

**UNIVERSITY OF NAIROBI**  
**DEPARTMENT OF LINGUISTICS  
AND LANGUAGES**  
**GERMAN STUDIES**



**UNIVERSITÄT NAIROBI**  
**ABTEILUNG FÜR SPRACHEN  
UND SPRACHWISSENSCHAFT**  
**GERMANISTIK**

**THEMA:**  
**VOM EINSATZ EINER  
KOMMUNIKATIONSLERNSOFTWARE ZUR  
OPTIMIERUNG DER SPRECHFERTIGKEIT  
IM DaF-UNTERRICHT IN KAMERUN**

*Abschlussarbeit zur Erlangung des Masters of Arts in German studies*

Vorgelegt von

**Edith Françoise DOUANDJI SONGWA**

**C50/76091/2014**

Unter der Leitung von:

**Dr. Catherine AGOYA**

**Dr. Shaban MAYANJA**

*Juli 2016*

# **ERKLÄRUNG**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Projektarbeit meine eigene Arbeit ist und in keiner anderen Universität als Teil eines Masterstudiums vorgelegt wurde. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche markiert.

**Student:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_

**Edith Françoise DOUANDJI SONGWA**

C50/76091/2014

---

Diese Arbeit ist als Teil des Masterstudiums in German Studies an der Universität Nairobi mit unserer Billigung als wissenschaftliche Betreuer und Betreuerin der Universität vorgelegt.

1. **Betreuerin:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_

**Dr. Catherine AGOYA**

2. **Betreuerin:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_

**Dr. Shaban MAYANJA**

Meiner Familie

# VORWORT

Den Anreiz zu dieser Arbeit bekam ich nach meiner Abschlussarbeit an der ENS Yaounde, wo ich die Diskrepanz zwischen der Entwicklung der Sprech- und Schreibfertigkeit bei den DaF-Lernenden in Kamerun thematisiert hatte, und den Einsatz von Neuen Medien als Lösungsmöglichkeit für die Unterentwicklung der Sprechfertigkeit vorgeschlagen hatte. Diese Arbeit lässt sich in diesen Zusammenhang stellen und erforscht die Möglichkeit des Einsatzes einer Lernsoftware zur Optimierung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun.

Im Laufe dieser Arbeit bin ich mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert worden, besonders bei der empirischen Forschung, da die Fragebögen in Kamerun ausgefüllt werden mussten. Dank dem DAAD-Stipendium sind die finanziellen Probleme bei der Realisierung dieser Untersuchung behoben worden. Der Forschungsaufenthalt in Deutschland ist angesichts der Dokumentation zu diesem Thema von sehr großer Bedeutung gewesen.

Ich danke Frau Dr. Catherine AGOYA und Herrn Dr. Shaban MAYANJA, meinen Betreuern, für die sorgfältige Betreuung dieser Arbeit. Ihre Kommentare und konstruktiven Feedback sind mir für die Anfertigung dieser Arbeit sehr hilfreich gewesen.

Frau Prof. Gabriela PAULE bin ich zum Dank verpflichtet für die fachliche Betreuung während meines Forschungsaufenthalts an der Universität Bayreuth. Ihre Ratschläge und Feedbacks haben bei der Fertigung des Forschungsvorhabens, sowie der Endarbeit von großer Bedeutung gewesen. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich bei Herrn Dr. Oleg LOGBATCHEV von der Abteilung für angewandte Informatik der Universität Bayreuth, dessen Bemerkungen mir bei der Themeneingrenzung hilfreich waren.

Den Dozenten der Abteilung an der University of Nairobi danke ich für Ihre Rückmeldungen und Orientierung zu dieser Arbeit in den verschiedenen Kolloquien.

Den Schülern und Lehrern, die die Fragebögen ausgefüllt haben danke ich ganz herzlich, da diese Arbeit ohne ihre Teilnahme nicht erfolgen würde. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich besonders bei Herrn Jules-Ferry KOTCHE, der mir mit der Verteilung bzw. Sammlung dieser Fragebögen in Kamerun geholfen hat, denn ich konnte persönlich nicht hinfliegen.

Ich bedanke mich auch bei Hannah TONN, die meine Arbeit Endkorrektur gelesen hat.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei meiner Familie, besonders meinen Eltern Modestine und Joseph DOUNTIO, und meinen Geschwistern für ihre Unterstützung und Ermutigung aller Art. In diesem Zusammenhang danke ich auch meinen FreundInnen Merlin LAMAGO, Aristide KAMENI, Eric DJIKY und Serge CHEDOM, sowie Anzazi, Joan, Janet und Esther der „Royal Voices“ in Nairobi. Der Familie NYIMGA bin ich auch für ihre Unterstützung zum Dank verpflichtet.

Abschließend bedanke ich mich bei meinen Kommilitonen für ihre Bemerkungen, Vorschläge und Ermutigungen aller Art.

Nairobi, im Juli 2016

Edith Françoise DOUANDJI SONGWA

## ABSTRACT

This study aimed at analysing the inadequate oral competence among the learners of German as a Foreign Language in secondary and high schools in Cameroon, and proposes remedial measures in form of a learner software. Upon establishing a deficit in speaking exercises in the schoolbooks, I have chosen in this work to investigate the possibility of compensating this deficit and I have therefore suggested the use of a communication educational software.

For the legitimation of this work I carried out an empirical study using questionnaires, which were filled by both students and German teachers in Cameroon to evaluate the student's speaking competence, the exercises' typology in the schoolbook in regard to the oral competence and the access of the students to technology for the use of the software. After an analysis of the didactic exigence and measures to enhance the speaking skills of the students, I designed and described a concept of a software for improving that deficiency in oral competence, and justified its didactic value.

The research findings confirmed my hypothesis about the insufficiency of communicative exercises in the schoolbook and the limited opportunities for the students to communicate in the German language both in the classroom during the course as well as outside. The continuous exercise in authentic communication situations appears to be a very relevant prerequisite for the development of interaction strategies needed by foreign language learners to deal with their deficit in declarative knowledge. The use of the potential of ICT, Internet further offers the students that opportunity of expressing themselves regularly in real communication and in a friendly environment. The designed software's concept represents with its tools and potential an opportunity to improve the development of speaking competence in the German as a Foreign Language-course in Cameroon by offering them more communication opportunities, flexibility, and facilitate the necessary control by the language teacher.

This concept will be developed later into a real software and tested in some Cameroonian secondary and high schools in a further study.

**Key words:** oral competence, DaF-course, communication educational software, speaking skill.

# INHALTSVERZEICHNIS

ERKLÄRUNG.....	0
WIDMUNG .....	II
VORWORT .....	II
ABSTRACT.....	III
INHALTSVERZEICHNIS.....	IV
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	VII
KAPITEL I: EINFÜHRUNG.....	1
1.1    FORSCHUNGSHINTERGRUND .....	1
1.2    PROBLEMSTELLUNG .....	1
1.3    FORSCHUNGSFRAGEN .....	2
1.4    FORSCHUNGSZIELE.....	2
1.5    RELEVANZ DER STUDIE .....	3
1.6    THEMENEINGRENZUNG .....	3
1.7    BEGRIFFSKLÄRUNG .....	3
❖ <i>Sprechfertigkeit</i> .....	3
❖ <i>GeR</i> .....	4
❖ <i>Kommunikation bzw. mündliche Kommunikation und kommunikative Kompetenz</i> .....	4
❖ <i>Kommunikative Didaktik</i> .....	4
❖ <i>Handlungsorientierung</i> .....	5
❖ <i>Kommunikationslernsoftware</i> .....	5
1.8    FORSCHUNGSHYPOTHESEN .....	5
1.9    METHODISCHES VERFAHREN.....	5
1.9.1 <i>Datenerhebung</i> .....	6
❖ <i>Rahmenbedingungen der ProbandInnen</i> .....	6
1.9.2 <i>Datenanalyse</i> .....	6
1.9.3 <i>Konzeptentwicklung</i> .....	6
1.10   AUFBAU DER ARBEIT .....	7
KAPITEL II: THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT.....	8
2.1    FORSCHUNGSSTAND.....	8
2.1.1 <i>Von der dominanten Förderung der Schreibfertigkeit in digitalen Entwicklungen</i> .....	9
2.1.2 <i>Sprechfertigkeit in digitalen Medien</i> .....	10
2.1.2.1 <i>Mündlichkeit ohne eigene fremdsprachliche Formulierung</i> .....	10
2.1.2.2 <i>Mündlichkeit mit eigener Formulierung in Kommunikationskontext</i> .....	12

<b>2.2</b>	<b>THEORETISCHER HINTERGRUND</b> .....	13
2.2.1	<i>Konstruktivistische Lernauffassung</i> .....	13
2.2.2	<i>Kommunikative Fremdsprachendidaktik</i> .....	15
2.2.3	<i>Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht</i> .....	16
2.2.4	<i>Blended learning im Fremdsprachenunterricht</i> .....	19
2.2.5	<i>Fazit</i> .....	20
<b>KAPITEL III: EMPIRISCHE FORSCHUNG</b> .....		<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>DATENAUFNAHME</b> .....	21
3.1.1	<i>Zu den Probanden</i> .....	21
3.1.2	<i>Zu den Fragebögen</i> .....	22
<b>3.2</b>	<b>DATENANALYSE</b> .....	22
3.2.1	<i>Bewertung der Sprechfertigkeit der Schüler</i> .....	22
3.2.2	<i>Übungsangebot des Lehrwerks</i> .....	24
3.2.3	<i>Sprechgelegenheiten der Lernenden</i> .....	26
3.2.4	<i>Technische Bereitschaft</i> .....	27
3.2.5	<i>Einstellung zur Lernsoftware</i> .....	29
<b>KAPITEL IV: ZUR OPTIMIERUNG DER SPRECHFERTIGKEIT DURCH INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN UND NEUE MEDIEN</b> .....		<b>31</b>
<b>4.1</b>	<b>LERNPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	31
4.1.1	<i>Neuropsychologischer Sprechproduktions- bzw. Sprechlernprozess</i> .....	31
4.1.2	<i>Mehrwert von neuen Medien für den Sprechlernprozess</i> .....	34
<b>4.2</b>	<b>DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	35
4.2.1	<i>Methoden zur Förderung der Sprechfertigkeit</i> .....	36
4.2.2	<i>ICT und Internet: Optimierungsmöglichkeiten?</i> .....	43
4.2.2.1	<i>Zum Stellenwert von ICT und digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht</i> .....	44
4.2.2.2	<i>Typologisierung von ICT und digitalen Medien</i> .....	48
4.2.2.3	<i>Einsatzmöglichkeiten bzw. Unterrichtsformen mit Neuen Medien</i> .....	53
<b>KAPITEL V: VORSTELLUNG UND LEGITIMIERUNG DES SOFTWARE-KONZEPTS</b> .....		<b>55</b>
<b>5.1</b>	<b>BESCHREIBUNG DER LERNSOFTWARE</b> .....	55
5.1.1	<i>Aufbau der Lernsoftware</i> .....	55
5.1.2	<i>Aufgaben der Lehrkraft</i> .....	56
5.1.3	<i>Aufgaben der Lernenden</i> .....	57
5.1.4	<i>Einsatz der Lernsoftware</i> .....	57
<b>5.2</b>	<b>ZUR LEGITIMIERUNG DES DIDAKTISCHEN STELLENWERTS DER LERNSOFTWARE</b> .....	58
5.2.1	<i>Mündliche Kommunikation</i> .....	58
5.2.2	<i>Aufnahme von Gesprächen</i> .....	59
5.2.3	<i>Forum und Voicemail</i> .....	59

5.2.4 Hochladungsmauer u.a.....	60
<b>KAPITEL VI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE, DISKUSSION UND AUSBLICK .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>61</b>
<b>6.2 DISKUSSION.....</b>	<b>63</b>
<b>6.3 AUSBLICK.....</b>	<b>64</b>
<b>SCHLUSSBETRACHTUNG .....</b>	<b>65</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>68</b>
<b>ANHÄNGE .....</b>	<b><u>VIII</u></b>
<b>ANHANG 1: FRAGEBOGEN FÜR LEHRER.....</b>	<b>viii</b>
<b>ANHANG 2: FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLER .....</b>	<b>x</b>
<b>ANHANG 3 : QUESTIONNAIRE POUR ELEVES .....</b>	<b>xii</b>

# ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<b>Abbildung 1:</b> Selbstbewertung der Sprechfertigkeit unter den Schülern.....	23
<b>Abbildung 2:</b> Bewertung der Schülersprechfertigkeit bei den Lehrern .....	23
<b>Abbildung 3:</b> Vergleichende Darstellung der Bewertung der Schülersprechfertigkeit.....	24
<b>Abbildung 4:</b> Bewertung des Übungsangebots vom Lehrwerk .....	25
<b>Abbildung 5:</b> Teilnahme der Schüler an Sprechaktivitäten im Unterricht.....	26
<b>Abbildung 6:</b> Schülersprechanlass außerhalb des Unterrichts .....	27
<b>Abbildung 7:</b> Schülerzugang zum Computer.....	28
<b>Abbildung 8:</b> Schülerzugang zum Internet .....	28
<b>Abbildung 9:</b> Vergleichende Darstellung der Einstellung zur Lernsoftware.....	30
<b>Abbildung 10:</b> Allgemeine Einstellung zur Lernsoftware .....	30
<b>Abbildung 11:</b> Zweitsprachliches Sprachproduktionsprozess nach Wolff (2002: 336).....	34
<b>Abbildung 12:</b> Bausteine einer mediengestützten Lernumgebung nach Euler. ....	45
<b>Abbildung 13:</b> Kategorisierung von digitalen Medien.....	52

# KAPITEL I: EINFÜHRUNG

## 1.1 Forschungshintergrund

Heute, im Zeitalter der Globalisierung, ist es keine Neuigkeit mehr, eine Fremdsprache zu lernen. Wie man aber diese lernt und was man als Ergebnis am Ende hat, wird nicht immer gleich angesehen. In ihrem Buch *„Kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen“* (vgl. Nsangou, 2000:62) hält Nsangou die kommunikative Kompetenz für das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Der Kontrast zwischen dieser Behauptung und der sprachlichen Fähigkeit der Deutschlernenden in Kamerun hat zu einer früheren Arbeit<sup>1</sup> geführt, deren Ziel es war, die beobachtete ungleichmäßige Entwicklung von Sprech- und Schreibfertigkeit bei den DaF-Lernenden in Kamerun zu thematisieren, deren Ursachen festzustellen und Lösungen zu ihrer Überwindung vorzuschlagen.

Es wurde am Ende dieser Arbeit festgestellt, dass das Sprechen im DaF-Unterricht in Kamerun mehr als Mittel denn als Zielfertigkeit angewendet wird. Im angewendeten Lehrwerk gibt es tatsächlich genug Übungen zum Aufbau und zur Strukturierung der Kommunikation, aber nicht genug zur Simulation bzw. zur Formulierung in echten Kommunikationssituationen (vgl. Douandji, 2013:66-69). Demzufolge wurde unter anderem der Einsatz von Computer und Internet und die Nutzung der davon dargebotenen großen Interaktionsmöglichkeit vorgeschlagen, um die Sprechfertigkeit und daher die Verbesserung des DaF-Unterrichts in Kamerun voranzutreiben.

## 1.2 Problemstellung

Im Hinblick auf die Diskrepanz zwischen der Entwicklung von Sprech- und Schreibfertigkeit wird in der vorliegenden Arbeit das oben erwähnte unzureichende Angebot an Übungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit behandelt.

Schatz erarbeitet 2006 in ihrem Buch *„Fertigkeit Sprechen“* eine Typologie von Übungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit bei Lernenden einer Fremdsprache. Sie bestimmt drei Kategorien von Übungen, zu denen Übungen zur Vorbereitung, Übungen zum Aufbau und Strukturieren und Übungen zum Simulieren der mündlichen Kommunikation

---

<sup>1</sup>Diese Arbeit trägt den Titel: *„Von der Diskrepanz zwischen der Entwicklung der Sprech- und Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun: Nachdenken über Wege ihrer Überwindung“* und ist noch nicht veröffentlicht.

gehören (vgl. Schatz, 2006:62). Die erste Kategorie besteht aus Übungen zum Erarbeiten von sprachlichen Mitteln, die einen starken imitatorischen und reproduktiven Charakter haben. Die zweite besteht aus Übungen zu Redemitteln und deren Anwendung in der Realisation von Sprechabsichten in der Transferphase. Was die dritte Kategorie angeht, geht es um echte Kommunikationsmöglichkeiten durch Austausch über interessante und provokative Themen. Eine vorherige Analyse der in Kamerun eingesetzten Lehrwerke hat gezeigt, dass die zwei ersten Kategorien genug angeboten werden, die dritte aber nicht. Daher wird die mündliche Kommunikation bei den Lernenden vorbereitet und strukturiert, ihnen wird aber nicht genug Chance gegeben, an echten Kommunikationen teilzunehmen, was die Entwicklung ihrer Sprechfertigkeit bremst. Diese Unzulänglichkeit von Simulationsübungen wird demzufolge in der vorliegenden Arbeit behandelt. An diesem Hauptproblem angeheftet, wird hier auch damit gerechnet, dass die Lernenden sogar diese wenigen Übungen oft nicht so gern und manchmal gar nicht machen. Bislang haben sich keine Studien mit diesem Thema – besonders im Bezug auf Kamerun – befasst, demzufolge stellt sich die vorliegende Arbeit diesem Defizit.

### **1.3 Forschungsfragen**

Die vorliegende Arbeit versucht, den folgenden Fragen nachzugehen:

1- Wie kann im Deutschunterricht dieses von dem Lehrwerk aufgewiesene Defizit von Sprechübungen ausgeglichen werden, und wie können den Lernenden mehr Sprechanlässe angeboten werden?

Das ist die Hauptfrage, der diese Arbeit versucht, eine Antwort zu geben. Daneben steht aber auch eine sekundäre Frage, nämlich:

2- Wie können die Lernenden stressfrei und motiviert zum Sprechen gebracht werden?

### **1.4 Forschungsziele**

Ziele dieser Arbeit sind:

1- eine Ausgleichsmöglichkeit zum Sprechübungsdefizit und auf Umwegen zur Diskrepanz zwischen der Entwicklung von Sprech- und Schreibfertigkeiten vorzuschlagen, mit dem Ziel einer besseren Entwicklung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun. Dieses Konzept soll als Ergänzung neben den schon existierenden Materialien gelten.

2- Darüber hinaus geht es darum, den Lernenden ein Material bzw. eine noch zu entwickelnde Software anzubieten, die ihre Motivation zum Sprechen und daher ihre Sprechfertigkeit erhöhen wird, und mit der sie sicherlich arbeiten können.

## **1.5 Relevanz der Studie**

In der vorliegenden Arbeit wird ein methodologischer Zusatz zum Ausgleichen des Defizits an Sprechübungen im kamerunischen DaF-Unterricht vorgeschlagen. Die vorgeschlagene Kommunikationslernsoftware ist demnach kein absoluter Ersatz des schon existierenden Lehrmaterials, sondern eine Kompensation bzw. eine Ergänzung desselben, da es die Sprechfertigkeit nicht genug fördert. Dadurch soll die Sprechförderungsarbeit mit Großgruppen erleichtert werden, ausgegangen davon, dass es fast unmöglich ist, offene Sprechübungen in großen Gruppen durchzuführen. Gerade dies erscheint aber für die Lernsituation in Kamerun notwendig, da viele Klassen dort aus Großgruppen von ungefähr 90 oder mehr Schülern bestehen. Die technische Gestaltung sowie die aktive Teilnahme der Lernenden sollte dann dazu führen, ihre Motivation zu steigern.

## **1.6 Themeneingrenzung**

Der Hauptfokus dieser Arbeit wird auf die Optimierungsmöglichkeit der Sprechfertigkeit durch neuen Medien bzw. Internet im DaF-Unterricht im kamerunischen Kontext gelegt. Es geht besonders um die Entwicklung des Konzepts einer Kommunikationslernsoftware zu diesem Zweck und die Begründung von deren didaktischem Mehrwert. Aus zeitlichen Gründen wird die Software selbst nicht hergestellt werden. Die genaue Herstellung dieser Software und deren Test werden zum Stoff einer späteren Arbeit.

## **1.7 Begriffsklärung**

Es erweist sich als wichtig, einige Begriffe vorab zu klären, um die Verständlichkeit dieser Arbeit zu sichern. Hier werden daher einige Schlüsselkonzepte bestimmt, die für die Arbeit grundlegend sind.

### **❖ Sprechfertigkeit**

Dieses Kompositum ist aus dem lexikalischen Morphem „sprech-“ und dem Lexem „Fertigkeit“ ausgemacht, wobei der Begriff „Fertigkeit“ auf eine besondere Lebenskompetenz; auf „skills“ hindeutet.

In dieser Arbeit wird die Sprechfertigkeit verstanden als die Fähigkeit der Lernenden, an mündlichen Kommunikationen erfolgreich teilzunehmen. Sie wird neben dem Schreiben - der anderen produktiven Fertigkeit - in der Sprachdidaktik als wichtigster Teil der kommunikativen Fertigkeit betrachtet, welche seit der kommunikativ pragmatischen Wende als Hauptziel des Fremdsprachenlernens fungiert.

### ❖ **GeR**

Der im Auftrag des Europarates erstellte Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen beschreibt die notwendigen Kompetenzen für einen erfolgreichen Sprachgebrauch und liefert klare Kriterien zur Beurteilung des Lernfortschritts einer Fremdsprache. Hier werden drei allgemeinen Niveaus anerkannt, die dann in sechs Stufen unterteilt werden. Das Niveau A entspricht der elementaren Sprachverwendung und wird in A1 (Anfänger) und A2 (grundlegende Kenntnisse) unterteilt. Das Niveau B ist das Niveau der selbstständigen Sprachverwendung und enthält die Stufen B1 (fortgeschrittene Sprachverwendung) und B2 (selbständige Sprachverwendung). Das Niveau C ist das der kompetenten Sprachverwendung und ist in C1 (fachkundige Sprachkenntnisse) und C2 (annähernd muttersprachliche Kenntnisse) unterteilt.

### ❖ **Kommunikation bzw. mündliche Kommunikation und kommunikative Kompetenz**

Die kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ist also die Fähigkeit der Lernenden formal korrekte, soziokulturell angemessene, kohärente Sprachhandlungen zu realisieren, und bei Mangel effiziente Strategien einzusetzen, um das Misslingen der Kommunikation zu vermeiden. Schmidt spricht von der Fähigkeit, in zutreffender Einschätzung aller Redemittelwahl beeinflussenden Faktoren effektiv zu kommunizieren (vgl. Schmidt, 2001:37-38). In dieser Arbeit wird das Anliegen vor allem auf die mündliche Kommunikation gerichtet.

### ❖ **Kommunikative Didaktik**

Die kommunikative Fremdsprachendidaktik wurde in den 70er Jahren entwickelt und gilt als einflussreiche Theorie in der Fremdsprachendidaktik. Sie legt einen sehr hohen Wert auf die kommunikative Kompetenz, die sie als Voraussetzung für einen erfolgreichen Sprachgebrauch erkennt und zum Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts macht.

## ❖ **Handlungsorientierung**

Die Handlungsorientierung ist ein sehr einflussreiches Konzept der Fremdsprachendidaktik, das in den 80er Jahren entwickelt wurde und die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an außerschulischen Lebenswelten betont. Das Prinzip der Handlungsorientierung besagt, dass das Sprachenlernen beim Handeln geschieht und zur Handlungsfähigkeit in der Sprache vorbereiten soll.

## ❖ **Kommunikationslernsoftware**

Es existieren mehrere Softwares, die zu pädagogischen Zwecken entwickelt und angewendet wurden. Die werden ‚Lernsoftware‘ genannt. Der Akzent in der vorliegenden Arbeit liegt auf der so genannten ‚Kommunikationslernsoftware‘. Es handelt sich um Lernsoftwares, die die Kommunikation Benutzer – Maschine bzw. Software, und Benutzer – Benutzer ermöglichen.

## **1.8 Forschungshypothesen**

Die vorliegende Arbeit unterliegt folgenden Hypothesen:

Der Einsatz einer Kommunikationslernsoftware sei eine Ausgleichsmöglichkeit und demzufolge eine Lösung zum Defizit an Sprechübungen.

Der Einsatz von Neuen Medien werde zur Steigerung der Motivation bei den Lernenden beitragen.

Als methodischer Zusatz bedeute das hybride Lernen einen Vorsprung und einen Vorzug in der Förderung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht in Kamerun.

## **1.9 Methodisches Verfahren**

Zur Realisierung dieser Arbeit wird zuerst eine empirische Studie mithilfe von Fragebögen durchgeführt, um den Bedarf dieser Arbeit zu legitimieren, indem das Übungsdefizit des Lehrwerkes überprüft wird, das Sprechdefizit der Lernenden bewiesen wird und ihre infrastrukturelle Bereitschaft, mit neuen Medien zu arbeiten, eingeschätzt wird. Anschließend werden in der wissenschaftlichen Diskussion die Bedürfnisse und didaktischen Lösungswege zur Förderung der Sprechfertigkeit analysiert. Die Lernsoftware wird dann konzipiert, und ihr Aufbau sowie ihr didaktisches Mehrwert beschrieben und begründet.

### **1.9.1 Datenerhebung**

Fragebögen mit strukturierten Fragen zur Begründung des unzureichenden Sprechniveaus der Lernenden und zur Ermittlung ihrer Bereitschaft mit einer Lernsoftware zu arbeiten, wurden von Schülern und Lehrern<sup>2</sup> ausgefüllt. Dazu sollten die Lehrer sich über die Übungstypologie des Lehrwerks und die bisher eingesetzten Methoden äußern.

#### **❖ Rahmenbedingungen der ProbandInnen**

Als Probanden galten hier die Schüler der 12. und Abschlussklasse, weil sie in Endniveaus sind und fast das ganze Programm seit der 9. Klasse (Anfangsstufe) d.h. seit vier bzw. fünf Jahren durchlaufen haben. Sie sind dann als Probanden geeignet, weil sie am Ende des Curriculums sind und das davon bestimmte Niveau – etwa B1 – aufweisen sollten. Für diese Untersuchung wurden 40 Schüler aus vier Schulen befragt. Um die Kluft Dorf vs Stadt in Betracht zu ziehen, wurde mit zwei Schulen aus dem Dorf und zwei aus der Stadt gearbeitet.

Was die Lehrer angeht, galten als Probanden hier Deutschlehrer, die in öffentlichen sekundären Schuleinrichtungen in Kamerun unterrichten. Es wurde nämlich mit 14 LehrerInnen gearbeitet, davon 7 aus dem Dorf und 7 aus der Stadt. Darüber hinaus wurde die Kluft jung vs alt auch betrachtet.

### **1.9.2 Datenanalyse**

Die von den Schülern und Lehrern ausgefüllten Fragebögen wurden analysiert und dadurch wurde die Sprechfertigkeit der Schüler geschätzt. Als weiteres Analyse Kriterium galt bei dieser Analyse die vom Lehrwerk angebotenen Sprechanlässe, sowie die Schätzung des Angebots an weiteren Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit. Darüber hinaus galt dann als weiterer wichtiger Analysefokus die Haltung der Lehrer und der Schüler zur Idee der Lernsoftware, sowie ihre infrastrukturelle Bereitschaft mit solch einem Material zu arbeiten.

### **1.9.3 Konzeptentwicklung**

Von den aus der wissenschaftlichen Diskussion und den Fragebögen erhaltenen Informationen wurden dann die ersten Schritte zur Entwicklung der Lernsoftware hergestellt. Wie in der Themeneingrenzung erwähnt wurde nur das Konzept der Software entwickelt,

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit bezieht sich die Pluralform „Schüler“ sowohl auf Schüler als auch auf Schülerinnen. Ebenfalls gilt die Pluralform „Lehrer“ sowohl für Lehrer als auch für Lehrerinnen.

vorgelegt und legitimiert. Hier wurde also beschrieben, was sie anbietet, welche Tools sie enthalten wird, und wie damit umgegangen werden kann.

