

FREMDSPRACHEN LEBENSLANG LERNEN

Herausgegeben von Annette Berndt

BAND 4



PETER LANG
EDITION

Jessica Böcker / Anette Stauch (Hrsg.)

**Konzepte aus der Sprachlehrforschung –
Impulse für die Praxis**
Festschrift für Karin Kleppin

Unter Mitarbeit von Annette Berndt, Rüdiger Grotjahn, Lena Heine,
Astrid Reich und Enke Spänkuch sowie Christine Linster



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISSN 2192-3779

ISBN 978-3-631-64718-9 (Print)

E-ISBN 978-3-653-04310-5 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-04310-5

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2015

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·

New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhalt

Vorwort	11
Curriculum Vitae von Karin Kleppin	15
Schriftenverzeichnis von Karin Kleppin	21
Tabula gratulatoria	37
Individuelles und individualisiertes Fremdsprachenlernen	
Einleitende Worte von Enke Spänkuch	43
<i>Mike Calvert</i>	
Tandem: a vehicle for change	45
<i>Ingeborg Christ</i>	
Sprechend spielen, spielend sprechen – Anwenden der französischen Sprache in außerschulischen Kontexten, bis ins höhere Lebensalter	65
<i>Tina Claußen</i>	
Sprachlernberatung <i>light</i> ? Von Peer-Beratungen, Beratungselementen im Unterricht und <i>Ad-Hoc</i> -Beratungen	87
<i>Britta Hufeisen</i>	
Gesamtsprachencurricula – Zwischenbericht zur Projektidee „PlurCur“ am <i>Europäischen Fremdsprachenzentrum</i> in Graz	103
<i>Bärbel Kühn & Michael Langner</i>	
Schwarm-X: Die große Erzählung vom Europäischen Sprachenportfolio an der Schwelle zur post-digitalen Welt	119
<i>Franz-Joseph Meißner</i>	
Sprachlernkompetenz unterrichten – oder: Das stumme Wissen der Sprachenlerner zum Sprechen bringen	125
<i>Mareike Müller & Barbara Schmenk</i>	
Der Klang meines Selbst: Aussprache und Selbstkonstruktion von Fremdsprachenlernenden	171

Aus-, Fort- und Weiterbildung von bzw. zu Experten für Fremdsprachenlehren und -lernen

Einleitende Worte von Lena Heine	189
<i>Wolfgang Boettcher</i>	
Kommaregeln und Kommasetzung im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“	191
<i>Jessica Böcker</i>	
Reflektieren in universitären Lehrveranstaltungen – das Beispiel des Lehr-Lern-Projekts im Studienfach „Sprachlehrforschung“	213
<i>Mario de Matteis</i>	
DaF im albanophonen Sprachraum: Bestandsaufnahme, Perspektiven und Modelle	237
<i>Claus Gnutzmann & Markus Bohnensteffen</i>	
Fehler revisited – Wie „natürlich“ sind Fehler beim Fremdsprachenlernen?	247
<i>Peter Kelbel, Wolfgang Tönshoff & Anna Wessels-Vogel</i>	
15 Jahre „Zusatzausbildung Deutsch als Fremdsprache“ in Konstanz – Erfahrungen aus der Ausbildungspraxis	267
<i>Gabriele Kniffka</i>	
„Es gibt nur drei Artikel...“ – Anmerkungen zum professionellen Handlungswissen zukünftiger Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrerinnen und -Lehrer	287
<i>Frank G. Königs</i>	
Von der Fehlerkorrektur zur Lernberatung im Fremdsprachenunterricht und zurück? Gedanken zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theoriebildung und schulischer Praxis	305
<i>Horst Raabe</i>	
Reflexionen zu Funktion und Gebrauch der Muttersprache beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen	319
<i>Claudia Riemer</i>	
Flying DaF – Der Beitrag des Fachs Deutsch als Fremdsprache für die internationale Deutschlehrerausbildung und Germanistik	333

<i>Jörg Roche & Ferran Suñer</i> Zur Zukunft der Fort- und Weiterbildung in DaF/DaZ	345
<i>Lars Schmelter</i> Fehlerkorrektur im bilingualen Geschichtsunterricht: Überlegungen zu einer besonderen Herausforderung	359
<i>Enke Spänkuch</i> Coaching lernen – Coaching lehren. Die Ausbildung zum systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coach an der <i>Ruhr-Universität Bochum</i>	381
Testen, Prüfen, Evaluieren fremdsprachlicher Kompetenzen Einleitende Worte von Rüdiger Grotjahn und Astrid Reich	407
<i>Ulrike Arras</i> Exzerpieren als Schreibkompetenz im Hochschulkontext aus Sicht eines Sprachtests	409
<i>Rupprecht S. Baur & Anna Mashkovskaya</i> C-Test-Kritik reviewed	435
<i>Thomas Eckes</i> Validität: Flexionen eines polymorphen Konzepts	449
<i>Rüdiger Grotjahn</i> Dynamisches Assessment: Grundlagen, Probleme, Potenzial	469
<i>Claudia Harsch</i> Assessment Literacy – Trend oder Notwendigkeit?	489
<i>Gabriele Kecker</i> „He listens well who takes notes“ – Mit welchen Aufgabenformaten kann Hörverstehen in Vorlesungen an der Hochschule valide getestet werden?	511
<i>Anette Stauch</i> Hörverstehensspezifisch testen – gesprochene Sprache und ihre Berücksichtigung in Tests zum fremdsprachlichen Hörverstehen	527

Bernd Tesch

Kompetenzen, Standards, Bildung – Das Fach Französisch
im Kontext der schulischen Qualitätssicherung 551

