

Zielgruppen- und standortspezifische Bedingungen für den DaF-Unterricht an der Universidad de Guadalajara/ Mexiko: didaktische Perspektiven zwischen Standardisierung und Differenzierung

Katharina Herzig

Universität Leipzig/ Universidad de Guadalajara, Mexiko

Vielleicht überrascht es zunächst, dass auf einem vietnamesischen Deutschlehrerkongress auf den DaF-Unterricht an einer lateinamerikanischen Universität referiert wird. Aus didaktischer Sicht erscheint mir das Herstellen von Bezügen, der Austausch über Bedingungen, Zielvorstellungen und Herausforderungen in Bezug auf DaF-Unterricht in ganz unterschiedlichen geografischen und institutionellen Kontexten sinnvoll und dringend notwendig, damit gegenseitig von Ideen und Lösungsansätzen auf der Handlungsebene, aber auch von theoretischen Überlegungen und didaktischen Konzepten profitiert werden und Neues entstehen kann. Ein solcher Austausch impliziert zunächst auch eine genaue Beschreibung von zielgruppen- und standortspezifischen Bedingungen an der eigenen Deutschabteilung. Auf dem 26. Kongress für Fremdsprachenforschung der DGFF 2015 an der PH Ludwigsburg werden in Sektion 4 „Kontexte des Lehrens“ fokussiert¹ und damit u.a. die hier angesprochenen standortspezifischen Bedingungen in den Mittelpunkt des (Forschungs-)Interesses gerückt. Im Rahmen der Arbeitsgruppe „DaF in Lateinamerika: Zielgruppen- und Standortspezifik im universitären Kontext“ wurde der Versuch unternommen, länderübergreifend fünf universitäre DaF-Standorte, und zwar die Institutionen, an denen die AG-Mitglieder selbst DaF unterrichten, vergleichend zu beschreiben². Bestimmte zielgruppen- und standortspezifische Charakteristika wurden dabei erst in Abgrenzung zueinander deutlich.

In Lateinamerika lassen sich im Bereich der DaF-Didaktik zwei Tendenzen beobachten, die auf den ersten Blick konträr zueinander erscheinen: einerseits eine Tendenz zur Standardisierung – u.a. ausgelöst durch einen Bedarf nach Vergleichbarkeit von Sprachkursen und Sprachprüfungen aufgrund einer expandierenden Studierendenmobilität und des zunehmend internationalen Wissenschaftstransfers –, die sich insbesondere im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in den darauf Bezug nehmenden, international verbreiteten DaF-Prüfungsformaten und DaF-Lehrwerken manifestiert. Andererseits gibt es aber auch eine Tendenz zu Differenzierung und Individualisierung von Fremdsprachenlernprozessen, was u.a. deutlich wird im Bemühen um zielgruppenspezifische Zuschnitte für unterschiedliche DaF-Lehr-Kontexte, z.B. für angehende IngenieurInnen, die auf ein Berufspraktikum in den

¹ Vgl. <http://kongress.dgff.de/de/sektionen/sektion-4.html> (letzter Zugriff 30.8.2015)

² Das Ergebnis ist der gemeinschaftlich verfasste Beitrag „Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen“, der in Info DaF erscheinen wird, voraussichtlich Heft 6/2015.

deutschsprachigen Ländern vorbereitet werden sollen, oder für Philosophiestudierende, die an einem Lesekurs geisteswissenschaftlicher Texte interessiert sind (vgl. Biedermann/ Herzig/ Peuschel/ Wilke/ Wucherpfennig: im Druck).

Am Beispiel des DaF-Unterrichts am geisteswissenschaftlichen Universitätszentrum der UdeG (CUCSH) sollen diese beiden Tendenzen exemplarisch nachgezeichnet werden, so dass geprüft werden kann, inwieweit die standort- und zielgruppenspezifischen Bedingungen an der UdeG in Mexiko mit universitären DaF-Standorten in Vietnam vergleichbar sind. Desweiteren wird das auf der Grundlage dieser Analyse entstandene didaktische Konzept für den hier beschriebenen DaF-Kontext vorgestellt, ebenso – zumindest in Ansätzen – die unterrichtspraktische Umsetzung dieses Konzepts und das daraus entstandene laufende Promotionsprojekt.