## **1.10 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit wird in fünf Hauptteile gegliedert. Nach der Erläuterung des theoretischen Rahmens besteht der zweite Teil in der Legitimierung der Arbeit durch die Feldforschung. Der dritte Teil wird den lernpsychologischen Grundlagen des Sprechens und Lernens bzw. Sprechen Lernens gewidmet. Es geht nämlich um die Beschreibung des fremdsprachlichen Sprech- und Sprechlernprozesses sowie die Möglichkeit, diesen Prozess durch neue Medien effektiver zu fördern. Anschließend werden didaktische Methoden und genauer der Einsatz von ICT und besonders von Computer und Internet für die Förderung der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit untersucht werden. Was den vierten Teil angeht, entspricht er der Beschreibung und der didaktischen Rechtfertigung des Konzepts der vorgestellten Lernsoftware. Der letzte Teil ist der Darstellung und Analyse der Ergebnisse dieser Arbeit gewidmet, welche abschließend diskutiert werden.

## **KAPITEL II: THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT**

Dieser Kapitel widmet sich der Vorstellung der Grundtheorien, die die in dieser Arbeit entwickelten Ideen untermauern. Nach einer Darstellung der vorherigen Arbeiten in diesem Bereich, werden die Hauptideen der verschiedenen Theorien und deren Zusammenhang miteinander reflektiert.

### **2.1 Forschungsstand**

Seit der Voranstellung der Kommunikativen Kompetenz als wichtigstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts sind viele Arbeiten in diesem Bereich durchgeführt worden. Es liegen also mehrere Arbeiten zur Definition dieses Begriffs, zur Begründung seiner Vorzugsstellung im Vergleich zu den anderen Unterrichtszielen, zur Beschreibung seiner Teilkompetenzen sowie zu methodischen Implikationen für das Erreichen dieses Ziels vor. Es werden im Allgemeinen vier Teilfertigkeiten erwähnt, welche in rezeptive – Hörverstehen und Leseverstehen – und produktive – Sprechen und Schreiben – unterteilt werden. Zwischen den produktiven Fertigkeiten ist die Schreibfertigkeit in der Fremdsprachenerwerbsforschung viel untersucht worden, was für die Sprechfertigkeit aber nicht der Fall ist. Wenn es in der Spracherwerbsforschung bzw. Forschung zum Erstsprachenerwerb viele Arbeiten über die Entwicklung und Förderung des Sprechens gibt, wird diese in der Fremdsprachendidaktik weniger bearbeitet. Noch im Jahre 2002 schreibt Wolff dazu folgendes:

Wenn wir uns in der Fremdsprachendidaktik in Deutschland nach didaktischen Ansätzen zur Förderung des Sprechens umschauen, werden wir kaum fündig werden. [...] eine Sprechdidaktik scheint es überhaupt nicht zu geben (vgl. Wolff, 2002 :379).

In den 80er und 90er Jahren haben in der Informatik bzw. den Informations- und Kommunikationstechnologien hervorragende Entwicklungen stattgefunden, welche das Leben der Menschen im Allgemeinen revolutioniert haben. Dieser Einfluss zeigt sich auch in der Didaktik bzw. der Fremdsprachendidaktik, wo mehrere, digitale Medien integrierende Modelle des Fremdsprachenunterrichts entwickelt worden sind. Es liegt eine Vielfalt von Programmen und Lernsoftware vor, die für Sprachen- bzw. Fremdsprachenlernen gedacht sind und entweder in reinen e-Learning-Modellen oder in blended-Modellen eingesetzt werden. Die dadurch bearbeitete Interaktion ist aber bei mehreren nur auf der schriftlichen Ebene begrenzt geblieben.

### 2.1.1 Von der dominanten Förderung der Schreibfertigkeit in digitalen Entwicklungen

Das 1996 an der Universität Essen entwickelte Konzept „Kuntermund und Löwenmaul“ strebt danach, Grundschüler dabei zu unterstützen *„selbstbewusster lesen und schreiben zu lernen“* (Schmitz, 2012:3). Diese Arbeit fokussiert aber ausschließlich auf die schriftlichen Fertigkeiten, und die mündlichen werden total beiseitegelassen.

Die Moodle Plattform ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)) ist eine Open source für die Einrichtung und Durchführung von Online-Kursen. Sie ist nicht besonders für den Sprachunterricht gedacht, wird aber auch zu diesem Zweck eingesetzt. Hier können Dokumente – sowohl Text- als auch Webdokumente – erstellt werden, welche auch mit weiteren multimedialen Ressourcen durch Links eingebunden werden können. Diese können sowohl in internen Ordnern als auch in externen Webseiten gelagert werden (vgl. Kohn 2006: 288-89). Diese Plattform ermöglicht eine tutorielle Betreuung durch die Kontrollfunktionen Feedback, Bewertung, Statistik, usw. und durch die Kommunikationskontakte via Email, Forum und Chat. Wegen dieser tutoriellen Foren sowie der Vielfalt von Kommunikationsaktivitäten eignet sich Moodle für die Förderung des selbständigen Lernens. Für die Förderung der Sprechfertigkeit genügt sie aber nicht, denn sie ermöglicht eine begrenzte mündliche Interaktivität. Die Interaktion bleibt hier also hauptsächlich schriftlich. Darüber hinaus sind die Gruppen in Moodle auf 50 Benutzer begrenzt, was für die meisten Lerner Gruppen in Kamerunischen Gymnasien nicht genug wäre.

Im Artikel *„Unterrichtsbeispiele zum Einsatz der Lernsoftware ProfessionalEnglish: Fachenglisch für IT-Berufe“* (April 2005 von Technik und Medien GmbH) wird das Konzept ihrer Lernsoftware vorgestellt. Sie ist für Auszubildende und Unternehmensmitarbeiter, die ihre Englisch-Kenntnisse vertiefen wollen, gedacht und ist daher ausschließlich beruflich orientiert. Sie eignet sich für blended-Learning-Modelle. Sie kann also in Selbstlernphasen, in Kleingruppenarbeiten und auch im Klassenraum – etwa Inhaltspräsentationen mit Beamer – eingesetzt werden. Das ganze Konzept ist handlungsorientiert und fördert das autonome Lernen durch eine *„aktive und selbstgesteuerte Auseinandersetzung des Lerners mit Inhalten, die in einen realen beruflichen Kontext eingebettet sind.“*<sup>3</sup> Die Kontextualisierung und die Authentizität der Lernsituationen und die Selbstüberprüfungsmöglichkeit wirken positiv auf den Lernprozess. Die Lernenden haben dann auch die Möglichkeit, ihre Wortschatzkenntnisse

---

<sup>3</sup> Vgl. Technik und Medien GmbH, April 2005, S.8

zu erweitern, ihr Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben und Aussprache weiter zu entwickeln bzw. verbessern. Es besteht aber keine Möglichkeit zu mündlicher Kommunikation, sie muss also im Klassenraum bzw. im Präsenzunterricht stattfinden.

- Das europäische Projekt icEurope – Intercultural Communication in Europe – untersucht die Webkollaboration für die Förderung der interkulturellen fremdsprachlichen Kompetenz. Es beruht auf einem blended-Learning-Modell und bietet eine echte Interaktion zwischen Schülern aus unterschiedlichen Schulen bzw. Ländern sowie zwischen Schülern und Lehrern an. Diese Diskussionen bleiben aber nur schriftlich durch Chats und Forum in Moodle.

## **2.1.2 Sprechfertigkeit in digitalen Medien**

Seit dem letzten Jahrzehnt sind viele Schritte unternommen worden, um das didaktische Defizit in der Sprechförderung zu reduzieren. Daher wurden mehrere digitalen Medien integrierenden Modelle mit einem besonderen Schwerpunkt auf die Mündlichkeit entwickelt. Bei vielen fehlt aber die eigene Formulierung des Benützers.

### **2.1.2.1 Mündlichkeit ohne eigene fremdsprachliche Formulierung**

Die japanische Gesellschaft für Germanistik präsentierte 2005 eine an der National university of Singapur (NUS) eingesetzte Anwendung für die Simulation von interaktiven Situationen im Daf-Unterricht. Das damit verfolgte Ziel ist es, den Lernenden die Gelegenheit zu geben, „in einem zielsprachenfernen Land wie Singapur mit limitierten authentischen Interaktionsmöglichkeiten [...] in simulierten Situationen wichtige Bausteine für authentische Gespräche zu erwerben.“ (vgl. Wai Meng, 2005:139) Die Lernenden haben hier dann die Möglichkeit, Dialoge zu konstruieren – wobei ihnen immer mehrere Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen – und danach abzuspielen. Die Kontextualisierung der unterschiedlichen Situationen sind für den Erwerb des kontextuellen lexikalischen Wissens gut geeignet. Dieser Anwendung fehlt aber die eigene Formulierung der Lernenden. Die echte Kommunikationsphase geschieht also per Mausclick, wobei unter schon formulierten Redebeiträgen ausgewählt wird. Die spätere Konversationsübung ist dann nur noch eine Abspielung. Darüber hinaus sind trotz der Auswahlmöglichkeiten die Wahlangebote geschlossen.

Dicks (2002) bemerkt ein unzulängliches Gesprächsangebot in seiner Umgebung und stellt eine „fremdsprachenlernrelevante Website“ (vgl. Dicks 2002: 169) her, die eine

kompensatorische Rolle übernehmen soll, um die Situation zu mildern. Diese Webseite enthält informationsbezogene Kommunikation, wo Lerner und Lehrer Antworten zu Fragen bekommen können und literarische und kulturspezifische Orientierungsmaterialien bereitgestellt werden, eine kollegiale Kommunikation, wo Lehrern informatische Hilfsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, und qualifikationsbezogene Angebote. Diese Webseite bleibt aber auf den Hersteller bzw. Administrator zentriert mit einer starken Wissensvermittlung und bietet keine Lerner-Lerner Kommunikation an.

Auriel stellt 2005 ihr Konzept von „classe connectee“ (vernetzte Klasse) vor, welches in der so genannten „operation college numerique<sup>56</sup>“ entwickelt wurde und darauf abzielte, die mündliche Sprachproduktion von Fremdsprachenschülern mithilfe von numerischen Medien und Dienstleistungen vom Web 2.0 zu trainieren (vgl. Auriel, 2012: 20) Es wurde nämlich versucht, den Mehrwert von neuen Medien in diesem Bereich zu prüfen. Im Pilotkurs sollten die Schüler in verschiedenen Gruppen Aufgaben zusammen lösen und auch Präsentationen anfertigen. Die Diskussion sollte dann in den Gruppen stattfinden. Die Lernenden werden in diesem Konzept auf Präsentationen vorbereitet, die Diskussion wird nicht besonders akzentuiert. Überdies finden die Übungen in diesem Kontext im Klassenraum statt, was mit großen Gruppen aber nicht so einfach wäre.

Zwischen 2008 und 2010 sind weitere unterschiedliche Projekte für den Sprachunterricht von der Europäischen Union finanziert worden. Diese haben einen starken Akzent auf die Kommunikation mit dem Ziel der Förderung von interkultureller Kompetenz gelegt. Diese Konzepte wurden mit Moodle gestaltet. Dazu gehört das Projekt Backbone (pedagogic corpora for content and language integrated learning), worin es im Allgemeinen um die Entwicklung von Web-basierten pädagogischen Korpora, die als authentische Materialien in Sprachkurskonzepten eingesetzt werden können geht. In der offiziellen Webseite wird dazu gesagt:

BACKBONE developed web-based pedagogic corpora of video-recorded spoken interviews with native speakers of English, French, German, Polish, Spanish and Turkish as well as non-native speakers of English as a Lingua Franca. (vgl. <http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle>)

Für die Entwicklung der Sprechfertigkeit würde dieses Konzept eher als gute Quelle von authentischen Lernmaterialien gelten, welche in einer anderen Plattform oder in einem Unterricht eingesetzt werden können.

### 2.1.2.2 Mündlichkeit mit eigener Formulierung in Kommunikationskontext

Das Projekt TILA (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition) – ein weiteres Projekt der EU – ist dem vorherigen nah. Der Mehrwert aber besteht im Einsatz von Videoconferencing für einige kollaborative Aufgaben im Unterricht. Es geht um eine Plattform aus der Kombination von Moodle mit BigBlueButton (<http://www.bigbluebutton.org/>). Die Plattform, die eher für eine Anwendung in Schulpartnerschaften gedacht wurde, wurde dann in Gruppen aus unterschiedlichen Schulen bzw. Ländern in Europa eingesetzt, um die interkulturelle Kompetenz bei den Lernenden zu fördern. Diese Plattform erweist sich als schönes Medium für den Projektunterricht, aber die freie Version von GoBlueButton ist nur auf 6 Teilnehmer begrenzt und bietet keine Aufnahmemöglichkeit an, und Moodle, in der sie eingeschlossen wurde, ist wie oben erwähnt nur auf 50 Teilnehmer begrenzt.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenrang auch ‚Horizon Wimba‘, welche aber keine Open source ist. Es handelt sich um eine Plattform, die die einfache Herstellung eines virtuellen Klassenraums anbietet, mit der Anwendung vom Computer bzw. Internet sowohl als Vermittlungs- als auch als Kommunikationsmedium. Es besteht die Möglichkeit für asynchrone und synchrone mündliche Diskussion sowie für Aufnahme von Präsentationen. Zu den Diskussionen gibt es aber keinen späteren Zugang, da sie nicht konserviert werden können.

Pickala-Posti entwickelt 2012 ein Blended-Learning-Kurs-Konzept aus einer Mischung von Videokonferenzplattformen – nämlich Ivokalize (<https://www.ivocalize.com>) und skype (<http://www.skype.com>) – und Web 2.0 Tools für die Förderung der fremdsprachlichen mündlichen Kommunikation. Sie befürwortet eine aktive Teilnahme der Lernenden und geht davon aus, dass der Einsatz von Anwendungen vom Web2.0 *„die Authentizität des Unterrichts und dadurch auch die Lernmotivation [erhöht]“* (vgl. Pickala-Posti, 2012:223). In ihrem Webkurs werden Präsentationen auf Ivokalize aufgenommen und aufgeladen sowie weitere Unterrichtsmaterialien. Skype wird dann für Diskussionen sowohl zwischen Schülern miteinander als auch zwischen Schülern und Lehrern eingesetzt. In diesem Konzept, an dessen Pilotkurs Schülern aus verschiedenen finnischen Gymnasien teilgenommen haben, läuft alles hauptsächlich durch das Internet (vgl. ebd.:224), daher ist der Unterricht mehr virtuell als präsentell. Hinzu kommt die fehlende Konservierbarkeit, denn weder Skype noch Ivokalize nehmen Diskussionen auf.

Wie die obigen Ausführungen zeigen, sind bisher viele Konzepte für die Förderung der Sprechfertigkeit durch ICT, bzw. Computer und Internet entwickelt worden, und viele davon haben die synchronische mündliche Kommunikation integriert, was den Lernenden die Möglichkeit gibt an echten Kommunikationen teilzunehmen. Die oben erwähnten Konzepte sind aber im Allgemeinen im Rahmen von kleinen Gruppen gedacht und getestet worden. Der Aspekt der Aufnahme von synchronen mündlichen Diskussionen ist wenig berücksichtigt worden. Darüber hinaus erweist sich die begrenzte Anzahl an Teilnehmer in den meisten Plattformen als problematisch für eine Lernumgebung wie kamerunische Gymnasien, wo die Klassen meistens aus Großgruppen bestehen. Die vorliegende Arbeit versucht also diese Lücken in einem Konzept für Opensource zu füllen.

## **2.2 Theoretischer Hintergrund**

Zur Durchführung der vorliegenden Arbeit gelten vier sich einander ergänzende Ansätze als theoretische Basis der Analyse und Hypothesen; nämlich die konstruktivistische Lernauffassung, die kommunikative Fremdsprachendidaktik, der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht und das didaktische Modell des blended-Learnings.

### **2.2.1 Konstruktivistische Lernauffassung**

Als Haupthypothese der konstruktivistischen Sprachlernauffassung gilt diese 1985 von Ellis eingeführte und 2002 von Wolff erweiterte Aussage: „*SPRACHLERNEN IST SPRACHGEBRAUCH IST KONSTRUKTION* [Hvh. im Original]“ (vgl. Wolff, 2002:4). Das Lernen bzw. Sprachenlernen wird hier als ein komplexer aktiver und individueller Prozess betrachtet, dessen Erfolg den Gebrauch voraussetzt. Das Lernen in sich ist also ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion, der durch die Interaktion zwischen neuem Input und vorhandenem Wissen geschieht und mit der Erfahrung gebunden ist (vgl. Wolff, 2002:86).

Das Sprachenlernen ist dann ein Prozess, der nur im Gebrauch gut ausgeführt werden kann, denn das dabei erworbene Lernen kann in deklarativem und prozeduralem Wissen kategorisiert werden. Das deklarative Sprachwissen entspricht dem allgemeinen Wissen über die Sprache, wenn das prozedurale den Strategien und Prozessen der Sprachverarbeitung entspricht (vgl. Ebd.: 118). – Auf diese Kategorisierung des Wissens wird im nächsten Kapitel ausführlicher eingegangen. – Zum Erwerb des prozeduralen Wissens erweist sich der Sprachgebrauch als unvermeidlich. Dabei sind Konstruktionen hergestellt und eingesetzt, die

dann dem Menschen das Lernen derjenigen Sprache erlaubt. Wolff drückt es folgender Weise aus:

Erst die Konstruktionsprozesse, die der Mensch während des Gebrauchs von Sprache einsetzt, befähigen ihn dazu, Sprache zu lernen. Denn erst, wenn er Sprache, ihre Strukturen Bedeutungen und Funktionen verstehen kann, ist er in der Lage die Lernprozesse zu initiieren, die erforderlich sind um Sprache in seinem Gehirn festzuhalten, aufzubereiten und wiederzuverwenden (vgl. Wolff, 2002 :3-4).

Diesen Konstruktionsprozessen kommt also eine zentrale Bedeutung zu. Daneben spielen die anderen Faktoren wie Input, u.a trotz ihrer Wichtigkeit nur eine sekundäre Rolle. Dazu sagen Huneke u.a: „Für Verstehen und Lernen sind Input und Instruktion nicht entscheidend, sondern die **konstruktiven Operatoren** [Hvh. im Original], die sich bei jedem Menschen anders auf der Grundlage des bereits erworbenen Wissens vollziehen“ (vgl. Huneke/Steinig, 2013:51).

Die konstruktivistische Lerntheorie versteht das Lernen als mit der Erfahrung verbunden und daher sehr individuell und subjektiv. Zur „Angleichung“ der individuellen und subjektiven Wissenskonstrukte der Lernenden wird die Kooperation bzw. die Interaktion zwischen Lernenden miteinander als sehr wichtig angesehen. Dazu drückt sich Wolff folgendermaßen aus:

Der soziale Kontext und insbesondere die soziale Interaktion zwischen den lernenden wird als entscheidender Aspekt bei allen Lernvorgängen gesehen. Die Lernenden gelangen in der Zusammenarbeit zu einer Angleichung ihrer subjektiven Wissenskonstrukte (vgl. Wolff, 2002: 89).

Der Zusammenhang zwischen dem Lernen und der Erfahrung hat zur Folge, dass es notwendig wird, das Sprachenlernen in möglichst reiche Lernumgebungen einzubinden. Die sieht Wolff also als „der Kern einer konstruktivistischen Lernkultur. [...] Nur dadurch wird gewährleistet, dass der individuelle Lerner seine subjektiven Erfahrungen an etwas anbinden kann“ (vgl. Wolff, 2002: 89–90).

Der Lerner steht in dieser Theorie im Mittelpunkt des Lernprozesses, ihm wird kein Wissen vermittelt, sondern er konstruiert das selbst, wobei seine Erfahrung und die Umgebung eine determinierende Rolle spielen. Nur der Lernende, der die Sprache spricht bzw. dem Sprachgelegenheiten angeboten wird, kann dann sprechen lernen.

Die konstruktivistische Lernauffassung basiert auf Forschungen aus der Psychologie und ist eine in der Psycholinguistik angesiedelte Theorie. Dadurch werden die psychologischen

bzw. neuropsychologischen Bearbeitungsprozessen beim Lernen bzw. beim Sprechen Lernen beschrieben. Fürs das Ziel dieser Arbeit werden wegen seiner didaktischen und praktischen Orientierung daneben noch weitere entsprechende Theorien gebraucht.

### **2.2.2 Kommunikative Fremdsprachendidaktik**

Die kommunikative Fremdsprachendidaktik, die in den 70er Jahren nach der kommunikativ pragmatischen Wende entwickelt wurde, ist von der Kommunikationstheorie und der Pragmalinguistik stark beeinflusst und gilt bis heute als „zentrale methodische Grundlage des Fremdsprachunterrichts“ (vgl. Surkamp, 2010: 139). In ihrer Sprachauffassung legt sie viel Wert auf den funktionalen bzw. medialen Charakter der Sprache und sieht in der Kommunikation „eine Form des sozialen Handelns“ (vgl. Surkamp, 2010:137). Daher wird das Sprechen als eine komplexe Tätigkeit betrachtet, wobei nicht nur Laute und Lautkomplexe, sondern auch bedeutungstragende und –ermittelnde Wörter, Sätze und Texte geäußert werden und Handlungen ausgeführt werden (vgl. Schmidt, 2001:36-37). Dieser didaktische Ansatz setzt sich gegen die behavioristische Auffassung des Lernens als Verhaltensänderung und plädiert für die kognitive konstruktivistische Betrachtung dessen als „aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse [...] bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten.“ (vgl. Schmidt, 2001:32). Hier wird das Lernen also verstanden als ein individueller und komplexer neurologischer Prozess, der vom Lerner bzw. von dessen Neuronen gesteuert wird. Daher werden die Lernenden im Zentrum aller Lernzielsetzungen gerückt, wobei ihre Lernbedürfnisse, ihre Lerninteresse, ihre individuellen Lernprozesse, usw. in Kauf genommen werden.

Der kommunikative Ansatz basiert auf der Theorie der kommunikativen Kompetenz, in der er die Voraussetzung für einen ‚erfolgreichen Sprachgebrauch‘ erkennt, und die er als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts setzt. Dazu sagt Schmidt folgendes:

Für einen erfolgreichen Sprachgebrauch ist die sprachliche (lexikalische, grammatische) Kompetenz, eine zwar notwendige aber nicht hinreichende Bedingung. Benötigt wird eine kommunikative Kompetenz, auf deren Basis die Wahl adäquater (optimaler)Redemittel und Redestrategien erfolgen kann (vgl. Schmidt, 2001:37).

Der Fremdsprachenunterricht strebt demnach danach, die Lernenden dazu zu befähigen, „sich in der Fremdsprache zu verständigen, und die Fremdsprache zur persönlichen Teilhabe an der zielsprachlichen Kommunikation zu nützen“ (vgl. Surkamp, 2010:137). Wird das Primat des Mündlichen vor dem Schriftlichen in Betracht genommen, kommt es zur Schlussfolgerung,

dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, die Lernenden hauptsächlich bzw. erstens zur mündlichen Kommunikation zu befähigen. Dabei sind Inhaltsorientierung, flexible Lehrmaterialien, kommunikative Übungen, dialogfördernde Sozialformen und Öffnung nach außen sehr betont und geprägt.

Mit Inhaltsorientierung wird gemeint, dass mehr Akzent auf den Kommunikationsinhalt als auf die formale Richtigkeit gesetzt wird. Damit ist aber kaum gemeint, dass die Form vernachlässigt werden soll, denn wie oben erwähnt sollen die Sprachhandlungen auch formal korrekt sein. Die Flexibilität der Lehrmaterialien weist darauf hin, dass möglichst diversifizierende Medien und Texten eingesetzt werden, sodass eine Lernumgebung geschaffen wird, „*die eine möglichst große Annäherung an reale Sprachverwendungszusammenhänge [garantiert]*“ (vgl. ebd.: 138). Voraussetzung dafür ist aber, dass die Lehrwerke den Lehrenden möglichst größeren Spielraum lassen. Was die Übungen angeht, sollen sie eine Typologie beachten, die die Kommunikation vorbereitet, aufbaut, strukturiert und simuliert. Als logische Folge dazu gilt der Vorzug von dialogfördernden Sozialformen, wobei realitätsnähe bzw. simulierte Kommunikationsanlässe geschaffen werden, und die Öffnung nach außen die Gelegenheit zur Integration von realen Kommunikation im Sprachunterricht darstellt.

Für die kommunikative Didaktik spielen Simulationen und reale Kommunikationen folglich eine sehr wichtige Rolle im Entwicklungsprozess der Kommunikativen Kompetenz. Die Lernenden sollen wirklichkeitsnahen und echten Kommunikationssituationen ausgesetzt werden. Daher sollen solche Anlässe im Unterricht geschaffen werden. Um mit Worten Surkamps zu sprechen, soll der Fremdsprachenunterricht „neben der Simulation von kommunikativen Handlungen und Diskursen [...] auch reale Kommunikationssituationen integrieren“ (vgl. ebd.: 139).

Diese Theorie liefert die didaktischen Richtlinien für diese Arbeit. Sie bildet also den didaktischen Rahmen, in dem diese Arbeit, bzw. die Überlegungen zur Förderung der Sprechfertigkeit sowie die Lernsoftwarekonzeption durchgeführt werden.

### **2.2.3 Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht**

Das Konzept der Handlungsorientierung ist in den 1990er Jahren entwickelt worden und ist seitdem zu einem sehr einflussreichen Konzept in der Fremdsprachendidaktik geworden, besonders im Rahmen der neokommunikativen Fremdsprachendidaktik. Es ist, so Herbert Gudjons (2008), keine didaktische Theorie an sich, sondern eher ein „*Unterrichtsprinzip*“ bzw. ein Unterrichtsansatz. Aebli (1983) definiert Handlungen als Verhaltensweisen, „*die*

*Maßnahmen und Sachen bewusst einsetzen, um ein Ergebnis zu erreichen“* (vgl. Aebli 1983:185 zitiert nach: Gudjons 2008: 46). Daraus ergibt sich, dass Handlungen zielgerichtet und bewusst vollzogen werden. Darüber hinaus wird der Handlung zwei weitere Charakteristika zugeschrieben. Sie ist proaktiv, das heißt, sie ist eine reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation; und sie stellt Auseinandersetzungen der personalen Ganzheit mit einer Situation dar, das heißt, sie verlangt ein Zusammenwirken von psychischen und physischen Bestandteilen (vgl. Ebd. S. 47).

Der Ansatz des handlungsorientierten Unterrichts, der gleichzeitig als Ziel und Methode des Fremdsprachenunterrichts fungiert, ist mit der funktionalen sozialen Sicht der Sprache verknüpft und zielt nach der *„Befähigung der Schüler zum fremdsprachlichen Handeln“* (vgl. ebd. 98). So geht es um die Entwicklung einer fremdsprachlichen Handlungskompetenz, welche von Bach und Timm folgender Weise definiert wird:

Die Fähigkeit des Menschen, mit anderen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen (vgl. Bach/Timm, 2003 :11, zitiert nach: Surkamp, 2010 :97).

