

# Autonomes Deutschlernen im Internet

Katsumi IWASAKI

Department of Foreign Language Research and Education  
Information Media Center, Hiroshima University

## Internet als neue integrierte Lernumgebung

Im vorliegenden Beitrag handelt es sich um autonomes Lernen im Internet als Erweiterung des Deutschunterrichts. Angesichts des Mangels an Lernzeit im regulären Sprachunterricht an den meisten Universitäten in Japan spielen die Lernmöglichkeiten außerhalb des Klassenzimmers eine entscheidende Rolle für den erfolgreichen Fremdspracherwerb.

## Mangel an Lernzeit

Die meisten Studierenden, die in Japan Deutsch lernen, lernen zur Zeit nur ein Jahr und zwar ein- bzw. zweimal pro Woche je nach dem gewählten Kurs. Das heißt, sie haben maximal 45 bzw. 90 Stunden in ihren regulären Unterrichten, einschließlich Einführungen und Prüfungen (Investigation Committee on German Language Education in Japan, 1999, pp.11-16). Zum Verhältnis zwischen der Lernzeit und dem damit zu erreichenden Fertigniveau hat der Europarat nach mehr als 10 jährigen Untersuchungen 2001 eine umfangreiche Richtlinie erstellt (Baldegger & Müller & Schneider & Näf, 1980; Ek & Trim, 1998; Council of Europe, 2001). Demnach ist der Level A2 [Waystage] das niedrigste Niveau, mit dem die Lernenden, wenn auch mit Mühe, Alltagssituationen einigermaßen bewältigen können (Council of Europe, 2001, p.110). Hier wird eine kurze Beschreibung des Level A2 gegeben.

Level A2 [Waystage]:

Sprachgebrauch in häufigen Alltags- und Berufssituationen, um konkrete Bedürfnisse auszudrücken; häufig vorkommende Texte bzw. Textelemente verstehen; sich in verteilten Situationen und einfachen, kurzen Routinegesprächen verständigen; unkomplizierter und direkter Austausch von Informationen über alltägliche oder berufliche Themen; in kurzen, einfachen Texten über alltägliche Ereignisse und persönliche Erfahrungen mündlich und schriftlich berichten; differenzierte grammatische Strukturen; Wortschatz von ca. 1200 Wörtern.

(Zitiert aus der Webseite "<http://www.uni-klu.ac.at/dia/ksb.htm>")

Der Level A2 entspricht der Grundstufe II, und um ihn zu erreichen, braucht man ca. 200 Stunden Lernzeit. Wenn wir diese Lernzeit mit den Unterrichtsstunden der Deutschlernenden in Japan vergleichen, haben die Studenten auch mit ihren zwei Unterrichten pro Woche weniger als die Hälfte der dazu nötigen Zeit. Was sollten wir daraus schließen? Sollen wir auf den Level A2 von Anfang an verzichten und uns zum Beispiel mit dem folgenden Level A1

begnügen, mit dem man nur einige Floskeln und primitive Sätze beherrschen kann?

Level A1 [Breakthrough]:

Sprachgebrauch in einfachen Alltagssituationen: häufig vorkommende Wörter und Redewendungen verstehen; einfache Fragen stellen und Feststellungen treffen und auch darauf reagieren, einfache Aussagen über Personen und Orte machen; kurze Texte verfassen; elementare grammatische Strukturen; Wortschatz von ca. 500 Wörtern. (ibid)

### ***Gesellschaftliche Forderungen und Realität im Unterricht***

Heutzutage fordert allerdings die japanische Gesellschaft immer mehr sichtbare Ergebnisse vom Fremdsprachenunterricht an der Uni. Dabei werden vor allem zwei Punkte betont: Erstens müssen die Studenten durch den Unterricht ein bestimmtes Niveau der Sprachfertigkeiten erreichen, die sie dann praktisch anwenden können. Zweitens sollen sie auch mit dem Unterricht zufrieden sein. (Sekiguchi, 1993; Tanaka, 1994; Japanese German Teachers Association, 1995)

Angesichts dieser gesellschaftlichen Forderung einerseits, und des wesentlichen Mangels an Unterrichtsstunden andererseits, stehen die Deutschlehrer eigentlich vor einer unmöglichen Aufgabe. Denn unsere Studenten sind junge Erwachsene und haben ihrem Alter entsprechend vielseitige Interessen und unterschiedliches geistiges Niveau. Wenn wir wegen der knappen Lernzeit im Deutschunterricht nur schrittweise vorwärtsgehen würden, müssten wir von Anfang an das Lernziel auf das Notwendigste beschränken.