1. Zielgruppen- und standortspezifische Bedingungen des DaF-Unterrichts am CUCSH

Am CUCSH wird DaF-Unterricht für Studierende aus unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Studiengängen angeboten, es gibt keinen grundständigen deutschbezogenen Studiengang an der UdeG¹. Die Zusammensetzung der DaF-Kurse ist also eher heterogen hinsichtlich der Studienfächer² der DaF-LernerInnen. Die Verankerung des Fremdsprachenunterrichts in den jeweiligen Studienordnungen ist unterschiedlich, jedoch ist das Lernen einer Fremdsprache im Wahlpflichtbereich über einige Semester in fast all diesen Studienfächern obligatorisch und die Note geht in die Studienleistungen ein; es stehen Englisch, Französisch, Deutsch, Portugiesisch, z.T. auch Chinesisch, Japanisch oder Catalán zur Auswahl. Über das Abschlussniveau (z.B. nach dem GeR) gibt es von institutioneller Seite keine Vorgaben für die Studierenden. Die Niveaustufen des GeR spielen aber insofern eine Rolle im DaF-Unterricht, als dass normalerweise mit am GeR orientierten, aus Deutschland importierten Lehrwerken gearbeitet wird und auch die bewerteten Evaluationen eine entsprechende Ausrichtung haben. Dadurch soll der DaF-Unterricht anschlussfähig sein an die international verbreiteten, ebenfalls am GeR orientierten Prüfungsformate (z.B. das ÖSD oder Prüfungen des Goethe-Instituts), die eine wichtige Rolle im Bereich der Studierendenmobilität spielen, vor allem auch bei der Auswahl von StipendiatInnen.

Die DaF-Kurse am CUCSH sind überwiegend für die Niveaustufen A1 und A2 konzipiert, da fast alle DaF-Lernenden Nullanfänger sind - oft mit Basiskenntnissen in Englisch - und im Rahmen der Wahlpflichtkurse (mit eher flacher Progression) ungefähr das Niveau A2 erreichen. Durch die große geografische Entfernung zu den Zielsprachenländern haben die meisten DaF-Lernenden keine Berührungspunkte zu Deutsch in ihrem persönlichen Alltag außerhalb des DaF-Unterrichts. Trotzdem gibt es eine steigende Nachfrage nach Deutschkursen, u.a. weil zumindest für einzelne Studierende die Möglichkeit besteht, ein Stipendium für einen mehrwöchigen oder sogar mehrmonatigen Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern zu bekommen. Zusammenfassend lassen sich die zielgruppen- und standortspezifischen Bedingungen am CUCSH also charakterisieren durch fehlende unmittelbare (und zukünftige)

¹ Es gibt aber einen binationalen Masterstudiengang in „Deutsch als Fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura alemanas“ in Kooperation mit der Universität Leipzig.

² z.B. Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (Englischdidaktik), Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (Französischdidaktik), Filosofía (Philosophie), Letras Hispánicas (Spanisch), Historia (Geschichte), Estudios Internacionales (Internationale Studien).

ge) persönliche oder berufliche Handlungsfelder für Deutsch für die Studierenden und durch nicht vorhandene Zielvorgaben bezüglich des sprachlichen Abschlussniveaus von Seiten der Institution. Das bedeutet allerdings nicht, dass Deutsch am CUCSH den Studierenden anderer Studienfächer nichts bieten könnte; es lassen sich sowohl akademische als auch vielfältige persönliche Perspektiven in Bezug auf Deutsch eröffnen. Diese bringen die Lernenden allerdings selten schon mit in den Unterricht; insofern ist es eine wichtige didaktische Herausforderung, die DaF-Lernenden gerade im Anfängerbereich bei der Entwicklung solcher Perspektiven zu unterstützen.