Es beruht auf der konstruktivistischen Lernauffassung, und geht davon aus, dass Denken und Handeln verwandt und aufeinander bezogen sind. Konstruktivistisch gesehen sind Informationen im Lernprozess also von neuronalen Netzwerken verarbeitet und das Wissen demnach netzwerkartig strukturiert (vgl. Baier, 2009: 53). In Handlungsprozessen werden *„kognitive Landkarten“* aufgebaut, die dann in weiteren bzw. nächsten Handlungen abgerufen und benützt werden. Daher eignet sich, so Gudjons, das handlungsorientierte Lernen besser zur Förderung vom Aufbau der gebrauchten Begriffshierarchien. Zu der Verknüpfung von Handlung und Lernen drückt er sich folgendermaßen aus: *„Fehlt dieser Zusammenhang von Lernen und Handeln, von Wissen und Anwendung, kommt es [...] zu ‚trägem Wissen‘“* unter *„trägem Wissen“* verstehen Gerstemaier und Mandl ein *„Wissen, das nicht zur Anwendung kommt, das in bestehendes Vorwissen nicht integriert wird und zu wenig vernetzt und damit zusammenhanglos ist...“* (vgl. Gerstemaier/Mandl, 1995: 867, zitiert nach: Gudjons, 2008:56)

Dem Unterricht bzw. dem Fremdsprachenunterricht kommt in diesem Sinne eine spezifische Funktion zu; er soll ein strukturelles Lernen ermöglichen, anstatt nur enzyklopädisches Wissen bzw. Sachwissen zu vermitteln (vgl. Gudjons, 2008:55). Für Engel (1997) besteht sein Ziel darin, die Handlungsfähigkeit in der Zielsprache zu entwickeln. Er soll

nämlich die Lernenden dazu bringen, „aus Schulwissen Handlungswissen zu machen“ (vgl. Engel 1997:52).

Sachwissen ist zwar wichtig aber alleine unzulänglich für eine Handlungskompetenz, und sollte schon von Anfang an im Hinblick auf das spätere Handeln organisiert werden. Dies aber „*geschieht am besten, wenn es handelnd erworben wurde*“ (vgl. ebd.: 59). Handlung gelte dann als bester Weg, Handlungskompetenz zu erwerben. Analogisch gilt die Kommunikation als bestes Mittel zum Aufbau der Kommunikationsfähigkeit. Dazu sagen Huneke und Steinig: „*Wenn **Kommunikationsfähigkeit** [Hvh. im Original] das oberste didaktische Ziel ist, dann muss [Hvh. von E.D] Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt*“ (vgl. Huneke/Steinig, 2013:122-123). Mit dem Modalverb ‚müssen‘ wird das nachdrückliche Empfehlen dieses Modells ausgedrückt, sowie den Hinweis darauf, dass es anders nur schwierig oder gar nicht klappen würde. Sprechen lernen die Lernenden demnach, indem sie sprechen und miteinander oder mit anderen in der Sprache bzw. Fremdsprache interagieren. Die Ergebnisse von Untersuchungen der American Audiovisual Society, die bezeigen, dass der Mensch 20% vom Gehörten, 30% vom Gesehenen, aber 80% vom selbst Formulierten und 90% von dem, was er selbst tut, behält (vgl. Gudjons 2008:61), können dann in dieser Hinsicht angesehen werden. um zu betonen, dass man sprechen besser lernt, wenn man spricht.

In Hinsicht auf die Förderung der Kommunikation und Interaktion im Fremdsprachenunterricht kommt im handlungsorientierten Unterricht der ‚Authentizität‘ eine besondere Rolle zu. Für Huneke/Steinig sind Äußerungen „***kommunikativ authentisch** [Hvh. im Original] vor allem, wenn sie Informationen enthalten, die für den Hörer neu sind*“ (vgl. Huneke/Steinig, 2013:123), d.h. wenn sie ohne vorbereitete Äußerungen und in keinem spielerischen Zusammenhang ablaufen. Kommunikationssimulationen bzw. Interaktionen und Kommunikationen sollen also in echten oder mindestens realitätsnahen Kommunikationssituationen geschehen, damit die Lernenden voller Nutzung davon machen. In solchen Bedingungen haben die Lernenden also die Möglichkeit, ihre strategische Kompetenz völlig und effizient zu entwickeln, prüfen und weiterentwickeln, die Zusammenhänge zwischen Sachwissen verschiedenen Wissens Ebenen gerecht auszuüben, usw. Das beschreibt Surkamp, wenn sie folgendes schreibt:

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbarer realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln (vgl. Surkamp, 2010:98).

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht gilt als Leitunterrichtsprinzip für diese Arbeit. Daran orientieren sich die praktischen Unterrichtsvorschläge der vorliegenden Arbeit. Die Lernsoftwarekonzipierung wird in ihrer Einsatzmöglichkeit bzw. angebotenen Arbeitsformen und Anwendungen im DaF-Unterricht daran orientiert werden. Zur Besprechung des konkreten Vorschlags dieser Arbeit ist es sehr wichtig, ein weiteres zentrales Konzept zu erwähnen und erklären, nämlich das ‚blended Learning‘, das den praktischen Rahmen für den Einsatz der oben erwähnten Herausforderungen liefert.

#### **2.2.4 Blended learning im Fremdsprachenunterricht**

Nach dem explosiven Fortschritt in der Informatik in den 1970er und 1980er Jahren wurden mehrere Versuche unternommen, den Computer zu allen Zwecken zu benützen. In fast allen Bereichen wurde versucht, Software zu entwickeln, die nun alles tun sollten und sogar die Menschen ersetzen sollten. Im Bereich des Sprachenunterrichts versuchen Informatiker Software zu entwickeln, manchmal je nach dem Typ mit dem Ziel die Lehrenden zu ersetzen. Nach dieser euphorischen Phase erfolgt in den 1990er Jahren eine Bilanz der E-Learning, woraus sich ergibt, dass erfolgreiches Lernen bzw. Lehren nicht alleine durch Nutzung von digitalen Medien gewährleistet sein konnte. Es wird aber erkannt, dass die digitalen Medien über ein enormes und unbestreitbares Potenzial verfügen, das für den Unterricht vorteilhaft sein kann. Daraus entsteht die Wichtigkeit bzw. Forderung, sich auf die Vorteile digitaler Medien zu besinnen und gleichzeitig auf ältere Lehrformen zurückzugreifen (vgl. Surkamp, 2010:28). Auf diese Weise ist es zum Konzept des ‚blended learning‘ gekommen, das eine Mischung von Präsenzunterricht zum einen und Einsatz von digitalen Medien für bestimmte Lehr- und Lernprozesse zum anderen bezeichnet (vgl. Baier, 2009:207-208). Wegen dieser Verknüpfung von Präsenzlernen und virtuellem Lernen wird auf dieses didaktische Modell auch als ‚Hybrides Lernen‘ oder ‚Teilvirtuelles Lernen‘ hingewiesen. Dabei werden die Vorteile der einen Lehrform verstärkt und die Schwächen der anderen ausgeglichen zur Optimierung des Endergebnisses. Im Fremdsprachenunterricht verfolgt es das Ziel, *„eine insgesamt größere Lernleistung und ein besseres soziales Klima zu erreichen“*, indem die Kommunikation zwischen Lernern und Lernern und Lernern und Lehrer intensiviert wird, da sie nicht mehr im Präsenzunterricht begrenzt wird (vgl. Baier, 2009:208).

Das blended-Learning erweist sich als sehr geeignet für Sprachlernkonzepte, die Prinzipien wie Lernerautonomie – Selbstorganisation, Selbstverantwortung im Lernprozess –, Kooperativität – kommunikativ interaktive Ausrichtung des Sprachlernens – und Authentizität

– Lebens- und Kommunikationswelt der Lernenden einbeziehende Authentisierung von Lernmaterialien und Lernaktivitäten – schätzen (vgl. Kohn 2006: 287-288). Überdies trägt dieses Modell durch die Kombination unterschiedlicher Medien und Methoden, und die ermöglichte räumliche und zeitliche Flexibilität zu einer qualitativen Anreicherung des Unterrichts. Zur Vermehrung von Kommunikationsanlässen mit Vorzug von Authentizität erweist sich demzufolge das blended Learning als sehr geeignet, und vielversprechend.

### **2.2.5 Fazit**

Die Ansätze der konstruktivistischen Lernauffassung, der kommunikativen Fremdsprachendidaktik und des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts gelten als Basisüberlegungen für diese Arbeit. Die konstruktivistische Lernauffassung sieht im Lernen im Allgemeinen einen Konstruktionsprozess und stellt den Gebrauch als Voraussetzung für den Erfolg des Sprachlernkonstruktionsprozess. Dazu betont sie die Notwendigkeit einer reichen Lernumgebung. In der kommunikativen Fremdsprachendidaktik wird ein didaktischer Rahmen zur Realisierung dieser Vorstellungen hergestellt, indem Simulationen und reale Kommunikationen stark empfohlen werden, nachdem das Primat des Sprechens vor dem Schreiben erkannt wird. Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht als Unterrichtsprinzip erkennt in der Kommunikation den einzig geeigneten Weg zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und betont dabei die Wichtigkeit der Authentizität. Von diesen Theorien wird ausgegangen, um Vorschläge zur Optimierung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun zu machen. Das blended Learning hat wie oben erwähnt mit der Integration von neuen und alten Medien in einem Unterrichtsmodell zu tun. Es wird hier zum praktischen Umgang mit der Lernsoftware angewendet, bzw. zu ihrem praktischen Einsatz in einem blended-Learning Konzept.

## **KAPITEL III: EMPIRISCHE FORSCHUNG**

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Feldforschung zur Überprüfung der am Anfang formulierten Hypothesen bzw. zur Legitimierung dieser Arbeit durchgeführt. Dieser Teil widmet sich der Beschreibung der Datenaufnahme sowie deren Analyse.

### **3.1 Datenaufnahme**

Zur Erhebung der Daten sind zwei strukturierte Fragebögen ausgestellt worden. Diese wurden von DeutschlehrerInnen und DaF-Lernenden von öffentlichen Gymnasien in Kamerun ausgefüllt. Dadurch sollte die Sprechfertigkeit der Schüler wie auch ihre Sprechanlässe in der Fremdsprache eingeschätzt werden. Mithin sollte das Lehrwerk analysiert und der Zugang zur Technik geprüft werden.

#### **3.1.1 Zu den Probanden**

Für die empirische Forschung wurden zwei Kategorien von Probanden einbezogen. 40 zufällig ausgewählte Schüler aus der 10. und 12. Klasse wurden befragt. Ursprünglich war es geplant, ausschließlich mit Schülern der 12. oder der Abschlussklasse zu arbeiten. Aus unvorhersehbaren Umständen wurden die Fragebögen aber auch von Schülern der 10. Klasse ausgefüllt. Deshalb ist die Gruppe der Schüler aus 10 Befragten aus der zehnten Klasse und 30 aus der zwölften Klasse zusammengesetzt. Die Ermittlung der Sprechgelegenheiten von Schülern außerhalb des Unterrichts, sowie die Bewertung ihrer technischen Bereitschaft mit der Lernsoftware zu arbeiten werden in den 40 Fragebögen gemessen. Was aber die Beimessung der Sprechfertigkeit anbetrifft, werden nur die 30 der zwölften Klasse in Betracht gezogen, da sie vier Jahren von den fünf des Curriculums abgeschlossen haben und daher beinahe als Absolventen besonders geeignet für eine Evaluation sind. Die Schüler stammen aus vier unterschiedlichen Gymnasien in Kamerun. Zur Beachtung der Kluft Stadt vs Dorf befinden sich zwei Schulen in der Stadt Yaounde, nämlich das „Lycee de la cite verte“ und das „Lycee bilingue de Mendong“, und die zwei anderen in dörflichen Bezirken in der „Region du Centre“; nämlich das „Lycee bilingue de Bikok“ und das „Lycee de Nkolondom“.

Die zweite Gruppe der ProbandInnen besteht aus DeutschlehrerInnen, die in neun unterschiedlichen staatlichen Gymnasien tätig sind. 14 zufällig ausgewählte DeutschlehrerInnen wurden im Rahmen dieser Studie befragt. Ihre Lehrerfahrung rangiert zwischen einem und zehn Jahren Lehrtätigkeit. Die Kluft Stadt vs Dorf wurde dadurch beachtet, dass die einen in der Stadt und die anderen in dörflichen Bezirken tätig sind. Die Fragebögen

wurden von Lehrern aus dem „Lycee de Nkolondom“, dem „Lycee bilingue de Bobongo petit Paris“, dem „Lycee Ngoro“, dem „CES Ngat“, dem „Lycee bilingue de Bikok“, dem „CES de Mfou-Ville“, dem „Lycee de la Cite verte“, dem „GBHS Muea-Buea“ und dem „Lycee de Minkan“ ausgefüllt.

### **3.1.2 Zu den Fragebögen**

Die Fragebögen enthalten strukturierte Fragen und verfolgten unterschiedliche Ziele. Ziel der Fragebögen für Schüler war es, ihre Selbstbewertung ihrer Sprechfertigkeit festzustellen, ihre Teilnahme an Sprechaktivitäten sowohl während des Unterrichts als auch außerhalb des Unterrichts und ihren Zugang zu technischen Mitteln für den eventuellen Einsatz der Lernsoftware zu ermitteln. Die Fragebögen der Schüler wurden auf Französisch verfasst, um möglichen Missverständnisse zu vermeiden. Das Augenmerk richtete sich hierbei auf die zu ermittelnden Daten und nicht auf eine Bewertung ihrer Sprachkenntnisse. Deswegen sollten die Fragebögen ihnen gestatten, die Fragen zu verstehen und sie auch angemessen zu beantworten.

Was die Fragebögen von Lehrern hingegen anbelangt, wurde damit versucht, ihre Einschätzung der Sprechkompetenz ihrer Schüler zu ermitteln sowie ihre Bewertung der vom Lehrwerk angebotenen Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit. Dabei sollten sie sich auch über ihre Schwierigkeiten bei der Förderung dieser Fertigkeit ausdrücken. Letztendlich sollte mit dem Fragebogen auch ihre Einstellung zum eventuellen Einsatz einer Lernsoftware bewertet werden.

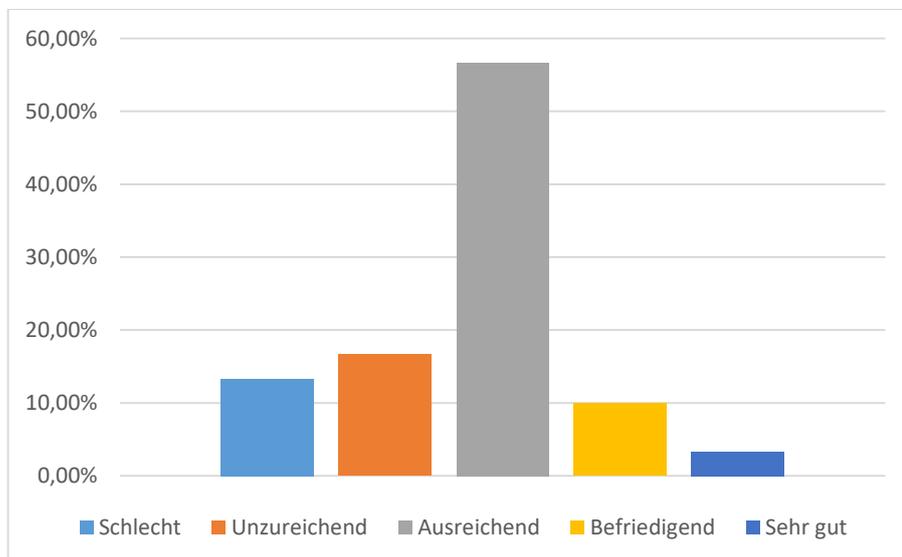
## **3.2 Datenanalyse**

Bei der Auswertung der Fragebögen sind vier Hauptpunkte bewertet worden, welche in diesem Abschnitt erläutert werden. Dazu gehören die Sprechfertigkeit der Schüler, das Übungsangebot des Lehrwerks, die Sprech Gelegenheit der Lernenden und ihre technische Bereitschaft für den Einsatz der Software. Die hier dargestellten Graphiken wurden mit Microsoft Office Excel 2016 hergestellt.

### **3.2.1 Bewertung der Sprechfertigkeit der Schüler**

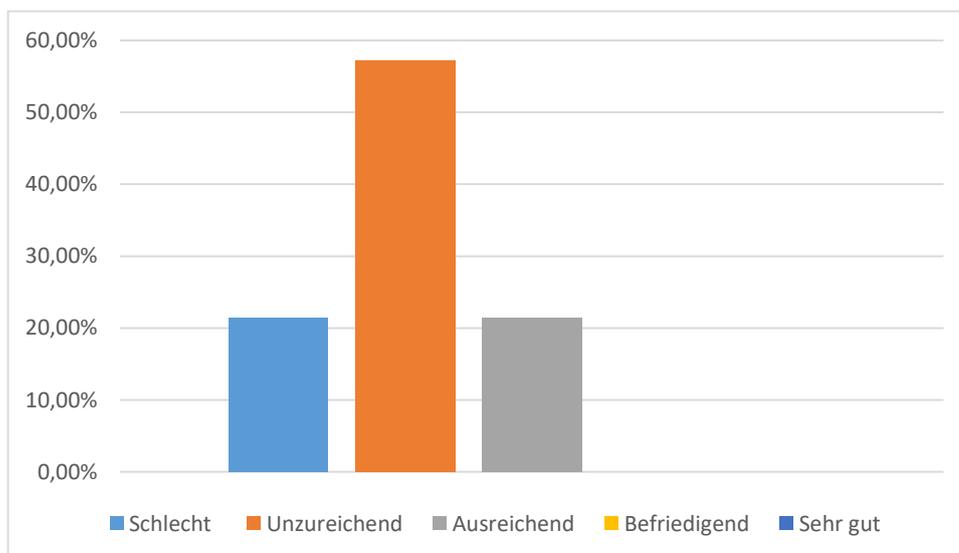
Die Abschätzung der Sprechfertigkeit der Schüler ist auf zwei Ebenen durchgeführt worden. Einerseits haben die Schüler eine Selbstbewertung vorgenommen, andererseits sollten die Lehrer ihre Einschätzung angeben. Es ergibt sich demnach, dass die Schüler ihre

Sprechfertigkeit im Allgemeinen für ausreichend halten, wie 56,6% der Befragten es angaben. 16,66% jedoch beurteilen sie als unzureichend, und 13,33 als schlecht. Nur 3,33% der Befragten sind mit ihrer Sprechfertigkeit zufrieden und halten sie für sehr gut. Die folgende Abbildung ist eine grafische Darstellung dieser Selbstbeurteilung ihrer Sprechkompetenz bei den Schülern.



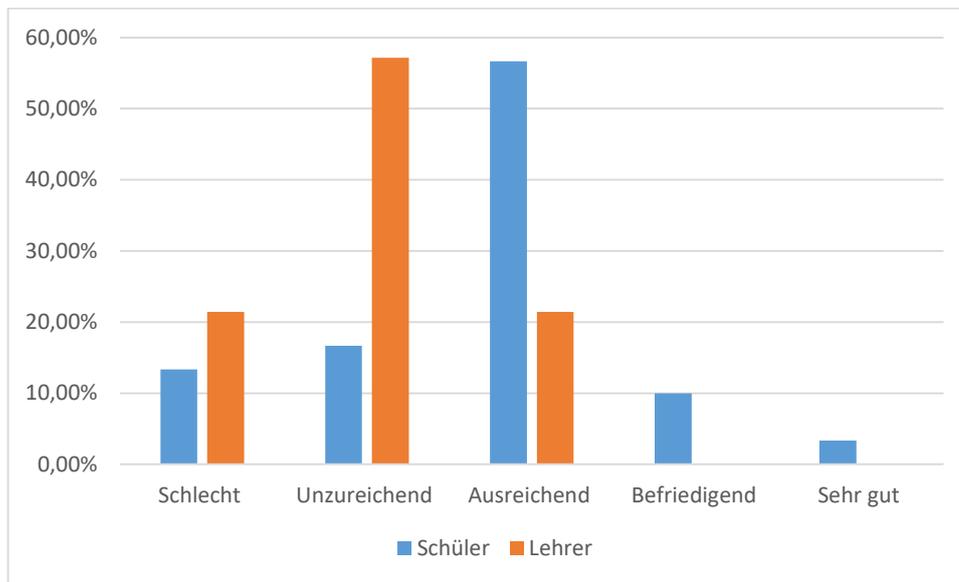
**Abbildung 1: Selbstbewertung der Sprechfertigkeit unter den Schülern**

Die Lehrer haben sich auch dazu geäußert und sind aber im Allgemeinen einer anderen Meinung. Die meisten sind mit der mündlichen Sprachproduktion der Schüler nicht zufrieden. Nur 21,42% der Befragten beurteilen sie als ausreichend, während 57,14% sie als unzureichend, und 21,42% sogar als schlecht bewerten, wie es die folgende Abbildung zeigt.



**Abbildung 2: Bewertung der Schülersprechfertigkeit bei den Lehrern**

Ein vergleichender Blick auf diese Werte zeigt, dass nur wenige Befragten – sowohl Lehrer als auch Schüler – die Schülersprechkompetenz gut benoten. Die meisten Schüler lassen sich in negativen Spalten bis zur Durchschnitt ordnen und nur wenige in den positiven Spalten. Das gleiche gilt für die Lehrer, wie es in der folgenden vergleichenden Darstellung beobachtet werden kann.



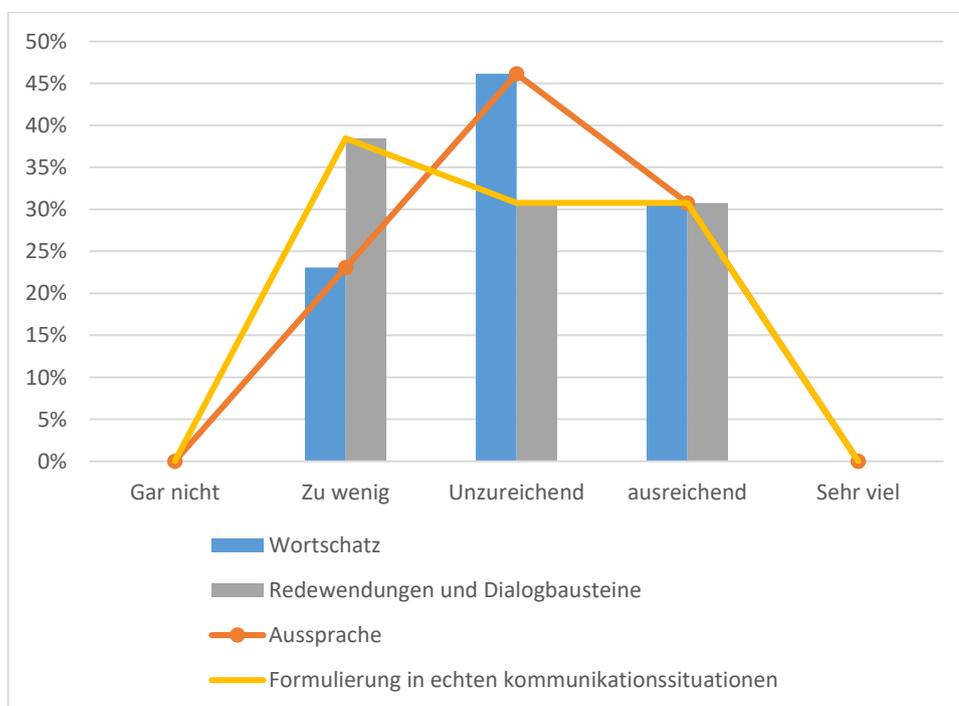
**Abbildung 3: Vergleichende Darstellung der Bewertung der Schülersprechfertigkeit**

Diese Ermittlung bestätigt die unzulängliche Sprechfertigkeit von DaF-Schülern in Kamerun und untermauert den Bedarf an neuen bzw. weiteren Strategien zur Optimierung dieser fundamentalen Fertigkeit. Als Hemmungen bei der mündlichen Sprachproduktion auf Deutsch erwähnen die Schüler in erster Linie den mangelnden Wortschatz beim Sprechen, was oft zu einer scheinbar ewigen Suche nach Wörtern führt, und die Schwierigkeiten bei der Satzformulierung. Die Aussprache und die Angst vor Fehlern sind weitere Faktoren, auf die sie beim Sprechen stoßen. Die Lehrer wiederum sind bei der Sprechförderung mit dem Mangel an adäquaten Materialien und der begrenzten Unterrichtszeit konfrontiert. Erwähnt wurde auch die Unmöglichkeit aufgrund der großen Anzahl aller Schüler bei Sprechübungen zu kontrollieren, wie auch die mangelnde Motivation der Schüler an Sprechübungen teilzunehmen, ihre Angst Fehler zu begehen, und ihre nur auf den Klassenraum begrenzte Sprechgelegenheiten.

### 3.2.2 Übungsangebot des Lehrwerks

Eine Abschätzung der im Lehrwerk vorhandenen Übungen haben die befragten Lehrer angegeben. Diese Begutachtung ist nach den Kriterien der Übungstypologie zur Förderung der Sprechfertigkeit erfolgt. Deshalb wurden die Übungen in vier Kategorien geordnet, zu denen

Wortschatz, Aussprache, Übungen zu Redewendung und Dialogbausteine, und endlich Übungen zur Formulierung in echten Kommunikationssituationen gehören. Jeder sollte die Reichweite des Lehrwerks in jeder Kategorie begutachten. Der allgemeine Trend in den gesammelten Daten weist darauf hin, dass das vorhandene Lehrwerk nur unzureichende Übungen zum Wortschatz sowie zur Aussprache und zu wenige Übungen zu Redewendungen und Dialogbausteinen wie auch zur Formulierung in echten Kommunikationen anbietet. 46,15% der befragten Lehrer halten das Angebot an Wortschatzübungen für unzureichend und 23,07% für zu wenig, während nur 30,76% es als ausreichend einschätzen, im Gegensatz zu den 69,22% anderen. Dasselbe gilt für die Ausspracheübungen, die von 69,22% als zu wenig bzw. unzureichend und von 30,76% als ausreichend bewertet wurden. Was die Übungen zum Erarbeiten von Redemitteln, Redewendungen und Dialogbausteine betrifft, sind 38,46% der Meinung, dass sie in zu geringer Zahl im Lehrwerk vorkommen. Daneben schätzen 30,76% der Lehrer sie als unzureichend ein, während die 30,76% anderen sie ausreichend finden. Dasselbe gilt für die Begutachtung von Formulierungsübungen in echten Situationen, wo die größte Gruppe aus 38,46% ausgemacht wird, die diese Kategorie als zu wenig angeboten würdigen. Daneben halten 30,76% sie für unzureichend und 30,76% für ausreichend. In der folgenden Abbildung werden diese Angaben graphisch dargestellt, um sie systematischer zu repräsentieren.

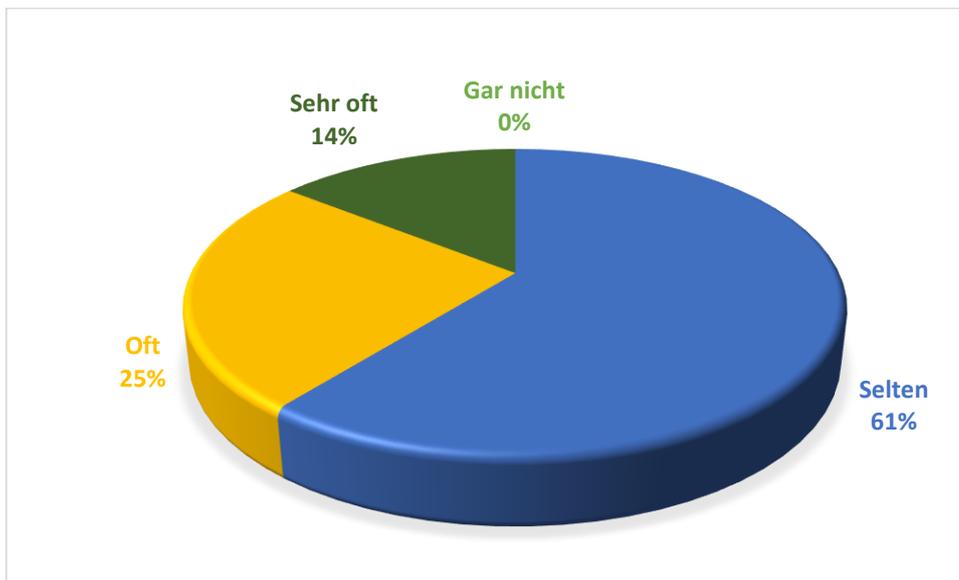


**Abbildung 4: Bewertung des Übungsangebots vom Lehrwerk**

Interessant bei dieser Wertung ist die Tatsache, dass alle die befragten Deutschlehrer dazu einig sind, dass diese Übungskategorien angeboten werden aber nur nicht ausreichend sind, um das Ziel der Sprechförderung zu erreichen. Daher sind Kompensationsmöglichkeiten nötig, um bessere Ergebnisse in diesem Zusammenhang zu haben.