Aber wenn die Studierenden dann auch nach einjährigem Lernen nur allgemeine Floskeln oder einige primitive Sätze sagen könnten, wie etwa "Guten Tag, wie geht es Ihnen?" oder "Wo wohnen Sie jetzt?", dann würden sie sich fragen, warum sie Deutsch lernen sollen, wenn sie damit dann nur derart uninteressante Dinge sagen können. Wenn man aber andererseits interessantere Themen in den Unterricht einführen möchte, müsste man oft große Sprünge im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes machen, das heißt, im Unterricht fehlt es oft an Zeit für mündliche Übungen und Auseinandersetzung mit kommunikativen Aufgaben. Da würde ein wohlproportionierter Fremdsprachenerwerb nie zustande kommen.

### ***Neue Versuche im Laufe der 90er Jahren***

Um einen Ausweg aus dieser Konfliktsituation zu finden, wurden im Laufe der neunziger Jahre einige neue Versuche unternommen: einer dieser Versuche ist die Einführung eines Intensivkurses mit einem mehr oder weniger wohl durchdachten Lerncurriculum, wo die Lernenden oft viermal pro Woche mindestens 2 Jahre Unterricht haben. Ein typisches Beispiel dafür ist der Intensivkurs an der juristischen Fakultät der Keio Universität (Sambe, 1999). Dort erreichen die Studenten in drei Jahren sogar der Level C1 [Effective Proficiency / Mittelstufe II] (Council of Europe, 2001). In diesem erweiterten Rahmen lernen Studenten schrittweise aber auch mit einer sicheren Aussicht darauf, ein bestimmtes sinnvolles Sprachniveau erreichen zu können. Der andere Versuch ist die Organisierung einer

Gruppenreise zum Sprachkursbesuch in den deutschen Sprachraum, oft verknüpft mit Rahmenprogrammen dort (Investigation Committee on German Language Education in Japan, 1999, p. 22; Okochi, 1994). Die beiden Versuche verlängern praktisch die Lernzeit, motivieren die Studenten und bringen ihnen authentische kommunikative Erfahrungen. Insofern bieten diese Versuche ein bewährtes Lernmodell im DaF in Japan, vor allem für einen bestimmten Teil von ausgewählten Studenten, die in ihrer Lernmotivation und -fähigkeit überdurchschnittlich sind. Aber dieses Modell kann man nicht auf alle Studenten anwenden, die Deutsch lernen, weil nicht alle dazu bereit und fähig sind, außer ihrem eigenen Fachstudium so intensiv Deutsch zu lernen, und auch deshalb nicht, weil uns dafür nicht genügend Lehrkräfte und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Es fehlt uns also immer noch an einem Modell für einen regulären Unterricht, der die meisten Deutschlernenden erfasst.

### ***Internet als neue integrierte Lernumgebung***

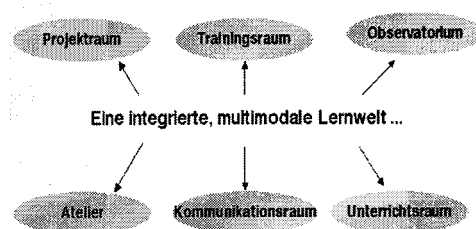
In diesem Punkt sehe ich eine große Chance in den Lernumgebungen, die durch den Ausbau des globalen Internets, gerade erst entstanden sind (Iwasaki, 2001a). Damit kann man verschiedene Lernaktivitäten vom Klassenzimmer in den Bereich des autonomen Lernens verlegen und damit den gesamten Unterrichtsrahmen erweitern. Die Bedeutung des Internets liegt also nicht in irgendwelchen kleinen Nützlichkeiten von Lernprogrammen, sondern eher in der zukünftigen Möglichkeit, durch autonomes Lernen im Internet eine erweiterte aber auch gleichzeitig integrierte neue Lernumgebung schaffen zu können.

### **Durch autonomes Lernen ausführbare Lernaktivitäten**

Mit Hilfe des Internets kann man zum Beispiel die folgenden Aktivitäten durch autonomes Lernen ausführen.