Demgegenüber steht ein DaF-Unterricht mit Lehrwerken für die Niveaustufen A1 und A2, die thematisch eng an die im GeR zu findenden Vorschläge für „Themen der Kommunikation“ angelehnt sind:

a) „1. Informationen zur Person 2. Wohnen und Umwelt 3. Tägliches Leben 4. Freizeit, Unterhaltung 5. Reisen 6. Menschliche Beziehungen 7. Gesundheit und Hygiene 8. Bildung und Ausbildung 9. Einkaufen 10. Essen und Trinken 11. Dienstleistungen 12. Orte 13. Sprache 14. Wetter“ (Europarat 2001: 58)

Im GeR wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich hierbei nur um Vorschläge handelt und dass die Themenauswahl für den Fremdsprachenunterricht von den „jeweiligen Bedürfnissen, Motiven, Charakteristika und Lernmöglichkeiten der Lernenden in dem jeweils relevanten Bereich“ abhängen sollte (ebd.: 58). Trotzdem findet sich diese Alltags- und Freizeitorientierung auch in den Kann-Beschreibungen der unteren Niveaustufen des GeR wieder, was mehrfach im Fachdiskurs kritisiert wurde (vgl. z.B. Bausch et al. 2003, Bausch et al. 2005, Fandrych 2008). Die Lehrenden am CUCSH und an vielen anderen DaF-Standorten bemühen sich zwar oft um einen zielgruppenspezifischen Zuschnitt des Unterrichts, weichen aber kaum von den im Lehrwerk angebotenen Themen ab – u.a. um die Lernenden möglichst passgenau auf am GeR ausgerichtete Prüfungen vorzubereiten. Solch ein eingeschränktes thematisches Spektrum wird allerdings den DaF-Lernenden am CUCSH – jungen angehenden AkademikerInnen – inhaltlich kaum gerecht, vielmehr sollten die Lernenden im Sinne eines lerner- und handlungsorientierten Ansatzes im Unterricht auch an ihre eigenen fachlichen und persönlichen Interessen anknüpfen können. Aus diesem Anspruch heraus ergibt sich jedoch ein weiteres Problem: „Im GeR findet sich ein Konzept von Sprachunterricht als auf eine *zukünftige* Sprachverwendung ausgerichtete Ausbildung – zu beruflichen oder auch privaten Zwecken.“ (Herzig 2014: 48) Das wird u.a. im gesamten Kapitel vier des GeR deutlich:

„Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, in welchen Lebensbereichen die Lernenden handeln müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden“ (Europarat 2001: 53). Auch wenn ein Teil des Sprachunterrichts am CUCSH für eine Vorbereitung auf einen studentischen Alltag in den deutschsprachigen Ländern verwendet wird, sollten aus den oben genannten Gründen auch die jeweils *gegenwärtigen* Interessen, Fachkenntnisse und Perspektiven der Lernenden Eingang in den DaF-Unterricht finden können, und zwar schon im Anfängerbereich.

Soweit eine kurze Darstellung ausgewählter Aspekte des Spannungsverhältnisses zwischen einer (internationalen) Standardisierung des DaF-Unterrichts auf der einen Seite und den standort- und zielgruppenspezifischen Voraussetzungen am CUCSH auf der anderen Seite. Eine genaue Beschreibung und Berücksichtigung solcher Voraussetzungen ist sicherlich eine wichtige Bedingung für die Entwicklung von differenzierteren Angeboten an die Lernenden.

2. Didaktisches Konzept der Handlungszielorientierung

Um den hier beschriebenen standort- und zielgruppenspezifischen Bedingungen des DaF-Unterrichts am CUCSH gerecht zu werden, habe ich an handlungs- und lernerorientierte Ansätze angeknüpft und daraus ein didaktisches Konzept für den Unterricht entwickelt.