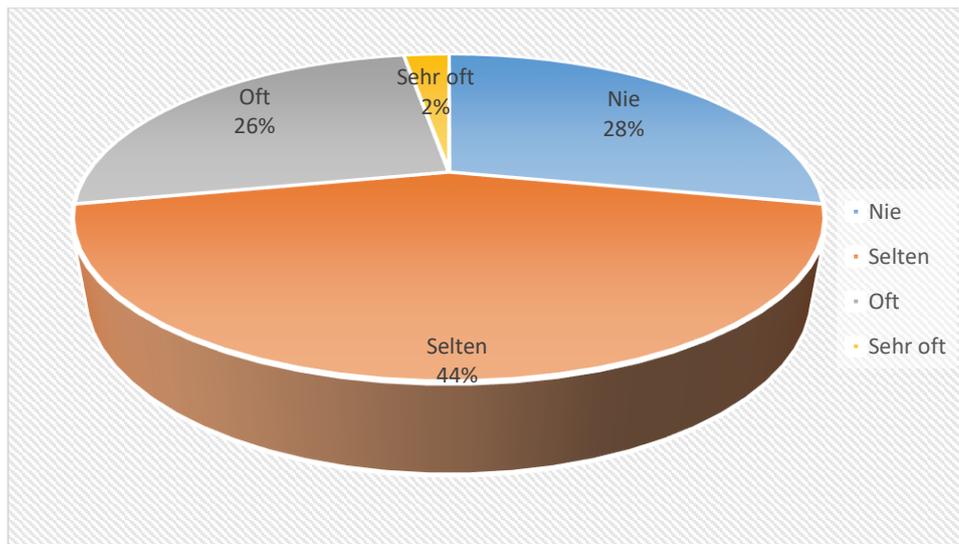
### 3.2.3 Sprechgelegenheiten der Lernenden

Die Schülersprechgelegenheiten in der Fremdsprache wurden von ihnen selbst eingeschätzt. Dabei ist die Sprechgelegenheit im Unterricht wie auch die Teilnahme an Gesprächen außerhalb des Unterrichts beachtet worden. Es ergibt sich, dass 60,71% der Schüler nur selten während des Unterrichts zu Wort kommen, während knapp 14,28% sehr oft und 25,64% oft im Unterricht sprechen. Diese Angaben sind in der folgenden Abbildung grafisch dargestellt.



**Abbildung 5: Teilnahme der Schüler an Sprechaktivitäten im Unterricht**

Gelegenheiten für Schüler, an Gesprächen außerhalb des Unterrichts teilzunehmen sind noch beschränkter. Hierbei haben 28,20% der Befragten keine Möglichkeit außerhalb des Klassenraums mündlich zu kommunizieren, und 43,58% sind selten an mündlichen Kommunikationen beteiligt. Daneben sind lediglich 2,56% sehr oft und 25,64% oft in Gesprächen außerhalb des Unterrichts beteiligt, wie es die folgende Abbildung zeigt.

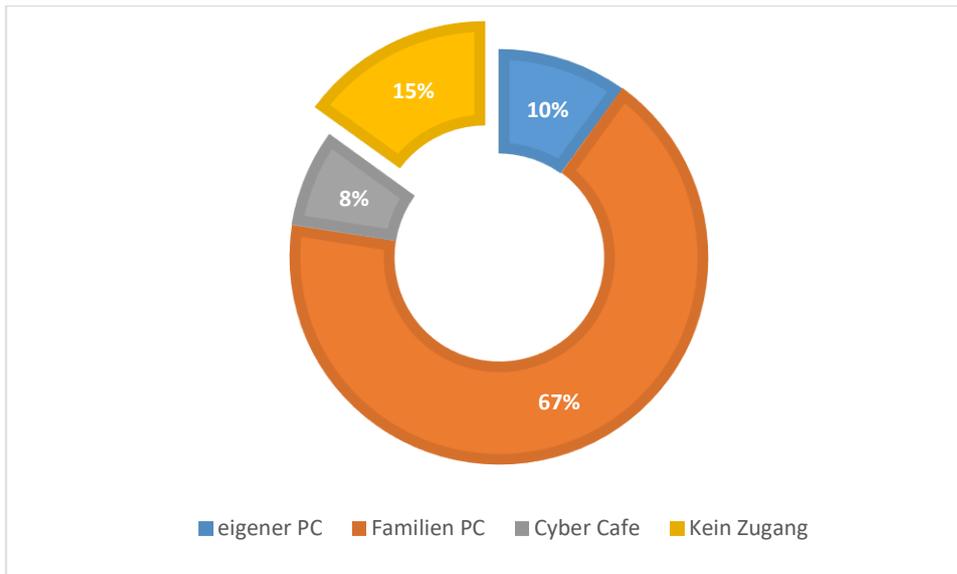


**Abbildung 6: Schülersprechanlass außerhalb des Unterrichts**

Es wird daraus ersichtlich, dass ungefähr 72% der Schüler nie oder nur selten außerhalb des Unterrichts die Gelegenheit haben, auf Deutsch zu sprechen bzw. sich in dieser gelernten Fremdsprache zu äußern. In der vorherigen Bilanz lässt sich dennoch feststellen, dass sie während des Unterrichts im Klassenzimmer auch nicht so oft zum Wort kommen. Daher erscheint ihre allgemeine Sprechmöglichkeit in der gelernten Fremdsprache als sehr begrenzt. Dadurch wird den Bedarf, ihnen mehr Sprechgelegenheiten auf Deutsch anzubieten, gerechtfertigt.

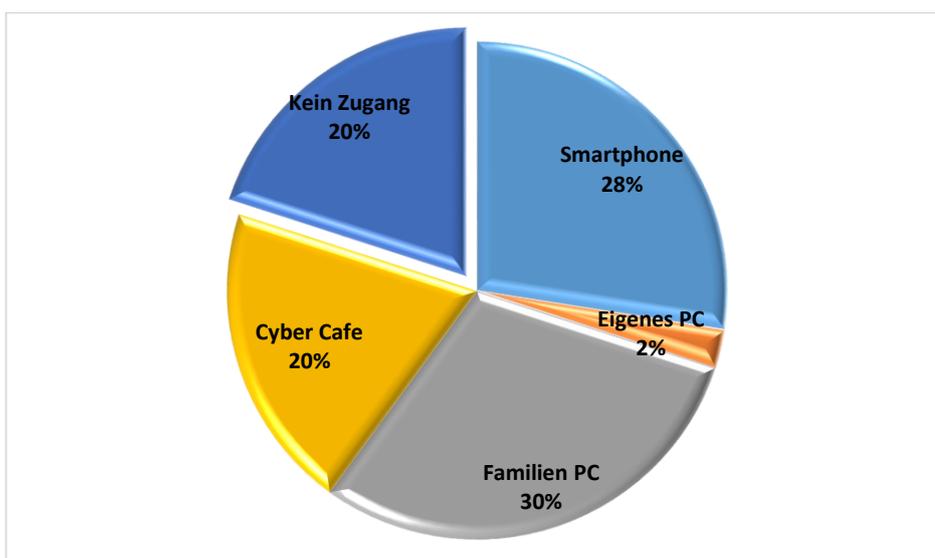
### 3.2.4 Technische Bereitschaft

Der eventuelle Einsatz einer Lernsoftware setzt besondere Bedingungen voraus, unter anderen den Zugang der Lernenden zu den entsprechenden technischen Mitteln. Deshalb sollten sich die befragten Schüler ihren Zugang zu Computer wie auch zum Internet angeben. Aus der Umfrage ergab sich, dass 85% der Schüler Zugang zu einem Computer haben. Davon haben 11,76% einen eigenen Computer, was 10% der Gesamtzahl ausmacht. 79,41% von ihnen haben einen Familien PC zu Hause, was 67,5% der Gesamtzahl entspricht, und 8,82% können nur in einem Cyber-Cafe Zugang zu einem Computer haben, was 7,5% der Gesamtzahl ausmacht. Dagegen haben 15% der Befragten keinen Zugang zu einem Computer. Diese Teilung wird in der folgenden Abbildung dargestellt.



**Abbildung 7: Schülerzugang zum Computer**

Von den 85% der Schüler, denen ein Computer zugänglich ist, haben ungefähr 5,88% keinen Zugang zum Internet, welche 5% der Gesamtzahl bilden. Wenn sie zu den 15% ohne Computer addiert werden, folgt daraus, dass 20% der Schüler keinen Zugang zum Internet haben. Von den 80% anderen haben 37,5% auf den Familien PC Zugang zum Internet, welche 30% der Gesamtgruppe bilden. Die zweitgrößte Gruppe besteht aus 34,37% der Befragten, die auf ihren Smartphones Internetzugang haben, und 27,5% der Gesamtgruppe darstellen. 25% bzw. 20% der Gesamtzahl haben nur in einem Cyber-Cafe Zugang zum Internet, während nur 2,5% der Gesamtzahl auf dem eigenen PC Internetzugang haben. Die prozentuale Darstellung der allgemeinen Gruppe wird in der folgenden Abbildung angegeben.



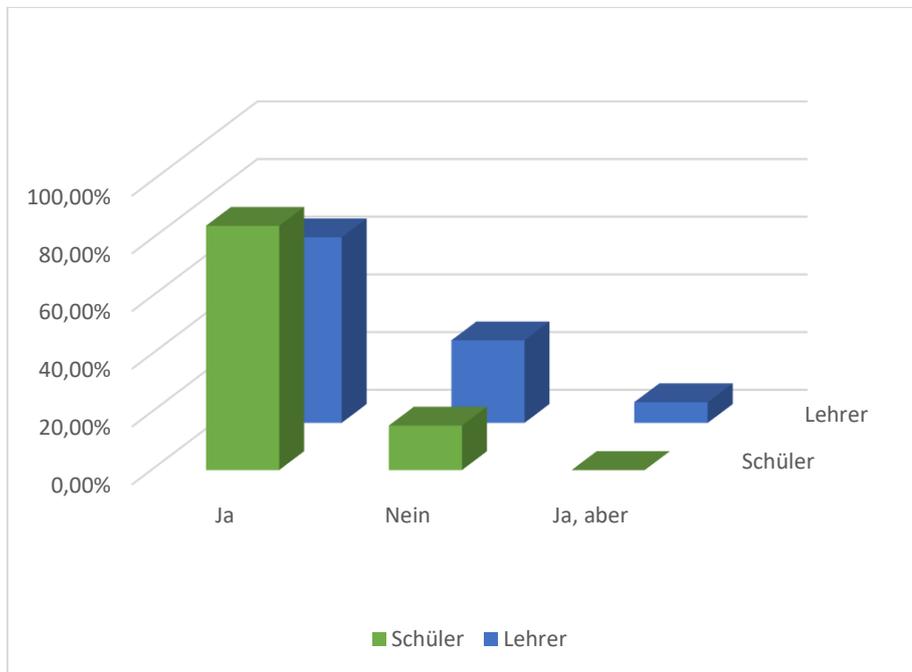
**Abbildung 8: Schülerzugang zum Internet**

### 3.2.5 Einstellung zur Lernsoftware

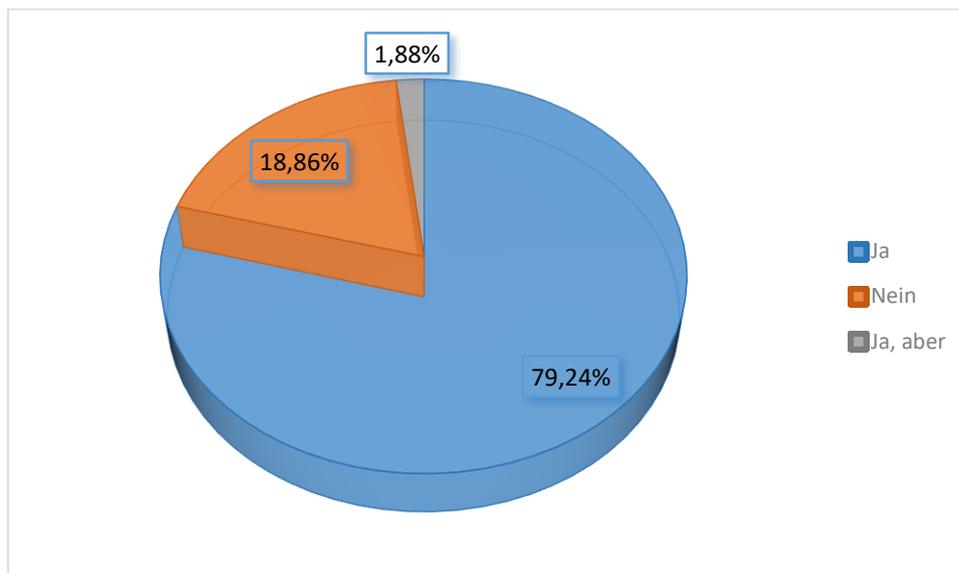
Die Probanden sind nach ihrer Stellung zu einem eventuellen Einsatz einer Lernsoftware auch befragt worden, ohne, dass ihnen dabei das Konzept beschrieben wurde. 84,61% der befragten Schüler waren mit dem eventuellen Einsatz einer entsprechenden Lernsoftware zur Optimierung ihrer Sprechfertigkeit einverstanden. Mehrere davon erwarten, dass ihnen die Gelegenheit angeboten wird, mehr Kontakt mit der Sprache zu haben, und Zugang zu weiteren Übungen zu haben, damit sie ihren Wortschatz, ihre grammatische Kenntnisse und ihre Aussprache verbessern und meistern können. Als weitere Erwartungen gibt es mehr Anlässe zum Sprechen bzw. für die Selbstproduktion und die Möglichkeit zur Selbstevaluation. Viele davon sind auch einfach von der Idee motiviert, mit diesen neuen Medien zu arbeiten, und freuen sich auf die Möglichkeit, überall Zugang zu ihren Arbeitsmaterialien zu haben, bzw. in Kontakt mit der gelernten Sprache zu bleiben. Dagegen haben 15,38%, eher Abstand davon genommen, einige erwarten eher eine Möglichkeit eher die Aussprache mehr auszuüben, und andere bevorzugen echte Kommunikationsmöglichkeiten, da die Sprechkompetenz im Kontakt mit Gesprächspartnern entwickelt bzw. verbessert wird. Dazu sagt z.B. ein Proband: *„je développe mes compétences orales plus rapidement lorsque je suis en face de mon interlocuteur“* (vgl. KT28). Wichtig ist hier daran zu erinnern, dass den Probanden das Konzept der Software nicht vorgestellt wurde.

Was die LehrerInnen angeht, sehen 64,28% in der Idee einer Lernsoftware eine Optimierungsmöglichkeit für die Sprechfertigkeit der Schüler. Einige betonen den Gewinn der Digitalisierung und Interaktivität von Lernmaterialien und meinen, die Lernsoftware würde zur Steigerung der Schülermotivation beitragen. Sie wäre ebenfalls bei der Förderung der Lernerautonomie wichtig. Überdies stellt sie eine angebrachte Opportunität dar, den Schülern mehr Übungen, Lernmaterialien und Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen. 28,57% der Lehrer halten die Lernsoftware für keine gute Idee und gehen davon aus, dass Lernsoftwares im Allgemeinen nicht genug Übungen für den mündlichen Ausdruck enthalten. Einige vertreten auch die Ansicht, die Schüler haben keinen bzw. einen nur begrenzten Zugang zur Technik, und könnten mit einer Lernsoftware nicht arbeiten. Nebenan nehmen 1,88% eine vorsichtige Stellung ein. Sie erkennen das Potenzial der Neuen Medien, und behaupten, eine Software wäre ein Vervollkommensanlass. Sie betonen aber die Voraussetzungen der Lehrerfortbildung und der Verbesserung der Arbeitsbedingungen für das volle Nutzen ihres Potenzials. Unter Arbeitsbedingungen wird die Tatsache erwähnt, dass einige Dörfer oft von Stromausfällen betroffen sind, oder einige Schulen einfach keinen Strom haben.

Zusammengerechnet sehen 79,24% der Befragten in einer Lernsoftware ein sachgemäßes kompensatorisches Arbeitsmaterial zur Verbesserung der Sprechfertigkeit. 1,88% sind unter Vorbehalt dafür und 18,86% der Befragten sind aber anderer Meinung. Diese Angaben sind in den folgenden Abbildungen grafisch dargestellt.



**Abbildung 9: Vergleichende Darstellung der Einstellung zur Lernsoftware**



**Abbildung 10: Allgemeine Einstellung zur Lernsoftware**

# KAPITEL IV: ZUR OPTIMIERUNG DER SPRECHFERTIGKEIT DURCH INFORMATIONS- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN UND NEUE MEDIEN

Die Sprachproduktion bzw. das Sprechen ist ein ganzer komplexer Prozess, der wie alle menschlichen Aktivitäten vom Gehirn gesteuert wird. Die Formulierung einer Äußerung läuft erstmal im Gehirn ab, bevor sie artikuliert und durch Schallwellen als hörbare Äußerung übertragen wird. (vgl. Wolff 2002, Wahl 2007, Baier 2009 u.a) Der Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt auf den neurologischen und psychologischen Grundlagen des Lernens und Sprechens sowie auf den didaktischen Grundlagen der Förderung der Sprechfertigkeit und dabei dem Mehrwert von Neuen Medien.

## 4.1 Lernpsychologische Grundlagen

Es geht in diesem Teil darum zu beschreiben, wie das Lernen neurologisch gesteuert und das Sprechen bei Fremdsprachenlernern produziert wird und wie diese neuropsychologischen Prozesse durch Neue Medien beeinflusst werden können.

### 4.1.1 Neuropsychologischer Sprechproduktions- bzw. Sprechlernprozess

Das Lernen ist ein komplexer Prozess, der neurologische und psychologische Prozesse einschließt, die ihn bestimmen. Der Neurobiologe Eric Kandel erklärt als neurobiologische Grundlage des Lernens ein Prinzip von Synapsen Veränderungen bzw. ein Prinzip der Verstärkung von synaptischen Verbindungen zwischen Neuronen. Das Lernen sei also *„nichts anderes als eine Veränderung der Synapsen, also der Verbindungszellen zwischen zwei Neuronen“*<sup>4</sup>. Das menschliche Gehirn, das *„das wichtigste Organ des Zentralnervensystems und zugleich das Kontrollsystem für alle bewussten und unbewussten Aktivitäten [darstellt]“* (vgl. Katsaounis 2006:63, zitiert nach: ebd. S.39), besteht also aus Milliarden von Neuronen, die durch ihre Axone in Synapsen miteinander verbunden sind. Die von den Sinnesorganen aufgenommenen Informationen werden in Form von elektrochemischen Signalen in verschiedenen bzw. entsprechenden Neuronen-Netzen übertragen. Die Neuronen, die gleichzeitig aktiviert werden, werden also miteinander verbunden, bzw. verdrahtet. Die

---

<sup>4</sup> Vgl. Kandel, <http://www.erickandel.org>, Abruf 06-2006, zitiert nach: Baier 2009: 45.

Verstärkung der synaptischen Verbindungen ist von der Häufigkeit der Aktivierung der dadurch verbundenen Neuronen bestimmt, denn „*Je öfter zwei Zellen miteinander feuern, desto besser werden die Verbindungen zwischen ihnen. Irgendwann sind die Zellen dann so eng miteinander verbunden, dass die Aktivierung der einen Zelle automatisch auch zu der Erregung der anderen Zelle führt*“ (vgl. ebd. S.45). Aus diesem Grund charakterisiert Gudjons das Lernen als „*gehirnphysiologisch gleichbedeutend mit dem Aufbau oder der Umstrukturierung von neuronalen Netzwerken*“ (vgl. Gudjons 2001: 223 zitiert nach: Baier 2009: 45), wobei die Umstrukturierung auf die Veränderungen in der Stärke von synaptischen Verbindungen zwischen den Neuronen des Netzwerkes verwiesen wird. Diese Prozesse von Konstruktionen und Umstrukturierungen neuronaler Netze geschehen relativ langsam und können durch das ständige Üben, Spielen und Simulieren in Schwung gebracht werden, da ihre Stärke von der Häufigkeit der Abrufe abhängt. Und je stärker die Synapsenverbindung in einem Netzwerk ist, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit, dass der richtige Output hervorgebracht wird (vgl. Spritzer 2000: 62 zitiert nach: ebd. S.53).

Für die Wahrnehmung bzw. Verarbeitung von Informationen geht das Gehirn vom in neuronalen Netzen gespeicherten Vorwissen aus. Das Vorwissen hier bezieht sich auf die vorher gemachten Erfahrungen. Dazu schreibt Steinmetz folgendes:

Die Menschen [lernen] nicht durch Programmierung von Regeln, sondern durch eigene Erfahrung, aus Beispielen in ihrer Umwelt, aus denen sie sich selbst geeignete Regelmäßigkeiten entnehmen und damit eigentätig zu Lösungsmöglichkeiten gelangen. [...] **Lernen, Denken und Handeln sind in ganzheitlicher Weise miteinander verbunden und formen sich aus** [Hvh. E.D] und mit den Erfahrungen des Individuums in seiner sozialen und natürlichen Umwelt, die systematisch miteinander verknüpft werden. [...] der Grundgedanke besteht darin, dass kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verbunden sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozess des Gehens erst entsteht (vgl. Steinmetz 2000: 37 zitiert nach: ebd. S.48).

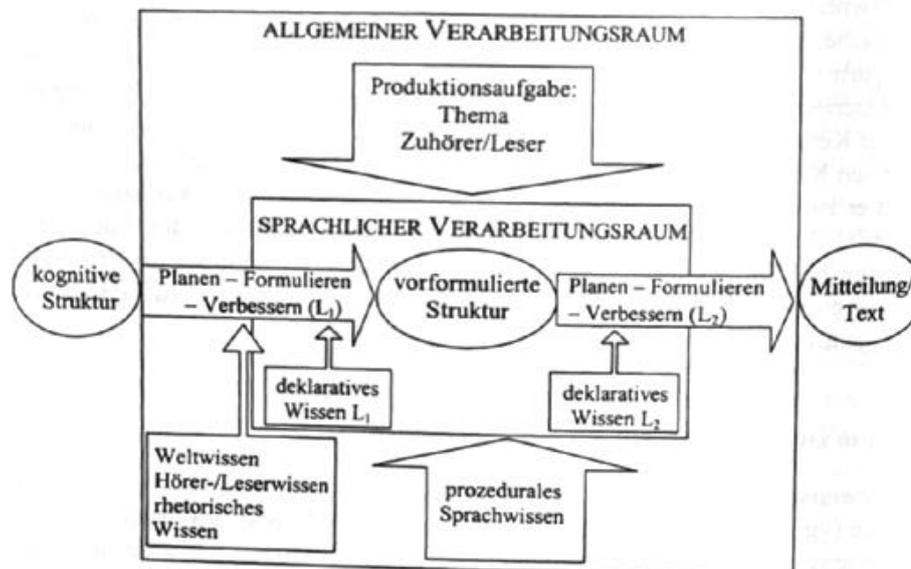
Das Sprechen bzw. Sprechen Lernen ist von diesem ganzen Prozess dadurch beeinflusst, dass beim Sprechen gespeicherte Informationen (das Weltwissen mithilfe von gespeicherten grammatischen Strukturen unter Berücksichtigung von soziokulturellen Elementen usw.) in Äußerungen formuliert werden, bevor sie artikuliert werden. Diese gebrauchten Informationen sind also in verschiedenen Netzwerken gespeichert und sollen während Redebeiträgen gleichzeitig abgerufen werden.

Das erworbene bzw. gespeicherte Wissen kann im Allgemeinen in deklaratives und prozedurales Wissen klassifiziert werden. Das deklarative Wissen umfasst das allgemeine

Faktenwissen, „*the facts we know*“ und wird als „*Was-Wissen*“ betrachtet. Das prozedurale Wissen hingegen bezieht sich auf das Fertigkeitwissen, „*the skills we know how to perform*“ und wird daher als „*Wie-Wissen*“ betrachtet (vgl. Wolff, 2002: 45). Im Rahmen der Sprachverarbeitung werden diese Komponenten noch weiter geteilt, das deklarative wird in deklaratives Welt- und Sprachwissen geteilt und das prozedurale genauso in prozedurales Welt- und Sprachwissen. Demzufolge gibt es vier Wissenskomponenten, die die Sprachverarbeitung beeinflussen. Das deklarative Weltwissen verweist auf alle Informationen über die Weltereignisse, die der Sprachbenützer im Sprachgebrauch brauchen kann; zum Beispiel die Informationen über ein Thema, worüber ein Sprecher diskutieren soll. Das deklarative Sprachwissen ist das Gesamtwissen über die Sprache; es enthält lexikalische, semantische, phonologische, morphologische, syntaktische, usw. Kenntnisse über die Sprache. Das prozedurale Weltwissen bezieht sich auf das allgemeine Fertigkeitwissen, wenn das prozedurale Sprachwissen sich auf das „*Wissen über die Strategien und Prozesse der Sprachverarbeitung*“ bezieht. Im Gegensatz zum deklarativen Sprachwissen, das relativ statisch ist, ist diese Komponente sehr dynamisch. Sie enthält das strategische Wissen des Sprachbenützers und ist für das Management des deklarativen Wissens und die Herstellung der Verbindung zwischen der Sprachwelt und der realen Welt zuständig. Sie steuert nämlich den Abruf vom Weltwissen und ermöglicht die Sprachverstehens- und Sprachproduktionsprozesse, steuert bei der Rezeption „die Interaktion zwischen deklarativem Sprachwissen und eingehenden Stimuli“, und ist bei der Produktion für die Planung verantwortlich (vgl. Wolff, 2002: 118).

Auch beim zweit- bzw. fremdsprachlichen Sprechen werden diese vier Wissenskomponenten miteinbegriffen. Es benützt also dasselbe sprachliche Informationsverarbeitungssystem als für das muttersprachliche Sprechen (vgl. ebd. S.333), der Unterschied zwischen den beiden Sprechprozessen wird aber von deklarativen Sprach- und Weltwissensdefizite ausgelöst. Fremdsprachenlerner weisen also Defizite besonders im deklarativen Wissen, der Verstehens- sowie der Produktionsprozess läuft demzufolge bei der Fremdsprache anders als bei der Muttersprache (vgl. ebd. S. 272; 295). Diese Unterschiede werden im prozeduralen Sprachwissen widerspiegelt, was das fremdsprachliche Sprechen zu einem sehr komplexen Prozess macht. Der ideale Fremdsprachensprecher überträgt zwar sein prozedurales Wissen aus der Muttersprache in die Fremdsprache, wegen des sprachlichen Defizits ändert sich aber sein strategisches Verhalten. Er entwickelt etwa, modifiziert und setzt neue Strategien bzw. Kommunikationsstrategien ein, um das Defizit zu überwinden und

trotzdem, korrekte Äußerungen zu formulieren (vgl. ebd. S. 333-334). Diese Strategien sind zentral in der Entwicklung von Produktionsfertigkeiten; sie „dienen vor allem der Gestaltung des eigenen Lernprozesses“ (vgl. ebd. S.337). Dieser komplexe Prozess der Sprechproduktion wird in der folgenden Abbildung von Wolff zusammenfassend dargestellt.



