

Konzeption von Online-Lerneinheiten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Themas "Auslandsstudium in Deutschland"

Martina Drobná

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, wo die Probleme bei der Planung, Zusammenstellung und Nutzung der auf dem Internet basierenden Lernangebote liegen. Hierzu wurde die Unterrichtseinheit ‚Auslandsstudium in Deutschland‘ entwickelt, die hinsichtlich der Theorie, Produktion und empirischen Erprobung betrachtet wird.

Bei der Gestaltung der Lerneinheit wurde Wert auf eine Mischform der konstruktivistischen und instruktivistischen Annahmen gelegt. Die HTML-Seiten des Lernangebotes wurden unter Einbeziehung von Audio/Video-Materialien erstellt und in einer Studie hinsichtlich des Ausbaus der kritischen Kompetenz bei den Lernenden mit 41 ausländischen Studenten empirisch untersucht.

Die Auswertung der Fragebögen zeigte eine sehr positive Bewertung der Lerneinheit durch die Testpersonen. Die breite Akzeptanz der einzelnen Module der Lerneinheit bestätigt den zielgruppengerechten Aufbau der Lerneinheit und den angemessenen Einsatz multimedialer Gestaltungsmöglichkeiten. Da es sich dabei um eine Pilotstudie handelt, ist die hohe Akzeptanz der Internetseite jedoch mit Vorsicht zu betrachten. Deswegen sollen die bei der formativen Evaluation aufgezeichneten Tendenzen im weiteren Evaluationsverlauf analytisch untersucht werden.

Einleitung

Nach der anfänglichen Begeisterung über die Anwendung von Multimediasystemen im Fremdsprachenunterricht nahmen die Sprachpädagogen und Medienentwickler anscheinend eine zurückhaltende Position ein, die daraus resultiert, "dass es tatsächlich recht wenige Informationen über die Wirkung der Medien auf den Wissenserwerb allgemein und den Spracherwerb im besonderen gibt" (Roche 2001: 205).

Derselbe Vorgang scheint sich nun beim Internet zu wiederholen. Den ersten enthusiastischen Reaktionen auf das Internet, das wegen der "schnellen Raumüberwindung und der anderen Art des Zugriffs auf Informationen" (Rösler 1998: 3) für das Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums an Bedeutung gewann, folgt die ernüchternde Feststellung, dass die im Internet angebotenen Sprachlernprogramme zwar potentiell autonome Lernformen ermöglichen, häufig aber nicht den didaktisch-methodischen Standards entsprechen (cf. Braun 1998: 77).

Zweifache Begeisterung, zweifache Ernüchterung. Wo liegen die Probleme bei der Planung, Zusammenstellung, Erprobung und Nutzung der auf "neuen" Medien basierenden Lernangebote? Die Beantwortung dieser Frage erlaubt nicht nur eine Lösung. Sie eröffnet zahlreiche Diskussionen darüber, welche Lerntheorien den optimalen Wissenserwerb garantieren können, welche Faktoren dabei die wichtigste Rolle spielen und welche Verfahren ihn am genauesten messen und verifizieren können.

Dieser Beitrag befasst sich mit diesen Fragen. Hierzu wurde eine Unterrichtseinheit "Auslandsstudium in Deutschland" entwickelt, die hinsichtlich der Theorie, Produktion und empirischen Erprobung betrachtet wird.

-2-

1. Konkurrierende lerntheoretische Ansätze

In Bezug auf die laufende lerntheoretische Debatte lassen sich zwei nebeneinander existierende Perspektiven erkennen.

Einerseits fällt die Teilung der Ansätze in zwei puristische Positionen auf (siehe [Tab. 1](#)). Diese Zweiteilung wurzelt im Vergleich der drei Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus (siehe [Tab. 2, 3, 4](#) und [Abb. 1](#)). Da sich niemand mehr heute zum Behaviorismus direkt bekennt (cf. Mitschian 2000: 4), und da der Kognitivismus einige Züge des Behaviorismus übernahm (z.B. Fremdorganisation), setzen die Konstruktivisten die kognitiven Ansätze zusammen mit den behavioristischen Theorien in Gegensatz zu den von ihnen präsentierten Annahmen. Hieraus resultiert die sogenannte Dichotomie, *Instruktivismus* (siehe z.B.: Overmann 2001, auch unter *Instruktionismus* - Issing 1997, oder *Instrukionalismus* - Schulmeister: 2002)

studentischen Auslandsamt in München aufgenommen wurden. Beide Textsorten wurden mit didaktischem Hintergrund produziert (cf. Rüschoff 1997, Handt 1999, Honnef-Becker 1996 und Solmecke 1996). Sie sind jedoch durch dialogische Rede und spontan gesprochene Sprache gekennzeichnet. Die befragten Studenten sprachen ohne Vorbereitung, sogar mit häufigen Denkpausen und Selbstkorrekturen, was auf die Authentizität des gesprochenen Textes hinweist. Die Beratungsgespräche wurden hingegen nachgestellt. Die Gesprächspartner bereiteten sich für ihre Rollen nicht vor, sondern besprachen das Thema so, als ob sie sich in einer realen Beratungssituation befänden. Die Beraterin führte das Gespräch ihrer Erfahrung gemäß, und zwar auf das mögliche Wissen der ausländischen Studenten über das Studium in Deutschland.

2.4 Der integrativ-progressive Aufbau

Zur Internetpräsentation des Themas "Auslandsstudium in Deutschland" bietet sich das interaktive Verfahren an, das Multimedia-Systeme dem Lernenden zur Verfügung stellen können (cf. Issing 1998: 171). Die Stufen der Interaktivität (siehe Tab. 6) weisen darauf hin, dass der Gesamtrahmen der Online-Lerneinheit von den konstruktivistischen Ansätzen ausgeht und sich der Begriffe der Offenheit (z.B. jederzeit freier Zugriff auf die präsentierten Inhalte), Nichtlinearität (Hypertext), Integrativität und Multimedialität (Einbettung von Videos, Audios, vom Gästebuch u.a.) bedient. Dabei ist die Hauptvoraussetzung, dass der Lerner die vorhandenen Möglichkeiten tatsächlich wahrnimmt und je nach individueller Signifikanz gebraucht.

Die Konzeption beinhaltet zudem instruktivistische Elemente (z.B. instruktionelle Unterweisung durch Assoziogramme, Info-Stände u.a.), die zur besseren Informationsentnahme und Orientierung auf den Internetseiten eingebaut wurden, um das Problem des Verlorenseins im Internet möglichst einzuschränken. Dazu gehört die assoziative Gestaltung:

-4-

- der Navigationsleiste,
- der [Leitseite](#) des Programms, die auf vier untereinander vernetzte Bereiche (Such-/Infobereich, Sprachlernbereich, Gästebuch und Glossar) hinweist,
- der Übersichtsseiten einzelner Bereiche,
- der visuellen Hinweise,
- der immer abrufbaren Hilfestellungen, in denen die Grob-/Feinziele und passende Lernstrategien beschrieben sind.