Handlungsorientierung ist ein aus der Praxis heraus entstandenes Unterrichtsprinzip, stellt also keine didaktische Theorie oder ein in die Unterrichtspraxis implementiertes Modell dar, lässt sich aber sehr wohl lerntheoretisch begründen (vgl. Gudjons 2014). Auch im GeR spielt Handlungsorientierung eine zentrale Rolle – hier allerdings eher mit einem sprachwissenschaftlichen als mit einem lerntheoretischen Fokus (vgl. Schramm 2008: 153). In ihrem Beitrag „Handlungsorientierung im vietnamesischen Deutsch-als-Fremdspracheunterricht“ benennt Schramm die Erhebung der spezifischen Bedürfnisse einer Lernergruppe in Anlehnung an das Konzept der „needs analysis“ (Richards 2001) als entscheidenden ersten Schritt der Curriculumentwicklung für einen im linguistischen Sinne handlungsorientierten DaF-Unterricht (Schramm 2011: 15). Zur Gestaltung eines handlungsorientierten DaF-Curriculums für den vietnamesischen Lernkontext sieht Schramm in Anlehnung an *Profile deutsch* (Glabionat et al. 2005) die Beantwortung bestimmter Fragen als zentral an, wie z.B. die folgende: „(1) Welches sind die zentralen privaten, öffentlichen, beruflichen und schulisch-akademischen Handlungsfelder, in denen die Lerner Deutsch als Fremdsprache nutzen (werden)?“ (Schramm 2011: 17) Nach Schramm zielt diese Frage auf bildungspolitische Zielsetzungen für den DaF-Unterricht ab, z.B. auf bestimmte berufliche Orientierungen. Wichtig für die DaF-Lernenden an der ULIS in Vietnam ebenso wie für die DaF-Lernenden am CUCSH in Mexiko ist sicherlich das Identifizieren von akademischen Handlungsfeldern (z.B. mit Hilfe von Bedarfsanalysen), die für die Studierenden im Falle eines Auslandssemesters in einem deutschsprachigen Land relevant werden. Darüber hinaus würde ich für den hier beschriebenen mexikanischen Kontext das „werden“ durch „wollen“ ersetzen und die Frage nach relevanten privaten Handlungsfeldern auch von den Lernenden selbst beantworten lassen. Diese Antworten können allerdings immer nur vorläufige sein. Giest/ Lompscher (2006) gehen in ihrer Theorie der Lerntätigkeit davon aus, „dass gegenstandsadäquate Bedürfnisse erst in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand während der Lerntätigkeit entstehen; auch Handlungsziele in Bezug auf DaF entwickeln und verändern sich insofern dynamisch“ (Herzig 2014: 47). Wenn Bedürfnisse und Handlungsziele also ständigen Veränderungen unterworfen sind, stößt das eher statische Konzept von Bedürfnisanalysen vielleicht an seine Grenzen.

Giest/ Lompscher führen weiterhin aus, dass Lerntätigkeit nur über gegenstandsbezogene Lernmotive angeregt werden kann, welche dann entstehen, „wenn Lerngegenstand und -situation so gestaltet werden, dass sie für die Lernenden Persönlichkeitssinn gewinnen“ (Giest/ Lompscher 2006: 87). Wenn das gewährleistet ist, kann Gelerntes als persönlich bedeutsam bewertet, exponiert abgespeichert und wieder genutzt werden (vgl. ebd.: 105). Auch Gudjons weist darauf hin, dass handlungsorientierter Unterricht Interessen und Erfahrungen der Lernenden aufnehmen und fördern sollte und einen Rahmen dafür schafft, damit sich spezifische Interessen (weiter)entwickeln können (vgl. Gudjons 2014: 69). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive knüpfen Eckerth/ Riemer ebenfalls an lernerorientierte Ansätze an, wenn sie die Vorstellung des Fremdsprachenlerner als informationsverarbeitenden Systems, die „Nichtbeachtung des Lernenden als eines Individuums mit je eigenen affektiven und kog-

nitiven Dispositionen” kritisieren (Eckerth/ Riemer 2000: 243) und für eine Erforschung der subjektiven Wahrnehmung fremdsprachlichen Inputs, der fokussierten Aufmerksamkeit der Lernenden bei der Bearbeitung von Lernaufgaben plädieren.