Erik Wagner & Hanno Werry

Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht: neue Formen
der Leistungsmessung in Klassenarbeiten und ihre Wirkung auf den
Unterricht 569

Fremdsprachenlernen im Hochschulkontext

Einleitende Worte von Nicola Jordan, Jörg Meuter,
Hendrik Neukäter & Lidia Santiso Saco 593

Nicola Heimann-Bernoussi

Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht an der
Hochschule – ein Dogma, ein Wunschdenken oder einfach Realität? 595

Lena Heine

Fachbezogenheit und Interdisziplinarität als Prinzipien des
hochschulischen Fremdsprachenunterrichts 613

Grit Mehlhorn & Klaus Waschik

Möglichkeiten für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der
Sprachausbildung für angehende Russischlehrer am Beispiel der
interaktiven Studienplattform „RussianHQ“ 629

Kristina Peuschel

Die Internationalisierung der brasilianischen Hochschulen: Deutsch
als Fremdsprache, Studierstrategien und Auslandsstudium 649

Astrid Reich & Anna Timukova

Überprüfung und Harmonisierung von Kursstufen in Anlehnung
an den GeR 661

Zu guter Letzt: die Jubilarin

Annette Berndt

„Die Sprachlehrforschung lebt“ – Ein Gespräch mit Karin Kleppin 687

Zur Zukunft der Fort- und Weiterbildung in DaF/DaZ

Abstract

Durch den aktuellen Paradigmenwechsel in der Sprach- und Kulturvermittlung in Richtung Kompetenz- und Lernerorientierung sowie durch die Anforderungen eines zunehmend hochspezialisierten und diversifizierten Arbeitsmarktes, hat sich die Entwicklung neuer Fort- und Weiterbildungsformate in den Bereichen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ (DaF/DaZ) als dringend erforderlich erwiesen. Nicht zuletzt dank der engagierten Beteiligung von Karin Kleppin sind in jüngster Zeit verschiedene Programme und Konzepte für die Fort- und Weiterbildung in DaF/DaZ erstellt worden, die dem quantitativen und qualitativen Bedarf an flexiblen und modernen Weiterbildungsformaten in diesem Bereich gerecht werden wollen. Die Themen, die Struktur, die Einsatzformate und die Relevanz eines umfassenden Konzepts für die Zukunft der Fort- und Weiterbildung in DaF/DaZ, das an der *LMU München* unter Beteiligung von Karin Kleppin und zahlreichen weiteren ausgewiesenen Expertinnen und Experten entwickelt wird, werden in diesem Aufsatz präsentiert und diskutiert.

1 Einleitung

Alle, die Karin Kleppin je kennengelernt haben – oder dies über diese Festschrift nachholen – werden nicht nur ihren stets gut gelaunten, konstruktiven und bis zur Selbstaufgabe freundlichen Umgang mit anderen Menschen schätzen, sondern auch wissen, wie sehr ihr die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in den Bereichen „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) und „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Besonderen und die Sprachenvermittlung im Allgemeinen am Herzen liegen. Kaum eine Ecke dieser Welt, in der sie nicht zumindest die neuesten Entwicklungen des Prüfens und Testens, aber auch viele Entwicklungen anderer grundlegender Themen vermittelt hätte. Ob in Südamerika oder im Maghreb, in Bochum und NRW, in Leipzig oder Sibirien, in Amman oder Afghanistan, überall bemüht sie sich, zur Deckung des Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarfs nach Kräften beizutragen.

Außenstehende meinen gelegentlich, DaF-Professorinnen und -Professoren seien besonders reisefreudig. In Wirklichkeit sind es aber gerade die Anforderun-

gen der Auslands- und Inlandsschulen, der *Goethe-Institute*, der Germanistikabteilungen, der Sprachenzentren und Berufsverbände, die diese Reisen bedingen. Kein Wunder also, dass Karin Kleppin zu einer Gruppe deutscher Professorinnen und Professoren gehört, die sich seit geraumer Zeit intensiv mit der Fort- und Weiterbildung in DaF und DaZ beschäftigen. Sie alle haben erkannt und erfahren, dass der Fort- und Weiterbildungsbedarf für DaF- und DaZ-Lehrkräfte – wie für die Sprachlehre allgemein – heute kaum noch mit den traditionellen Instrumenten der Fort- und Weiterbildung – dem Flugzeug, der Bahn oder einem einmaligen Plenarvortrag – zu decken ist. Dafür gibt es eine Reihe folgenreicher Gründe:

1. Die Sprachlehrpraxis wird zu einem bedeutenden Teil von Lehrkräften bestritten, die keine grundständige Ausbildung in DaF, DaZ oder einer anderen geforderten Zielsprache haben. Hier ist also teilweise recht umfangreiche Fortbildung gefragt.
2. Die Sprachlehr- und Sprachlernforschung entwickelt und verbreitert ihre wissenschaftliche Basis rapide weiter und greift dabei zunehmend auf Bezugsdisziplinen, wie die Kognitionsforschung oder Psycholinguistik, zurück, die im Kanon früherer Ausbildungs- und Studiengänge nicht enthalten waren.
3. Lebenslanges Lernen (*lifelong learning*) ist angesichts eines stetig diversifizierenden Arbeitsmarktes zu einer konstitutiven Komponente der Ausbildung geworden (ob mit oder ohne Praktika oder Referendariate). Die traditionellen Studien- und Berufsabschlüsse suggerieren nur eine Endlichkeit, die eigentlich nicht mehr zeitgemäß ist. Auch Bologna hat daran nicht gedacht und nichts geändert.
4. Die fremdsprachliche Unterrichtspraxis wird wie kaum ein anderes professionelles Handeln von einem komplexen Gefüge aus Gefühlen, Glaubensbekenntnissen, Ideologien und Mythen mit idiosynkratischer Wirkung bestimmt, die aber zu Imitation, Wiederholung und Reinkarnation neigt. Hier kann nur theoretisch gut fundierte, praxisaffine Weiterbildung (Ab-)Hilfe schaffen.
5. Die aktuelle Arbeitsbelastung der Lehrkräfte verlangt nach flexiblen und dynamischen Fort- und Weiterbildungsformaten. Zugang über alle möglichen geografischen, fachlichen, zeitlichen und anderen Distanzen hinaus gehört daher zu modernen Fort- und Weiterbildungskonzepten.
6. Gleiches gilt auch für die grundständige Ausbildung, die oft parallel zu einem Beruf oder einer weiteren Ausbildung erfolgt und sich daher ggf. auch länger hinzieht und über größere Distanzen erfolgt.
7. Da die Weiterbildung schnelllebiger geworden ist, verschwimmen zunehmend die Grenzen zwischen traditioneller Fort- und Weiterbildung und Ausbildung. Es wird in der Ausbildungspraxis daher nicht selten vorkommen, dass neu-

ere Fort- und Weiterbildungsmodule die aktuelle Forschung besser und zugänglicher präsentieren als ältere Ausbildungsmodule, die sich auf überholte Literatur stützen. Fort- und Weiterbildung und Ausbildung können also Synergieeffekte produzieren, wenn sie gut aufeinander abgestimmt sind.

Genau dies sind die zentralen Ziele des Weiterbildungskonzepts, das unter der Beteiligung führender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der *LMU München* entwickelt wird. Im Folgenden wird genauer ausgeführt, worin die Voraussetzungen und Zielsetzungen sowie die wissenschaftlichen Grundlagen und Inhalte bestehen und wie sich die Reichweiten sowie die Einsatzformate darstellen.

2 Ausgangslage und Zielsetzungen

In den letzten Jahren haben zahlreiche akademische und sprachenpolitische Initiativen einerseits und die neuen Erkenntnisse aus der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung andererseits einen Paradigmenwechsel in der Sprach- und Kulturvermittlung bewirkt: Die inputorientierten Spracherwerbs- und Lernmodelle werden demnach zugunsten einer kognitionswissenschaftlich plausiblen Beschreibung der Lernersprachen aufgegeben, die Lernprogression ist durch die Einführung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) (Europarat 2001) stark restrukturiert worden, und eine kompetenzorientierte, prozessbasierte Perspektive des Sprachenlernens und des interkulturellen Lernens hat sich durchgesetzt. Vor diesem Hintergrund lässt sich auf dem immer stärker diversifizierten und mobilen Arbeitsmarkt eine steigende Nachfrage nach Fremdsprachen (und vor allem Fachsprachen) verzeichnen, was wiederum nach hochspezialisierten und flexiblen Lehrkräften mit einer breiten und soliden methodischen Grundlage verlangt. Zu diesen Anforderungen gehören unter anderem Kenntnisse über den Prozess des Spracherwerbs, Wissen um die linguistischen Besonderheiten fachsprachlicher Kommunikation (z. B. Medizin, Ingenieurwesen etc.), die Beherrschung von aufgabenbasierten und handlungsorientierten Vermittlungsmethoden, Expertise in Curriculumdesign und -entwicklung sowie eine ausgeprägte Medienkompetenz für einen erfolgreichen Einsatz von neuen Medien im Unterricht.

Vor dem Hintergrund all dieser sprachenpolitischen Neuerungen und fachlichen Erkenntnisse zielt das „Weiterbildungsprogramm DaF/DaZ“ auf eine Vertiefung, Aktualisierung und Professionalisierung der Lehrkompetenz der Kursteilnehmerinnen ab. Ausgehend von praxisrelevanten Fragen soll den Teilnehmerinnen der Zugang zu den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen gewährt werden. Somit bietet das Programm die Möglichkeit einer Weiterbildung auf höchstem Niveau, die die Ausbildung künftiger, quereinsteigender sowie bereits tätiger Lehrkräfte in vielfältiger Weise ergänzt und erweitert. Zielgruppe des Programms sind daher Hochschulabsolventin-

nen und -absolventen, die in einem DaF-affinen Fach einen Abschluss (mindestens B.A., Lehramt und vergleichbare Abschlüsse) besitzen und in der Regel über Sprachlehrerfahrung verfügen. Insofern decken sich die Eingangsvoraussetzungen des neuen Programms mit denen des bereits gut etablierten Weiterbildungskurses „Grundlagen und Konzepte des DaF-/DaZ-Unterrichts“, den die *LMU München* seit geraumer Zeit in Zusammenarbeit mit dem *Goethe-Institut*¹ anbietet, unterscheiden sich aber von Kursen wie „Deutsch lehren lernen“ des *Goethe-Instituts*, die keine akademischen Zulassungsbedingungen haben.