Auf der instruktivistischen Fremdorganisation basiert auch der Aufbau der Hörtexte (Interviews, Beratungsgespräche). Die Audio-/Videoaufnahmen wurden je nach den gestellten Fragen und Unterthemen in kurze Sequenzen unterteilt. Ihre Präsentation in kleinen Schritten soll eine große Informationsmenge einschränken, eine "passive Fernsehhaltung" (Brandt 1998: 15) vermeiden und die erfolgreiche Realisierung des selektiven Hör-Seh-Verstehens fördern (vgl. Rampillon 1995: 153).

Von den vier vorher genannten Bereichen ist der eigentliche Sprachlernbereich am stärksten strukturiert und geht von der zyklischen Progression der Unterrichtsphasen aus (cf. Roche 2001: 175):

- Aktivierungsphase ('Übersicht' + 'Die ersten Schritte'),
- thematische Differenzierungsphase ('Interviews'),
- strukturelle Differenzierungsphase ('Alles verstanden? I' + 'Übungsheft' + 'Beispiele'),
- Expansionsphase ('Beratung') und
- Integrationsphase ('Alles verstanden? II' + 'Finale').

Diese fünfstufige Einteilung entspricht dem empfohlenen Lernweg. Allerdings muss der Lerner den linearen Weg nicht einhalten. Er kann sich dank der Links zwischen Fremd- und Selbststeuerung entscheiden. Er kann sich beispielsweise auch für eine steilere Progression entscheiden, indem er die thematischen und strukturellen Differenzierungsphasen auslöst.

Aus der Darstellung des progressiven Aufbaus der ganzen Lerneinheit wird ersichtlich, dass die vier Programmbereiche in einzelnen Progressionsphasen wiederholt auftauchen. Ein isoliertes Arbeiten mit einzelnen Bereichen ist kaum möglich. Somit muss der Lerner dem Kontext gemäß entscheiden, was und wie er mit diesem Internetangebot erreichen will. Er kann die Lerneinheit als Sprech- und Schreibenanlass oder als Informationsquelle und interkulturelles Informationsforum betrachten.

Die präsentierte Online-Lerneinheit ist weiter in der Entwicklungsphase. Der exemplarische Ausbau der Lerneinheit (siehe Seitenfertigstellungsübersicht Tab. 7) verfolgt die Absicht, den progressiven fünfstufigen Aufbau des Lernangebots aufzeichnen zu können. Diese Sachlage wurde auch zum entscheidenden Kriterium für die Auswahl des in den folgenden Kapiteln beschriebenen Evaluationsverfahrens.

3. Empirische Gewichtung der lerntheoretischen Ansätze — eine integrierende Perspektive

Ähnlich wie in der pädagogischen Praxis (siehe Kapitel 2) entwickelte sich eine pragmatisch ausgerichtete Mischform auch im Bereich des mediengestützten Lernens - das sogenannte Instruktionsdesign der zweiten Generation. Das Design ist durch offene Lernumgebungen und verschiedene tutorielle Strategien charakterisiert (cf. Roche 2003: 98). Es schafft also eine gemeinsame Plattform für ein Zusammenwirken von konstruktivistischen und instruktivistischen Merkmalen. In welchem Maß sie angewandt werden sollen, muss bereits bei der Planung, aber auch während der Implementierung und der Evaluation des Programms entschieden werden. Um an dieser Stelle zahlreichen Bewertungs- und Kriterienlisten auszuweichen, bietet sich das von Roche (2003) entworfene theoriebasierte Modell für Software-Evaluation und Software-Design an (siehe [Modell](#)), das auf den obengenannten lerntheoretischen Annahmen beruht und von dem auch die dreistufige Planung der beschriebenen Lerneinheit — 1) theoretische und didaktische Überlegungen, 2) Produktion und 3) Evaluation — ausgeht.

Das Modell weist auf die Gewichtung der zu implementierenden Daten hin, indem zuerst die Bedingungen des Lernalters und des Lernens bestimmt werden, aufgrund derer die Lernziele (Richt-, Grob- und Feinlernziele) ausgearbeitet und mithilfe der passenden lerntheoretischen Ansätze in das Programm eingebettet werden. In Bezug auf die Konzeption und auf die im weiteren empirischen Teil präsentierte Untersuchung können die Lernziele etwa als der Ausbau der kritischen Kompetenz (Richtlernziele), der Hörkompetenz (Groblernerziele) und z.B. als Automatisierung des Wortschatzabrufens (Feinlernziele) verstanden werden.

Einen wichtigen Bestandteil bilden die im Modell gegenwärtigen Evaluationsverfahren (siehe [Modell](#)). Sie werden bereits während des Entwicklungsprozesses realisiert (formative Evaluation) und nach dem Abschluss eines Entwicklungsprojektes dann durch die analytische Betrachtung der Software (summative Evaluation) fortgeführt. Dabei spielen die Verfahren zur Einstellungsmessung, Verhaltensbeobachtung und Leistungsmessung eine wichtige Rolle, da sie zur Messung als wissenschaftliche Instrumente genutzt werden können (cf. Roche 2003: 101).

Demgemäß wurde die Online-Lerneinheit "Auslandsstudium in Deutschland" empirisch untersucht, um die Erwartungstendenzen der Lerner anhand der formativen Evaluationsverfahren aufzuzeichnen.

4. Evaluation der Online-Lerneinheit "Auslandstudium in Deutschland"

Bei der präsentierten empirischen Untersuchung handelt es sich um eine deskriptiv-explorative Befragungsuntersuchung. Ihr Ziel ist mittels Einstellungsmessungen adäquate Rückmeldungen für die weiteren Produktionsphasen zu gewinnen und Tendenzen der denkbaren Hypothesenbildung für die weitere Evaluation aufzuzeigen.

Die empirische Studie lehnt sich an die fünf Untersuchungsphasen nach Diekmann (2002: 162-173) und Atteslander (1995: 30-32) an und ist deshalb folgendermaßen gegliedert:

- 4.1 Problembenennung
- 4.2 Planung und Vorbereitung der Erhebung
- 4.3 Durchführung der Datenerhebung
- 4.4 Analyse und Deutung der Untersuchungsergebnisse
- 4.5 Verwendung von Ergebnissen

4.1 Problembenennung

Die Lerner sollen ihre Erwartungen bezüglich der Ziele, Inhalte, der eingebauten Medienbausteine, der Feedbackmechanismen und der Programmgestaltung äußern. Die Erwartungen der Lerner sollen allerdings implizit die vier Aspekte — Hörverstehen im Programm, Verständlichkeit des Programms, Informationsangebot im Programm und Relevanz des Programms — aufzeichnen, da diese sich auf die gemischte Form der im Programm eingebetteten Merkmale (siehe Kapitel 2) beziehen.

4.2 Planung und Vorbereitung der Erhebung

Als Untersuchungsmethode wurde eine schriftliche Befragung in Anwesenheit eines Versuchsleiters gewählt. Dementsprechend wurde ein in acht Bereiche unterteilter [Fragebogen](#) entworfen, in dem sowohl die quantitativ- als auch die qualitativ-deskriptiven Methoden angewandt wurden. Für die Untersuchungszwecke wurde das willkürliche Stichprobenverfahren gewählt (cf. Dieckmann 2002: 169). Die Stichprobe wurde aus der im Kapitel 2.1 vorgestellten Grundgesamtheit gezogen.