Ausgehend von diesen lerntheoretischen Überlegungen und von den oben dargestellten zielgruppen- und standortspezifischen Bedingungen sollten die Lernenden im DaF-Unterricht am CUCSH bei einer induktiven und prozessorientierten Entwicklung ihrer für sie persönlich bedeutsamen Handlungsziele in Bezug auf DaF unterstützt werden; dabei muss der handelnde Umgang mit der Zielsprache in den Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen gerückt werden, wobei es auf den unteren Niveaustufen im universitären Kontext sicherlich ratsam ist, den Schwerpunkt zunächst auf die rezeptiven Fertigkeiten zu legen, damit auf eine größere Bandbreite komplexerer Texte und Themen zurückgegriffen werden kann. Für die Umsetzung eines solchen handlungszielorientierten Ansatzes bietet sich die Gestaltung einer binnendifferenzierten Lernumgebung mit vielfältigen Angeboten hinsichtlich der Inhalte, Materialien und Aktivitäten an, um unterschiedliche Zugänge zur deutschsprachigen Welt zu ermöglichen. Aber auch in der Beschäftigung mit dem gleichen Lerngegenstand, z.B. einem bestimmten deutschsprachigen Lied, ist es im DaF-Unterricht durchaus denkbar, dass Lernende unterschiedliche Handlungsziele verfolgen – „bspw. die Analyse eines gehäuft auftretenden grammatischen Phänomens oder eine Erweiterung des Wortschatzes im umgangssprachlichen Bereich oder eine Verbesserung der Kompetenzen im Hör-Sehverstehen oder auch ein detailliertes Textverstehen und eine inhaltliche Liedinterpretation“ (Biedermann/ Herzig/ Peuschel/ Wilke/ Wucherpfennig: im Druck).

Handlungsziele beruhen auf gegenwärtigen Bedürfnissen der Studierenden, auch wenn sie sich auf Zukünftiges beziehen können, wie z.B. dem Wunsch nach einem Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern. Dabei unterliegen diese Ziele wiederum „dynamischen Entwicklungen und Veränderungen durch die Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Welt, wofür ein handlungszielorientierter Unterricht offen sein sollte, da die Entfaltung genau dieser Dynamik eines seiner zentralen Ziele darstellt“ (Herzig 2014: 48).

Auch für die Unterrichtsplanung erfordert das hier dargestellte didaktische Konzept ein Umdenken – weg von kleinschrittig durchgeplanten Unterrichtsstunden mit lehrerseitiger Input- und Progressionskontrolle und methodisch-didaktischen Tricks zur Motivation der Lernenden, hin zur Planung von binnendifferenzierten Lernumgebungen, auch mit der Möglichkeit von sinnlich-ästhetischen Begegnungen mit der Zielsprache und entsprechend formulierten Lehrzielen – mit offenem Ausgang und mit der Disposition und den entsprechenden Fachkenntnissen der Lehrenden zur Unterstützung der Lernenden.

3. Umsetzung des Konzepts in die Unterrichtspraxis

Am CUCSH wurde ein Blended-Learning-Pilotprojekt für das 3. Semester des DaF-Intensivkurses (ca. A1 – A2) über drei Semester in verschiedenen Gruppen dieser Niveaustufe erprobt, evaluiert und modifiziert. Ergänzend zum kurstragenden Lehrwerk für die Niveaustufe A2 arbeiteten die DaF-Lernenden mit der Lernplattform Moodle, sowohl außerhalb des Präsenzunterrichts als auch innerhalb (der Gruppe stand einmal pro Woche ein Computerraum für den DaF-Präsenzunterricht zur Verfügung). Im Zentrum der Arbeit standen dafür konzipierte interessegeleitete Navigationsaufgaben, wie z.B. die folgende:

Welche deutschsprachige Band gefällt Ihnen besonders gut? Was ist Ihr deutschsprachiges Lieblingslied? Stellen Sie den Link in dieses Forum und stellen Sie die Band/ das Lied kurz vor (Name + Musikstil).

Entsprechende Redemittel für den Eintrag im Forum wurden zur Verfügung gestellt:

- „XY ist meine Lieblingsband/ mein Lieblingslied.“/ „XY gefällt mir sehr gut.“
- „XY ist Rockmusik/ elektronische Musik/ Heavy Metal/ Popmusik/...“/ „Der Musikstil ist Pop mit Elementen von elektronischer Musik.“

Bei dieser Aufgabe haben die meisten Lernenden Links zu Musikvideos auf *YouTube* in das Forum gestellt und diese kommentiert, worauf es z.T. dann auch spontane Reaktionen von anderen Lernenden gab; so haben die Foren auf der Lernplattform häufig eine soziale Eigendynamik entfaltet. Wollten sich Lernende differenzierter über bestimmte Musik äußern, bekamen sie die entsprechende Hilfe von der Lehrkraft oder der Sprachassistentin. Lehrziele für die beschriebene Beispielaufgabe sind das globale Hör-Seh-Verstehen, das ausschnitthafte Kennenlernen deutschsprachiger Musik und – in Anknüpfung an global verbreitete Musikstile – die Einordnung dieser Musik in eine bestimmte Musikrichtung, außerdem die (Weiter-)Entwicklung und Kommunikation eigener musikästhetischer Beurteilungskriterien und natürlich auch der Genuss deutschsprachiger Musik(-Videos).