3 Themen und Struktur des Weiterbildungsprogramms

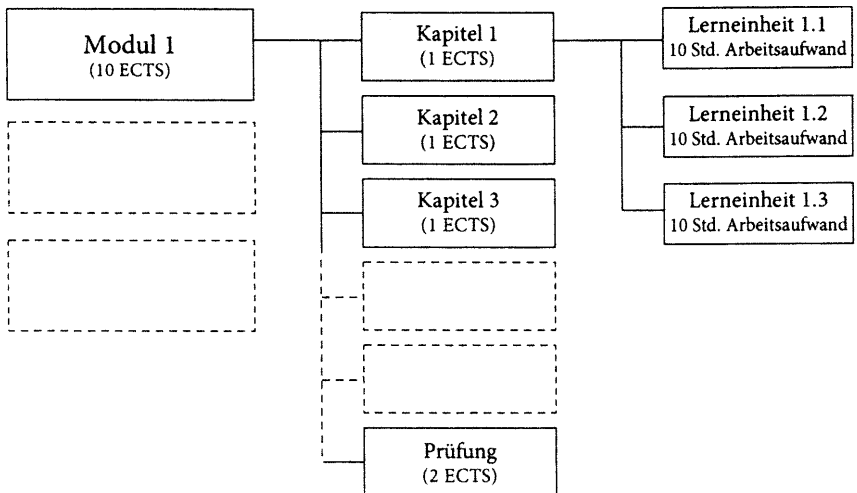
Im Mittelpunkt des Programms stehen wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Spracherwerbs-, der Sprachlehr- und -lernforschung sowie den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Lernpsychologie wie Linguistik, Kognitiven Linguistik, Medien- und Kulturwissenschaften. Ausgehend von konkreten Fragen aus der Unterrichtspraxis gehen die Module des Programms auf verschiedene theoretische Aspekte ein, um sie anschließend wieder auf die (veränderte) Unterrichtspraxis zu projizieren. Verbindendes fachliches Element der Module, die nach der erfolgreichen Bearbeitung des Basismoduls in beliebiger Reihenfolge belegt werden können, ist eine Orientierung an kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedener Forschungsdisziplinen (vgl. Roche 2013). Zentral sind also die Prozesse, die in den Köpfen der Lernenden stattfinden. Diese moderne Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik ist daher Grundlage und wissenschaftlicher Leitfaden des Fort- und Weiterbildungsprogramms und wird mit folgenden Themen abgedeckt:

1. Basismodul (Propädeutikum)
2. Sprachwissenschaft
3. Sprachenlernen und Kognition
4. Spracherwerb
5. Lehren
6. Unterrichtsmanagement und Qualitätsentwicklung und -management
7. Kulturwissenschaften
8. Fach- und Berufssprachen
9. Medien, Kultur und Literatur
10. Deutsch als Zweitsprache
11. Praktikumsmodul

1 Online: www.goethe.de/lrn/prj/for/kur/guk/deindex.htm. 11.09.2014.

Mit dem Ziel, die akademische Anerkennung bzw. Anrechnungsfähigkeit der Module zu garantieren, operiert das Weiterbildungsangebot mit dem ECTS-Punkte-System nach Bologna. So werden insgesamt elf Themen in Modulen mit jeweils einem Arbeitsaufwand von 10 ECTS behandelt, welcher sich innerhalb jeden Moduls auf acht Kapitel mit jeweils einem Arbeitsaufwand von ca. 30 Arbeitsstunden (8 x 1 ECTS) verteilt (siehe Abbildung 1). Am Ende des Moduls ist eine Prüfungsleistung (Arbeit, Projekt, Klausur) vorgesehen, die mit zwei ECTS kreditiert wird.

Abb. 1: Modulare Struktur des „Weiterbildungsprogramms DaF/DaZ“



4 Einsatzformate und fachliches Konzept

Die Entwicklung der Weiterbildungsmodule ist sowohl in Form von Sammelbänden als Verlagspublikation als auch in Form von buchbaren Onlinemodulen mit einer abschließenden Zertifizierung vorgesehen. Die Buchversion der Module ist als kurstragendes Lehrmaterial für Seminare konzipiert, wie sie üblicherweise in einem theoretisch gut fundierten Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ angeboten werden. Die Module sollen die einschlägige Literatur zum Thema präsentieren und in kohärenter Form kommentieren. In Bezug auf die Tiefe, Komplexität und Kohärenz unterscheiden sie sich also von gängigen Handbüchern, die auch ohne Kurs oder ohne eine Teilnahme am Seminar im Buchhandel erworben werden können.

Am Ende eines jeden Kapitels sollen einige Verständnisfragen den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit zur eigenen Lernüberprüfung geben. Das eigentlich Neue an der Modulreihe ist die Tatsache, dass die Sammelbände alle einschlägigen Themen des DaF/DaZ-Bereichs in strukturierter Weise und in einem einheitlichen Format behandeln und sich somit in jeden bereits existierenden Studiengang je nach Bedarf einsetzen lassen. So können die Sammelbände z. B. DaF- oder Germanistik-Studiengänge im In- und Ausland ergänzen, bei der Vorbereitung von Lektorinnen und Lektoren oder Auslandslehrkräften eingesetzt werden oder andere Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Sprach- und Kulturvermittlung unterstützen.