4.3 Durchführung der Datenerhebung

An der Evaluation der Konzeption nahmen insgesamt 46 Personen teil. Davon beantworteten fünf Personen ausschließlich einen Pretest. Die Antworten der weiteren 41 Testpersonen flossen in die eigentliche Datenauswertung ein.

Die Planung der Untersuchung ging von einer einmaligen Datenerhebung aus. Für die einzelnen Befragungen war eine Zeit von einer bis eineinhalb Stunden vorgesehen. Die Länge der angesetzten Zeitspanne trägt der Tatsache Rechnung, dass es sich hier um ausländische Versuchspersonen handelt. Pro Sitzung wurden eine bis zwei Personen untersucht.

4.4 Analyse und Deutung der Untersuchungsergebnisse

4.4.1 Datenauswertung

Das gewonnene Datenmaterial wurde mithilfe des Statistikprogramms SPSS, Version 10.0, ausgewertet. Die Kodierung erfolgte über eine Zuordnung der Likert-Skalen (von eins bis fünf) zu den Antwortkategorien von "trifft nicht zu" bis zum "trifft zu". Negativ gepolte Items (wie z.B. "irritierend") wurden für die gesamte Auswertung umgepolt. Insgesamt wurden 72 Variablen für die Auswertung der geschlossenen Fragen definiert. Die Auswertung weist ein konsistentes Antwortverhalten der Testpersonen auf. Somit konnten alle ausgefüllten Fragebögen als gültig in die weiteren Analysen miteinbezogen werden.

4.4.2 Demographische Daten.

Der erste Teil der Auswertung fasst die sozialstatistischen Angaben der analysierten Stichprobe (N = 41) zusammen. An der Evaluation der Online-Lerneinheit nahmen 18 männliche und 23 weibliche Versuchspersonen teil. Die Altersspanne reichte von 20 bis 35 Jahre. Die Probanden kommen aus verschiedenen Ländern (siehe Tab. 8).

Tab. 8: **Gruppenaufteilung nach Ländern (N = 41)**

Gruppenaufteilung	Länder	Häufigkeit	Prozent
Asien	China (2), Indien (1), Pakistan (1), Thailand (1)	5	12,2
Australien		1	2,4
Nordafrika	Marokko (2), Tunesien (1)	3	7,3
Nordamerika	U.S.A.	7	17,1
Osteuropa (inkl. GUS-Länder)	Bulgarien (1), Georgien (1), Litauen (1), Polen (7), Rumänien (1), Slowakei (3), Tschechien (1), Ukraine (1),	16	39,0
Westeuropa	Frankreich (1), Italien (4), Schweiz (1), Spanien (3)	9	22,0

-7-

Eine hohe Varianz weisen auch die Studienfächer auf, mit denen sich die getesteten Personen bisher beschäftigten (siehe Tab. 9, 10).

Tab. 9: **Stand des Studiums (N = 41)**

Stand	Häufigkeit
bereits abgeschlossen	19
noch nicht abgeschlossen Grundstudium	15
Hauptstudium	7

Tab. 10: **Aufteilung nach Studienbereichen** (N = 41)

Studienbereiche	Studienfächer	Häufigkeit
Medizin	Medizin (1)	1
Musik und Kunst	Musik (1)	1
Naturwissenschaftliche Fächer	Biologie (3), Mathematik (1), Physik (2)	6
Sozialwissenschaften	Erziehung (1), Geschichte (2), Pädagogik (2)	5
Sprachen	Deutsch (1), Deutsche Literatur (2), Fremdsprachen (3), Germanistik (4),	10
Technische Fächer	Architektur (1), Bauingenieur (1), Elektrotechnik (3), Informatik (1), Kommunikationsnetzwerke (1), Maschinenbau (2)	9
Wirtschaft	Bankwesen (1), Touristik (1), Wirtschaft (7)	9

Wenige Befragte (8) waren zum Zeitpunkt der Erhebung kürzer als einen Monat in Deutschland. Ein Großteil der Testpersonen (29) besuchte bereits Deutschkurse und bereitete sich auf die sprachliche Aufnahmeprüfung im September 2002 vor. Davon befanden sich 20 Personen bis zu einem Jahr und 9 Personen mehr als ein Jahr in Deutschland. Die vier restlichen Studenten kommen schon mehrere Jahre im Sommer zur Ferienarbeit nach Deutschland.

4.4.3 Ergebnisse zur Einschätzung der Zielgruppe

Die meisten Testpersonen (36) können eindeutig erkennen, dass die Online-Lerneinheit auf ausländische Hochschulbewerber für ein Studium in Deutschland ausgerichtet ist (siehe Tab. 11).

Tab. 11: **Zielgruppe: Hochschulbewerber für das Auslandsstudium in Deutschland** (N = 41)

	Min.	Max.	MW	SD
Zielgruppe: Hochschulbewerber (D)	4,00	5,00	4,8780	,3313

-8-

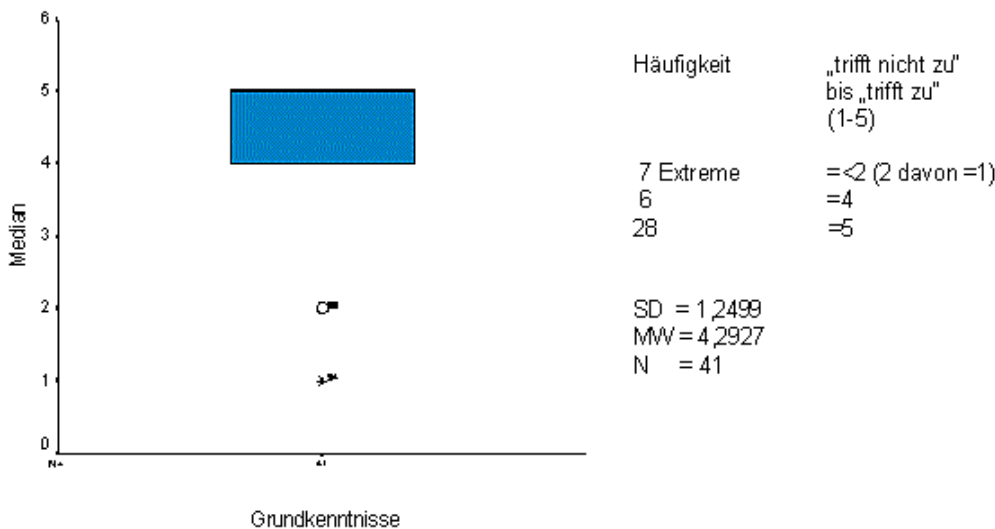
Die Einschätzung der für das Programm notwendigen Sprachkenntnisse zeigt dagegen eine hohe Varianz der Antworten (siehe Tab. 12) auf.