In anderen Aufgaben ging es eher um die akademischen Interessen der Studierenden:

Recherche im deutschsprachigen Internet: Sie möchten in einem deutschsprachigen Land einen Masterstudiengang studieren/ promovieren. Wo finden Sie für Sie interessante Information über einen Masterstudiengang/ eine Promotion? Notieren Sie den Namen des Studiengangs und der Universität und stellen Sie einen oder mehrere Links in dieses Forum.

Im Vorfeld wurde jeweils besprochen, welche Internetseiten sich für die Aufgabenbearbeitung anbieten – bei der zuletzt genannten z.B. die entsprechende Seite des DAAD¹ – und es wurden meistens einige Links zur Auswahl angeboten. Es stand den Studierenden aber immer frei, stattdessen selbst andere Seiten zu suchen und zu nutzen.

Das Aufgabenformat der interessegeleiteten Navigationsaufgaben lässt sich also dadurch charakterisieren, dass 1) Elemente der Navigation im deutschsprachigen Internet enthalten sind und diese Navigation 2) zumindest in Teilaspekten von den persönlichen/ fachlichen/ akademischen Interessen der Lernenden geleitet werden kann. Dabei steht die Rezeption von deutschsprachigem Input, das Kennenlernen unterschiedlicher multimedialer Textsorten in authentischen Kontexten im Vordergrund, meistens verbunden mit dem Ziel eines globalen Textverstehens. Die produktive Seite dieser Aufgaben – der Forumsbeitrag – wird mit Rücksicht auf die fremdsprachliche Niveaustufe der Lernenden durch Redemittel unterstützend strukturiert und hat vor allem die kommunikative Funktion, sich innerhalb des Kurses über das eigene Rezeptionserlebnis auszutauschen und Informationen zu teilen. Mit ausgewählten Foren wurde auch formfokussiert gearbeitet: Meistens bekamen die Lernenden dann niveauangemessene Überarbeitungsaufträge ihrer eigenen oder auch anderer Forumsbeiträge, z.B. in Bezug auf die Verbkonjugation und –position oder auch im Bereich der Wortschatzarbeit.

Im Laufe des Blended-Learning-Kurses ergaben sich bei den Lernenden ganz unterschiedliche Annäherungen an die Zielsprache und –kulturen, z.B. über technische Produkte und Entwick-

¹ <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/de/> (letzter Zugang 30.8.2015)

lungen aus den deutschsprachigen Ländern, Schmink- und Modetipps, über AutorInnen, RegisseurInnen, KünstlerInnen und PhilosophInnen, über deutschsprachige Musikgruppen und literarische Texte (auch in ihren verschiedenen medialen Adaptionen), über deutschsprachige Foren und Blogs und über Studienangebote von Universitäten. All diese Zugänge zur deutschsprachigen Welt implizieren wiederum bestimmte (Teil-) Handlungen in der Zielsprache, z.B. globales oder/und selektives Verstehen von Lesetexten/ Audios/ Videos, das Schreiben eines Forumsbeitrags u.v.m.