Genauso innovationsreich wie die gedruckte Version ist die Umsetzung der Module als Onlinekurs, was im Bereich der DaF/DaZ-Weiterbildung ein vollkommen neuartiges Konzept darstellt. Die Onlinemodule beziehen sich auf die Inhalte der Bücher und „veredeln“ sie sozusagen in dem Maße, in dem der Unterricht bzw. die Seminare die wissenschaftliche Literatur eben veredeln, umsetzen und individualisieren. In den verschiedenen Onlinemodulen haben die Kursteilnehmerinnen die Möglichkeit, auf einer elektronischen Plattform zahlreiche Aufgaben zu den vermittelten Inhalten unabhängig von Zeit und Ort zu bearbeiten und die entwickelten Materialien und Konzepte mit der Unterstützung eines Tutors zu erproben. Dabei stellen konkrete Fragen aus der Praxis den Ausgangspunkt in den verschiedenen thematischen Lerneinheiten dar. Dies erfolgt beispielsweise in Form von sogenannten Reflexionsaufgaben, die darauf abzielen, die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, die persönliche Relevanz des Themas herzustellen und erste Hypothesen zu den Inhalten zu formulieren. Auch durch die einleitenden Texte wird die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis betont. Im Folgenden sind zur Illustration Beispiele für eine Reflexionsaufgabe und einen einleitenden Text zum Thema „Leseförderung“ angeführt:

Abb. 2: Beispiel für eine Reflexionsaufgabe zum Thema „Leseförderung“

Reflexionsaufgabe

Stellen Sie sich mal vor, Sie werden von einem Freund/einer Freundin danach gefragt, warum wir überhaupt spezielle Förderkonzepte für das Lesen brauchen. Er/sie sagt Ihnen, das seien nur neue Trends, die eigentlich nichts bringen. Lesen lernt man einfach Buchstabe für Buchstabe, fertig!

- a) Was würden Sie ihm/ihr antworten? Welche Beispiele aus Ihrer Unterrichtserfahrung (als Lehrkraft/Lerner) würden Sie ihm/ihr nennen?
- b) Zu welchen Aspekten würden Sie gerne noch mehr lernen? Was sollte eine Lehrkraft Ihrer Meinung nach über den Leseprozess wissen? Einigen Sie sich mit Ihren KommilitonInnen auf eine Liste mit den wichtigsten Aspekten.

Abb. 3: Beispiel für einen einleitenden Text zum Thema „Leseförderung“

Einleitung

Verbreitet gehen Lerner und Lehrer davon aus, dass Lesen ein linearer Vorgang des Erkennens von Wortbedeutungen ist. Daher sind viele Didaktisierungen des Leseverstehens darauf ausgerichtet, das Leseverstehen als Produkt möglichst genau zu rekonstruieren, unter anderem mit viel Zusatzinformation, Worterklärungen, Verständnisaufgaben etc. Übersehen wird dabei leicht, dass Lesen einen Prozess darstellt, der vom Leser auf konstruktive Weise gestaltet wird (vgl. Schnotz 2006). Auf der Basis seiner individuellen Voraussetzungen (Vorwissen, Strategien, Interesse etc.) versucht der Leser, aus den Textbedeutungen Kohärenz herzustellen und eine mentale Repräsentation des Textes zu bilden (vgl. Kintsch 1998). Welche genauen kognitiven Operationen für diesen Zweck notwendig sind, erfahren Sie im nächsten Abschnitt.

Neben den gängigen Aufgaben zur Wissenskontrolle haben die Kursteilnehmer die Möglichkeit, sich im Sinne des forschenden Lernens (vgl. Schulz-Zander & Tulodziecki 2011) durch sogenannte Experimente bestimmte Begriffe, Phänomene und Effekte vor Augen zu führen und zugleich Erklärungen für die möglichen Ursachen vor dem Hintergrund des behandelten Stoffes zu formulieren:

Abb. 4: Beispiel für eine Aufgabenstellung zum Thema „Leseförderung“

Jetzt können Sie als Versuchsleiter fungieren. Dafür müssen Sie aber einige Vorbereitungen treffen. Schreiben Sie zwei Listen mit jeweils 9-10 Wörtern. Auf der ersten Liste (A) haben Sie Wörter, die in keiner Weise miteinander semantisch verwandt sind (z.B. Auto, Buch, Hoffnung, Fleisch); auf der zweiten Liste (B) schreiben Sie 9-10 Wörter, die zwei unterschiedlichen Wortfeldern (Cluster) angehören (z.B. Obst => Banane, Apfel etc.; Technologie => Tastatur, Bildschirm etc.). Suchen Sie Versuchspersonen, die sich gerne am Experiment beteiligen möchten. Gehen Sie wie in Experiment 1 vor:

- a) Liste 1 einmal lesen lassen; Wörter aufschreiben lassen
- b) Liste 2 einmal lesen lassen; Wörter aufschreiben lassen
- c) Ergebnisse aus Liste 1 und 2 miteinander vergleichen.

Wie erklären Sie sich die Ergebnisse? Wie würden Sie Ihre Vermutungen zum beobachteten Phänomen den anderen Kursteilnehmern erklären?

Schließlich finden sich Transferaufgaben, in denen das erworbene Wissen auf neue Situationen und Handlungszusammenhänge angewandt wird. Diese Aufgaben orientieren sich deswegen möglichst an Aufgaben, die in der realen Welt der Kursteilnehmer vorkommen und mit den erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen bewältigt werden können. Besonders wichtig bei diesen Aufgaben ist die Erstellung eines konkreten, greifbaren Lernprodukts, das in der Welt der Lernen-

den relevant ist und dort eventuell verwendet werden könnte (z. B. im Unterricht, in einer Lehrerkonferenz etc.), ganz im Sinne des produktorientierten Lernens und der Handlungsorientierung (vgl. Roche, Reher & Simic 2012; Schulz-Zander & Tulodziecki 2011). Im Folgenden wird ein Beispiel für eine handlungsorientierte Aufgabe zum Thema „Leseförderung“ vorgestellt:

Abb. 5: Beispiel für eine handlungsorientierte Aufgabe zum Thema „Leseförderung“

Die Direktorin Ihrer Grundschule möchte das Lesen fördern und möchte den Schülern Online-Materialien zur Selbstbearbeitung auf der Website der Schule anbieten. Damit sich aber das gesamte Kollegium ein Bild von den gewünschten Materialien machen kann, fragt die Schuldirektorin Sie, ob Sie ein paar Beispiele ausarbeiten und bei der nächsten Lehrerkonferenz präsentieren könnten. Gestalten Sie nun eine Aufgabe zur Förderung der Hypothesenbildung auf der Basis eines Textes Ihrer Wahl und erproben Sie sie wenn möglich im Unterricht. Lassen Sie sich eventuell von den anderen Kursteilnehmern im Forum beraten, bevor Sie Ihr Konzept vor dem gesamten Kollegium präsentieren.