Tab. 12: **Zielgruppe: Deutschkenntnisse** (N = 41)

	Min.	Max.	MW	SD
Grundkenntnisse	1,00	5,00	4,2927	1,2499
Fortgeschrittenenkenntnisse	1,00	5,00	4,1707	1,0932
Muttersprachlerkenntnisse	1,00	5,00	1,9024	1,2807

Die Mittelwerte der ausgewerteten Alternativen "Grundkenntnisse" und "Fortgeschrittenenkenntnisse" deuten darauf hin, dass viele Probanden durch das Ankreuzen einer zutreffenden Antwortmöglichkeit eine weitere zutreffende Antwort nicht ausschließen. Ebenso ist der Median (= 5) trotz der hohen Varianz in den beiden Fällen gleich (siehe Graphik 1 und Graphik 2).

Graphik 1: **Grundkenntnisse**



Legende zu den Graphiken zur Verteilung der Werte und zur Darstellung des Medianwertes (cf. Wittenberg / Cramer 2000: 126,127):

— Median

■ Verteilung der Werte

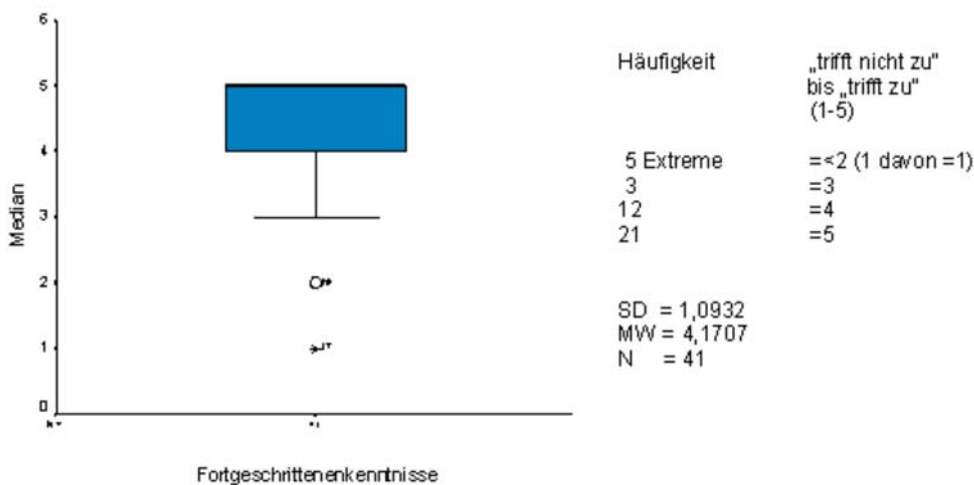
⊥ Maximum und Minimum der Verteilung (siehe Graphik 2)

○ Extremfälle

* Ausreißer

○₃₄ Identifikationsnummer der Extremfälle (Ausreißer) – Bemerkung: Auch wenn zwei Extremfälle z.B. dem Wert „1“ durch das Statistikprogramm in der oben angegebenen Graphik zugewiesen wurden, kann die Graphik nur eine Identifikationsnummer abbilden. Die restlichen Identifikationsnummern werden erst bei der Bearbeitung der Graphik oder in der Ausgabe des SPSS-Programms sichtbar. Das Anführen der Identifikationsnummer ist für die Auswertung, jedoch nicht explizit für die Beschreibung der Daten relevant.

Graphik 2: Fortgeschrittenenkenntnisse



Das Ankreuzen beider Alternativen kann dem progressiven Themenaufbau zugeschrieben werden. Der erste Haupttext (Interviews) behandelt eher allgemeine Fragen, wie z.B. "Was studierst du?", die zum Teil unter dem Thema "Vorstellung" bereits während des Grundstudiums besprochen werden. Die Expansionsphase weist demgegenüber durch das spezifische und vom Wortschatz her anspruchsvolle Beratungsthema einen hohen

Schwierigkeitsgrad auf. Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade können in Bezug auf unterschiedliche Sprachniveaus der Internetbenutzer von Vorteil sein, da das Programm für mehrere Lerngruppen geeignet ist.

-9-

4.4.4 Auswertung der signifikanten Merkmale des Programms

Der Fragebogen enthält einige Items, die in umformulierter Form in mehreren Themenblöcken wiederholt auftreten und somit miteinander zusammenhängen. Dadurch konnten die Daten erfasst werden, die über das Erwartungsverhalten der gezogenen Stichprobe in Bezug auf die vier Aspekte "Hörverstehen im Programm, Verständlichkeit des Programms, Informationsangebot im Programm und Relevanz des Programms" berichten.

Obwohl es sich bei den Probanden laut ihren Angaben um fortgeschrittene Lerner handelt, lässt sich deutlich ein unterschiedliches Sprachniveau der Probanden aus den freiformulierten Antworten auf die offenen Fragen feststellen. Deswegen erscheint es sinnvoll, die vier untersuchten Aspekte mit der Länge des Aufenthalts in Deutschland, beim Erfassen des Informationsangebots auch mit der Interneterfahrung der Probanden, in Zusammenhang zu bringen.

a) Hörverstehen im Programm

Auf das Hörverstehen beziehen sich zwei Variablen, eine im Themenblock "Ziele" und die andere im Themenblock "Beurteilung der integrierten Medienbausteine" (siehe Tab. 13).

Tab. 13: **Einschätzung der Hörverstehensförderung im Programm** (N = 41)

	MW	SD
Hören (in Bezug auf das gesamte Programm - Ziele)	4,7561	,4889
Hören (in Bezug auf die Video-/Audiosequenzen)	4,8049	,5577
Hörverstehen im Programm	4,7805	,4479

Die beiden Mittelwerte liegen einander sehr nah. Das stimmt mit der grundsätzlichen Ausrichtung der Konzeption auf das Schulen des Hörverständnisses überein. Den ein wenig niedrigeren Wert bei der Einschätzung der Ziele verursacht die Tatsache, dass das Lösen von Aufgaben, Anwendung des Glossars und das Arbeiten im Suchbereich ebenfalls eine Lesefertigkeit mitverlangt. Außerdem kann ein längerer Aufenthalt in Deutschland die Einschätzung des Hörverstehens beeinflussen (siehe Tab. 14).

Tab. 14: **Einschätzung des Hörverstehens in Bezug auf die Aufenthaltsdauer in Deutschland**

Hörverstehen			
In Deutschland seit:	MW	N	SD
kürzer als ein Monat	4,6875	8	,3720
1 bis 12 Monate	4,8000	20	,5712
mehr als 12 Monate	4,8333	9	,2500
Sonstiges	4,7500	4	,2887
Insgesamt	4,7805	41	,4479

Wie die Zahlen verdeutlichen, hatten die Versuchspersonen mit dem kürzesten Aufenthalt in Deutschland größere Probleme als die anderen Gruppen mit dem Verstehen der zum Teil dialektal gefärbten, spontanen und schnellen Sprache.

-10-

b) Verständlichkeit des Programms

Das Merkmal "Verständlichkeit" betrifft nicht nur die sprachliche Ausdrucksweise, sondern auch die Inhalte des Lernangebots und die Art der Vermittlung und Gestaltung, die sich der beschriebenen Mischform (siehe Kapitel 2) bedienen. Dementsprechend wurde die Verständlichkeit der Inhalte, der eingebauten Medienbausteine und des Bildschirmaufbaus gemessen (siehe Tab. 15).