Die hier angedeutete Integration des deutschsprachigen Internets in den DaF-Unterricht eines universitären Kontextes stellt eine Umsetzungsmöglichkeit des oben beschriebenen didaktischen Konzepts einer Handlungszielorientierung dar (vgl. Herzig 2014). Insbesondere durch die wiederholt eingesetzten interessegeleiteten Navigationsaufgaben soll eine induktive und prozessorientierte Entwicklung von inhalts- und sprachbezogenen Handlungszielen der Lernenden in Bezug auf DaF unterstützt werden. Aus der Reflexion der Unterrichtspraxis wurde sowohl aus der Lehrenden- als auch aus der Lernendenperspektive bereits deutlich, dass die Studierenden durch die regelmäßige Navigation im deutschsprachigen Internet mehr auf Deutsch rezipierten als im nicht plattformgestützten DaF-Unterricht. Dabei konnte beobachtet werden, dass zwar freiwillige Zusatzaufgaben auf der Lernplattform oft nicht erledigt wurden, einige Studierende aber unabhängig von Aufgabenstellungen in ihrer Freizeit im deutschsprachigen Internet surfen, z.T. angeregt durch Impulse aus dem plattformgestützten Unterricht und durch Tipps und Hinweise von KommilitonInnen. Insofern müssen auch Erkenntnisse über informelles bzw. beiläufiges Lernen, die insbesondere durch die Erwachsenenbildung und Medienwissenschaft in den Fokus der (didaktischen) Aufmerksamkeit gerückt sind (vgl. z.B. Kahnwald 2013 und Hugger/ Walber 2010), von der Fremdsprachendidaktik wahrgenommen und in didaktischen Konzepten berücksichtigt werden.

4. Forschungsprojekt

Aus dem hier dargestellten Blended-Learning-Kurs am CUCSH wurde ein Promotionsprojekt entwickelt, bei dem die Prozesse und Potenziale der digitalen Lerneraktivitäten im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. Dabei geht es vor allem um die Frage, was die Lernenden bei der Bearbeitung von interessegeleiteten Navigationsaufgaben genau tun, also um eine Beschreibung der Lernerhandlungen und der Navigationsprozesse. Besonders interessant erscheint dabei ein Fokus auf den Handlungs(ziel)modifikationen: Warum werden Handlungsziele verändert, Navigationspfade verlassen? Inwieweit beziehen sich die Begründungen dafür auf inhaltliche, sprachliche oder mediale Aspekte? Und welche (kognitiv zugänglichen) Emotionen und aktuellen Motivationen begleiten die Handlungen, insbesondere auch die Handlungszielmodifikationen? Für diese explorativ-interpretative Studie wurden die Daten von 12 ForschungspartnerInnen (FP) am CUCSH erhoben. Zunächst wurde von jedem Einzelnen die Bearbeitung einer interessegeleiteten Navigationsaufgabe mit dem Screenshot- und Videoaufnahmeprogramm *Fraps* aufgenommen. Außerdem wurde bei der Datenerhebung mit introspektiven Verfahren gearbeitet, in diesem Fall mit Lautem Erinnern (LE). Beim LE „gibt eine einzelne Person introspektiv Auskunft über ihre Gedanken bezüglich einer Handlung“, wobei Kognitionen aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert und nachträglich verbalisiert werden (Knorr/ Schramm in Doff 2012: 185). Jeweils direkt im Anschluss an die Aufnahmen der Performanzdaten während der Aufgabenbearbeitung sahen die FP sich die aufgezeichneten

Bildschirmprotokolle (BP) an und stoppten die Aufnahme, falls sie sich an bestimmte Gedanken und Gefühle während der Aufgabenbearbeitung erinnerten, um diese zu äußern – in einer Sprache ihrer Wahl, wobei sich alle für Spanisch entschieden. Das bildschirmprotokollbasierte Laute Erinnern (BPLE) wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet, die auf den Computerbildschirm mit dem BP gerichtet war, um hinterher die BPLE-Daten jeweils den Ereignissen im BP zuordnen zu können. In einer 3. Phase sahen sich Forscherin (F) und FP gemeinsam die Videoaufzeichnung an, wobei F die Aufnahme stoppte, um gezielte Nachfragen zum BP oder zum BPLE stellen zu können.

Insgesamt soll die Studie einen Beitrag dazu leisten, einen genaueren Einblick in die Handlungsstruktur der Lernenden während ihrer digitalen Lerneraktivitäten zu geben, was wiederum als Voraussetzung für die Gestaltung von (medien)adäquaten, lernerorientierten Lernumgebungen und handlungszielorientierten Lerneraktivitäten angesehen wird.