1. Grammatik- und Wortschatz-, Lese- und Hörübungen (Trainingsraum)
2. Dialogübungen (Trainingsraum)
3. Partnerübungen in der stark kontrollierten Phase (Trainingsraum)
4. Wiederholung und Befestigung dessen, was man im Unterricht schon gelernt hat (Unterrichtsraum)
5. Übungen mit spielerischen Charakterzügen (Kommunikationsraum)

### ***Eine reiche Lernumgebung in 6 Metaphern (nach Legutke)***



Figur 1:  
Zitiert aus Power-Point-Folien von Prof. Rüschoff zum Vortrag am 21. 10. 2000 an der Uni Hiroshima  
(<http://www.uni-essen.de/anglistik/publinks.htm>)

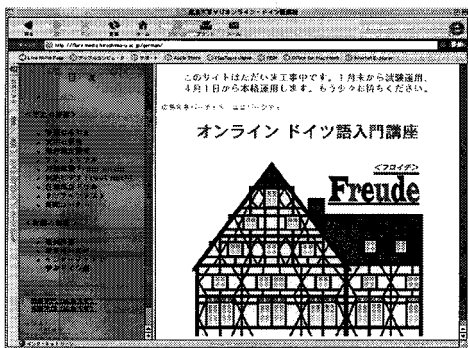
Der Vorsitzende von EUROCALL, Professor Rüschoff, hat in seinem Vortrag im CALL-Symposium 2000 an der Universität Hiroshima die sechs Teilaspekte einer integrierten multi-

modalen Lernwelt genannt, und zwar in Raummetaphern (Siehe. Figur 1)(Rüschhoff & Ritter, 2001, pp.229-230). Hier handelt es sich vor allem um die Tutorenfunktion von Lehrern [Unterrichtsraum], das Ausführen von praktischen Übungen [Trainingsraum], die Förderung metakognitiven Entdeckens beim Lernen [Observatorium], die Auseinandersetzung mit kommunikativen Aufgaben [Kommunikationsraum], und schließlich die prozessorientierte bzw. ergebnisorientierte Projektarbeit [Projektraum bzw. Atelier] (Legutke, 1998). In Anlehnung an diese Raummetaphern betreffen die im Internet ausführbaren Lernaktivitäten vor allem wesentliche Teile der Trainingsraumfunktion, einige Teile der Unterrichtsraumfunktion, und einige kleine Teile der Kommunikationsraumfunktion. Im folgenden soll ein Beispiel dazu gezeigt werden.

### Online Deutschkurs im Internet

Im Rahmen des sogenannten Virtuellen-Universität-Projekts sind mein Kollege Prof. Yoshida und ich zur Zeit mit dem Aufbau einer Webseite beschäftigt, auf der verschiedene online Lernmöglichkeiten für die Deutschlernenden angeboten werden (Siehe. Figur 2). Dieses Projekt ist ein Kooperations-Projekt zwischen einigen staatlichen Universitäten und dem Nationalinstitut für Multimediale Erziehung. Man versucht dabei die technische und vor allem die inhaltliche Grundlage für eine zukünftige virtuelle Universität zu schaffen (Hiroshima University, 2000). Um überhaupt per Internet etwas anzubieten, muss man vorher urheberrechtlich freie eigene Lehrmaterialien haben. Daher haben wir zuerst einen deutschen Videosprachkurs für Anfänger "Freut mich!" entwickelt (Iwasaki & Yoshida, 2001). Der Videokurs besteht aus 10 Lektionen, die jeweils 2 kurze Dialogszenen enthalten (Siehe. Figur 3). Wir haben gerade angefangen, diese Dialogszenen im Real-Audio-Format zu digitalisieren und auf die Webseite zu setzen.