Tab. 15: **Einschätzung der Verständlichkeit des Programms** (N = 41)

	MW	SD
Verständlichkeit der Inhalte	4,7073	,5120
Verständlichkeit der Videosequenzen (V)	4,6829	,7225
Verständlichkeit der Audiosequenzen (A)	4,4878	,8403
Verständlichkeit des Glossars (G)	4,7805	,4750
Verständlichkeit des Feedbacks (F)	4,7561	,5823
Verständlichkeit des Bildschirmaufbaus (BA)	4,8049	,4012
Verständlichkeit des Programms	4,7033	,3585

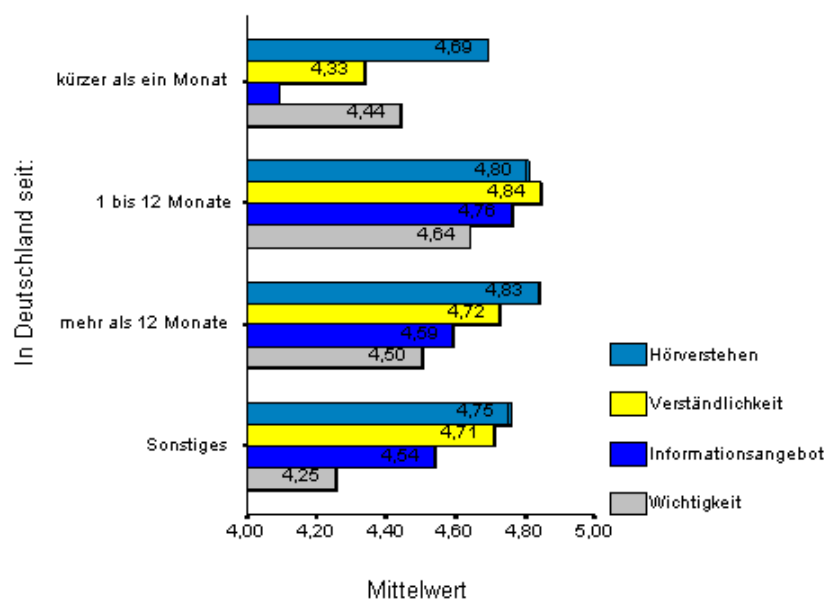
Laut der Statistik stimmt die Verständlichkeit der Gestaltung (Bildschirmaufbau) und des Glossars am besten mit den Vorstellungen der Testpersonen überein. Zu ihren gemeinsamen Merkmalen zählen die Anschaulichkeit und implizite Instruktion durch die visuellen Hinweise und Strukturiertheit. Das Feedback, das im Grunde genommen einer Anweisung (Instruktion) entspricht, enthält ebenfalls eine hohe Wertung. Mit der Anschaulichkeit korrespondieren auch die Videosequenzen, die deutlich besser als die Audiosequenzen abschneiden. Allerdings erreichten beide im Vergleich mit der Verständlichkeit der anderen Bereiche deutlich kleinere Werte.

In Bezug auf die Gruppenverteilung nach der Länge des Aufenthalts in Deutschland (siehe Tab. 16) zeigen sich größere Unterschiede bei der Auswertung des Merkmals "Verständlichkeit" als beim Aspekt "Hörverstehen" (siehe Graphik 3).

Tab. 16: **Einschätzung der Verständlichkeit des Programms in Bezug auf die Aufenthaltsdauer in Deutschland**

Verständlichkeit			
In Deutschland seit:	MW	N	SD
kürzer als ein Monat	4,3333	8	,3673
1 bis 12 Monate	4,8417	20	,2447
mehr als 12 Monate	4,7222	9	,2635
Sonstiges	4,7083	4	,5833
Insgesamt	4,7033	41	,3585

Graphik 3: **Vergleich der vier analysierten Merkmale in Bezug auf die Aufenthaltsdauer in Deutschland (N = 41)**



Um die Einstellung der Probanden zum Informationsangebot der Online-Lerneinheit "Auslandsstudium in Deutschland" zu erfassen, wurden drei Fragen im Themenblock "Ziele" und jeweils eine Frage bezüglich der Audio-/Videsequenzen, des Glossars und des Feedbacks dazu formuliert (siehe Tab. 17).

Tab. 17: **Bewertung des Informationsangebots im Programm** (N = 41)

	MW	SD
Wichtige Infos	4,9024	,3004
Reinschnuppern	4,4390	,8381
Keine überflüssigen Infos	4,2195	,9357
V informativ	4,4878	,8978
A informativ	4,3902	,8625
G informativ	4,7805	,4191
F informativ	4,7561	,4348
Informationsangebot	4,5679	,4232

Legende: V = Videoaufnahmen, A = Audioaufnahmen, G = Glossar, F = Feedback

Anm.: Das Item "keine überflüssigen Infos" ist das umgepolte Item zu "Das Programm bietet überflüssige Informationen".

Beim Betrachten aller Ergebnisse fällt auf, dass die Bewertung des ersten Merkmals, das sich hauptsächlich auf den Suchbereich bezieht, im Vergleich zu den anderen sehr hoch ist. Hinsichtlich des Informationsangebots im Lernbereich erfüllen das Glossar und das Feedback am besten die Erwartungen der Lerner. Demgegenüber empfinden die Befragten die integrierten Video-/ Audiosequenzen als weniger informativ.

Die ausländischen Studenten können die Informationen über das Studium in Deutschland aus den Broschüren, Aushängen und aus den telefonischen oder persönlichen Beratungsgesprächen und nicht zuletzt auch aus dem Internet gewinnen. Deswegen werden bei den Auswertungen der Daten über das Informationsangebot sowohl die Aufenthaltsdauer in Deutschland (siehe Tab. 18) als auch die Interneterfahrung der Probanden (siehe Tab. 19) mitberücksichtigt.

Tab. 18: **Bewertung des Informationsangebots in Bezug auf Aufenthaltsdauer in Deutschland**

Informationsangebot			
In Deutschland seit:	MW	N	SD
kürzer als ein Monat	4,0893	8	,5004
1 bis 12 Monate	4,7571	20	,2746
mehr als 12 Monate	4,5873	9	,2983
Sonstiges	4,5357	4	,4862
Insgesamt	4,5679	41	,4232

Tab. 19: **Bewertung des Informationsangebots in Bezug auf die Interneterfahrung der Probanden**

Informationsangebot			
Internet seit:	MW	N	SD
weniger als 1 Jahr	4,5714	2	,0000
1 bis 3 Jahre	4,7571	10	,2338
4 bis 6 Jahre	4,6327	21	,3901
mehr als 6 Jahre	4,1607	8	,5147
Insgesamt	4,5679	41	,4232

Bei der Gegenüberstellung der Werte des Informationsangebots bezüglich der Aufenthaltsdauer mit den Werten des Merkmals "Verständlichkeit" (siehe Graphik 3) zeichnet sich eine bestimmte Abhängigkeit der Wahrnehmung des Informationsangebots von der Verständlichkeit und diesbezüglich auch vom Vorwissen der Probanden ab.