**Abbildung 11: Zweisprachliches Sprachproduktionsprozess nach Wolff (2002: 336)**

Aus dieser Abbildung wird klar, dass der sprachliche Verarbeitungsort Teil des allgemeinen Verarbeitungsraums ist und wie bereits erwähnt für die Verarbeitung beider Mutter- und Fremdsprache zuständig ist. Für die Produktion einer Äußerung in der Fremdsprache wird die anfängliche kognitive Struktur erstmal in der Muttersprache geplant und vorformuliert, mit Bezug auf das Weltwissen, den Kontext und das muttersprachliche deklarative Wissen. Die präformulierte Struktur wird dann in die Fremdsprache umgewandelt, und mit dem fremdsprachlichen deklarativen Wissen grammatisch, phonologisch, usw. enkodiert und dann noch zur Verbesserung überwacht, um später artikuliert zu werden. Die Interaktionsstrategien werden während der Planung, Formulierung und Überwachung in der L2 eingesetzt. Das Ganze wird, wie bereits erwähnt, vom prozeduralen Sprachwissen durchgeführt. Für eine effiziente Entwicklung der Sprechfertigkeit, ist es daher sehr relevant, dass das prozedurale Wissen viel und regelmäßig trainiert wird.

#### 4.1.2 Mehrwert von neuen Medien für den Sprechlernprozess

Aus dem vorangehenden Abschnitt geht hervor, wie ständige Übung bzw. Wiederholung, Spiele sowie Simulationen und Erfahrungssammlung positiv auf den Veränderungs- bzw. Verstärkungsprozess der Synapsenverbindungen einwirkt. Die Neuen

Medien und deren Potential stellen in diesem Rahmen einen großen Vorteil dar, da zahlreiche Übungen, Simulationsmöglichkeiten und Spielen verschiedener Art darauf und dadurch angeboten werden. Diese Schwemme und Varietät von Übungen erleichtert dann die notwendige Erfahrungssammlung der Lernenden.

Es gibt weitere Phänomene, wie die Motivation und die Aufmerksamkeit, die den neuropsychologischen Lernprozess beeinflussen, und auf die die Neuen Medien einen positiven Einfluss haben. Die Aufmerksamkeit, die zu einer gegebenen Zeit auf einen besonderen Lerngegenstand gelenkt wird, führt zur Erhöhung der Aktivität in den betroffenen Gehirnarealen bzw. zum Zuwachs der synaptischen Übertragungsstärke und demzufolge zur Steigerung des Lernpotentials. Deswegen schreibt Baier in Anlehnung an Spritzer (2007: 146), „*Wer seine Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand lenkt, erzielt bessere Ergebnisse*“ (vgl. Baier 2009: 63). Lernmaterialien mit Neuen Medien können mit Hilfe von Animationen und weiteren Tools dann so konzipiert werden, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden kontrolliert wird, und zu einem gegebenen Zeitpunkt auf einen besonderen Aspekt gebracht wird. Was für die Bearbeitung desjenigen Lerninhaltes von Nutzen wird.

Was die Motivation anbelangt, gilt sie, laut Gudjons, als „*eine der entscheidenden Bedingungen des Lernens*“ (vgl. Gudjons 2001: 229 zitiert nach Baier 2009: 66). Er geht also davon aus, dass Kognition, Motivation und Emotionen eng zusammenhängen, und betont die Voraussetzung der Motivation für die positive Einwirkung von den eingesetzten Lehr- und Lernstrategien einen erfolgreichen Lernprozess. Daher fragt er: was „*die beste kognitive Strategie in der Informationsverarbeitung oder der Problemlösung [nützt], wenn die Lernenden z.B. nicht motiviert sind?*“ (vgl. ebd.) dadurch wird die fundamentale Rolle der Motivation erhellt. Die Neuen Medien stellen auf diese Ebene einen Trumpf dar, da ihr Einsatz im Unterricht bei der Steigerung der Motivation am Üben und Lernen mitwirkt. Darum schreibt Yu-Chih Sun: „*research has shown that CMC motivates learners to engage in meaningful communication in the target language and leads to effective language learning*“ (vgl. Sun, 2009: 88).

## **4.2 Didaktische Grundlagen**

Die Förderung der Sprechfertigkeit ist wie bereits erwähnt in der Fremdsprachendidaktik und besonders in der DaF-Didaktik nicht ausreichend erforscht worden. Zu diesem Thema kommentiert Ulf Abraham (2008) die vom Österreicher Koch stammenden Ausdifferenzierung zwischen einer medialen und einer konzeptuellen

Mündlichkeit. Unter mediale Mündlichkeit versteht er die Äußerungen, die einfach mündlich vollzogen werden (vgl. Abraham, 2008:15). Als Beispiel dafür gelten Fernsehnachrichten, Reden, Vorträge, usw., die vorher geplant und strukturiert sind. Diese Art der Mündlichkeit führt er zu dem zurück, was er „Sprache der Distanz“ nennt.

Im Gegensatz dazu entspricht die konzeptuelle Mündlichkeit den Fällen, in denen die Sprachäußerungen in der Mündlichkeit konzipiert werden. dazu schreibt er: *„Den Begriff 'Konzeption' brauchen wir, wenn wir die Tatsache bezeichnen wollen, dass ein Text in der und für die Mündlichkeit [...] gedacht und gemacht ist“* (vgl. Abraham 2008: 16). Diese Art, die er zur „Sprache der Nähe“ zurückführt, taucht dialogisch, situativ, und spontan auf. Mit dialogisch meint er, dass der Text in einer sogenannten face to face Interaktion erzeugt wird. Die Situationsbedingung weist darauf hin, dass die Äußerungen in einer nicht zerdehnten kommunikativen Situation erscheinen. Unter spontan drückt er die Tatsache aus, dass die Kommunikation ohne vorbereitete Redebeiträge läuft. Beide Formen sind für die Sprechfertigkeit wichtig, die konzeptuelle taucht aber im alltäglichen Leben öfter auf und erscheint als wichtiger im Lernvorgang, denn die Lerner sollen dazu befähigt werden, an alltäglichen Kommunikationen teilzunehmen. Sie erweist sich dann auch als komplexer und fordert daher mehr Aufmerksamkeit und Arbeit.

Was den praktischen Umgang mit der Entwicklung von Sprechfertigkeit angeht, haben einige Wissenschaftler in der Didaktik wie Hohmann (2006), Schatz (2006), Pauels (2007), Huneke/Steinig (2013) u.a außerhalb von theoretischen Überlegungen auch konkrete Vorschläge gemacht, damit im Lernprozess bzw. im Unterricht mehr Aufmerksamkeit auf diese wichtige Kompetenz gelegt wird. Auf diese Vorschläge wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

#### **4.2.1 Methoden zur Förderung der Sprechfertigkeit**

Die methodischen Vorschläge zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht unterscheiden sich voneinander in den Konzeptionen und je nach den lerntheoretischen Hintergründen. Alle verfolgen aber dasselbe Ziel: den Lernenden zu befähigen, sich mündlich in der gelernten Fremdsprache zu äußern bzw. in dieser Sprache zu kommunizieren. Abraham (2008) identifiziert sechs Hauptkompetenzen, die im Bereich der Mündlichkeit zu entwickeln sind: dazu gehören die Erzählkompetenz, die Informationskompetenz, die Spielkompetenz, die Redekompetenz, die Gesprächskompetenz und die Präsentationskompetenz.

Aus diesen Einzel- bzw. Teilkompetenzen besteht die mündliche kommunikative Kompetenz, und daraus lassen sich verschiedene Übungsarten ableiten, die zum Aufbau der Sprechfertigkeit beitragen. Als sehr wichtig gelten hier pragmatische Regeln, die den Lernenden neben den linguistischen Regeln auch beigebracht werden sollen. Diese betont Abraham, der sie sogar als wichtiger sieht, wenn er sagt: *„viel wichtiger als lexikalische oder syntaktische Regeln sind offenbar pragmatische Normen, die in keiner herkömmlichen Grammatik drinstehen, vielleicht überhaupt nicht fixiert sind“* (vgl. ebd. S.18).

Dieter Wolff (2002) plädiert für eine Neudefinition des ganzen Unterrichtskonzepts. Er identifiziert dabei fünf Hauptparameter, die eine zentrale Rolle spielen: die Lernziele, die Lerninhalte, die Gestaltung der Lernumgebung, die Methoden für die Förderung des Konstruktionsvermögens und das Lehr- und Lernhandeln. Die Lernziele sind in seinem Konzept fähigkeitsbezogen und sind, was die Sprechfertigkeit anbelangt, sowohl auf prozedurales Wissen bzw. auf Fähigkeiten, die Sprechen ermöglichen als auch auf Fähigkeiten zum angemessenen kommunikativen Verhalten ausgerichtet (vgl. Wolff 2002: 346). Das prozedurale und das deklarative Wissen sind zwar gleichzeitig zu erwerben, das prozedurale ist aber *„höherrangig“* (vgl. Wolff 2002:348). Das deklarative Wissen ist aber auf keinen Fall zu vernachlässigen, sonst wird das Konstruktionsvermögen reduziert.

Die *„wichtigsten Lerninhalte“* bestehen in diesem konstruktiv geprägten Modell aus sprachlichen Mitteln, soziokulturellen Gegebenheiten und pragmatischen Verhaltensweisen, welche in keiner von außen bestimmten festen und progressiven Festlegung enthalten werden, sondern deren Progression und Organisation intern im Klassenraum bestimmt werden (vgl. ebd. S.354). Wichtig ist auch, dass diese Lerninhalte problemlösungsorientiert werden und das entdeckende Lernen ermöglichen. Hier wird dann die Arbeit mit authentischen Texten stark empfohlen, damit die Sprache in ihren authentischen Erscheinungsformen analysiert und gelernt wird. Es geht nämlich darum, sich mit Problemen aus der Lebenswelt der Lernenden im Unterricht auseinanderzusetzen, ihnen die Möglichkeit zu geben damit umzugehen und Lösungen zu finden, oder mindestens vorzuschlagen.

Die Umgebung spielt im Lernprozess auch eine entscheidende Rolle. Sie ist im Sinne der realen Lebenswirklichkeit der Lernenden als authentisch anzuerkennen. Hier werden im Gegensatz zu *„so-tun-als-ob-Handlungen“* authentische und kontextuell eingebettete Handlungen gefördert, wobei die Lernenden selbständig lernen können, bzw. wobei sie die

Möglichkeit haben, „*Konstruktionen ausgehend von ihren individuellen, d.h. unterschiedlichen Wissensbestände durchzuführen*“ (vgl. Wolff 2002: 359). Dazu schreibt er folgendes:

In herkömmlichen Lernumgebungen, in welchen den Lernenden sehr schnell deutlich wird, dass alle pädagogischen Handlungen so-tun-als-ob-Handlungen sind, die mit dem alleinigen Ziel des Vermittelns von Wissen [...] inszeniert werden, fällt der Zwang zur Konstruktion weg. Damit reduziert sich auch das Interesse der Lernenden, Konstruktionsprozesse durchzuführen; die Motivation wird schwächer, Lernprozesse werden oberflächlich und zeitigen weniger Erfolg (vgl. Wolff, 2002: 355).

Der Einsatz von authentischen und kontextuell angemessenen Aufgaben mit Bezug zur realen Welt der Lernenden ist überdies insofern wichtig, als dass es dazu führt, dass „*das Lernen in übertragbares und praktisch anwendbares Wissen mündet*“ (vgl. Wai Meng 2005:135).

Alles in allem ist es unvermeidlich, dass die Lernumgebung dynamisch gestaltet wird – wie im vorherigen Kapitel erklärt –; dass sie als authentisch anerkannt wird und kontextangemessene Handlungen ermöglicht.

In Wolffs Konzept hat die Förderung des Konstruktionsverhaltens eine zentrale Bedeutung und besteht in die Herausbildung von Lern- und Arbeitsstrategien, welche den ganzen Sprachgebrauch und besonders für den mündlichen Ausdruck notwendig sind. Er meint also „*Die Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken ist in einer konstruktivistischen Lernumgebung nicht nur sinnvoll - sie ist zwingend notwendig [Hvh. von E.D] um in dieser bestehen zu können*“ (vgl. Wolff 2002: 362). Die Empfehlung der Förderung von der Metakognition ist davon bestimmt, dass der Lerner dank seiner Subjektstellung den Lernprozess steuert. Die Förderung der Reflexion soll ihm also seine Lern- und Konstruktionsprozesse bewusst machen, um ihn dann zur Reflexion zu diesen zu befähigen (vgl. Bednar et al. 1992, zitiert nach: Meng, 2005: 135). Er schreibt dazu: „*Ein konstruktivistisch ausgerichteter Unterricht soll daher dem Lernenden ermöglichen, sich relevante Lernstrategien anzueignen und die eigene metakognitive Kompetenz zu entwickeln*“ (vgl. Wai Meng, 2005: 135).

Für die mündliche Kommunikation sind z.B. Kommunikationsstrategien neben linguistischen Kompetenzen und pragmatischen Regeln sehr relevant, und sind beim Lerner im Lernprozess zu entwickeln. Diese Strategien können nicht einfach ermittelt werden, sondern werden durch eine echte Einübung entwickelt, denn nur „*durch Erfahrung und Bewältigung natürlicher Aufgaben*“ kann so Engel Handlungsfähigkeit erworben werden (vgl. Engel, 1997:52). Wolff drückt es folgender Weise aus:

Die eigentliche Förderung von Lern- und Arbeitstechniken kann [...] natürlich nicht durch Vermittlung von Arsenalen von Strategien erfolgen, wie das ein herkömmlicher Fremdsprachenunterricht in Erwägung ziehen würde. Der Schlüssel liegt vielmehr im **learning by doing**, [Hvh. im Original] d.h. im konkreten Einsatz solcher Strategien bei der Projektarbeit (vgl. Wolff, 2002: 962).

Die Übung in authentischen Arbeitsbedingungen ermöglicht dann die Entwicklung, den Einwand, die Prüfung und die Weiterentwicklung von im Sprachgebrauch und Lernprozess gebrauchten Strategien.

In solch einem Konzept, wo der Unterricht sehr oft in Form von Projektunterricht abläuft, ist es sehr wichtig, dass die Rollen klar bestimmt und beschrieben werden. Aufgaben von Lehrer und Lernern verschmelzen in einem von Wolff Lehr- und Lernhandeln genannten Kooperationsprinzip, wobei der Lehrer als Organisator und „*facilitator*“ den Lernenden das Arbeitsmaterial bereitstellt und ihnen Hilfe zur Verfügung stellt; in anderen Worten aktiviert er den Konstruktionsprozess und unterstützt ihn. Die Lernenden nehmen als Subjekt des Konstruktionsprozesses sehr aktiv daran teil, und diese Aktive Beteiligung wird von Meng unterstützt. Mit den Materialien und der Hilfe des Lehrenden arbeiten sie nämlich als Haupthandelnden individuell und auch in Kooperation miteinander, um das individuell konstruierte Wissen anzugleichen (vgl. ebd. S.347; 364-365 und Wai Meng 2005:135).

Als praktische Vorgehensweise in der Förderung von produktiven Fertigkeiten werden hier zwei Möglichkeiten vorgeschlagen; die produktorientierte Förderung und die Prozessorientierte Förderung. In der ersten steht „*das unvollkommene Produkt im Mittelpunkt des Interesses*“ (vgl. Wolff 2002:382). Hier geht es darum, sich auf die Sprachprodukte der Lernenden – hier ihre mündlichen Realisationen bzw. Sprechprodukte – zu konzentrieren, und Fehler korrigieren, damit sie das nächste Mal nicht wieder begangen werden. Die zweite Methode wird von Wai Meng auch bevorzugt (vgl. Meng 2005: 135) und legt den Fokus auf den Produktionsprozess selbst. Hier steht im Vordergrund die Beobachtung der Lernenden beim Sprechen, wobei ihnen Bemerkungen auf den ganzen Prozess gemacht werden. Beide Strategien sind aber mit dem Problem der Flüchtigkeit vom Sprechvorgang konfrontiert.

Darüber hinaus wird zwischen zwei Formen des Sprechens unterschieden, die bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit zu fördern sind: das transaktionale und das interaktionale Sprechen. In der ersten Form handelt der Sprecher als Einzelner, und hat manchmal die Gelegenheit seine Redebeiträge vorher z.B. mit Schlüsselwörtern vorzubereiten (vgl. ebd. S.387). Die Förderung des transaktionalen Sprechens stößt aber auf die Tatsache, dass man im

Unterricht oft unter Zeitdruck steht. Das interaktionale Sprechen dagegen geschieht in einem kooperativen Rahmen, daher ist es unmöglich oder sehr schwer vorher richtig zu planen. Der Rücktritt von Erzählen und weiteren kommunikativen Aktivitäten in den Vordergrund wäre eine Möglichkeit, wobei die Frage vom Wann der Fehlerkorrektur gestellt wird. Als Ausweg schlägt Wolff die „*Aufzeichnung der Sprecheräußerungen*“ (vgl. Wolff 2002: 388) und den Umgang später mit den Audio- bzw. Videoaufzeichnungen.

Die Lerninhalte können je nach den Unterrichtszielen bzw. den didaktischen Intentionen unterschiedlich geplant werden. wenn den Lernenden „*erfolgreiches sprachliches Handeln* [Hvh. im Original]“ ermöglicht werden soll, dann ist laut Huneke und Steinig (2013), deren Ansatz von der kommunikativen Didaktik beeinflusst wird, nicht mehr das Sprachsystem zentral bei der Inhaltsprogression, sondern „*zunächst ist nach den frequentesten Sprechhandlungen zu fragen, die den Lernern möglichst schnell in erwartbaren Situationen eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache eröffnen*“ (vgl. Huneke/Steinig 2013:207). Die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden stehen dann im Vordergrund der Planung und Organisation des Unterrichts sowie in der Progression der Lerninhalte, die der Sprachrealität zu entnehmen sind. Darüber hinaus erwähnt Schmidt die „*Notwendigkeit, authentisch gesprochene Sprache unter je konkreten Bedingungen zum Gegenstand des Fremdsprachenlernens zu machen*“ (vgl. Schmidt. 2001:38).

Als konkrete Methoden wird hier ein besonderer Akzent auf Imitation und Simulation bzw. eine Progression Reproduktion, Variation und Transfer gelegt. Nach der Reproduktion von Mustern sollen die Lernenden demnach dazu gebracht werden, echte Kommunikationssituationen zu simulieren, um Erfahrung zu sammeln, und persönliche Strategien herauszubilden. In diesem Rahmen identifizieren Doof/Klippel (2007:100 zitiert nach Surkamp, 2010:293) fünf mündliche Sprachverwendungsformen, aus denen entsprechende Übungsformen konzipiert werden, nämlich „*Nachsprechen*“ zur Bearbeitung der Korrektheit in der Aussprache und Intonation, „*Rezitationen*“ für die Übung der ästhetischen Sprachverwendung, „*Reproduzierendes Sprechen*“ für die Korrektheit im Gebrauch von gelernten sprachlichen Strukturen. Das bezeichnet Pauels (2007) als „*sprachlicher Transfer*“, wobei gelernte Sprachmitteln in neuen Situationen angewendet werden. Wichtig für ihn ist hier aber, dass Inhalte, Kontext und Situationen lernerorientiert werden, und Anlässe zu eigenen inhaltsbezogenen Äußerungen geben (vgl. Pauels 2007: 304). Das „*Zusammenhängende Sprechen*“ dient zum Aufbau von Komplexität, Kohärenz und Flüssigkeit. In diesem Zusammenhang schlägt Pauels „*Kurzdialoge*“ vor, in denen eigene Äußerungen artikuliert

werden. Überdies tragen sie zur Aktivierung der Kreativität der Lernenden bei (vgl. ebd.). Das „*Interaktive Sprechen*“ strebt nach dem Aufbau des sprachlichen Miteinanders, da jeder Kommunikationspartner im Laufe des Gesprächs sowohl die einführende als auch die reagierende Rolle übernimmt, und auf Äußerungen spontan reagieren soll (vgl. Doof/Klippel 2007: 100, zitiert nach: Surkamp 2010: 293). Die interaktiven Übungen rückt Susanne Duxa (2007) im Zentrum des Unterrichts ein, wobei sie sowohl die Interaktion zwischen den Lernenden untereinander als auch die Ausrichtung der Aktivitäten auf „*lernergetante Kommunikation*“ betont. (vgl. Duxa 2007: 305). Diese Übungen halten Willis Edmonson und Juliane House für unvermeidlich, wenn sie folgendes schreiben: „*Zum Erwerb der Fähigkeit, in der Fremdsprache zu interagieren, muss [Hvh. von E:D] [...] Kontakt mit entsprechenden Interaktionsformen im Unterricht realisiert werden*“ (vgl. Edmonson/House 2007: 246). Es erweist sich demnach als entscheidend, dass die Gesprächsgegenstände der Lebensrealität der Lerner entsprechen, damit sie sich dadurch angesprochen fühlen. sonst verringert sich ihre Motivation, daran teilzunehmen. Das drückt Pauels folgender Weise aus: „[...] *müssen Inhalte so ausgewählt werden, dass bei jedem Kommunikationsanlass Persönlichkeitsvariablen wie Urteilsvermögen, Vorwissen, Emotionen, soziale Herkunft, Intention und Betroffenheit eine Rolle spielen können*“ (vgl. Pauels 2007: 302).

Diese Progression kommt der Übungstypologie von Schatz nah, die sie in Vorbereitungs-, Aufbau-, Strukturierungs-, und Simulationsübungen klassifiziert (vgl. Schatz 2006: 62). In diesen Kommunikationen wird mehr Aufmerksamkeit auf den Inhalt als auf die Form gelegt. Diese Übungen sind alle in echte oder simulierte Kommunikationssituationen einzubetten und sollen den Aufbau von „*Kommunikationsstrategien und Aushandlungsverfahren*“ (vgl. Surkamp 2010:138) einschließen. Darüber ist Schmidt (2001) der Meinung, dass die eingesetzten Übungen und Arbeitsformen den einzelnen Lernenden „*die Entdeckung der individuellen Lernerfahrung und die Weiterentwicklung der je eigenen Lernstrategien*“ (vgl. Schmidt 2001: 31) ermöglichen sollten.

Die kommunikative Progression schließt aber die linguistische Progression nicht aus, sondern beide hängen voneinander ab. In Pauels „Parallelprogressionskonzept“ gehen sie Hand in Hand. Die linguistische Kompetenz ist alleine zwar nicht ausreichend, aber eine effektive mündliche Kommunikationsfähigkeit setzt ein solides linguistisches Fundament voraus. Hohmann (2006) gliedert die Sprechförderung in Teilen wie: eine lexikalisch – idiomatische Arbeit für eine systematische Entwicklung und Weiterentwicklung des Ausdrucksvermögens durch eine kontinuierliche Aneignung, Einübung und Reaktivierung des lexikalisch –

idiomatischen Sprachmaterials. Eine grammatische Aktivierung bzw. Reaktivierung, für die Aneignung von grammatischen Regeln bei Anfängern oder für die Reaktivierung der grammatischen Grundlage bei den Fortgeschrittenen. Die sprachliche Flexibilität zur Erarbeitung von Aushandlungsstrategien, da „*schon der Kenner einer Fremdsprache beim freien unvorbereiteten Sprechen immer wieder an Grenzen seines lexikalisch – idiomatischen Ausdrucksvermögens stößt, die er dann durch den flexiblen Einsatz der ihm zur Verfügung stehenden Sprachmittel überwinden muss*“ (vgl. Hohmann 2006: 156). Die Erziehung am Gespräch, die er in textgebundenes und freies (textbezogenes) Gespräch teilt. Beim ersten fokussiert er mehr auf das Erzählen – da es am meisten in der informellen Kommunikation vorkommt – und das Resümieren – da es die Sprechfertigkeit stark weiterentwickelt. Das zweite aber entspricht, was Wolff (2002), Huneke/Steinig (2013) u.a. authentische Kommunikation genannt haben, wo die Lernenden von sich selbst sprechen. Im Unterricht kann es anschließend der Erarbeitung eines Textes geplant werden, sodass die Lerner daraus Formulierungshilfe bekommen. Das freie Sprechen und die sprachliche Hilfestellung stehen hier im Vordergrund, wenn die mündliche Fehlerkorrektur im Hintergrund steht (vgl. Hohmann 2006: 157).

Die Förderung der Sprechfertigkeit erfordert dementsprechend eine Erweiterung des Unterrichtskonzepts, und die Einbeziehung von kommunikativ- pragmatischen Komponenten, neben dem linguistischen und daher eine progressive Umorientierung der Übungen, welche Pauels formuliert, wie folgt:

Im Verlauf des Lehrgangs ist es notwendig, dass kommunikative Übungen sich immer weiter weg von einer Orientierung an den kommunikativ - sprachlichen Mitteln hin zu einem inhaltsorientierten, sprachlich selbständigen Sprechen in der Fremdsprache als dem eigentlichen Ziel kommunikativer Übungen entwickeln (vgl. Pauels 2007: 304).

Die Erziehung zum Sprechen enthält neben diesem technischen Aspekt einen weiteren wichtigen Aspekt, den Hohmann als „*Sprechbereitschaft der Lernenden*“ bezeichnet und der im Unterricht zu entwickeln ist. Dafür erwähnt er sechs relevante Elemente. Er geht davon aus, dass alltägliche mündliche Kommunikationen im Allgemeinen nicht so flüssig laufen. „*Mündliche Kommunikation ist generell - in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache - und im Gegensatz etwa zu ‚gesprochener Prosa‘ [...] durch **normal nonfluency** [Hvh. im Original] gekennzeichnet*“ (vgl. Hohmann 2006: 153). Das nennt er „*Normale Nicht-Geläufigkeit*“. Das heißt, das Zusammentreten von Sprechen und Denken, wechselnde Sprechgeschwindigkeiten, Pausen, Schweigen, Verhaspeln, Aussprachefehler, Wiederholungen, usw. sind auch Teil eines normalen mündlichen Redebeitrags. Es ist

infolgedessen wichtig den Lernenden dies bewusst zu machen, um sie zu ermutigen ihre Schritte sicher zu machen. Das nächste Element ist die mündliche Fehlerkorrektur, die oft problematisch auftaucht, denn das Ignorieren von Fehlern ist gefährlich fürs Endresultat, und eine undifferenzierte bzw. aggressive Korrektur kann die Sprechbereitschaft reduzieren bzw. vernichten. Es ist demnach notwendig damit flexibel umzugehen, die Lerner zu einem positiven Empfang von Korrekturen zu erziehen und einige davon später in einer besonderen Phase eingehen. Das dritte Element ist die Erziehung zum Fragen zur Förderung einer aktiven Gesprächshaltung, so dass die Lernenden im Unterrichtsgespräch *„nicht nur auf sprachliche Impulse [reagieren], sondern sich selbst auch in das Gespräch [einschalten]“* (vgl. Hohmann 2006: 153). Als nächstes gibt es Formulierungspausen, bzw. Reflexionszeit, die den Lernern erlaubt werden, damit Sie ihre Äußerungen in der Fremdsprache innerlich vorformulieren. Diese Zeit kann je nach dem Lernniveau reduziert oder erhöht werden. Mit dem Nächsten, nämlich Partnergespräche, werden Gespräche zwischen Lernern untereinander und Partnerarbeiten gefördert. Der Letzte ist als häusliches Sprechen gekennzeichnet. Es geht darum, die Lerner anzufordern und dazu anzuleiten, zu Hause weiter zu sprechen, da die Sprechzeit im Unterricht nicht ausreicht, eine effektive bzw. erfolgreiche Sprechfertigkeit zu entwickeln. Dazu schreibt er: *„Die auf den einzelnen Kursteilnehmer entfallende Sprechzeit im Unterricht reicht - auch bei eingeplanten Phasen simultaner Partnerarbeit - im Allgemeinen zur Entwicklung einer adäquaten Sprechfertigkeit nicht aus“* (vgl. Hohmann, 2006: 154).