Das wissenschaftlich fundierte Wissen aus der Sprachlehr- und -lernforschung wird in den Modulen also stets vor dem Hintergrund konkreter Fragen und Situationen aus der Praxis vermittelt und in aufgabenorientierten Lernszenarien mit entsprechenden Werkzeugen und Materialien im Hinblick auf die berufsrelevanten Handlungskompetenzen vertieft. Die Vielfalt an Lernformen (forschendes, kollaboratives, produktorientiertes, individualisiertes Lernen; vgl. Schulz-Zander & Tulodziecki 2011) fördert zudem den Erwerb weiterführender Kompetenzen wie die Methodenkompetenz oder die Sozialkompetenz (vgl. Roche et al. 2012). Insofern widersprechen sich Forschung und Praxis nicht unbedingt, sondern sie können eine optimale Ergänzung bieten, die zu einer wissenschaftlich begründeten Reflexion und damit zur Professionalisierung der Unterrichtspraxis beiträgt.

5 Technische Umsetzung und Kursmodalitäten

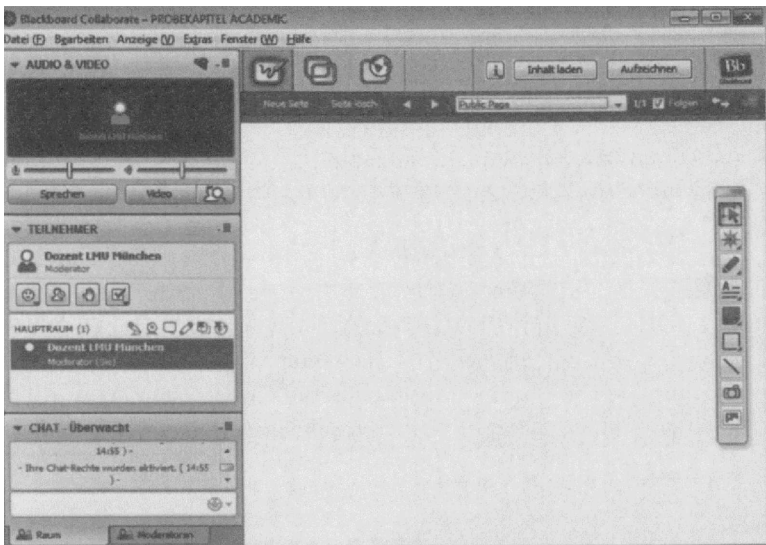
Bei der Entwicklung der Onlinemodule wird die Plattform „Fronter“² verwendet, eine in Norwegen entwickelte und derzeit von der weltmarktführenden Gruppe *Pearson* vertriebene virtuelle Lernumgebung. „Fronter“ nutzt die allgemeinen internationalen Standards wie z. B. SCORM³, sodass sowohl der Import und Export von Materialien als auch die Übertragung von Lernerdaten und ganzen Klassen

2 Online: de.fronter.info. 11.09.2014.

3 SCORM = Sharable Content Object Reference Model.

von „Fronter“ in andere Systeme wie „Moodle“, „ILIAS“ etc. im Sinne der Interoperabilität prinzipiell möglich sind (vgl. Hampel 2007). Bei Bedarf ist die Integration von anderen plattformunabhängigen Web 2.0-Anwendungen und Social Media („Facebook“, „Instagram“, „Twitter“, „YouTube“ etc.) über offene Schnittstellen realisierbar. „Fronter“ erlaubt dazu alle Sozialformen, die auch in der Präsenzlehre möglich sind. Im Videokonferenztool der Plattform (siehe Abbildung 6) können z. B. videobasierte Vorlesungen mit der entsprechenden Anzeige der Powerpoint-Folien synchronisiert und bei Bedarf in Kombination mit dem interaktiven Whiteboard genutzt werden. Die Dozentin kann im Videokonferenztool die Kursteilnehmer in verschiedene Gruppen mit jeweils einem eigenen Whiteboard einteilen und später die Ergebnisse aus den Gruppen-Whiteboards auf das allgemeine Whiteboard zur Diskussion im Plenum übertragen. Während der Vorlesungen oder Plenumsdiskussionen sind auch vielfältige Funktionen zur besseren Interaktion möglich, wie z. B. „Hand heben“, „Zustimmung/Ablehnung ausdrücken“, „langsamer/schneller“, „Verwirrung“ etc. Insgesamt bietet die Plattform mit dem Videokonferenztool und weiteren Werkzeugen wie Wikis, Forum, Chat, Audio/Video-Aufnahmen, Blogs etc. vielfältige Möglichkeiten und qualitativ unterschiedliche Wege der synchronen und asynchronen Kommunikation zwischen den Kursteilnehmerinnen untereinander sowie zwischen den Dozenten und den Kursteilnehmerinnen.