Die Nebeneinanderstellung der Gruppenmittelwerte in Bezug auf Interneterfahrung spiegelt eine flache Kurve der Informationswahrnehmung wider. Analog zu mehr Erfahrung mit dem Internet steigt in den ersten Jahren auch die Wahrnehmung des Informationsangebots an. Laut der Statistik in der Tab. 19 kommt der Wendepunkt nach einer vierjährigen Benutzung des Internets, ab dem die Versuchspersonen die Zusammenstellung des Informationsangebots kritischer als Gruppen "weniger als 1 Jahr" und "1 bis 3 Jahre" betrachten.

d) Relevanz des Programms

Bereits die drei oben analysierten Aspekte skizzieren, inwieweit das Programm den Erwartungen der Versuchspersonen entspricht. Im Vergleich mit den vorhererwähnten drei Aspekten erreicht die Einschätzung der Wichtigkeit des Programms niedrigere Werte (siehe Tab. 20, 21, Graphik 3).

Tab. 20: **Einschätzung der Wichtigkeit des Programms** (N = 41)

	MW	SD
Relevanz	4,5610	,8381
V wichtig	4,4390	,7088
A wichtig	4,4390	,6344
G wichtig	4,6829	,6099
Wichtigkeit	4,5305	,5006

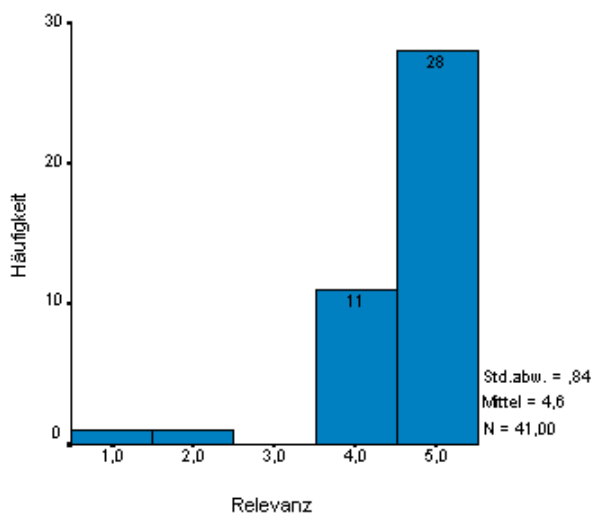
Tab. 21: **Einschätzung der Wichtigkeit in Bezug auf die Aufenthaltsdauer**

Wichtigkeit			
In Deutschland seit:	MW	N	SD
kürzer als ein Monat	4,4375	8	,5786
1 bis 12 Monate	4,6375	20	,3759
mehr als 12 Monate	4,5000	9	,3953
Sonstiges	4,2500	4	1,0206
Insgesamt	4,5305	41	,5006

V = Videosequenzen, A = Audiosequenzen, G = Glossar

Das Ergebnis lässt sich durch die breit definierte Zielgruppe und somit durch Schwierigkeiten mit der persönlichen Signifikanz bei der Zusammenstellung der Inhalte erklären. Dies demonstrieren auch zwei Ausreißer der gesamten Stichprobe (siehe Graphik 4), die die Werte des Aspektes "Wichtigkeit" nach unten drücken.

Graphik 4: **Relevanz des Programms** (im Fragebogen: Themenblock "Lerninhalte")



Die zwei Extremfälle basieren auf einem sehr individuellen Verständnis des Wortes "Relevanz". Am besten illustriert dies die Begründung eines dieser "Ausreißer", der das quasi-radikalkonstruktivistische Verständnis der persönlichen Relevanz zum Ausdruck bringt:

"Die Inhalte des Programms sind für mich nicht relevant, weil ich, als ausländischer Student, an verschiedenen Unis andere Informationen bekommen kann, was auch mit der Person, mit der ich im Beratungsbüro gesprochen habe, verbunden ist. Das Programm ist nur der Weg zum Studieren. Man muss das leider selbst erleben".

Antworten dieser Art weisen darauf hin, dass bei einer Zusammenstellung von Lerninhalten die Berücksichtigung der persönlichen Signifikanz zu einer der schwierigsten Aufgaben zählt.

4.4.5 Zusammenfassende Auswertung des gesamten Programms

Die Auswertung des gesamten Programms knüpft an die in den vorhergehenden Kapiteln durchgeführten Analysen an. Sie beruht auf der Gegenüberstellung und dem Vergleich der bis jetzt gewonnenen Daten (siehe Tab. 22).

Tab. 22: **Beurteilung des gesamten Programms** (N = 41)

	MW	SD
Ziele	4,5095	,3370
Inhalte	4,6220	,3891
Videos	4,4787	,4302
Audios	4,4665	,4744
Glossar	4,6463	,4338
Feedback	4,7012	,3632
Gestaltung	4,6899	,3724
Programm	4,5877	,3093

1 bis 5 -->: "trifft nicht zu" im Sinne von (-), bis "trifft zu" im Sinne von (+)

Die Mittelwerte aller untersuchten Bereiche liegen auf der Antwortskala zwischen "trifft eher zu" und "trifft zu". Dabei schneiden die Themenblöcke "Feedback", "Gestaltung" und "Glossar" am besten ab. Im Wesentlichen zeichnet die Gesamtbeurteilung des Programms, die auch durch die letzte offene Frage des Fragebogens wiedergegeben wurde (siehe Tab. 23), eine sehr positive Tendenz ab, das Programm unter Vorbehalt der vorgeschlagenen Verbesserungen zu akzeptieren.

4.5 Verwendung der Ergebnisse

Aus der Untersuchung ergeben sich Konsequenzen, die zum einen die weitere Entwicklung des Programms und zum anderen die nachstehende summative Evaluation und die damit verbundene Theoriebildung beeinflussen können.

Die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung zeigen im Wesentlichen eine positive Einstellung seitens der befragten Personen und damit ihre individuelle Akzeptanz des Lernangebots (vgl. Kerres 2001: 107).

Für die weitere Entwicklung der Online-Lerneinheit "Auslandsstudium in Deutschland" bedeutet dies eine Bestätigung des eingeschlagenen Wegs, der auf einer konstruktivistisch offenen und zugleich einer instruktiv motivierten Plattform beruht. Die statistisch erfassten Daten und die Antworten auf die offenen Fragen (siehe Tab. 23) zeigen, dass diese Akzeptanz vor allem aus der Offenheit des Programms hervorgeht, die die implementierten externen Links und die multiple Gestaltung der Inhalte kennzeichnen. Dies kommt durch die gewonnenen Ergebnisse wie z.B. die Dominanz des Glossars unter den eingebauten Medienbausteinen zum Ausdruck, da die empfohlenen Nachschlagewerke im Internet über den Unterricht hinaus angewendet werden können. Ebenfalls wurden die weiteren konstruktivistisch begründeten Merkmale wie der Realitätsbezug und die Authentizität der Hörtexte sehr geschätzt. Aus den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass die potenziellen Lerner komplexe Hörsituationen bevorzugen, indem sie die präsentierten Videosequenzen höher als die Audiosequenzen bewerten. Die Probanden beurteilten auch die eingebaute Instruktion sehr positiv, und zwar die assoziative Gestaltung und Strukturiertheit der Inhalte. Wie die Zahlen verdeutlichen, schätzen die Versuchspersonen auch das implementierte Feedback, obwohl das Programm keine personelle tutorielle Betreuung anbietet.