Für digitale Videos gibt es als Trainingsmittel zwei Einsatzmöglichkeiten. Sie dienen



Figur 2:  
Portalseite des online Deutschkurses im Rahmen des Virtuellen-Universität-Projekts an der Uni Hiroshima  
(<http://flare.media.hiroshima-u.ac.jp/german>)



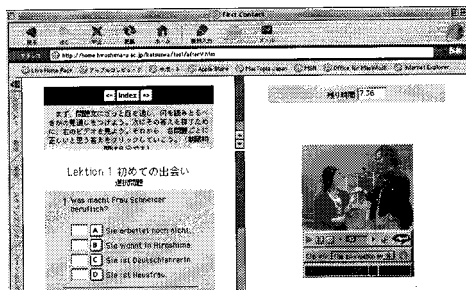
Figur 3:  
Ein Szenenausschnitt aus Teil 2 der Lektion 9 vom Videosprachkurs "Freut mich!"

einerseits als Grundlage bzw. Muster für die Dialogübungen, und andererseits als Materialien für Hörübungen. In beiden Fällen sind Videos mit ihren visuellen Informationen günstiger als Tonmaterialien. Die Figur 4 ist ein Beispiel von einer Webseite mit Video für Hörübungen. Im linken Rahmen stehen Fragen zum Videoinhalt und im rechten ist ein Knopf. Erst wenn man den Knopf mit der Maus anklickt, kann man das Video sehen. Die Arbeit mit Videos für Hörübungen im Internet sollen aus den folgenden fünf Schritten bestehen. Die Webseite in der Figur 4 präsentiert den zweiten und den dritten Schritt.

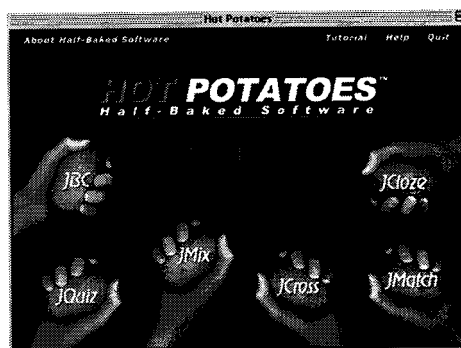
- (1) mit Hilfe des Titels und des Bildes über die Situation Vermutungen anstellen lassen
- (2) Aufgaben stellen und Hinweise dazu geben, was man aus der Videoszene entnehmen soll
- (3) das Video zeigen
- (4) mit den Aufgaben weiter arbeiten lassen
- (5) das Video mit deutschen Untertiteln zeigen

Im oben genannten Beispiel wird als Autorenprogramm Hot Potatoes benutzt. Hot Potatoes, entwickelt an der Victoria-Universität in Canada, ist ein Autorenprogramm für die Herstellung von online Übungen für das Fremdsprachenlernen (Siehe. Figur 5). Mit Hilfe von Hot Potatoes kann man die folgenden sechs verschiedenen Lernprogramme im Internet machen, auch wenn man keine Fachkenntnisse im Bereich der Programmiertechnik hat (Iwasaki, 2001b).

- a multiple-choice exercise: JBC
- a short answer exercise: JQuiz
- a jumbled word or sentence exercise: JMix
- crossword exercise: JCross
- matching exercise: JMatch
- a fill-in blanks-exercise: JCloze



Figur 4:  
Eine Webseite mit Video für Hörübungen  
(Trainingsraum)



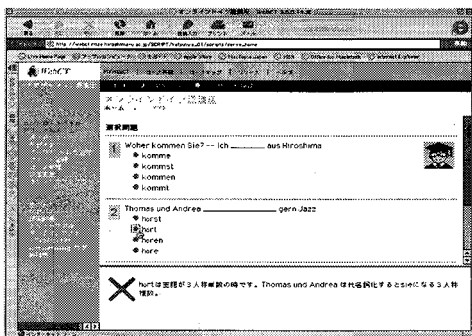
Figur 5:  
Hot Potatoes  
(<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>)

Wir haben den Aufbau des online Deutschsprachkurses erst dieses Jahr begonnen. Er enthält zur Zeit nur verschiedene Grammatikübungen und Tests mit automatischer Bewertung, Dialogübungen und Übungen mit Videos. Aber er soll noch erweitert werden. Dazu brauchen wir vor allem noch mehr Hör- und Wortschatzübungen, einen Phonetikkurs für Selbstlerner, einen Grammatikkurs mit einer Kombination aus selbstentdeckender Komponente und systematischen Erklärungen, und schließlich kommunikative Spiele (Iwasaki, 2001a, pp.113-116).