Alles in allem benötigt die Förderung der Sprechfertigkeit sowohl linguistische als auch kommunikativ-pragmatische Kompetenzen, die im Unterricht systematisch herausgearbeitet werden können. Hinzu kommt die Vorbereitung der Lerner zu einer sicheren Teilnahme an Kommunikationen durch die Entwicklung ihrer Sprechbereitschaft. Das kontinuierliche Einüben in authentischen und kontextuell angemessenen Kommunikationssituationen bleibt aber einer der Hauptschlüssel dieses Prozesses.

#### **4.2.2 ICT und Internet: Optimierungsmöglichkeiten?**

Der Einsatz von Computern und weiteren digitalen Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien im Sprachunterricht ist zwar relativ neu, er fängt aber nicht heute an. Genau in den 1970er Jahren fing man an, von Computer und ICT im Bereich der Didaktik zu sprechen (vgl. Schmidt, 2010: 280). Die Entwicklung dieser Anwendungen teilt Bernd Rüschoff (2005) in drei Phasen. Die erste Phase entspricht der Zeitspanne zwischen den 1970er

und den 1980er Jahren und wird als Phase vom „*structural CALL*“<sup>5</sup> bezeichnet. Diese Phase ist sehr behavioristisch geprägt, der Computer wird deshalb mehr wie ein Tutor für das Training von formellen Sprachstrukturen zur Förderung der Genauigkeit bei den Lernenden benützt. In der zweiten Phase, die von den 1980er zu den 1990er Jahren andauert und als „*communicative CALL*“ bezeichnet wird, kommen der kommunikative Aspekt und das Ziel der Geläufigkeit hinzu. Sie ist eher kognitiv ausgerichtet, daher werden kommunikative Übungen dann hinzugefügt, und der Computer als Werkzeug im Sprachenlernen betrachtet. In der dritten Phase, die im 21. Jahrhundert anfängt und als „*integrative CALL*“ bezeichnet wird, wird das Ziel der Handlungsfähigkeit zu den zwei ersten hinzugefügt. Sie ist konstruktivistisch orientiert und der Computer wird hier als ein Kommunikationsmedium betrachtet. Daher werden mit Hilfe von Multimedia und Internet authentische Gespräche geübt (vgl. Rüschoff, 2005: 104-108).

Aus dem vorherigen Abschnitt zu den Methoden zur Entwicklung der Sprechfertigkeit geht hervor, dass herkömmliche Methoden bei der Förderung der Sprechfertigkeit auf mehrere Schwierigkeiten unterschiedlicher Art stoßen. Unter anderen gibt es den Zeitdruck im Unterricht, welcher problematisch für die Erarbeitung sowohl der medialen als auch der konzeptuellen Mündlichkeit ist, die technische Schwierigkeit authentische Kommunikationen, wo alle frei sprechen, im Unterricht – besonders mit sehr großen Gruppen – zu organisieren; die Schwierigkeiten beim Umgang mit mündlichen Fehlerkorrekturen; die Schwierigkeit der Prozessorientierung wegen des Flüssigkeitscharakters der mündlichen Sprache, usw., um sie nur so im groben und ganzen zu erwähnen. Diese Grenzen können aber durch Neuen Medien und deren Potential bewältigt werden. Es wurde schon darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, dass Lehr- und Lernmaterialien flexibel werden, und Lehrwerke einen beträchtlichen Spielraum ermöglichen. Diese Flexibilität bzw. dieser Spielraum gilt als grundsätzliche Voraussetzung für den Einsatz von neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, die dann einen Sprung in der Gestaltung, Optimierung und Rationalisierung von Lehr-/ Lernprozessen in Gang bringt (vgl. Riedl, 2005: 137, zitiert nach: Baier, 2009: 214).

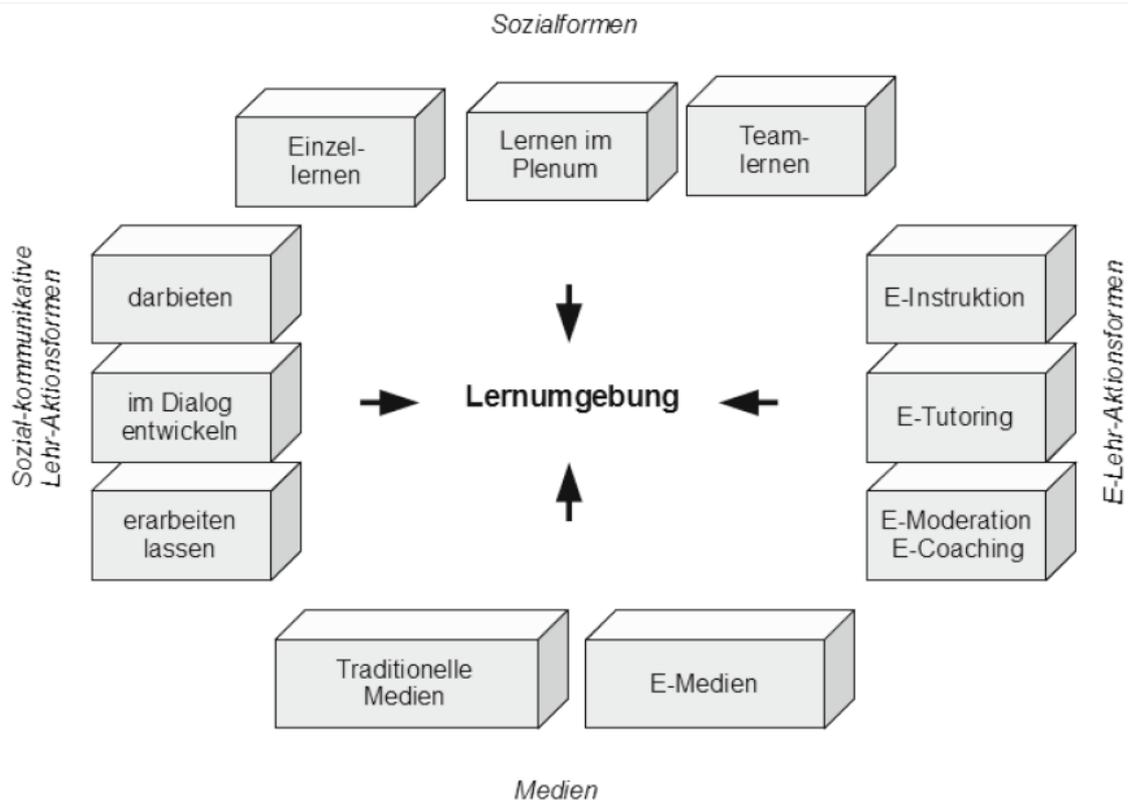
#### **4.2.2.1 Zum Stellenwert von ICT und digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht**

ICT und weitere digitalen Medien sind insofern wichtig für den Fremdsprachenunterricht, als sie neue Untersuchungsmethoden ermöglichen und schwer

---

<sup>5</sup> **CALL**: Computer Assisted Language Learning

erreichbare pädagogisch bedeutsame Ziele erreichbar machen. Darüber hinaus lassen sich dadurch „*Unterrichtsinhalte schneller lernen, besser veranschaulichen oder vertiefte Erkenntnisse gewinnen als mit herkömmlichen Medien*“ (vgl. Baier, 2009: 217). Das konstruktivistische Prinzip der Gestaltung einer flexiblen bzw. dynamischen Lernumgebung kann durch den Einsatz von Neuen Medien erreicht werden, sodass den Lernenden zahlreiche unterschiedliche Lernmöglichkeiten angeboten werden. Die folgende Abbildung zeigt eine allgemeine Beschreibung der Bausteine einer mediengestützten Lernumgebung.



**Abbildung 12: Bausteine einer mediengestützten Lernumgebung nach Euler.**

(vgl. Euler, 2005: 231, zitiert nach Rippien, 2012:68)

Aus dieser Abbildung wird herausgehoben, welche Elemente die Lernumgebung ausmachen, und wie sie vom Einsatz von Medien bzw. neuen Medien beeinflusst werden kann. Mit den Neuen Medien ist nämlich der Einsatz der verschiedenen genannten Sozialformen leichter. Dadurch werden die eLehr-Aktionsformen auch ermöglicht, woraus eine Bereicherung des Lehr- bzw Lernprozesses entsteht. Die kommunikativen Lehr- bzw Lernaktionsformen werden durch die Medienunterstützung auch gefördert.

Das Erfordernis, mit authentischen Materialien in der Förderung der kommunikativen Kompetenz bzw. der Sprechfertigkeit zu arbeiten, kann durch im Internet kostenlos verfügbaren

Datenbanken von authentischen Kommunikationen erfüllt werden, die als wichtiger Input für die Lernenden gebraucht werden, wie Reinhard Fiehler (2012) und Wolfgang Imo (2012) es feststellen. Die Schwierigkeit der Gestaltung von authentischen sprachlichen Interaktionen kann durch die Anwendung vom Computer als Kommunikationsmittel und die damit eingebundenen Chancen zu authentischer nicht simulierter Kommunikation behoben werden (vgl. Huneke/Steinig, 2013: 226-227). Schon im Jahre 1997 sah Wolff in den Telekommunikationsanwendungen vom Computer die Gelegenheit zum „*Gebrauch der fremden Sprache in authentischen Kommunikationssituationen*“ (vgl. Wolff, 1997: 18). In diesem Beitrag betont er auch die entscheidende Rolle, die verfügbar gemachte authentische Materialien spielen, die zu einer Art Verbindung zwischen dem Klassenzimmer und der realen Welt miteinander beiträgt. Dazu schreibt er:

Von besonderer Bedeutung erscheint, dass durch den Einsatz der Neuen Technologien bei der Materialgewinnung und der Interaktion die grundlegende Forderung der kognitiven Lerntheorie nach Schaffung einer reichen Lernumgebung, die der realen Wirklichkeit weitgehend entsprechen soll, erfüllt wird (vgl. Wolff 1997: 24).

In diesem Zeitalter sind die Fortschritte im Bereich der Computerwissenschaft natürlich erklecklicher und das innovative pädagogische Potential von neuen Medien ebenso größer. Die modernen informatischen Technologien beweisen einen erhöhten Interaktivitätsgrad sowie eine steigende Flexibilität und erweiterte Modalität von den Medien. Mithilfe von synchronen Medien für mündliche Kommunikation können im Unterricht mehr Kommunikationsgelegenheiten angeboten werden, wo die Lerner nicht nur miteinander, sondern auch mit Lehrern und mit Muttersprachlern öfter mündlich interagieren können. Mit den Diensten der Internettelefonie werden tatsächlich die Kommunikation und Interaktion im Internet fortwährend unterstützt. Diese Fortschritte in der Informatik machen den Computer zum besten Kommunikationsmedium, um Jung zuzustimmen, wenn er schreibt: „*Der Computer mit seiner Peripherie und den zwischengeschalteten Übertragungswegen ist das Interaktionsmedium par excellence* [Hvh. im Original]“ (vgl. Jung, 2006: 285). Daher können durch Audio- bzw. Videokonferenzen mehr mündliche Übungen im Sprachunterricht eingesetzt werden, wobei alle Aspekte – sowohl verbale als auch non verbale Aspekte besonders bei Videokonferenzen – der Mündlichkeit in Betracht genommen werden (vgl. Baier, 2009: 177). Kohn stimmt dieser Vorstellung zu und schreibt dazu: „*Gerade unter dem Aspekt einer stärker authentisch-kommunikativen Orientierung des Sprachenlernens kommt der mündlichen Internet-Kommunikation eine erhebliche Bedeutung zu*“ (vgl. Kohn 2006: 289).

Die Schwierigkeit mit der Zeit ist dann dadurch überwunden, dass diese Medien, besonders internetgestützten Medien weder ort- noch zeitgebunden sind. Einige Aufgaben können daher außerhalb des Klassenzimmers zu einem späteren Zeitpunkt gemacht werden. dafür eignen sich z.B. Projekte, an denen die Lernenden in Gruppen arbeiten sollen. Dazu schreibt Schwienhorst: *“computer-mediated communication, between groups or individuals, offers possibilities [...] creating language learning opportunities outside the real classroom”* (Schwienhorst, 1997: 109). Mit internetbasierten Plattformen können solche Interaktionen außerhalb des Klassenzimmers heutzutage einfacher gestaltet werden, was für Lerner, die die Fremdsprache in einem anderen Land als das Zielland lernen, von besonderer Bedeutung ist, denn sie haben im Allgemeinen keine weitere Gelegenheit die Sprache zu Hause weiterzusprechen, wie es der Fall in Kamerun ist, wo die Schüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen, nur zwei Unterrichtsstunden zwei Mal pro Woche haben, und zu Hause keine Gesprächspartner haben, d.h. keine weitere Kommunikationsmöglichkeit auf Deutsch haben.

In der Behandlung von Schwierigkeiten bei der mündlichen Fehlerkorrektur wurden Aufnahmen in Form von Audio- oder Videoaufzeichnungen als möglichen Weg vorgeschlagen (vgl. Wolff, 2002: 388), um das Feedback an einem späteren Zeitpunkt zu geben, sodass die Sprecher während ihrer Redebeiträge nicht unterbrochen werden. Dies impliziert den Einsatz von digitalen Medien wie Kameras oder Tonaufband, usw.

Faktoren wie kooperatives und entdeckendes Lernen, die im Lernprozess bzw. in der Entwicklung der Sprechfertigkeit einen wichtigen Wert haben, können auch durch neuen Medien und Internet gefördert werden. Projekte oder weitere Gruppenaufgaben können von Lernenden mithilfe von Computern und Internet-tools durchgeführt werden. Das Web 2.0 verfügt über zahlreiche Tools und Anwendungen, die das kooperative Lernen fördern und im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, um das Miteinander arbeiten bzw. sprechen zu begünstigen. Einige davon sind im Werk von Wagner/Heckmann (2012) beschrieben. Weiterführend beteiligt das Web 2.0 an die aktive Teilnahme der Lerner am Lernprozess, indem es den Anwender – sowohl Lehrkraft als auch Lerner – zu einem „*echten Akteur*“ macht, und den Lerner auch die Möglichkeit gibt, Inhalte selbst herzustellen und anzubieten (vgl. Schmidt, 2010: 283).

Überdies sind ICT und Internet für die Förderung der Lernerautonomie von besonderer Bedeutung. Im Internet haben die Lerner einen schnellen Zugang zu zahlreichen Lernmaterialien, mit denen sie allein arbeiten können, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Für die Kontrolle des Lernprozesses bieten tutorielle Programme die Möglichkeit an, Feedback zu bekommen. Nach der Lösung von Aufgaben bekommen die Lerner eine Bewertung und manchmal auch die korrekte Antwort, falls ihre Antwort falsch war. Diese Sofortfeedbacks und Bewertungen sind für den Wissenskonstruktionsprozess sehr hilfreich, da sie bei der Anspornung der Selbstkorrektur und der Selbstevaluation eine determinierende Rolle spielen (vgl. Wai Meng, 2005: 137). Obendrein kann mit neuen Medien die von der konstruktivistischen Lernauffassung betonte Individualität des Lerners und die von der Handlungsorientierung aufgeforderte Lernerzentrierung des Unterrichts leichter beachtet werden, und die Lerninhalte sowie die Aufgaben und Feedbacks so angepasst werden, dass jeder Lerner individuell angesprochen wird, und individuelle Erfahrungen sammeln kann. Dazu schreibt Schwienhorst: “*Virtual reality can provide a multimodal interface that can be adapted to different learner needs and ways of learning*” (vgl. Schwienhorst, 1997: 109; Schmidt, 2010: 281).

#### **4.2.2.2 Typologisierung von ICT und digitalen Medien**

Die Diskussion über die Integration von neuen Medien für bessere Ergebnisse im Sprachunterricht bedarf einer typologischen Darstellung dieser Medien und eine Vorstellung von deren Einsatzmöglichkeiten. Verschiedene Einsatzmodelle sind im Laufe der Zeit entwickelt worden. Es wird in dieser Arbeit grundsätzlich von den Modellen von Baier (2009) und Rüschoff (2003) ausgegangen. Auf einer allgemeinen Ebene können die digitalen Medien je nach ihren Hauptfunktionen in zwei Hauptgruppen geteilt werden. Auf einer Seite gibt es Medien, die sich an linguistischen Kenntnissen orientieren, bzw. die sprachorientiert sind, und auf der anderen Seite Medien, die für die echte Kommunikation geeignet sind, bzw. die kommunikationsorientiert sind. Kohn spricht von *language-focussed* and *communication-focussed learning activities* (vgl. Kohn, 2009: 578) während Baier sie als *digitale Anwendungen zur Information* und *digitale Anwendungen zur Kommunikation* kennzeichnet (Baier, 2009: 125). Diese Hauptkategorien können noch in Subkategorien weitergeteilt werden. Je nachdem, welche Prozesse beim Lernenden unterstützt werden, können die sprachzentrierten Medien in fünf weitere Kategorien klassifiziert werden, und zwar digitale Informationssysteme, Übungsprogramme, tutorielle Systeme, Simulationsprogramme und digitale Werkzeuge (vgl. Baier, 2009: 126).

Die digitalen Informationssysteme unterstützen das Rezipieren bzw. Informieren beim Lernen. Sie tragen somit zum Wissenserwerb und genauer zum Erwerb des deklarativen Welt-

und Sprachwissen. Rüschoff (2003:113) nennt sie Ressourcen und elektronischen Publikationen. Sie sind dadurch interessant, dass sie im Vergleich zu analogen Medien einfacher verteilbar und modifizierbar sind, und dank der Animationen eine große Rolle spielen, was die Aufmerksamkeitslenkung und die Motivation der Lernenden angeht (vgl. Baier, 2009: 128-131). Als Beispiele hier gelten elektronische Enzyklopädien, lokale Hörtexte, elektronische Texte, usw.

Die Übungsprogramme sind für das Üben und die Lernerfolgskontrolle von Bedeutung. Sie dienen nämlich zur Übung, Bewertung und Festigung des deklarativen Wissens. Sie bestehen meistens aus geschlossenen Aufgaben, wobei Auswahlaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Umformungsübungen, Lücken ergänzen, usw. zu zählen sind (vgl. Baier, 2009: 144-146). Rüschoff spricht darüber als Lernmaterialien, die „nach dem Muster traditioneller Übungsangebote gestaltet“ werden (vgl. Rüschoff, 2005: 112). Trotz dieser Annäherung mit analogen Medien in der Gestaltung unterscheiden sie sich davon auf der Ebene der Durchführung und vom Feedback. In der Durchführung können Aufgaben und Schwierigkeitsgrad je nach individuellen Lernbedürfnissen ausgewählt werden, diese können bis erwünschtem Lernerfolg wiederholt werden, und dabei bekommt der Lerner ein sofortiges und *lernförderndes* Feedback (Baier, 2009: 148).

Die tutoriellen Systeme sind eine Art Kombination von Informationssystemen und Übungsprogrammen, und werden für das Informieren, das Üben und das Bewerten eingesetzt. Die einfachen tutoriellen Systeme bestehen aus einer Folge von Wissensvermittlung, Aufgabenstellung, Kontrolle und Hilfestellung bzw. Feedback (vgl. ebd. S.152). Die intelligenten tutoriellen Systeme bestehen aber aus vier Modulen: das Wissensmodul für die Wissensübermittlung, das Lernermodul, das für die Analyse vom Lernerwissen und Lernerverhalten zuständig ist, das Tutorenmodul, das für die Auswahl geeigneten Lernmaterialien zuständig ist, und das Kommunikationsmodul für die Kommunikation mit dem Lerner (vgl. ebd. S.153). Sie sind dadurch wertvoll, dass sie dem Schüler – Lehrer Dialog nachahmen, und an Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden.

Die Simulationsprogramme sind für die Anwendung von Wissen und die Erfahrungsbildung geeignet. Im Gegensatz zu Übungsprogrammen dienen sie zur Übung, Bewertung und Festigung des prozeduralen Wissens und können auch das entdeckende Lernen fördern (vgl. ebd. S.157-158). Sie tauchen unter verschiedenen Formen auf, u.a. Entscheidungssimulationen, Verhaltenssimulationen, Anwendungssimulationen, Lernspiele,

Mikrowelten, usw. Sie sind dadurch wertvoll, dass sie unterschiedliche Experimente mit verschiedenen Parametern ermöglichen, in mehreren Sozialformen eingesetzt werden können, und demgemäß das entdeckende und kollektive Lernen ermöglichen. Darüber hinaus haben sie eine positive Auswirkung auf die Lernatmosphäre und die Motivation der Lernenden (vgl. ebd. S.161). Beide tutorielle Systeme und Simulationsprogramme können in der Kategorie zusammengefasst werden, die Rüschoff (2005:113) als Autorenprogramme nennt.

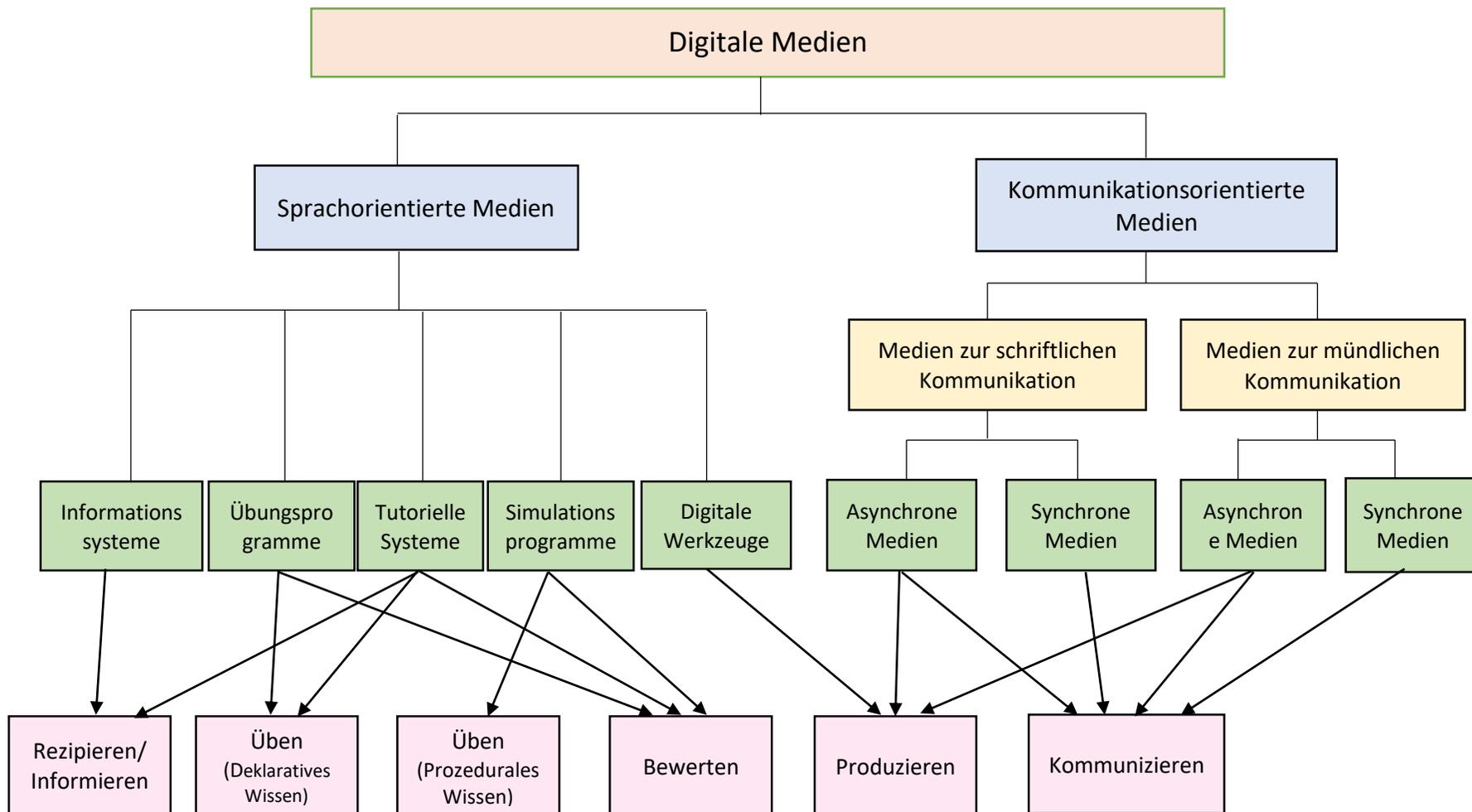
Die digitalen Werkzeuge sind Hilfsmittel für die digitale Textproduktion und werden für die Unterstützung der Produktion eingesetzt (vgl. Baier, 2009: 126-127). Rüschoff nennt sie daher „*elektronische Werkzeuge zur Text- und Datenaufbereitung*“ (vgl. Rüschoff, 2005: 114). Sie sind besonders für die Förderung von Lese- und Schreibfertigkeit geeignet.

Die Kategorie von kommunikationsorientierten digitalen Anwendungen kann auch weiter in Subkategorien klassifiziert werden. Dafür werden zwei Faktoren in Betracht gezogen, und zwar der Kommunikationsmodus – Medien zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation – und die Zeit – synchrone und asynchrone Medien. Daraus ergeben sich vier Kategorien von kommunikationsorientierten Medien: Medien zur asynchronen und zur synchronen schriftlichen Kommunikation, und die zur asynchronen und zur synchronen mündlichen Kommunikation. Als asynchrone Medien zur schriftlichen Kommunikation gelten Emails, webblogs, Wikiwebs, Foren, usw. Als synchrone aber gelten Chats, usw. Als asynchrone Medien zur mündlichen Kommunikation gelten voicemails, voiceblogs, usw. und als synchrone gelten Audio-, Videokonferenz und weitere Dienste der Internettelefonie (vgl. Baier, 2009: 168-170).

Das Internet ist ein sehr verbreitetes Werkzeug, das viele Vorteile aufweist und für eine optimale Anwendung aller oben erwähnten Kategorien geeignet ist. Dazu kommt das von Kohn (2009) genannte „*intelligent CALL*“, das die prozessorische Leistungsfähigkeit des Computers benützen und hervorheben. Dabei werden Technologien wie ‚natural language processing, ‚adaptive user modelling‘, ‚automated speech recognition‘, usw. eingesetzt, um dem Lerner eine effiziente und spannende Lernerfahrung anzubieten, die seinen individuellen Bedürfnissen vollkommen angepasst ist, und ihm eine möglichst variierte Übungsmöglichkeit anbietet. Besonders im Bereich Natural Language Processing werden heutzutage immer mehr Forschungen durchgeführt, um die Interaktions- bzw. Kommunikationserfahrung mit dem Computer zu verbessern.

Hinzu kommt, was Rippien (2012) als „Learning Management - Systeme“ bezeichnet. Es handelt sich um Plattformen, die im Allgemeinen interbasiert sind, und unterschiedliche weitere Software bzw. Programmen integrieren. Als Definition schreibt er: *„Bei aller Unterschiedlichkeit im Detail werden unter Lernplattformen bzw. Learning Management-Systemen (LMS) Softwaresysteme verstanden, die unter einer zentralen Oberfläche eine Reihe integrierter aufgabenspezifischer Teilprogramme enthalten“* (vgl. Rippien, 2012: 83). Dank ihrer Gestaltung ermöglichen diese Systeme die Verwaltung von Lerninhalten, eine einfache Administration von Lehrangeboten und Lernern, Kommunikationsnetzwerken, Übungsaufgaben, usw. (vgl. ebd.).

Die folgende Abbildung ist eine zusammenfassende Vorstellung der Kategorisierung von digitalen Medien. Die Abbildung von Baier (2009:127) gilt als Basis dafür. Dazu sind aber weitere Details hinzugefügt worden.