Des Weiteren sind die aus der Beantwortung von offenen Fragen hervorgehenden konstruktiven Verbesserungsvorschläge für die Entwicklung der Konzeption von großer Bedeutung. Einige, wie die Verbesserung der Anschaulichkeit der Hilfestellungen im Glossar, wurden in der Überarbeitung der Einheit bereits berücksichtigt und zum Teil eingebaut (siehe Tab. 7).

In Bezug auf die drei Merkmale: Verständlichkeit, Relevanz und Informationsangebot, von denen Internetangebote im Allgemeinen ausgehen, lässt sich festhalten, dass sie den Erwartungen der beschriebenen Zielgruppe prinzipiell entsprechen. Sie fördern und setzen zugleich die kritische Kompetenz voraus (siehe Kap. 2.2), die beim Sprachenlernen im Internet als eines der bedeutenden Richtlernziele auftritt. Allerdings fanden die Versuchspersonen der ersten Gruppe das Programm weniger verständlich, informativ und somit für sie auch weniger relevant als die anderen Gruppen. Diese Ergebnisse gehen möglicherweise auf die Probleme mit dem Hörverstehen während der Befragung der Repräsentanten der ersten Gruppe zurück. Denn sie hatten

offensichtlich infolge wenigen Kontakts mit der authentischen Sprache, also infolge des fehlenden Vorwissens und auch der eingeschränkten Zeit zum Anschauen der Internetseiten und zum Beantworten der Fragen Probleme damit, auf das bereits Gehörte gleich reagieren zu können.

Der vierte gemessene Aspekt, das Hörverstehen, wird durch die Groblernzielsetzung (Ausbau der Hörkompetenz) der analysierten Online-Lerneinheit begründet (siehe Kap. 2.2). Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich die vorgenommene Zielsetzung des Lernprogramms klar auch von den Nutzern erkennen lässt. Die Ergebnisse aus dem Vergleich der Video-/Audiosequenzen mit weiteren eingebauten Medienbausteinen und auch mit den gesamten Programmbereichen weisen darauf hin, dass nicht die Video-/Audiosequenzen allein das Hörverstehen, also das Verstehen und Auswerten von Informationen ausmachen, sondern dass dies auf einem Komplex von vielen Faktoren wie Vorentlastungsübungen, Aufgaben, Strukturiertheit der Inhalte und anderen beruht. Somit erreicht die Beurteilung des Hörverstehens im gesamten Programm höhere Werte als das Hörverstehen der Hörtexte. Auch der Suchbereich, das Glossar und das Feedback erscheinen laut der Statistik informativer, verständlicher als die Audio-/Videosequenzen. Allerdings stimmen die meisten Versuchspersonen der präsentierten Gestaltung von Hörtexten zu, indem sie sie als "originell" bezeichnen, so die Äußerung einer Probandin. Nach dieser Einschätzung bekommen sie die Informationen nicht mühelos "serviert", sondern sie müssen sich diese auf eine aufwändige Weise erarbeiten.

Zudem lässt sich aus dem Vergleich der Audio-/Videoaufnahmen mit anderen Programmbereichen und aus ihrer niedrigeren Beurteilung feststellen, dass sich die Probanden in der kurzen Zeit nicht alle Aufnahmen ansahen. Einige der Probanden bezogen sich in ihren Beurteilungen vor allem auf die mit niedrigerem Informationsgehalt versehenen Interviews. Um dieses Problem zu vermeiden, ist es empfehlenswert, weitere Untersuchungen mit den "Programmaufzeichnungen des Nutzerverhaltens (zum Beispiel auch zu Lernwegen, Fehlerfrequenzen, Bearbeitungsverhalten, Wiederholungen)" (Roche 2003: 101) zu unterlegen, um zu verzeichnen, welche Seiten die Versuchspersonen wie häufig besuchten.

Hinsichtlich der späteren summativen Evaluation empfiehlt sich ein Vortest zur Messung des sprachlichen Leistungsniveaus (explizit des Hörverstehens) der Versuchspersonen, um zu registrieren, mit welchem Verständnisvermögen die getesteten Personen die Einheit bearbeiten, und um ihren eventuellen Fortschritt zu erfassen (cf. "Vorher-Nachher-Tests" bei Roche 2003: 101). Aus der Untersuchung der in Kapitel 4.4.4 genannten vier Merkmale erscheint ein solches Vorgehen bei einer sehr heterogenen Gruppe der fortgeschrittenen Deutschlerner als notwendig, da hier nicht nur die individuellen, sondern auch die kulturellen Aspekte eine große Rolle spielen.

Die bei dieser formativen Evaluation aufgezeichneten Tendenzen weisen darauf hin, dass folgende Aspekte analytisch zu untersuchen sind:

- Inwieweit hängt die Steigerung der persönlichen Signifikanz mit dem mannigfaltig gestalteten Angebot der Lerninhalte zusammen?
- In welchem Zusammenhang stehen die Authentizität der Inhalte und ihre Verständlichkeit, und wie äußert sich das Verhältnis bei welchen Zielgruppen (bezüglich etwa der Sprachkenntnisse, des Herkunftslandes)?
- Welche Präferenzen treffen die Audio- und Videosequenzen bei den Anwendern, welche Rolle spielt dabei das Bewegtbild und somit der entsprechende sprachliche und situative Kontext?
- In welchem Maße trägt das instruktive sequenzielle Verfahren bei der Präsentation der Hörtexte zur erfolgreichen Informationsentnahme bei?
- Welchen Einfluss hat der progressive Aufbau des Lernbereichs auf die Erarbeitung des Sprach- und Weltwissens?

Zusammenfassend gibt die durchgeführte explorativ-deskriptive Untersuchung dem Medienentwickler ein sehr positives und zugleich konstruktives Feedback, das für die weitere Entwicklung der Konzeption der präsentierten Online-Lerneinheit "Auslandsstudium in Deutschland" und künftige Untersuchungen von großer Bedeutung ist. Da es sich dabei um eine Pilotstudie handelt, ist die hohe Akzeptanz der Internetseite jedoch mit Vorsicht zu betrachten. Denn die Befragten wurden bisher mit keinen solchen oder ähnlichen Programmen konfrontiert.

Zusammenfassung

Beim Entwurf der Online-Lerneinheit wurde Gewicht auf die zeitgemäße Umsetzung der Multimedialität und der Lernmöglichkeiten im Internet gelegt. Das vorliegende Konzept nutzt die "neuen" Medien, um den potenziellen Lernern Sprache und landeskundliche Informationen in einem thematisch situierten Kontext zu vermitteln. Dabei wurden Akzente auf die lerntheoretischen Ansätze und eine in der Form neue Gewichtung ihrer grundlegenden Aspekte gesetzt. Durch die Wahl der Mischform der konstruktivistischen und instruktivistischen

Annahmen wurde das Richtlernziel angestrebt, den Ausbau der kritischen Kompetenz bei den Lernenden zu unterstützen. Den Lernenden wurden strukturiert aufbereitete Situationen gemäß ihrer Erfahrungen zur Wahrnehmung und Handhabung freigestellt. Dies spiegelt sich im fünfstufigen progressiven Aufbau des Programms mit mehreren Aktivitäten auf unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau wider. Somit wurden die HTML-Seiten durch jederzeit zugängliche "Referenzmaterialien, wie Wörterbücher, nützliche Adressen und weitere Internetquellen [...] ergänzt" (Roche 2001: 176), um "eine selbständige Fortsetzung der Lernaktivitäten" (ebd.) zu ermöglichen.