Abb. 6: Ansicht des Videokonferenztools „Blackboard Collaborate“ auf der Plattform „Fronter“



Neben der tutoriellen Betreuung und dem intensiven Austausch in kollaborativen Lernumgebungen stehen auch umfangreiche Werkzeuge zur Recherche und Vertiefung der vermittelten Inhalte (Glossar, Portfolio, Aufgabenpool etc.) und alle Instrumente einer ultramodernen, interaktiven Lernplattform zur Verfügung. In diesem Sinne erweist sich die Onlineversion als die optimale Ergänzung und Erweiterung der Buchversion der Module.

Die modulare Struktur und das flexible Gesamtkonzept des Weiterbildungsangebots bieten den Kursteilnehmern zudem zahlreiche Möglichkeiten der (Selbst-)Organisation von Kursinhalten und der Kursadministration, wie es bei modernen Onlinekursangeboten üblich ist (vgl. Hampel 2007). Die hohe Granularität der modularen Struktur erlaubt zudem ihren Einsatz in verschiedenen Größen und Formaten für die unterschiedlichsten Zwecke (z. B. Seminare in bereits bestehenden Studienangeboten, kleine Fortbildungen etc.). In diesem Sinne sind die Onlinemodule nicht als statische Bausteine anzusehen, sondern als ein relativ flexibler Pool an akademischen Inhalten, die sich je nach Bedarf der Kursteilnehmerinnen und dank der hohen Interoperabilität neu zusammensetzen lassen.

In Bezug auf die Organisation der Kursadministration bietet das Weiterbildungsangebot den Institutionen und Kursteilnehmern neben allen gängigen Gruppen- und Lernerdatenverwaltungsfunktionen auch die Möglichkeit einer hochqualifizierten tutoriellen Betreuung, die lokal, zentral oder dezentral zur Verfügung gestellt werden kann und auch das Lehrpersonal einer Institution umfasst, die die Module in Eigenregie anbieten will. Dies ist z. B. dann besonders sinnvoll, wenn die Onlinemodule als fester Bestandteil von Studiengängen langfristig etabliert werden sollen und durch speziell geschulte Ortskräfte einer Institution abgedeckt werden sollen.

Durch dieses breite Spektrum an Einsatz- und Anpassungsmöglichkeiten auf den Ebenen der Kursinhalte und der Kursadministration sind die Onlinemodule imstande, dem stets heterogenen Bedarf der unterschiedlichen Institutionen und Kursteilnehmerinnen auf flexible Weise gerecht zu werden. Das Weiterbildungsangebot unterscheidet sich also bewusst von den eher statischen und schwer aktualisierbaren Sammlungen von Videovorlesungen oder fertigen Videos mit anschließenden Aufgaben (z. B. MOOCs⁴) sowie von den digitalisierten Literatursammlungen (z. B. auf „iTunes“), die heutzutage in manchen Hochschulkontexten als ultramoderne Formen der Hochschullehre präsentiert werden (vgl. Hochschulkonsortium *Coursera*⁵), obwohl sie andernorts bereits wegen ihrer eher

4 MOOC = Massive Open Online Course.

5 Online: www.coursera.org. 11.09.2014.

fraglichen akademischen Tauglichkeit und begrenzten strukturellen Adaptierbarkeit kaum eine Rolle mehr spielen (vgl. Wedekind 2013). Das hier präsentierte Weiterbildungsprogramm unterscheidet sich auch von *ad hoc* gebildeten Lehrangeboten, die mit hohem Aufwand mithilfe von vergleichsweise einfachen Lernverwaltungsplattformen wie „Moodle“ als ein fingierter Präsenzkurs umgesetzt werden. Die mediendidaktische Konzeption des Weiterbildungsprogramms profitiert von einem großen Fundus an medienbasierter Lernerforschung, die seit vielen Jahren am *Institut für Deutsch als Fremdsprache* der *LMU München* und an anderen einschlägigen Institutionen international im Kontext von sprachdidaktisch hochsensiblen Lernumgebungen betrieben wird. Diese Forschung umfasst unter anderem lernpsychologische, lernkulturelle, erwerbslinguistische, kognitive, mediendidaktische und instruktionelle Designaspekte.

6 Der Mehrwert der Medien in der Weiterbildung

Die Entscheidung für einen webbasierten Einsatz der Weiterbildungsmodule hat fachliche, pragmatische und bildungspolitische Gründe und betrifft die konkreten Bedürfnisse von Institutionspartnern inner- und außerhalb des deutschsprachigen Raumes. Die neuen Medien sind heutzutage nicht nur ein konstitutiver Teil der Sprach- und Kulturvermittlung, sondern sie werden immer stärker in die akademische Lehre integriert und bedürfen medial adäquater Inhalte, Lernszenarien und Lernformen. In diesem Zusammenhang hat sich in den letzten Jahren gezeigt, dass eine rein digitale Umsetzung bzw. Bereitstellung von Text-, Bild- und Videomaterialien aus der Präsenzlehre auf virtuellen Plattformen allein keinen Mehrwert darstellen, auch wenn sie mit kleinen Übungssequenzen oder Forumsaufgaben versehen werden (vgl. Suñer & Paland 2015). Erst durch echte kompetenz- und aufgabenorientierte Inhalte, durch eine sinnvolle Nutzung von synchronen und asynchronen Lehr- und Lernmethoden sowie durch eine ausgewogene Kombination verschiedener Lernformen (forschendes, kollaboratives, produktorientiertes, individualisiertes Lernen; vgl. Schulz-Zander & Tulodziecki 2011) können die neuen Medien einen Mehrwert für die akademische Weiterbildung darstellen, sei es im reinen Online- oder im Blended-Learning-Format. Denn kollaborative Lernprozesse, in denen die gemeinsame Schaffung von Lernprodukten im Mittelpunkt steht, lassen sich im Prinzip genauso gut im Videokonferenztool auf der Lernplattform realisieren wie im PC-Pool der jeweiligen Institution. Ausschlaggebend ist in beiden Fällen die Orientierung an lernrelevanten Handlungen und Kompetenzen sowie deren angemessene mediale Umsetzung (vgl. Zimmer 2011). So lassen sich auch forschendes Lernen an komplexen, authentischen Fallbeispielen sowie die Relevanz der dadurch entwickelten Lern-