### **Autonomes Lernen als Erweiterung der regulären Unterrichte**

Wenn man vom autonomen Deutschlernen im Internet spricht, stellt man sich oft vom Unterricht unabhängige Lernprogramme vor. Aber wenn man das heutige Niveau der Informations- und Kommunikationstechnik, vor allem die unzureichende Aufbausituation der sogenannten Information highways berücksichtigt, ist es noch nicht realistisch, von einem hundertprozentig unabhängigen Fernsprachkurs im Internet zu schwärmen. Daher sollte man zuerst mit der Bereicherung der jetzigen Unterrichte durch autonomes Lernen im Internet anfangen. In diesem Zusammenhang ist eine Software namens WebCT sehr interessant. Diese Software, entwickelt an der Universität British Columbia, ist neben dem "Blackboard" eine sehr bekannte Software für die Verwirklichung von Fernkursen im Internet (Kajita, 2001). Sie ist vor allem in Nordamerika sehr verbreitet. Es gibt schon viele damit hergestellte Internetkurse, die zum Teil mit kommerziellem Zweck in Betrieb sind.

Charakteristisch für die WebCT ist ihr Konzept, nach dem es eigentlich keinen klaren Unterschied zwischen dem Lernen in der Klasse und dem Lernen außerhalb der Klasse gibt, sondern beide Formen des Lernens miteinander verknüpft und voneinander beeinflusst sind. Mit der WebCT kann man zum Beispiel nicht nur online Übungen machen (Siehe. Figur 6), sondern man kann sie auch im normalen Unterricht einsetzen, um vor dem Semesterbeginn den Syllabus bekanntzugeben, oder um jede Woche neue Anweisungen und Hausaufgaben für den nächsten Unterricht zu geben (Siehe. Figur 7). Auch Studenten können durch WebCT

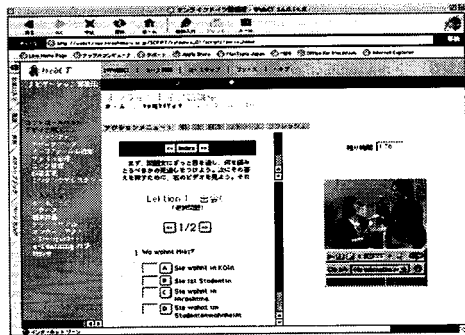


Figur 6:  
Eine mit WebCT gemachte online Übung



Figur 7:  
Eine mit WebCT gemachte Startseite für die Deutschlernenden

miteinander kommunizieren oder ihre Aufgaben bei den Lehrern abgeben. Diese Software bietet uns einen Rahmen, in dem der Unterricht in der Klasse und autonomes Lernen im Internet integriert werden. Anders als Hot Potatoes ist die WebCT zwar nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht konzipiert und daher nicht in der Lage, so viele Übungstypen anzubieten, wie es Hot Potatoes kann. Aber die WebCT kann dafür auch die mit Hot Potatoes gemachten Webseiten einbetten (Siehe. Figur 8). In dem Sinne hat man damit also schon genügend technische Voraussetzungen für das Anbieten einer online Sprachlernumgebung.



Figur 8:  
WebCT und Hot Potatoes kann man kombiniert einsetzen.

### Zusammenfassung

Es fehlt noch an einem dieser neuen Lernumgebung gerechten Curriculum. Interessante Lernmaterialien gibt es auch wenig im Internet. Hier muss noch vieles getan werden.

Oft wird die Frage gestellt, ob nicht doch die Gefahr bestünde, durch autonomes Lernen im Internet bald alle Deutschunterrichte ersetzen zu können und damit die Deutschlehrer arbeitslos zu machen. Aber diese Fragestellung ist irreführend im doppelten Sinne. Erstens, man kann nicht alle Aktivitäten im Unterricht durch autonomes Lernen ersetzen. Zweitens, was man nur im Rahmen des regulären Unterrichts erreichen kann, ist einfach nicht genug. Wir sollten eigentlich weitergehende Perspektiven eröffnen.

### Literatur

- Baldegger, M. & Müller, M. & Schneider, G. & Näf, A. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* [Threshold for German as a Foreign Language]. Berlin: Langenscheid.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1998). *Waystage 1990* (revised edition). Cambridge: CUP.
- Hiroshima University (2000). *Virtual university suishin-jigyo-keikakusho* [Plan for Proceeding with the Virtual University Project at Hiroshima University]. (internal report)
- Investigation Committee on German Language Education in Japan (1999). *Doitsugo-kyoikuno genjoto kadai* [The present Situation and Problems of German Language Education in Japan]. Japanese German Teachers Association.
- Iwasaki, K. (2001a). Internet's role in German Language education in Japan. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 4, 107-124. Institute for Foreign language Research and Education, Hiroshima University.