Das entscheidende Auswahlkriterium für die Bestimmung des Groblernzieles der Online-Lerneinheit war die Tatsache, dass die Zielgruppe der potenziellen Hochschulbewerber möglicherweise bis jetzt wenig oder gar keinen Kontakt mit der gesprochenen Zielsprache hatte. Deshalb wurde angenommen, dass Probleme mit dem Verstehen der gesprochenen Sprache auch bei fortgeschrittenen Lernern auftreten können. Die Schaffung einer Lerneinheit zur Vertiefung der Hörkompetenz schien daher von besonders großer Relevanz. Folglich wurden in das Programm quasi-authentische Hörtexte implementiert.

In Anlehnung an das von Roche (2003) entworfene theoriebasierte Modell für Software-Evaluation und Software-Design, das sich durch die gegenseitige Wirkung zwischen der Entwicklung und der Bewertung der Software auszeichnet, wurde eine Befragungsuntersuchung mit dem Ziel der Einstellungsmessung von potenziellen Anwendern durchgeführt. Das gesamte Konzept wurde von den Versuchspersonen sehr positiv bewertet. Für das netzbasierte Lernangebot heißt dies, dass somit ein zielgruppengerechtes Programm entwickelt wurde. Bei dieser Annahme ist jedoch Vorsicht geboten, da die Akzeptanz mediengestützter Lernangebote vor allem dort bestehen kann, wo es sich um eine neue Zielgruppe handelt, "für die bislang kein adäquates Lernangebot existiert" (Kerres 2001: 138).

Bei der Planung weiterer Untersuchungen sollten, neben der kritischen Kompetenz, die kommunikative und interkulturelle Kompetenz im gleichen Maß behandelt werden.

Aus dem netzgestützten Lernangebot und seiner Bewertung ergibt sich noch eine weitere maßgebliche Konsequenz. Die Präsentation des Themas "Auslandsstudium in Deutschland" im Internet scheint hinsichtlich der schnellen Raumüberwindung und somit des leichten Zugriffs auf das zusammengestellte Informationsangebot von wichtiger Bedeutung zu sein. Denn die Lerner bekommen einen Aktionsraum, der ihnen hilft, durch konstruktiven Umgang mit dem Welt- und (sprachlichen) Faktenwissen (vgl. Rüschoff 1997: 66) ihre Ängste abzubauen.

Literatur

- Atteslander, Peter. (1995⁸). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baumgartner, Peter / Payr, Sabine. (1999²). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Brandi, Marie-Luise. (1998³). *Video im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Braun, Angelika. (1998). Die Nutzung des Internets für den DaF-Unterricht. *Info DaF* 25. Jahrgang, Nr. 1, S. 72-84.
- Diekmann, Andreas. (2002⁸). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Donath, Reinhard. (1998). Das Internet im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In Donath, Reinhard. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 5-11.
- Drexler, Wulf. (2000). Multimediales Lernen in Verbindung mit Planungswissenschaften. Vortrag " *Neue Medien*. [Online], S. 1-10. Unter: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/wdrexler/htmldata/medien/Medienkonzepte/VortragNeueMedien/VortragNeueMedien/vortragMultimedia.htm>. Stand: Juli 2002.
- Haack, Johannes. (1997²). Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul. (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 151-166.
- Handt, Gerhardt von der. (1999). Kriterien für die Beurteilung von computergestützten Sprachlernprogrammen. In Donath, Reinhard. (Hrsg.). *Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 24-31.
- Honnet-Becker, Irmgard. (1996). Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In Kühn, Peter. (Hrsg.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 45-77.

- Issing, Ludwig J. (1997²). Instruktionsdesign für Multimedia. In Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul. (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 195-220.
- Issing, Ludwig J. (1998). Lernen mit Multimedia aus psychologisch-didaktischer Perspektive. In Dörr, Günter / Jüngst, Karl Ludwig. (Hrsg.). *Lernen mit Medien*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 159-178.
- Kerres, Michael. (2001²). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. München: Oldenbourg.
- Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi. (1998). Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In Dörr, Günter / Jüngst, Karl Ludwig. (Hrsg.). *Lernen mit Medien*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 193-205.
- Mitschian, Haymo. (2000). Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(3), S. 1-26. Unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm (Februar 15, 2000). Stand: April 2002.
-
- 17-
- Overmann, Manfred. (2001). Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen: I. Radikale Fragen und neue Perspektiven. II. Konsequenzen für die Lerntheorie. In Wendt, Michael. (Hrsg.). *Konstruktivismus in der Diskussion: Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht* [Online]. Aufsätze, S. 1-27. Unter: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/>. Stand: August 2002.
- Rampillon, Ute. (1995). *Lernen Leichter machen. Deutsch als Fremdsprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz. (2001⁴). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 601-646.
- Richter, Regina. (2002). Netzgestütztes Fremdsprachenlernen: Anwendungsbereiche und Forschungsdesiderate. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 7(2), S. 1-14. Unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/rrichter1.htm. Stand: Oktober 2002.
- Roche, Jörg. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg. (2003). Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation. *Deutsch als Fremdsprache* 2/2003; S. 94-103.
- Rösler, Dietmar. (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und "altes" Fremdsprachenlernen. *Info DaF*, 25. Jahrgang, Nr. 1, S. 3-20.
- Rüschhoff, Bernd. (1997). Multimedia Autorentools und Authentizität im Fremdsprachenlernen. In Siebold, Jörg. (Hrsg.). *Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht*. RBS, Heft 3. Rostock: Universität Rostock, S. 63-82.
- Schüle, Klaus. (2001). In Relationen denken und handeln: Vom konstruktiven Umgang mit dem Konstruktivismus. In Wendt, Michael. (Hrsg.). *Konstruktivismus in der Diskussion: Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht* [Online], S. 1-16. Kritik. Unter: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/>. Stand: August 2002.
- Schulmeister, Rolf. (2002). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. München: Oldenbourg.
- Seel, Norbert M. / Al-Diban, Sabine / Held, Susanne / Hess, Claudia. (1998). Didaktisches Design multimedialer Lernumgebungen. Theoretische Positionen, Gestaltungsprinzipien, empirische Befunde. In Dörr, Günter / Jüngst, Karl Ludwig. (Hrsg.). *Lernen mit Medien*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 87-119.
- Solmecke, Gert. (1996). Authentische Texte "authentisches Hören" In Kühn, Peter. (Hrsg.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 79-92.
- Wittenberg, Reinhard / Cramer, Hans. (2000²). *Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zimmer, Gerhard. (1997²). Mit Multimedia vom Fernunterricht zum Offenen Fernlernen. In Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul. (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 337-352.

Fremdsprache am Beispiel des Themas "Auslandsstudium in Deutschland". *Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (1), 17 pp.

Available: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg09_1_4/beitrag/drobn4.htm

[Zurück zur [Leitseite](#)]