**Abbildung 13: Kategorisierung von digitalen Medien**

(Weiterverarbeitet nach dem Modell von Baier, 2009:127)

#### **4.2.2.3 Einsatzmöglichkeiten bzw. Unterrichtsformen mit Neuen Medien**

Die oben vorgestellten Medien können in unterschiedlichen Sprachunterrichtsmodellen eingesetzt werden. Baier (2009) unterscheidet zwischen drei Unterrichtsformen, in denen diese Medien eingesetzt werden können, und zwar der computergestützte Präsenzunterricht, der vollvirtuelle und der teilvirtuelle Unterricht. Die erste Form erfordert keine besonderen Veränderungen in der methodisch-didaktischen Organisation des Unterrichts (vgl. ebd. S. 203), denn es geht darum, einige Aktivitäten am Computer während der Unterrichtszeit im Klassenraum durchzuführen. Die ganzen Aktivitäten geschehen dann im Präsenzunterricht. Der Einsatz solch einer Sprachunterrichtsform wäre in Kamerun aber begrenzt, wo die Gymnasien im Allgemeinen einen oder zwei Computerräume für die ganze Schule haben. Dieser Computerraum wird dann für Tutorien des Informatikunterrichts angewendet. Daher wäre es organisatorische nicht so einfach denselben Raum noch Fremdsprachenunterricht zuzuweisen. Dazu kommt die Tatsache, dass der ständige Umzug vom eigenen Klassenraum zum Informatikraum viel Zeitvergeudung bei der Verlegung, der Installation und dem Beruhigen der Schüler herbeiführen würde, wenn man aber auf nur zwei Unterrichtsstunden zweimal pro Woche verfügt.

Der vollvirtuelle Unterricht geschieht ganz online, die Kommunikation Lehrer-Lerner und zwischen den Lernern untereinander geschieht nur durch Kommunikationsmedien und können sowohl synchron als auch asynchron gestaltet werden (vgl. ebd. S.203-204). Unterrichtsmaterialien werden online verteilt bzw. hochgeladen, und Aufgaben im Internet durchgeführt. Diese Form bietet sowohl der lehrenden Kraft als auch den Lernern mehr Flexibilität und Unabhängigkeit, sie bringt aber viele Anforderungen an den Lernenden bezüglich „Selbstdisziplin und Eigenverantwortlichkeit“ und birgt die Gefahr, die kritisierte Lehrerzentrierung durch eine Materialzentrierung zu ersetzen (vgl. ebd. S.206). Diese zwei Formen haben es gemeinsam, dass die Kommunikation drin begrenzt ist. Im computergestützten Unterricht bleibt die Interaktion im Klassenraum begrenzt, was für die Erarbeitung einer kommunikativen Kompetenz unzulänglich ist. Im vollvirtuellen Unterricht fehlt die Face-to-face-Interaktion – in neueren Konzepten wird sie dann durch Videokonferenzen ersetzt, bleibt trotzdem aber begrenzt – ihr kommt dennoch eine wichtige Rolle in der Sprechfertigkeitbildung zu.

Die dritte Form kann als eine Versöhnung der zwei ersten Modelle verstanden werden. Der Teilvirtuelle Sprachunterricht bzw. Blended Learning ist folglich eine Mischung vom

Präsenzunterricht und online Learning für bessere Lernergebnisse. Die Kommunikation wird hier intensiviert, da sie sowohl face-to-face im Präsenzunterricht als auch durch die Kommunikationsmedien durchgeführt werden. Die Organisation eines teilvirtuellen Sprachunterrichts kann dann durch die Gestaltung einer internetgestützten Lernplattform erfolgen, die als Ergänzung zum Präsenzunterricht angewendet wird (vgl. Schmidt, 2010: 283). Durch das Internet können dann beide sprachorientierte und kommunikationsorientierte Lernaktivitäten mit authentischen Materialien kombiniert eingesetzt werden. Dazu schreibt Kohn: *“It [The internet] is the medium for distribution and communication per se, and is thus well suited for supporting both language-focused and communication-focused learning activities”* (vgl. Kohn, 2009: 578). Diese Trümpfe machen das teilvirtuelle Unterricht zu einer Leistung, die Thorne folgender Weise beschreibt:

[Blended learning offers] a real opportunity to create learning experiences that can provide the right learning at the right time and in the right place for each and every individual, not just at work, but in schools, universities and even at home. It can be truly universal, crossing global boundaries and bringing groups of learners together through different cultures and time zones. In this context Blended Learning could become one of the most significant developments of the 21st century (vgl. Thorne, 2003: 18, zitiert nach: Kohn, 2009: 585).

Diese Einsatzform wäre für DaF-Schüler in Kamerun hilfreich, die dadurch mehr Kommunikationsanlässe bekommen. Mit einer Plattform kann jeder nämlich die Gelegenheit haben, zum Wort zu kommen, was im Klassenraum mit den großen Schülerbeständen und die begrenzte Unterrichtszeit nicht immer der Fall ist.

Der nächste Schritt besteht in der Beschreibung des in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen Software-Konzepts, das für einen Einsatz in einem Blended-Learning Modell gedacht ist. Dabei spielt das Kriterium Learning-Management-System bzw. Lernplattform eine zentrale Rolle. Sowohl sprachorientierte Medien als auch kommunikationsorientierte Medien mit dem Ziel des Rezipierens, des ständigen Übens, des Bewertens, der Produktion, usw. werden eingeschlossen, um eine Lernumgebung zu schaffen, wo die aktive Teilnahme und die Kreativität der Schüler gefördert werden.

# **KAPITEL V: VORSTELLUNG UND LEGITIMIERUNG DES SOFTWARE-KONZEPTS**

Im vorherigen Kapitel wurde eine allgemeine Typologisierung von digitalen Medien erläutert. Dabei wurde darauf hingewiesen, welche Aspekte des Sprechvorgangs bzw. Sprechlernprozesses von den verschiedenen Medienarten gefördert werden. Davon ausgehend wird im ersten Teil dieses Kapitels das Konzept der im Rahmen dieser Arbeit vorgeschlagenen und später zu entwickelnden Lernsoftware dargelegt. Anschließend wird erklärt, inwieweit sie die fremdsprachliche Sprechfertigkeit optimieren kann.

## **5.1 Beschreibung der Lernsoftware**

Die im Rahmen dieser Arbeit vorgeschlagene Lernsoftware ist ein Learning-Management-System, in dem mehrere unterschiedliche Programme eingeschlossen sind. Sie ist internetbasiert, aber einige Funktionen können bereits offline funktionieren. Das Setup kann auf eine CD bzw. DVD oder auf einen USB-Stick übertragen bzw. gespeichert und verbreitet werden, oder auch von einer entsprechenden Webseite heruntergeladen werden. Eine Extension kann dann als eine App für Handys bzw. Smartphones entwickelt werden, damit die Benutzer auf ihren Smartphones gut arbeiten können.

### **5.1.1 Aufbau der Lernsoftware**

Die vorgeschlagene Lernplattform hat eine unbegrenzte Anzahl von Teilnehmern, und die Benutzer werden mit Namen und Foto identifiziert. Auf die Plattform können Lernmaterialien, wie zum Beispiel Texte, Präsentationen, Hörtexte, usw. und Übungen hochgeladen bzw. davon heruntergeladen werden. Weitere Übungs- und tutorielle Systeme können dort ebenfalls hochgeladen oder als Link weitergeleitet werden. Die Plattform verfügt über ein Forum, das sowohl schriftliche Texte als auch Voicemails ermöglicht. Die integrierte Internettelefonie ermöglicht mündliche Kommunikation sowohl als Audio- als auch als Videokonferenz, wobei die Gespräche aufgenommen und gespeichert werden. Die Software ist darüber hinaus mit Wörterbüchern ausgerüstet und verfügt über ein deutsches Wörterbuch und zweisprachige Französisch-Deutsch-Französisch und Englisch-Deutsch-Englisch Wörterbücher. Mithilfe von Techniken der Natural Language Processing bzw. der menschlichen Sprachverarbeitung und der Spracherkennung soll sie beispiel- und erfahrungsbasiert Kleingespräche mit den Benutzern führen, wobei diese dann Feedback zu

ihren Produktionen bekommen. Zusätzlich enthält sie auch Lernspiele, die den Lernprozess der Benutzer auf spielerischer Art und Weise fördern können, und jedes Mal aktualisiert werden können.

### **5.1.2 Aufgaben der Lehrkraft**

Die Verwaltung der Lernplattform übernimmt die Lehrkraft, die die Schüler in kleinere Gruppen bei besonderen Aufgaben weiterteilen kann. Als Hauptadministrator der Plattform kann sie nach Bedarf auch einigen Lernenden die Verwaltungsrechte zuteilen. Sie kann Lernmaterialien wie Hörtexte, Lesetexte, Videos, usw. in die Plattform hochladen, mit denen die Schüler arbeiten können, bzw. von denen sie wichtige Informationen bekommen können. Weiterhin hat sie hierbei auch die Möglichkeit, Links zu besonderen Texten, Sendungen, usw. weiterzuleiten, denen die Schüler dann folgen werden, um Zugang zu den entsprechenden Lernmaterialien zu haben. Der bzw. die Lehrende kann in die Plattform auch Übungen hochladen, mit denen die Schüler weiterarbeiten können. Diese Übungen können aus verschiedenen Bereichen sein d.h. Übungen zu Wortschatz und Redewendungen, zur Aussprache, zur Grammatik, zur Stilistik, usw. sodass die Lernenden alle diese Aspekte bearbeiten und weiterentwickeln. Wichtig ist hier aber auch, was die Sprechfertigkeit angeht, dass alle die Ebenen der Typologie von Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit in Betracht gezogen werden. In diesem Zusammenhang kann die Lehrkraft tutorielle Übungen zu besprochenen Strukturen und Themen herstellen und sie den Lernenden zur Verfügung stellen. Um eine Verbesserung der Aussprache zu erzielen, können den Lernenden Systeme verfügbar gemacht werden, mit denen sie Beispiele hören, und beim Nachsprechen ein Feedback bekommen können.

Durch das Forum bzw. Emails kann der Lehrer bzw. die Lehrerin schriftlich in Kontakt mit den Schülern bleiben, wobei er bzw. sie ihnen Hinweise gibt, Aufgaben stellt, Feedback gibt oder auch auf ihre Fragen antwortet. Dieser Kontakt kann durch Voice Mails oder die integrierte Telefonie-Möglichkeit auch mündlich erfolgen. Er bzw. sie kann überdies Zugang zu den gespeicherten Diskussionen der Schüler haben und ihnen Feedback entweder privat durch Emails oder Voicemail oder öffentlich im Forum geben. Darüber hinaus kann er bzw. sie mündliche Fernkommunikationen mit Muttersprachlern organisieren, damit die Lernenden die Gelegenheit bekommen, sich mit Muttersprachlern zu unterhalten.

### **5.1.3 Aufgaben der Lernenden**

Die Schüler können die hochgeladenen Lernmaterialien öffnen – und wenn nötig herunterladen für eine offline Anwendung – und bearbeiten bzw. sie rezipieren. Den weitergeleiteten Links können sie direkt folgen und Zugang zu den entsprechenden Lernmaterialien oder Übungen bekommen. Dasselbe gilt auch für hochgeladene Übungen; diese können von den Schülern geöffnet bzw. heruntergeladen werden, so dass sie damit arbeiten können. Im Browser können sie selbst weitere Lernmaterialien oder Übungen suchen umso individuell weiterzuarbeiten.

In Kleingruppen können sie mithilfe der integrierten Internettelefonie in Audio- bzw. Videokonferenzen Diskussionen zu gegebenen oder selbst ausgewählten Themen führen. Dabei werden die Konversationen aufgenommen. Darauf können sie dann später zugreifen, um die von dem Lehrer oder den Mitschülern bekommenen Feedbacks zu überprüfen, und um ihre Fortschritte zu bewerten. Sie können besondere individuelle oder Kleingruppenaktivitäten wie zum Beispiel Theaterstücke, Interviews, Gedichte, Lieder, Dialogen, usw. in die Plattform hochladen, und dazu Kommentare sowohl vom Lehrer als auch von den Mitschülern im Forum bekommen. Diese Kommentare können sowohl mündlich als auch schriftlich gestaltet werden. Für die Optimierung der Sprechfertigkeit werden eher mündliche Beiträge gefordert. Die geposteten Aktivitäten der Lernenden können sogar zu Diskussionsthemen gemacht werden, wo sie ihre Meinungen darüber äußern. Sie können darüber hinaus auch durch schriftlichen Verkehr bzw. E-Mail, Chat usw. und Voicemails miteinander oder mit dem Lehrer in Kontakt bleiben.

In den Anfangsstufen können sie mithilfe der Natural Language Processing und Spracherkennungstools kleine Gespräche mit dem Computer bzw. mit der Software führen, wobei sie dann ein automatisches Feedback sowohl auf der Aussprache- und Intonationsebene als auch auf der grammatischen und lexikalischen Ebene bekommen.

### **5.1.4 Einsatz der Lernsoftware**

Diese Software eignet sich für die Anwendung in einem Blended-Learning Konzept. Dabei läuft der Präsenzunterricht mehr oder weniger „normal“. Das heißt, die Organisation des Präsenzunterrichts muss nicht umgestaltet werden. Trotzdem können während dieser Zeit einige Hinweise über die auf der Plattform verfügbaren Lernmaterialien gegeben werden, oder einige Übungen bzw. Aktivitäten besprochen werden. Diese Aktivitäten können folglich den

Stoff für den Präsenzunterricht liefern, und daher die Lerninhaltsprogression beeinflussen. Auf der Plattform können die Lernenden sich frei und für eine längere Zeit äußern und aktiv an Diskussionen teilnehmen, dabei wird die Kontrolle der Beteiligung von jedem Lerner an Sprechaktivitäten erleichtert. Die Lernenden können demzufolge individuelle und entsprechende Ermutigung und Feedback bekommen. Hier wird aber bevorzugt, mit Audiokonferenzen zu arbeiten, da sie weniger Internet-Bandbreite beanspruchen. Die Videokonferenz ist zwar besser, da die nonverbale Kommunikation dabei auch eingeschlossen wird, sie erfordert aber eine größere Internet-Bandbreite und wäre demgemäß in Kamerun teuer; was bei Audiokonferenzen nicht der Fall ist. Trotzdem besteht das Videoangebot, welches gelegentlich angewendet werden kann. Mit den zahlreichen Übungen können die Lernenden zu Hause weiterarbeiten und ihre Sprachkenntnisse verbessern.

## **5.2 Zur Legitimierung des didaktischen Stellenwerts der Lernsoftware**

Die Lernsoftware, deren Konzept oben beschrieben wurde, nimmt einen auffallenden Stellenwert ein, der für die Optimierung der Sprechfertigkeit besonders im kamerunischen Kontext von Nutzen ist.

### **5.2.1 Mündliche Kommunikation**

Die angebotene Möglichkeit zur mündlichen Kommunikation versetzt die Lernenden in die Lage authentische Konversationen miteinander zu haben und daher genuine Erfahrungen zu sammeln. Dadurch wird das von Surkamp (2010: 291) als im schulischen Kontext nur schwer simulierbar angesehene spontane fremdsprachliche Sprechen in authentischen interaktiven Kommunikationssituationen gefördert, und jedem Teilnehmer wird die Chance gegeben, zum Wort zu kommen und auf Redebeiträge der anderen zu reagieren. Hier stehen freies Sprechen und Hilfestellung im Vordergrund. Die gesammelte Erfahrung wird durch die Gespräche mit Muttersprachlern bereichert. Folgerichtig wird den Lernenden die Gelegenheit dargeboten, individuelle Kommunikationsstrategien aufzubauen, zu prüfen und weiterzuentwickeln.

Diese Kommunikation von Lernern miteinander erleichtert das kooperative Lernen, da sie interaktiv an gegebenen Aufgaben arbeiten können. Überdies ist diese mündliche Kommunikation im kamerunischen Kontext insofern wichtig, als sie das mangelnde häusliche Sprechen kompensiert. Wie oben erklärt, haben die meisten DaF-Lernenden in Kamerun zu Hause keine weitere Gelegenheit, Gespräche in der deutschen Sprache zu führen. Die Tatsache,

dass sie mit den Mitschülern diskutieren können, erweist sich demnach als eine bereichernde Abgeltung dafür. Mit der Teilung in kleineren Gruppen wird die Schwierigkeit mit der Größe gelöst. Jeder kann dann in der Kleingruppe zum Wort kommen. Zudem gilt dieses Kommunikationsangebot als Ausgleich der zeitlichen Grenze, bzw. des Zeitdrucks vom Präsenzunterricht besonders in Kamerun, wo jede Klasse nur zwei Stunden zweimal pro Woche, bzw. vier Stunden pro Woche DaF-Unterricht hat.

### **5.2.2 Aufnahme von Gesprächen**

Die Konservierbarkeit von den Gesprächen ermöglicht einen flexibleren und effektiven Umgang mit der mündlichen Fehlerkorrektur. Auf diese Fehler kann demnach zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher eingegangen werden. Sie ist auch insofern hilfreich, dass sie den Lehrenden ermöglicht, jeder einzelnen Gruppe zu folgen. Sie können den Konversationen aller Gruppen nicht gleichzeitig zuhören. Die gespeicherten Diskussionen können sie aber später anhören und erarbeiten bzw. bewerten. Überdies ist es im Klassenraum aufgrund der Größe schwierig, Gruppendiskussionen zu organisieren. Mithin können sie mit der Aufnahme auch die Beteiligung jedes einzelnen Lernalters bewerten. Auf diese Weise ist es ansprechender, jedem einzelnen Schüler individuell geeignetes Feedback zu geben und Binnendifferenzierung im Lernprozess zu beachten.

Was die Lernenden betrifft, ist diese Konservierbarkeit in Bezug auf die Lernkontrolle relevant. Mit dem Rückgriff auf die aufgenommenen Konversationen können sie eine Selbstevaluation von ihrer Produktion machen und ihre Fortschritte ermitteln. Im Zuge dessen wird ihre Motivation zum Weiterlernen, bzw. Weitersprechen positiv beeinflusst.

### **5.2.3 Forum und Voicemail**

Das Forum ist ein weiteres Kommunikationsfeld in der Lernplattform. Die Gelegenheit Voicemails zu senden, bewirkt auch die Förderung der mündlichen Produktion. In diesem Fall wird die mediale Mündlichkeit auch begünstigt, wobei die Lernenden ihr prozedurales Wissen ausüben. Sie können sich Zeit nehmen, ihre Beiträge zu konstruieren, bevor sie mit der Selbstaufnahme anfangen. Dadurch wird ihre aktive Teilnahme am Lernprozess auch gefördert. Darüber hinaus trägt das Forum mit den verschiedenen Kommentarfunktionen und besonders wegen der Freiheit der Lernenden zur Schaffung einer freundlichen Lernatmosphäre bei und verstärkt somit ihre Sprechbereitschaft sowie ihre Motivation mitzumachen. Zudem bietet der Chat die Möglichkeit den Lernenden spontanes Feedback zu geben, falls die Lehrkraft während

einer Diskussion anwesend ist. Sie kann insofern dem Teilnehmer als Hilfestellung seine Kommentare in einer privaten „Instant Message“ schicken, damit er sie im Laufe der Diskussion beobachtet und demzufolge seine Produktion verbessert.

#### **5.2.4 Hochladungsmauer u.a.**

Die in die Lernplattform hochgeladenen Lernmaterialien dienen zur Informationsvermittlung und erlauben den Lernenden, neben dem im Präsenzunterricht erarbeiteten Stoff weitere Materialien zu rezipieren. Indem sie den angegebenen Links folgen, können sie individuell und entdeckend lernen und noch mehr Kenntnisse erwerben. Dadurch wird ihr deklaratives Sprach- und auch Weltwissen verstärkt. Mit den bereitgestellten Übungen und Übungssystemen werden beide, deklaratives und prozedurales Wissen erweitert, die verschiedenen Aspekte der Sprechförderung – Aufbau, Strukturierung, Simulation und Formulierung – werden auch verstärkt. Die Tatsache, dass die Lerner auch Aktivitäten hochladen dürfen, fördert ihre Selbstverantwortung an ihrem Lernprozess.

Das Angebot der menschlichen Sprachverarbeitung dient als Simulationsmöglichkeit in unterschiedlichen Kontexten. Dabei haben die Lerner besonders in Anfangsstufen auch eine weitere Möglichkeit, eine Bewertung ihrer Aussprache, ihrer grammatischen Kenntnisse und ihrer lexikalischen Anwendung zu bekommen. Die vorhandenen Spiele bestärken das spielerische Lernen, ermöglichen eine belehrende Entspannung und tragen zur Gestaltung einer freundlichen Lernumgebung bei. Die eingebauten Wörterbücher gelten als permanente Hilfestellung für die Benutzer. Darüber hinaus ebnet dieses Learning-Management-System den Weg zur Verstärkung der Autonomie der Lernenden, die dann am gewünschten Ort und zur gewünschter Zeit arbeiten können – was die Übungen und Aktivitäten der Plattform angeht, denn die Forderungen des Präsenzunterrichts bleiben. Sie übernehmen, wie oben erwähnt, die Hauptverantwortung ihres Lernprozesses und haben die Möglichkeit diesen in einer dynamischen Umgebung fortzuführen. Sie können Aktivitäten je nach den individuellen Bedürfnissen durchführen, welche dem Lehrer auch sichere Orientierungen für die Gestaltung der nächsten Unterrichte und Lerninhalten geben.

## **KAPITEL VI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE, DISKUSSION UND AUSBLICK**

Nach einer Analyse des neuropsychologischen Lernprozesses mit Schwerpunkt auf den fremdsprachlichen Sprechvorgang sowie den Einfluss von Neuen Medien auf diesen Prozess, sind den didaktischen Grundlagen des Sprechen Lernens wie auch dem Stellenwert von Neuen Medien für didaktische Forderungen und deren Einsatzmöglichkeiten eingegangen worden. Anschließend wurde das letzte Kapitel der Beschreibung des Software-Konzepts, der Rechtfertigung dessen didaktischen Mehrwerts und der empirischen Forschung gewidmet. In diesem Kapitel geht es darum, die Ergebnisse dieser Arbeit darzustellen und eine Diskussion darüber zu führen.

### **6.1 Darstellung der Ergebnisse**

Der Blick in die didaktische Theorie hat gezeigt, dass der fremdsprachliche Sprechprozess durch Defizite im deklarativen Wissen gekennzeichnet ist, welche durch die Veränderung des strategischen Verhaltens seitens des Fremdsprachenlerner überwunden werden kann. Daher wurde die Notwendigkeit der intensiven Übung bzw. der Übung in authentischen Kommunikationssituationen betont. Zentral bei der Sprechförderung sind demnach Simulationen und echte Kommunikationsübungen. Nur dadurch können die Lernenden die gebrauchten Kommunikationsstrategien entwickeln, prüfen, erweitern, und sich die pragmatischen Regeln aneignen (vgl. Kap 4.2.2). Überdies spielen bei der Sprechförderung die Lernerzentrierung, die Inhaltsorientierung, die dynamische Gestaltung der Lernumgebung, die Umsetzung des Lerner zu einem Autor bzw. des Lehrers zu einem Facilitator, sowie die Lernerautonomie usw. eine wichtige Rolle.

Aus der Analyse des Stellenwerts von Neuen Medien für das Fremdsprachenlernen ergibt sich, dass diese die Förderung der Sprechfertigkeit stark anheben können (vgl. Kap 4.1.2 und 4.2.2). Auf der didaktischen Ebene ermöglichen sie einen leichteren Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen und tragen mit verschiedenen Aktionsformen zur Anreicherung des Lehr- und Lernprozesses bei. Darüber hinaus sind sie für die Förderung der Lernerautonomie, der Lernerzentrierung, der Binnendifferenzierung, des entdeckenden und des kooperativen Lernens geeignet. Hinzu kommt die Tatsache, dass sie einen leichten und effektiveren Umgang mit mündlicher Fehlerkorrektur ermöglichen. Die Neuen Medien

ermöglichen mithin eine große Varietät im Übungsangebot, sowie eine ständige Übung, welche die Ausübung der unterschiedlichen Etappen vom Produktionsprozess ermöglichen. Erwähnenswert bleibt der Umstand, dass sie zur Steigerung der Motivation beitragen und die Aufmerksamkeitslenkung beeinflussen.

Die durch Fragebögen an Deutschlehrer in Kamerun durchgeführte Lehrwerkanalyse hat meine These von der Unzulänglichkeit von kommunikativen Übungen im vorhandenen Lehrwerk bestätigt (vgl. Kap 3.2.2). Aus der Analyse ergibt sich genauer, dass dieses Lehrwerk zu wenige Übungen zur mündlichen Formulierung in echten Kommunikationssituationen enthält. Die angebotenen Übungen zum Wortschatz und zur Aussprache werden ebenfalls als unzureichend bewertet. Was die Intensität der Teilnahme von Schülern an Sprechaktivitäten anbelangt, hat die Befragung ergeben, dass sie ausgesprochen nur sehr begrenzte Sprechgelegenheiten im Fremdsprachenunterrichtsraum wie auch außerhalb des Unterrichts haben. Ungefähr 61% der Schüler kommen nur selten zum Wort im Laufe des Unterrichts, während ungefähr 72% nie bzw. nur selten die Gelegenheit haben, an Gesprächen außerhalb des Klassenraums teilzunehmen (vgl. Kap 3.2.3). Diese Mangelhaftigkeit an Übungen im Lehrwerk sowie die begrenzte Sprechgelegenheit der Lernenden während und außerhalb des Unterrichts sind sehr bedeutende Hemmungsfaktoren bei der Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun.

Das vorgestellte Lernsoftware-Konzept regt eine Kompensationsmöglichkeit für eine bessere Sprechförderung im DaF-Unterricht in Kamerun an. Dadurch können den Lernenden mehr Übungen aller Art angeboten, und mehr Sprechgelegenheiten gegeben werden. Das Angebot an mündlichen Gesprächen bzw. Diskussionen stellt eine Ausgleichsgelegenheit angesichts des festgestellten Mangels des Lehrwerks dar. Überdies werden dadurch die oben und bereits im vierten Kapitel dieser Arbeit erwähnten didaktischen Forderungen beachtet (vgl. Kap 4.2.1; Kap 5.2). Der Einsatz in einem Blended-Learning-Konzept führt dazu, dass auch die Schwierigkeit mit der begrenzten Unterrichtszeit in kamerunischen Gymnasien behoben wird.

Der Einsatz dieser Lernsoftware setzt einen besonderen Zugang der Lernenden zu den entsprechenden technischen Mitteln voraus. Dieses Herangehen an die Technik wurde durch die Analyse der Fragebögen bestätigt. Ungefähr 85% haben einen Zugang zu einem Computer und ungefähr 80% den Zugang zum Internet, welche eine bedeutende Kennzahl darstellen. Die gezeigte positive Einstellung von Schülern und Lernern zu einer eventuellen bzw. geeigneten

Lernsoftware bringt ihre Motivation mit Neuen Medien auch im Rahmen des DaF-Unterrichts zu arbeiten zum Ausdruck.

## **6.2 Diskussion**

Die oben kommentiert dargestellten Ergebnisse sind trügerisch und ihnen können bestimmten Schwachpunkten vorgeworfen werden. Diese kritischen Punkte werden in diesem Abschnitt diskutiert.

Die allgemeine positive Einstellung zur Lernsoftware könnte auch der Ausdruck einer bloßen Euphorie sein, da den Befragten das Lernsoftware-Konzept bzw. die Softwareanwendung nicht vorher vorgestellt wurde. In diesem Fall wäre sie alleine keine Garantie für einen motivierten Umgang der Schüler bzw. Lehrer mit dieser Lernsoftware. Auch so gesehen kann sie immer besonders für die Anfangsphase als wichtig betrachtet werden. Im Laufe der Zeit werden sie sich mit der Nutzung Lernsoftware vertraut machen und von ihrem Potential überzeugt werden.

