehlt es sich, diese Art der Kontaktaufnahme auch zu nutzen. Das erleichtert dem Empfänger die Bearbeitung.' At the bottom left, there are icons for a printer and a document, and the text 'Letzte Aufgabe'.

Abb. 5: Aufgabenseite aus dem Kapitel *Bewerbung* in: profi-deutsch businesspraxis.

Die folgenden Screenshots geben einen Eindruck von der Aufmachung und Navigierbarkeit der Programme sowie von der Handlungsorientierung, Relevanz und Authentizität der Aufgaben.

Startseite > fach-deutsch wirtschaft > Einführung BWL > Aufgaben > Wirtschaft und Umwelt

Aufgabe: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Wirtschaft und Umwelt

Sie können sich in dieser Einheit in das Thema "Wirtschaft und Umwelt" einarbeiten. Dazu lesen Sie drei Texte und erarbeiten den Inhalt. Abschließend kommentieren Sie die Texte.

1.
Lesen Sie den ersten Text und gehen Sie dann zu den Übungen.

Bislang wird Wohlstand über rein monetäre Größen definiert

Zerstörte Natur ist schlecht für die Bilanz

Umweltschützer fordern Wirtschaftsindikatoren, die den Verbrauch von Luft, Energie, Landschaft und Bodenschätzen einschließen.

Geht Deutschland verantwortungsvoll mit den ökologischen Ressourcen um? Wissenschaftler am Wuppertaler Institut für Klima, Umwelt, Energie gingen dieser Frage nicht nur unter ökologischen, sondern auch ökonomischen Gesichtspunkten nach. Als Resultat gibt es eine schlechte und eine gute Nachricht zu vermeiden. Die schlechte: Deutschland wirtschaftet nicht nachhaltig. Die gute: Die Kosten einer nachhaltigen Wirtschaft wären durchaus erschwinglich.

Nachhaltige Entwicklung ist gut für alle, denn sie sichert Lebensqualität. Darüber herrscht Einigkeit, unabhängig von politischen Grundpositionen. Die Industrie sieht in nachhaltiger Entwicklung Chancen für Innovationen und neue Märkte. Die Regierung argumentiert damit gegen grüne Wachstumsfeindlichkeit. Und manche gesellschaftlichen Initiativen benutzen sie als Waffe gegen den gnadenlosen, global gewordenen Wettbewerb.

Rhetorik und Illusionen

Erleichtert wird die Akzeptanz des Begriffs durch schwammige Definitionen, von denen zwei besondere Bekanntheit erlangten: Die Brundtland-Kommission betrachtete nachhaltige Entwicklung als Befriedigung der Bedürfnisse gegenwärtiger und zukünftiger Generationen. Ökonomen bevorzugten dagegen das Konzept unverminderten Wohlbefindens. Beide Definitionen sagen zunächst nichts über den Inhalt von Bedürfnisbefriedigung und Wohlbefinden aus und lassen sowohl den Zeitrahmen (künftige Generationen), als auch die Rolle der Umwelt offen. Wenige Jahre nach dem Gipfel zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im Jahr 1992 erhielt die Nachhaltigkeitsillusion bei der Rio+5-Konferenz im Jahr 1997 erste Risse. Die mangelnde Umsetzung der Agenda 21 und die Verweigerung von neuen und zusätzlichen Mitteln enttarnten den Gipfel als Rhetorik.

Abb. 6: Aufgabenseite aus dem Kapitel *Einführung BWL* in: fach-deutsch wirtschaft.

The screenshot shows a web interface for 'Français pour l'économie / Economie et Finance / La finance'. At the top, there is a navigation bar with icons for 'CONTENU', 'GRAMMAIRE', 'EXERCICES', 'METHODO', 'CHAT', 'FORUM', 'AIDE', and 'ADMIN'. The main content area is titled 'Tâche : 1' and 'La finance'. It contains a video player with a play button and a caption: 'Vous faites la synthèse d'un cours en prévision d'un test'. Below the video, there are two tasks: '1. La crise financière' and '2. Le mécanisme de la crise en dessin'. A domino effect image is shown with the caption: 'Une image vaut mille mots ! Cet effet domino qu'est la crise financière peut se résumer en un seul dessin.' Below the image, there is a forum section with the text: 'Vous êtes l'expert économiste. Selon vous, est-ce que cette récession était prédestinée ? Combien de temps va-t-elle durer ? Comment peut-on sortir de cette récession ?'. On the right side, there is a video player with a play button and a caption: 'Ouvrir la vidéo dans une nouvelle fenêtre'. On the left side, there is a sidebar with the logo 'DUO DEUTSCH-UNI ONLINE' and the text 'L'économie La finance'. At the bottom left, there are links for 'Retour à l'index' and 'Déconnexion'.

Abb. 7: Aufgabenseite aus dem Kapitel *Economie et Finance* in: Français pour l'économie.