- Iwasaki, K. (2001b). Hot Potatoes-wo riyosita doitsugo-kyozaino sakusei [On Developing Materials for German Language Learning using Hot Potatoes ]. Paper presented at 2001 PC Conference, (pp. 20-21), Kanazawa.
- Iwasaki, K. & Yoshida, M. (2001). *Freut mich!* [Nice to meet you!]. Tokyo: Ikubundo.
- Kajita, M. (2001). WebCT-no genjoto kotokyoiukuyo-johokibanno kongo [Current status of WebCT and future of information basis for higher education]. Special Research Report Spocered by Research Grants Fund of Japan Society for the Promotion of Science, 42; 3, 1-10, published [on-line] on the World Wide Web: <http://www.nime.ac.jp/tokutei120/06-letter/01/NL003HP.pdf>.
- Legutke, M. (1998). Handlungsraum Klassenzimmer and beyond [Classroom as an Action Room and beyond]. In J. -P. Timm (Ed), *English lernen und lehren. Didaktik des Englishunterrichts*. (pp.93-109), Berlin: Cornelsen.
- Okochi, T. (1994). Doitsugo-kenshuryokoni tsuite[On Short-Time-Travel Project for Learning German]. *Doitsugo-bukai-ho*, 45. Japanese German Teachers Association.
- Japanese German Teachers Association, (Edt.) (1995). Dokumentation des 2. Didaktikseminars für japanische Germanisten 1994 [Documentations of the 2. Didactic Seminar for Japanese German Teachers 1994]. Japanese German Teachers Association.
- Rüschhoff, B. & Ritter M, D. (2001). Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom. In *Computer-Assisted Language Learning*, 14, 3-4. Swets & Zeitlinger.
- Sambe, S. (1999). Settikijun-taikoka ikono daigakuno doitsugo-kyoikuni okeru kihonrinen [Basic Concepts in German Language Education after Liberalization of the Guidelines for Universities]. In *Kyoyo-ronso*, 104. Keio University.
- Sekiguchi, I. (1993). *Keio-Shonan-Fujisawa-campus-no gaikokugo-kyoikuchoosen* [A challenge for the Reform of Foreign Language Education on Shonan-Fujisawa Campus of Keio University]. Tokyo: Sanshusha.
- Tanaka, S. (1994). *Dokoe iku daigakuno gaikokugo-kyoiku* [The Future Path of Foreign Language Education in Universities]. Tokyo: Sanshusha.



## ABSTRACT

### Autonomous German Language Learning on Internet

Katsumi IWASAKI

Department of Foreign Language Research and Education  
Information Media Center, Hiroshima University

The topic of this paper is autonomous language learning on Internet as an enhanced German language class. According to the guideline of the Council of Europa 2001, it would take at least 200 learning hours to reach the lowest proficiency level at which the learner can manage to some extent in every-day situations. But having at most two classes per week, Japanese university students who are learning German as a new foreign language have less than half of the necessary time. Therefore, it would be a great plus for the acquisition of foreign languages like German if there were ample learning opportunities offered outside the class. As one such instance, we introduce an on-line German course which the author is now developing in the framework of a virtual university project at Hiroshima University. In this context we also discuss the features and significance of WebCT as an authoring software for e-Learning.

#### インターネットを利用したドイツ語の自律学習

本稿では、ドイツ語授業の拡張としての、インターネットを利用した自律学習について論じる。ヨーロッパ議会が2001年に公刊した学習レベルの基準に従えば、学習者が日常的な問題解決を行うことのできる最低限のレベルの到達に必要な学習時間数は最低約200時間である。しかし、大学における初習外国語としてのドイツ語の学習時間数は、週2回授業を受ける場合でもその2分の1以下しかない。したがって、インターネットを利用し授業外に安定した学習の場を提供することは、ドイツ語のような初習外国語の習得にとって決定的に重要な意味を持つ。本稿では、このような場の事例として、広島大学バーチャルユニバーシティ推進事業の中で筆者らが現在構築中のオンラインドイツ語講座を紹介するとともに、授業と自律学習を統合した学習環境を用意する e-Learning 用ソフト WebCT の特徴と意義についても論じる。