Der Einsatz dieser Lernsoftware kann bestimmte Fragen bzw. Schwierigkeiten mit sich bringen, beispielweise die Schwierigkeit mit den Schülern, die keinen Zugang zur Technik haben. Laut der Befragung hatten 15% der Schüler keinen Zugang zu einem Computer und 20% keinen Zugang zum Internet, welche Schnitzzahl nicht übersehen werden sollte. Hinzu kommen die Dörfer, wo es bisher keinen Strom gibt. Daher kann die Frage gestellt werden, was in diesem Fall geschehen soll. Wegen dieser Gegebenheiten gilt diese Lernsoftware nicht als vollkommene Lösung für alle. Wichtig ist dabei aber, dass sie dort, wo die technischen Mittel verfügbar sind d.h. in den meisten Schulbezirken zu einem Paradigmenwechsel im Bereich der Sprechförderung führen wird, und zu einem bedeutenden Wachstum der Anzahl von Schülern mit guter bzw. sehr guter mündlicher Kommunikationsfähigkeit beitragen wird. Darüber hinaus gilt der Tatbestand, dass es für alle Neuerungen und Entwicklungen einen Start geben muss. In diesem Fall muss in den betroffenen Dörfern immer mit den herkömmlichen Lern- bzw. Lehrmaterialien weitergearbeitet werden, indem die Lehrenden versuchen, den Lernenden mehr Sprechübungen zu geben, und sie dabei zum Sprechen zu aktivieren. Dabei kann man dann nur hoffen, dass die benötigte Infrastruktur schnell möglichst ausgebaut wird.

Die zweite Schwierigkeit, die die Lernsoftware mit sich bringt, ist die Notwendigkeit der Aus- bzw. Fortbildung der Deutschlehrer, die in den verschiedenen Gymnasien tätig sind. Die Lehrer müssen zum Einsatz von Neuen Medien im DaF-Unterricht und zum Umgang mit

der vorgeschlagenen Plattform aus- bzw. fortgebildet werden, damit sie ihre Nutzungspotenziale voll ausschöpfen können. Erwähnenswert ist hier aber die Sachlage, dass die Plattform die Arbeit der Lehrenden im Grunde nicht erleichtert, sondern eher komplexer macht, da sie neben den „normalen“ Präsenzunterricht noch die Plattform verwalten sollen und sich demzufolge methodologisch anpassen müssen. Die Fortbildung der Deutschlehrer im ganzen Land kann dann mit den entsprechenden Institutionen in Kamerun geplant und organisiert werden. Dieser Aspekt kann auch im Ausbildungscurriculum in den pädagogischen Hochschulen eingeführt werden.

### **6.3 Ausblick**

Alles in allem stellt die Lernsoftware, deren Konzept in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurde, einen bedeutenden Vorsprung bei der Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht an kamerunischen Schulen dar. Daher wird der nächste Schritt nach dieser Arbeit darin bestehen, dieses Konzept algorithmisch umzusetzen und die Lernsoftware daraus zu entwickeln. Diese wird dann mit einigen Gruppen von Schülern in ausgewählten Gymnasien in Kamerun getestet werden, um ihre Qualität in der Praxis zu untersuchen, bevor sie später als Kompensation vom vorhandenen Lehrwerk eingesetzt wird.

## SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit dem allgemeinen Problem der unzulänglichen Entwicklung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun. Genauer ging es um den Einsatz einer Lernsoftware zur Förderung der Sprechfertigkeit bei kamerunischen DaF-Schülern angesichts des unzureichenden Angebots an entsprechenden Übungen im vorhandenen Lehrwerk. Die Hauptfrage war, wie dieses Defizit von Sprechübungen im Deutschunterricht ausgeglichen werden kann und den Lernenden mehr Sprechanlässe angeboten werden kann, wobei diese aber stressfrei und motiviert geschehen sollen. Deshalb bestand das Ziel dieser Studie darin, eine Kompensationsmöglichkeit zum Defizit des vorhandenen Lehrwerkes an Übungen zur Sprechförderung im DaF-Unterricht in Kamerun vorzuschlagen. Das Hauptanliegen lag daher bei der Entwicklung des Konzepts einer Lernsoftware, die die Entwicklung der Sprechfertigkeit optimieren soll und mit der die Schüler motiviert arbeiten sollten. Als Ausgangspunkt dieser Untersuchung gelten die Hypothesen, denen zufolge der Einsatz einer Kommunikationslernsoftware eine Ausgleichsmöglichkeit darstellen könnte, der Einsatz von Neuen Medien zur Steigerung der Motivation der Lernenden beitragen würde und das Blended-Learning als methodologischer Zusatz einen bedeutenden Vorsprung für den DaF-unterricht in Kamerun darstellen würde.

Im Laufe dieser Arbeit sind auf die neuropsychologischen Voraussetzungen und Vorgänge und die didaktischen Forderungen für die Förderung der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit thematisiert worden. Anschließend wurde der Beitrag von Neuen Medien zur Stärkung dieser neurologischen Vorgänge und zur Anreicherung und Verbesserung der didaktischen Methoden analysiert, sowie ihre Einsatzmöglichkeiten. Das Konzept einer Lernsoftware wurde entwickelt und vorgestellt, weiterhin wurde ihren didaktischen Mehrwert erläutert. Eine Felduntersuchung ist zudem unternommen worden, um die Sprechfertigkeit der Lernenden zu ermitteln, das Sprechübungsdefizit des Lehrwerks zu beleuchten, den Zugang der Lernenden zur gebrauchten Technik zu messen, und die allgemeine Einstellung von Lehrern und Schülern zur Idee des Einsatzes einer eventuellen bzw. entsprechenden Lernsoftware zu sammeln. Diese Untersuchung hat zu den folgenden Hauptergebnissen geführt:

Die fremdsprachliche Sprechfähigkeit lässt sich im Allgemeinen durch ein Defizit im deklarativen Wissen charakterisieren, das durch geeignete Strategien, die von den Lernenden entwickelt werden, überwunden werden kann. Das regelmäßige Üben in echten

Kommunikationsstrategien ist daher von zentraler Bedeutung für die Entwicklung, Prüfung und Weiterentwicklung dieser Kommunikationsstrategien, für die Übung und Festigung der Formulierung, für das Einüben des prozeduralen Wissens, wo fast alles abläuft, für die Verstärkung der Sprechbereitschaft, usw.

Die Übungen zur Formulierung in echten Kommunikationssituationen existieren jedoch nur in einer sehr geringen Anzahl im Lehrwerk. Darüber hinaus haben die Schüler nur selten die Möglichkeit, sich auf Deutsch während des Unterrichts zu äußern. Außerhalb des Klassenzimmers bieten sich fast nie die Gelegenheit, Gespräche auf Deutsch zu führen. Demzufolge ist es nicht überraschend, wenn die Schülersprechfertigkeit sowohl von den Lehrern als auch von ihnen selbst meist negativ eingeschätzt wurde.

Das Konzept einer Lernsoftware wurde entwickelt und vorgestellt. Dadurch können den Lernenden u.a mehr Übungen aller Art und zusätzliche Sprechanlässe angeboten werden. Weiterhin wird es damit möglich, die bisher für den Unterricht zur Verfügung stehende Zeit zu erweitern, die Teilnahme an Sprechübungen leichter zu kontrollieren, effizienter mit dem Feedback umzugehen, usw. Den Schülern ermöglicht diese Lernsoftware auch die Selbstevaluation ihrer Fortschritte, die aktive Teilnahme an ihrem Lernprozess, usw. Demzufolge stellt diese Lernsoftware ein enormes Potential für die Optimierung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun dar. Die durchgeführte Befragung hat gezeigt, dass die meisten Schüler Zugang zur notwendigen technischen Ausrüstung haben und im Allgemeinen Interesse daran haben, mit dem neuen Lernmaterial zu arbeiten. Sein Einsatz setzt eine Aus- bzw. Fortbildung der Lehrer voraus, da es didaktisch-methodologische Anpassungen fordert, und neue Parameter in die Unterrichtsvorbereitung, die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsführung einbringt. Das kann aber mit den betroffenen Behörden organisiert und geplant werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stimmen mit den am Anfang formulierten Hypothesen überein. So kann bestätigt werden, dass das vorhandene Lehrwerk unzulänglich für die Förderung der Sprechfertigkeit ist, da es unzureichende Übungen in diesem Bereich anbietet. Dieses Defizit an Sprechübung bzw. Sprechanlässe kann aber ausgeglichen werden, indem die Lernsoftware, deren Konzept in dieser Arbeit vorgestellt wurde, zur Förderung des Sprechens eingesetzt wird. Der Einsatz dieser Lernsoftware wird auch zur Steigerung der Schülermotivation und ihrer Sprechbereitschaft und somit zur Optimierung ihrer Sprechfertigkeit führen.

Diese Untersuchung war der Entwicklung des Software-Konzepts sowie der Legitimierung von dessen didaktischen Stellenwerts gewidmet. Die nächsten Phasen, die in der Entwicklung der echten Lernsoftware mit Anwendung für Smartphones sowie der Überprüfung ihren praktischen Einfluss auf die Förderung der Sprechfertigkeit im kamerunischen Kontext im Zuge einer empirischen Studie in ausgewählten Gymnasien bestehen, werden in einer späteren Arbeit behandelt werden.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl
- Auriel, Melanie (2012) : *Comment entrainer et évaluer la production orale des élèves en LVE avec outils numériques et Web 2.0?* In : Wagner Jürgen, Heckmann Verena (Hrsg), (2012) *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*, Glückstadt: Werner Hülsbusch, S.S 12-20
- Baier, Stefan (2009): *Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht. Methodisch – didaktische Grundlagen*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Dicks, Una (2002): *Internet-Arbeit als Kommunikationskompensator*. In: Decke-Cornill Helene, Reichart-Wallrabenstein Maike (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*; Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 12; Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Duxa, Susanne (2007): *Interaktive Übungen*. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl., Tübingen u.a: A Francke, S.S 305-308.
- Edmonson, Willis/House, Juliane (2007): *Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen*. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.), 2007, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl., Tübingen u.a: A Francke, S.S:242-247
- Engel, Gaby (1997): *Language learning is language use. Neue Medien - Chancen für neue Wege beim Fremdsprachenlernen*. In: Kranz Dieter/Legenhausen Lienhard/Lüking Bernd (Hrsg): *Multimedia-Internet-Lernsoftware Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Bd4, Münster: Agenda Verlag, S.S 51-56
- Europarats (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*, Straßburg: Langenscheidt.

- Fiehler, Reinhard (2012): *Gesprochene Sprache - gehört sie in den DaF-Unterricht?* In: Reeg Ulrike/Gallo Pasquale/Moraldo Sandro M (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht, Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*, Münster u.a: Waxmann, S.S:13-28
- Gudjons, Herbert (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit und Projektarbeit*, 7. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit und Projektarbeit*, 8. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hohmann, Heinz-Otto (2006): *Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht*. In: Jung, Udo O. H.; Jung, Heidrun (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Frankfurt am Main: Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 2), S.S:152-159
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2013) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*, 6. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Imo, Wolfgang (2012): *Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. In: Reeg Ulrike/Gallo Pasquale/Moraldo Sandro M (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht, Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*, Münster u.a: Waxmann, S.S: 29-55
- Jung, Udo O. H. (2006): *Interaktionsmedium Computer: Gestern, heute, morgen*. In: Jung, Udo O. H.; Jung, Heidrun (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* 4., vollst. neu bearb. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 2), S. 285
- Jung, Udo O. H.; Jung, Heidrun (Hrsg.) (2006): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 4., vollst. neu bearb. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 2)
- Kaunzner, Ulrike A (2012): *Sprecherziehung im interkulturellen DaF-Unterricht*. In: Reeg Ulrike/Gallo Pasquale/Moraldo Sandro M (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht, Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*, Münster u.a: Waxmann, S.S: 57-71.

- Kohn, Kurt (2006): *Blended Learning: Potential und Herausforderung*. In: Jung Udo(Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang, S.S 286-292
- Kohn, Kurt (2009): *Computer assisted foreign language learning*. In: Knapp Karlfried / Seidlhofer Barbra (Hrsg.): *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, S.S: 573–603.
- Kurtz, Jürgen (2010): *Sprechen und Aussprache*. In: Hallet Wolfgang/Königs Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett & Niemeyer, S.S: 83-87.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-vonDitfurth, Marita (2010): *Task-based Language teaching und Task-supported language teaching*. In: Hallet Wolfgang/Königs Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett & Niemeyer, S.S:203-207.
- Nihon-Dokubun-Gakkai; DaF-Seminar. Japanische Gesellschaft für Germanistik (2005): *Lernen mit alten und neuen Medien. Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte*. München: Iudicium (Doitsu bungaku Internationale Ausgabe, 126.2005)
- Nsangou, Maryse (2000): *Kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen*, Bd1, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pauels, Wolfgang (2007): *Kommunikative Übungen*. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.), 2007, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl., Tübingen u.a: A Francke, S.S 302-305
- Pickala-Posti, Laura (2012): *Web-Kurs für fremdsprachliche mündliche Kommunikation?* In: Wagner, Jürgen, /Heckmann, Verena (Hrsg), 2012, *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*, Glückstadt: Werner Hülsbusch, S.S 223-230
- Rippien, Hörst (2012): *Bildungsleistung eLearning, didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung*, Heidelberg: VS Verlag

- Rüschhoff, Bernd (2005): *Computer, Internet und Sprachenlernen im Spiegel der Zeit: CALL und TELL gestern, heute, morgen*. In: Nihon-Dokubun-Gakkai; DaF-Seminar. Japanische Gesellschaft für Germanistik: *Lernen mit alten und neuen Medien. Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte*. München: Iudicium (Doitsu bungaku Internationale Ausgabe, 126.2005), S.S:101-119.
- Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*, Fernstudieneinheit 20, München: Langenscheidt
- Schmidt, Reiner (2001): *Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung*. In: Funk, Hermann/ König, Michael (Hrsg), 2001, *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium Verlag, S.S 24-39.
- Schmidt, Torben/Nandorf Katja (2003): *Vom Selbstlernprogramm zum handlungsorientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht - Überlegungen zum Einsatz lehrwerkbegleitender Software am Beispiel von English coach 2000 im Englishunterricht*. In: Legutke Michael/Rösler Dietmar: *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*, 1.Aufl., Tübingen:Gunter Narr, S.S: 65-90.
- Schmidt, Torben (2010): *Multimediale Lernumgebungen und das Fremdsprachenlernen*. In: Hallet Wolfgang/Königs Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett & Niemeyer, S.S: 280-284.
- Schmitz, Ulrich (2012): „*Kuntermund und Löwenmaul. Multimediale interaktive Lernsoftware für Sprache und Linguistik (Prospekt)*“ Universität GH Essen, FB 3. Essen 1996, digitaler Reprint 2012.
- Schwienhorst, Klaus (1997): *Modes of interactivity - Internet resources for second language learning*. In: Kranz Dieter/Legenhausen Lienhard/Lüking Bernd (Hrsg): *Multimedia-Internet-Lernsoftware Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Bd4, Münster: Agenda Verlag, S.S:105-109
- Surkamp, Carola (Hrsg) 2010: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze- Methode- Grundbegriffe*, Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Wai Meng, Chan (2005): *Zum Beitrag lerntheoretischer Erkenntnisse zur Gestaltung netzwerkgestützter Aufgaben und Anwendungen für Deutsch als Fremdsprache*. In:

Japanische Gesellschaft für Germanistik, *Lernen mit alten und neuen Medien*, München: Iudicum, S.S: 120-150.

Wolff, Dieter (1997): *Computer und sprachliches Lernen. Können die Neuen Medien den Fremdsprachenunterricht verändern?* In: Kranz Dieter/Legenhausen Lienhard/Lüking Bernd (Hrsg): *Multimedia-Internet-Lernsoftware Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Bd4, Münster: Agenda Verlag, S.S:14-29.

Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main u.a: Peter Lang.

### **Unveröffentlichte Quelle:**

Douandji, Edith (2013): *Von der Diskrepanz zwischen der Entwicklung der Sprech- und Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht in Kamerun: Nachdenken über Wege ihrer Überwindung*, ENS Yaounde

### **Online Quelle :**

Backbone, aufrufbar unter: <http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/> vom 12.01.2016

BigBluebutton, abrufbar unter: <http://www.bigbluebutton.org/> vom 10.01.2016

DAAD-Projekt: Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik: <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf>

Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) des Instituts für deutsche Sprache: [http://dsav-wiss.ids-mannheim.de/DSA\\_v](http://dsav-wiss.ids-mannheim.de/DSA_v) vom 14.05.2016

Duden online, abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/sprechen> vom 04.12.2015

Horizon Wimba, aufrufbar unter :

[http://www.wimba.com/company/newsroom/archive/horizon\\_wimba\\_to\\_release\\_integration\\_of\\_its\\_live\\_classroom\\_with\\_moodle\\_in\\_j](http://www.wimba.com/company/newsroom/archive/horizon_wimba_to_release_integration_of_its_live_classroom_with_moodle_in_j) vom 12.01.2016

icEurope, aufrufbar unter: <http://www.sprachlernmedien.de/projects/ic-europe/> vom 14.02.2016

Ivokalize, abrufbar unter: <https://www.ivocalize.com> vom 08.01.2016

TILA Project, abrufbar unter: [www.tilaproject.eu/moodle/mod/resource/](http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/resource/) vom 20.12.2015

Kohn Kurt, Hoffstaedter Petra: *TILA Task Development – Principles and Suggestions*

abrufbar unter:

[http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2755/mod\\_resource/content/1/TILA%20task%20development%20-%20principles%20and%20suggestions.pdf](http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2755/mod_resource/content/1/TILA%20task%20development%20-%20principles%20and%20suggestions.pdf) vom 20.12.2015

Sun, Yu-Chih (2009): Voice blog: An exploratory study of language learning, in: *Language Learning and Technology*, Vol 13, Number 2, June 2009, PP: 88-103. Abrufbar unter: <http://llt.msu.edu/vol13num2/sun.pdf> vom 15.04.2016

Technik und Medien GnbH (2005): *Unterrichtsbeispiele zum Einsatz der Lernsoftware ProfessionalEnglish: Fachenglisch für IT-Berufe* abrufbar unter: [http://www.tm-online.de/cms/upload/docs/Unterrichtsbeispiele\\_ProfessionalEnglish.pdf](http://www.tm-online.de/cms/upload/docs/Unterrichtsbeispiele_ProfessionalEnglish.pdf) vom 23.05.2015

Tisseau, Jacques, 2009, *Initiation à l'algorithmique*, enib. Abrufbar unter <http://www.enib.fr/~tisseau/pdf/course/info-S1.pdf> vom 24.03.2015.

<http://www.moodle.org>

<http://www.skype.com>

Michael, WAHL (2007): syntaktische und semantische Verarbeitung auditorisch präsentierter Sätze in kortiko-basalen Hirnstrukturen (Dissertation Universität Postdam). Abrufbar in: [http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1424/pdf/wahl\\_diss.pdf](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1424/pdf/wahl_diss.pdf) vom 13/05/13.



# **ANHÄNGE**

## Anhang 1: FRAGEBOGEN FÜR LEHRER

Sehr geehrte Lehrer und Lehrerinnen,  
ich heiße Edith DOUANDJI, Master-Studentin an der Universität Nairobi. Im Rahmen meiner Abschlussarbeit, die sich auf die Förderung der Sprechfertigkeit bei den Deutschlernenden in Kamerun bezieht, brauche ich Ihre Meinung und ihr Gutachten als Fachmänner(-frauen). Ich kann Sie beruhigen, dass Ihre Daten ausschließlich zu wissenschaftlichen und akademischen Zwecken verwendet werden werden.

**Schule:** .....

**Durchschnittliche Anzahl von Schülern per Gruppen:** .....

**Wie lange arbeiten Sie schon als Deutschlehrer?** .....

1. Wie können Sie die Sprechkompetenzen ihrer Schüler schtzen?

Schlecht            Unzureichend            ausreichend            Befriedigend            Sehr gut

2. Ihre Schüler bitte je nach den untenstehenden Punkten schtzen (**ankreuzen = Ja; frei lassen = Nein**)

- Sie können sich selbst und andere vorstellen, sowie anderen Fragen zu ihrer Person stellen und auf solche Fragen auch antworten.
- Sie können Menschen und Orte beschreiben, und sich verständigen, falls ihr Gesprächspartner langsam spricht. (Sie können dabei alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen)
- Sie können Fragen stellen und beantworten, und dabei einige einfache Strukturen korrekt verwenden.
- Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch einführen, aber sie können es nicht im Gang halten und beenden, denn sie verstehen nicht genug.
- Sie können Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben, eine Geschichte erzählen, und ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute und interessante Themen teilnehmen.
- Sie können ein einfaches direktes Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden, und können ihre Reaktion zu einem gelesenen Text bzw. Buch, einem Film oder einer Aussage beschreiben.
- Sie können sich aktiv an längeren Gesprächen über die meisten Themen beteiligen, und dabei einige komplexe Satzstrukturen verwenden, ohne auffällig nach Wörtern zu suchen.



## Anhang 2: FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLER

Liebe Schülerin/lieber Schüler,

ich heiße Edith DOUANDJI und bin Master Studentin an der Universität Nairobi. Im Rahmen meiner Abschlussarbeit, die sich auf die Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-unterricht in Kamerun bezieht, brauche ich deine Meinung als Zielscheibe. Ich kann dich beruhigen, dass deine Daten ausschließlich zu wissenschaftlichen und akademischen Zwecken verwendet werden werden.

**Schule:** .....

**Klasse:** ..... **Sex:** .....

1. Wie kannst du dein Sprechniveau beurteilen?

Schlecht      Unzureichend      ausreichend      Assez bonne      Sehr gut

2. Schätz deine Sprechkompetenzen je nach den unten stehenden Punkten (**ankreuzen falls „Ja“ und frei lassen falls „Nein“**)

- Ich kann mich selbst und andere vorstellen, sowie anderen Fragen zu ihrer Person stellen und auf solche Fragen auch antworten.
- Ich kann Menschen und Orte beschreiben, und mich verständigen, falls mein Gesprächspartner langsam spricht. (Ich kann dabei alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen)
- Ich kann Fragen stellen und beantworten, und dabei einige einfache Strukturen korrekt verwenden.
- Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch einführen, aber ich kann es nicht im Gang halten und beenden, denn ich verstehe nicht genug.
- Ich kann Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben, eine Geschichte erzählen, und ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute und interessante Themen teilnehmen.
- Ich kann ein einfaches direktes Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden, und kann meine Reaktion zu einem gelesenen Text bzw. buch, einem Film oder einer Aussage beschreiben.
- Ich kann mich aktiv an längeren Gesprächen über die meisten Themen beteiligen, und dabei einige komplexe Satzstrukturen verwenden, ohne auffällig nach Wörtern zu suchen.
- Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne große Schwierigkeiten möglich ist.
- Ich kann mich selbst und andere vorstellen, sowie anderen Fragen zu ihrer Person stellen und auf solche Fragen auch antworten.
- Ich kann Menschen und Orte beschreiben, und mich verständigen, falls mein Gesprächspartner langsam spricht. (Ich kann dabei alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen)
- Ich kann Fragen stellen und beantworten, und dabei einige einfache Strukturen korrekt verwenden.

- Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch einführen, aber ich kann es nicht im Gang halten und beenden, denn ich verstehe nicht genug.
- Ich kann Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben, eine Geschichte erzählen, und ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute und interessante Themen teilnehmen.
- Ich kann ein einfaches direktes Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden, und kann meine Reaktion zu einem gelesenen Text bzw. buch, einem Film oder einer Aussage beschreiben.
- Ich kann mich aktiv an längeren Gesprächen über die meisten Themen beteiligen, und dabei einige komplexe Satzstrukturen verwenden, ohne auffällig nach Wörtern zu suchen.
- Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne große Schwierigkeiten möglich ist.

3. Welches sind die Schwierigkeiten, mit denen du beim mündlichen Ausdruck konfrontiert bist? .....

.....  
 .....  
 .....

4. Hast du die Gelegenheit an Kommunikationen im Deutschunterricht teilzunehmen?

- Gar nicht                       Selten                       Ja oft                       Sehr oft

5. Wie nimmst du an Konversationen auf Deutsch außerhalb des Deutschunterrichts teil?

- Nie                       Selten                       Oft                       Sehr oft

6. Hast du Zugang zu einem Computer?

- PC (Laptop/Desktop)                       Familien PC                       Cyber Café                       Keinen

7. Hast du Zugang zu Internet?

- Smartphone                       PC                       Familien PC                       Cyber Café                       Keinen

8. Wie oft bist du online?

- 2h/Tag                       1h/Tag                       1h 3Mal/Woche                       1h/Woche                       Nie

9. Glaubst du, dass entsprechende Computer integrierende Materialien dir beim Sprechen lernen helfen würde?

- Ja                       Nein

Warum? .....

.....

.....

**VIELEN DANK FÜR DEINE TEILNAHME!**

### Anhang 3 : QUESTIONNAIRE POUR ELEVES

Cher(e) élève,

Je suis Edith DOUANDJI, étudiante en études germaniques à l'université de Nairobi. Dans le cadre de mon mémoire de Master qui porte sur la promotion de la compétence orale chez les apprenants d'allemand au Cameroun, j'ai besoin de votre avis en tant que cibles des différents programmes développés à cet effet. Je vous rassure que vos données seront utilisées à des fins exclusivement scientifiques et académiques.

**Etablissement:** .....

**Classe :** ..... **Sexe:** .....

**1. Comment juges-tu ta production orale en Allemand (encercler la réponse) ?**

Mauvaise      Médiocre      Passable      Assez bonne      Très bonne

**2. Evalue tes compétences orales par rapport aux points ci-dessous (cocher si « oui » et laisser vide si « non »)**

- Je peux me présenter, présenter les autres, leur poser des questions sur leur personne et répondre à de pareilles questions.
- Je peux décrire les hommes et les lieux et me faire comprendre si mon interlocuteur est patient et parle lentement. (Je peux en fait comprendre les expressions quotidiennes et les phrases très simples).
- Je peux poser des questions et y répondre tout en utilisant correctement quelques structures simples.
- Je peux introduire une très courte conversation, seulement je ne peux pas la conduire et la terminer, car je ne comprends pas assez.
- Je peux décrire mes rêves, mes espoirs et mes objectifs, raconter une histoire et participer, sans préparation préalable, à des conversations sur des thèmes qui me sont familiers.
- Je peux introduire une conversation directe et simple, la mener et l'achever, et je peux donner mon impression par rapport à un texte, un livre, un film ou une intervention.
- Je peux participer activement à des longues conversations sur plusieurs thèmes, et utiliser quelques structures complexes de phrases, sans tout le temps chercher les mots.
- Je peux m'exprimer de façon spontanée et fluide de telle sorte qu'une conversation normale avec un expert soit possible sans trop de difficultés.

**3. Quelles sont les difficultés que tu rencontres pendant l'expression orale ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**4. As-tu l'opportunité de communiquer en allemand pendant le cours ?**

- Pas du tout       Rarement       Régulièrement       Très fréquemment

**5. A quelle fréquence participes-tu a des conversations en allemand en dehors du cours ?**

- Jamais       Rarement       Couramment       Très fréquemment

**6. As-tu accès à un ordinateur ?**

- Ordinateur personnel       ordinateur familial       Cyber café       aucun

**7. As-tu accès à internet ?**

- Smartphone       Ordinateur personnel       ordinateur familial       cyber café       aucun

**8. Quelle est ta fréquence de connexion à internet ?**

- 2h/jour       1h/jour       1h 3fois/semaine       1h/semaine       Jamais

**9. Penses-tu qu'un didacticiel (software à usage didactique) conçu dans ce sens pourrait t'être utile pour un meilleur développement de tes compétences orales ?**

- Oui       Non

Pourquoi ? .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**MERCI POUR TA PARTICIPATION !**