Wissenschaftliche Evaluationen und Forschungsbeiträge zeigen deutlich, dass und unter welchen Bedingungen diese online-Programme nicht nur funktionieren, sondern Lernmehrwerte gegenüber traditionellen Kursformaten erbringen (vgl. die Forschungsseite von DUO <http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/aktuelles.do?do=publikationen> oder Scheller 2008; Roche 2008; Roche/Scheller 2008; Roche 2007). Und dies, obwohl die Programme oft unter ungünstigen Bedingungen eingesetzt werden, zum Beispiel in Ländern mit schlechter Strom- und Netzversorgung, in Institutionen ohne Präsenzlehrkräfte oder in Krisen- und Kriegsgebieten. Das handlungsorientierte Konzept der Vermittlung von Sprachen und Kulturen, das mit inhaltsschweren, authentischen und in Aufgaben eingebetteten Materialien arbeitet, erfüllt die Erwartungen an relevante und motivierende Lernprogramme vollends. Didaktisch erweist sich ferner als Vorteil, dass die genannten Programme vorstrukturierte Materialien, Aufgaben und Übungen enthalten, aber immer wieder Ausgänge in die reale Welt des Internetkosmos aufzeigen, anregen und – wo nötig – durch Absiche-

rungsmaßnahmen stützen. So werden die Grundlagen für ein Lernen und Kommunizieren auch außerhalb der Unterrichtszeit geschaffen und eine sinnvolle, eigenständige Nutzung des Materials auch im Berufs- und Lebensalltag nachhaltig gefördert. Und wofür sollte man denn sonst Sprachen lernen wollen?

Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig (1992): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung, 20).
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6. Aufl. Tübingen: Narr.
- Dirschedl, Carlo (2012): *Berufsdeutsch: Einzelhandel: Arbeitsheft (Handlungssituationen)*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. München: Francke.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie, Kontrastierung, Translation*. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung, 27).
- Hölscher, Petra (2009): Texten begegnen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In: Kimmelman, Nicole (Hg.): *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker: 114-119.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg/Simic, Mirjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2): 43-54. Online verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm> (zuletzt geprüft am 19.10.2010).
- Hölscher, Petra/Vogl, Ingrid (2009): Vom Ritter zum erfahrenden Scholaren. Wie man Kindern das Lernen zurückgibt. In: *Grundschulmagazin* (4): 12-18.
- Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (1999): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin/New York: W. de Gruyter.
- Issing, Ludwig J. (2002): *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Unterricht und Praxis*. Weinheim: Beltz.

- Marsh, David C. (2007): *Diverse contexts - converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Lang.
- Mohan, Bernard (1986): *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Papert, Seymour (1980): *Mindstorms. Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. "Szenarien" in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn/Frankfurt am Main: Klinkhardt.
- Roche, Jörg (2007): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin: Lit.
- Roche, Jörg (2008): *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg/Macfadyen, Leah (2004): *Communicating in Cyberspace*. Hamburg: Lit.
- Roche, Jörg/Scheller, Julia (2008): Grammar Animations and Cognition. In: Zhang, Felicia/Barber, Beth (Hg.): *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey PA: Information Science Reference: 205-218.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinderakademie*. Münster: Lit.
- Scheller, Julija (2008): Grammatik, Kognition und Imagination. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(2): 1-8, online verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/beitrag/Scheller1.htm>.
- Todorova, Dessislava (2009): *Einsatzmöglichkeiten der elektronischen Medien im interkulturellen DaF-Unterricht. Evaluation des Sprachlernprogramms www.uni-deutsch.de seitens bulgarischer und litauischer Studierender unter Berücksichtigung ihrer Lerndispositionen*. Berlin u.a.: Lit-Verl.

Internetquellen

- Berlin-brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Stand: 2014): *DWDS, Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jhs.* URL: <http://www.dwds.de/> (Abfrage: 06.08.2014).

- BMW Group (Stand: 2013): *Interkulturelle Innovationen/soziale Inklusion. Das LIFE-Konzept*. URL: http://www.bmwgroup.com/d/0_0_www_bmwgroup_com/verantwortung/gesellschaft/interkulturelle_innovationen/das_lifekonzept.shtml (Abfrage: 11.08.2014).
- Deutsch-Uni Online (Stand: 2014): *Deutsch-Uni Online*. URL: <http://www.deutsch-uni.com> (Abfrage: 06.08.2014).
- Canoo.net (Stand: 2014): *Deutsche Wörterbücher und Grammatik*. URL: <http://www.canoo.net/> (Abfrage: 11.08.2014).
- Grammis (Stand: 2014): *Das grammatische Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache*. URL: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/> (Abfrage: 11.08.2014).
- LEO GmbH (Stand: 2014): *LEO, Link Everything Online*. URL: <http://dict.leo.org/> (Abfrage: 06.08.2014).
- Open Thesaurus (Stand: 2014): *Open Thesaurus.de, Synonyme und Assoziationen*. URL: <https://www.openthesaurus.de/> (Abfrage: 06.08.14).
- Ruhr-Universität Bochum (Stand 2014): *Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum*. URL: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de> (Abfrage: 06.08.2014).
- Translation Centre for the Bodies of the European Union (Stand: 2014): *IATE, Interactive Terminology for Europe*. URL: <http://iate.europa.eu> (Abfrage: 06.08.2014)
- Visual Thesaurus (Stand: 2014): *Visual Thesaurus*. URL: <http://www.visualthesaurus.com/> (Abfrage:06.08.14).