5. Ausblick

Die in diesem Beitrag fokussierte DaF-Lernergruppe – Studierende der Geisteswissenschaften im Anfängerbereich – steht normalerweise nicht gerade im Zentrum der (Forscher-) Aufmerksamkeit. Dabei findet in Lateinamerika der größte Teil des DaF-Unterrichts auf den Niveaustufen A1 und A2 statt. Das hier beschriebene Beispiel konnte vielleicht zeigen, dass es zwischen eher traditionellem Literaturunterricht in Germanistikstudiengängen – der in bestimmten Kontexten sicherlich auch seine Berechtigung hat – und fachsprachlichen, berufsorientierten Deutschkursen noch ein sehr großes didaktisches Handlungspotenzial zu entfalten gibt. Dabei müssen Literaturunterricht und Berufsorientierung nicht in binärer Opposition gedacht werden; beides lässt sich z.B. in den hier vorgestellten Ansatz integrieren.

Ebenso können sich lehrwerkgestützter und plattformgestützter Unterricht einander ergänzen, wobei sich beides gegenseitig beeinflusst, z.B. in Bezug auf Themen und Aufgabenstellungen. Die hier beschriebenen interessegeleiteten Navigationsaufgaben können an verschiedenen DaF-Standorten beliebig variiert und weiterentwickelt werden und erfordern keine besonderen technischen Voraussetzungen am DaF-Standort, wenn sie ausschließlich außerhalb des Präsenzunterrichts eingesetzt werden, also z.B. in der Hausaufgabe (dann ist nur fraglich, ob die Online-Phasen die gleiche Eigendynamik entwickeln wie bei der hier beschriebenen Verzahnung mit dem Präsenzunterricht). Auf jeden Fall lohnt sich sicherlich auch in Vietnam und in anderen Ländern zunächst der genaue Blick auf die verschiedenen Lernergruppen um zu prüfen, wie die DaF-Lernumgebung den unterschiedlichen Interessen, Wünschen, Kenntnissen und Anforderungen gerecht werden kann.

Literaturverzeichnis

1. Bausch, K./ Burwitz-Melzer, E./ Königs, F./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
2. Bausch, K.-R./ Burwitz-Melzer, E./ Königs, F./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

3. Biedermann/ Herzig/ Peuschel/ Wilke/ Wucherpennig: *Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen*. In: *Info DaF* 6/2015, im Druck.
4. Eckerth, J. / Riemer, C. (2000): *Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens*. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 228-246.
5. Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2011): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff: 15.2.2013)
6. Fandrych, C. (2008): *Sprachliche Kompetenz im "Referenzrahmen"*. In: Fandrych/Thonhauser (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* Wien: Praesens Verlag, 13-33.
7. Giest, H./ Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmanns Media.
8. Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen* (7. Aufl.). Regensburg: Klinkhardt.
9. Herzig, K. (2014): *Zielgruppen- und standortspezifischer DaF-Unterricht mit mexikanischen Studierenden: Handlungszielorientierung*. In: Katharina Herzig / Sabine Pfleger / Karen Pupp Spinassé / Sabrina Sadowski (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 60 - 43.
10. Herzig, K.: *Handlungszielorientierung im DaF-Unterricht: Prozesse und Potenziale digitaler Lerneraktivitäten von Studierenden der Universidad de Guadalajara/Mexiko*. Laufendes Dissertationsprojekt (Prof. Dr. Karen Schramm, Univ. Wien).
11. Hugger, K.-U./ Walber, M. (Hrsg.) (2010): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*.
12. Kahnwald, N. (2013): *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation*. Münster: Waxmann.
13. Knorr, P./ Schramm, K. (2012): *Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie*. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, 201–184.
14. Rösler, D.: *Rezeptionsorientierung des DaF-Curriculums in Germanistikstudiengängen für Studierende ohne Vorkenntnisse*. In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen Deutschland – Indien – Indonesien – Philippinen – Taiwan – Thailand – Vietnam*. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD 2000, 289-302.

15. Schramm, K. (2008): GeR(n) handlungsorientiert – Anmerkungen zur Handlungstheorie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen am Beispiel des Lesens. In: Fandrych/ Thonhauser (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* Wien: Praesens Verlag, 151 – 175.
16. Schramm, K. (2011). Handlungsorientierung im vietnamesischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Fremdsprachenhochschule – Nationaluniversität Hanoi (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen in Vietnam – Zukunftsperspektiven* (15–22). Hanoi.