produkte für die Unterrichtspraxis hervorragend durch virtuelle Arrangements umsetzen (z. B. durch die Analyse videobasierter Unterrichtsbeobachtung oder durch die Veröffentlichung von Best-Practice-Beispielen auf der Lernplattform). Darüber hinaus haben die Teilnehmer durch ihre eigene Lernerfahrung mit neuen Medien in der Weiterbildung die Gelegenheit zur kritischen Reflexion über den Stellenwert der Medien beim Lernen und somit zu einem gesellschaftlich verantwortlichen Umgang mit den Medien (vgl. Schulz-Zander & Tulodziecki 2011: 45). Das wirkt sich folglich positiv auf die Vermittlung der Medienkompetenzen in ihrer eigenen Unterrichtspraxis aus.

Der Einsatz von neuen Medien in der akademischen Weiterbildung ist weiterhin pragmatisch und bildungspolitisch begründet. Durch medial gestützte Kursangebote können Bildungsinstitutionen Zielgruppen erreichen, für die die präsenzorientierten Kursangebote aus geografischen, zeitlichen oder finanziellen Gründen keine wirkliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit darstellen. Neben der höheren Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten und der damit verbundenen Erweiterung der Zielgruppe tragen Bildungsinstitutionen somit auch dezidiert zur Förderung lebenslangen Lernens bei. Sie erleichtern so den Zugang zur tertiären Bildung und verbessern mit ihrem Fort- und Weiterbildungsangebot die Chancen von berufstätigen Lehrkräften auf einem immer stärker diversifizierten Arbeitsmarkt. Die Schaffung von neuen Möglichkeiten für Zielgruppen mit einem schweren Zugang zu Fort- und Weiterbildungen geht auch mit den bildungspolitischen Prioritäten der *Europäischen Kommission* einher: „More incentives are required to encourage higher education institutions to widen access to non-traditional learners and disadvantaged groups, including through partnership with outside actors“ (Council of the European Union 2010: 6). Ein weiterer wichtiger bildungspolitischer Aspekt des Einsatzes der neuen Medien ist die mittel- und langfristige Herstellung von Synergien auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene sowie die Förderung der Kooperation zwischen Bildungszentren im Fort- und Weiterbildungsbereich und mit Schulen und/oder Betrieben (vgl. Zimmer 2011). Durch den Einsatz von neuen Medien können nämlich nicht nur Expertise und Ressourcen der beteiligten Institutionen sinnvoll integriert werden (z. B. Experteninterviews oder Onlinevorträge per Videokonferenz, gemeinsame virtuelle Blockseminare etc.), auch die Reflexion über die eigene Lehrpraxis und der Erfahrungsaustausch über die im Kurs entwickelten Konzepte können damit erfolgreich gefördert werden. Alle hier genannten Aspekte werden ebenfalls von der europäischen Bildungspolitik als prioritäre Ziele angesehen:

Partnership between education and training institutions and the wider world, especially the world of work, should be enhanced at all levels. Such partnerships would gather edu-

cation and training practitioners, businesses, civil society bodies, national and regional authorities with a common agenda and within a lifelong learning perspective (Council of the European Union 2010: 6).

Letzten Endes bedarf das lebenslange Lernen attraktiver Weiterbildungsangebote und flexibler Lernformate, die sich an den akademischen, beruflichen und sozialen Bedürfnissen der Zielgruppen orientieren. All diesen Forderungen versucht das innovative Gesamtkonzept des „Weiterbildungsprogramms DaF/DaZ“ mit aktuellen, wissenschaftlich fundierten und praxisorientierten Onlinemodulen nachzukommen.

Literatur

- Council of the European Union (2010), 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the „Education & Training 2010 Work programme“. *Official Journal of the European Union*, C 117/01, 06.05.2010, 1-7. [Online: eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0506%2801%29&from=EN. 26.09.2014].
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hampel, Thorsten (2007), Zukunft des E-Learning und der Wissensorganisation – Interoperabilität durch serviceorientierte Architekturen. In: Roche, Jörg (Hrsg.) (2007), *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin: LIT, 32-60.
- Kintsch, Walter (1998), *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg; Reher, Janina & Simic, Mirjana (2012), *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: LIT.
- Schnotz, Wolfgang (2006), Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva & Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.) (2006), *Text-Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: de Gruyter, 222-238.
- Schulz-Zander, Renate & Tulodziecki, Gerhard (2011), Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Peter (Hrsg.)

- (2011), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 35-46.
- Suñer, Ferran & Paland, Ines (2015), *Blended Learning – Flexible TestDaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen*.
- Wedekind, Joachim (2013), MOOCs – eine Herausforderung für die Hochschulen? In: Reinmann, Gabi; Ebner, Martin & Schön, Sandra (Hrsg.) (2013), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. Norderstedt: Books on Demand, 45-62.
- Zimmer, Gerhard (2011), Virtuelles Lernen in der Berufsbildung. In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Peter (Hrsg.) (2011), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 411-418.
- [Bei Fragen zum Weiterbildungsprogramm DaF/DaZ wenden Sie sich an: weiterbildung@daf.lmu.de]