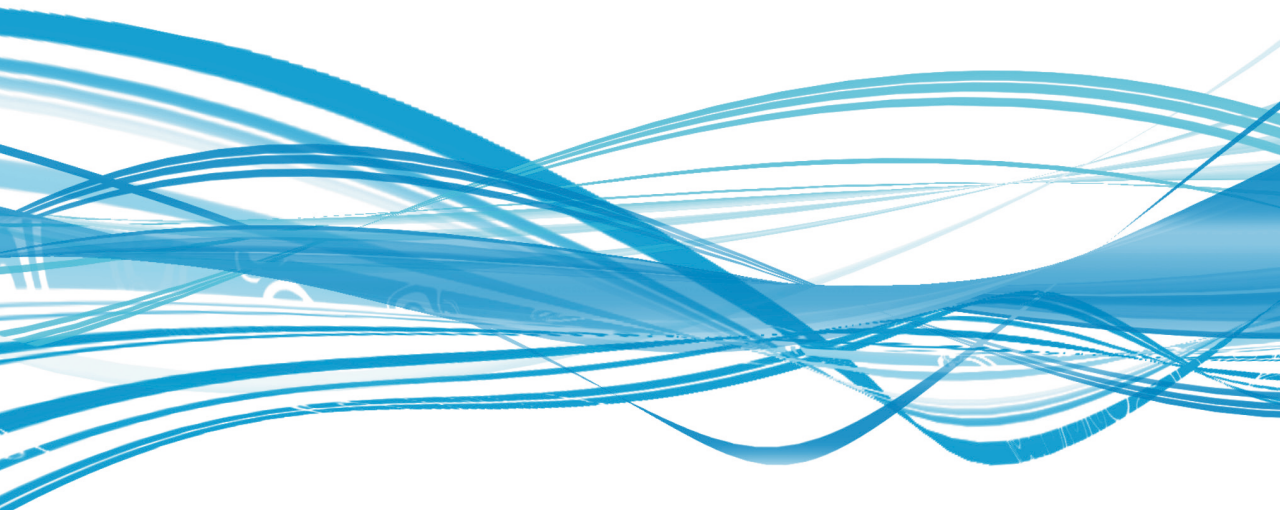


**Haymo Mitschian**



# **m-Learning – die neue Welle?**

Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache

kassel  
university



press

HAYMO MITSCHIAN

# M-LEARNING – DIE NEUE WELLE?

MOBILES LERNEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

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

ISBN 978-3-89958-496-7

2010, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Umschlaggestaltung: Daniel Fitzner, Kassel  
Printed in Germany

# INHALT

1.	Blick zurück .....	7
2.	Technische Basis .....	11
3.	Didaktische Einordnung .....	15
3.1	m-Learning und e-Learning .....	15
3.2	Blended Learning .....	17
3.3	Mikrolernen .....	20
3.4	Bewertungsraster .....	23
4.	Überblick .....	27
4.1	Neue Namen .....	27
4.2	Marktsituation .....	29
4.3	Angebotsübersicht .....	30
4.3.1	Anwendungen .....	31
4.3.2	Podcasts.....	34
4.3.3	Sonstige .....	41
5.	Anwendungen .....	43
5.1	Vokabeltrainer.....	43
5.1.1	<i>WordPower</i> .....	44
5.1.2	<i>German Flashcards</i> .....	46
5.1.3	<i>Gengo Flashcards German</i> .....	48
5.1.4	<i>Byki German</i> .....	50
5.1.5	<i>AccelaStudy</i> .....	52
5.1.6	<i>iVocabulary</i> .....	53
5.1.7	Andere Vokabeltrainer .....	54
5.1.8	Resümee .....	56
5.2	Wörterbücher .....	59
5.2.1	Etablierte Wörterbuchausgaben .....	60
5.2.2	Innovative Ansätze .....	62
5.2.3	Fazit .....	64
5.3	Weitere Anwendungen .....	65
5.3.1	Übersetzer.....	65
5.3.2	Grammatiktrainer.....	69
5.3.3	Sprachkurse.....	71
5.3.4	Kommunikatoren.....	72
5.3.5	Verschiedenes .....	74
5.4	Deutschlernen mit Anwendungen.....	75
5.4.1	Zielgruppe.....	76

5.4.2	Lernsituation.....	76
5.4.3	Inhalte.....	77
5.4.4	Lernziele und Methoden.....	79
5.4.5	Werkzeuge.....	81
5.5.5	Medien.....	84
5.4.6	Fazit.....	86
6.	Podcasts .....	89
6.1	Lernende als Produzenten .....	89
6.2	Lehrende und Lehrinrichtungen .....	92
6.2.1	„Einzelkämpfer“.....	92
6.2.2	Schulen und andere Institutionen .....	100
6.3	Kommerzielle Lernmedienproduzenten .....	106
6.4	Rundfunk- und Fernsehsender .....	111
6.5	Mobiles Lernen mit Podcasts .....	117
7.	Sonstiges .....	125
8.	Die neue Welle.....	131
8.1	Startbedingungen .....	131
8.2	Didaktische Analyse .....	134
8.2.1	Lernsituation und Zielgruppen.....	134
8.2.2	Inhalte und Ziele .....	139
8.2.3	Methoden .....	145
8.3	„Mobile Learning 2.0“ .....	150
8.4	Perspektiven mobilen DaF-Lernens .....	158
	Internetadressen alphabetisch .....	165
	Internetadressen nach Seite.....	169
	Literaturangaben .....	173

# M-LEARNING – DIE NEUE WELLE?

## MOBILES LERNEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Zwei Erscheinungen kennzeichnen die gegenwärtige Entwicklung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Zum einen werden die Endgeräte, die für den Zugriff auf digitale Daten und Werkzeuge benötigt werden, immer kleiner und leichter, was sie für viele zu einem ständigen Begleiter werden lässt. Zum anderen stehen verbreitet drahtlose Verbindungen ins Internet zur Verfügung, sei es über öffentliche, halb-öffentliche oder private WLAN- bzw. Wi-Fi-Anschlüsse oder über die Ausweitung der Kanäle zum mobilen Telefonieren auf andere Formen der Informationsübertragung.

Gleichzeitig werden sowohl von privaten oder öffentlichen Institutionen als auch von Privatpersonen immer mehr Inhalte ins Netz gestellt. Zu denjenigen zur weltweiten Publikation kommen solche hinzu, die nur einem bestimmten Personenkreis zugänglich gemacht werden, sowie diejenigen, die ausschließlich dem persönlichen Zugriff vorbehalten bleiben. Schon aus Gründen der Datensicherung werden Dateien nicht mehr oder nicht mehr ausschließlich auf den Festplatten lokaler Rechner oder auf externen Datenträgern wie CDs oder USB-Sticks gespeichert, sondern auf einen oder mehrere Server im Internet verteilt, Stichwort ‚cloud computing‘. Ausgestattet mit einem entsprechend ausgerüsteten Laptop oder Smartphone stehen damit alle digitalen Daten, aber auch Software-Anwendungen, an so gut wie allen Orten und natürlich jederzeit zur Verfügung.

An diesen technologischen Fortschritten und den dadurch hervorgerufenen Veränderungen im Nutzungsverhalten setzen die Überlegungen zum mobilen Lernen an. Lerninhalte werden über das Internet verfügbar gemacht und die Lernenden greifen darauf über ein mobiles Endgerät zu, das sie auch unabhängig vom Lernzweck mit sich führen. Damit stellt sich die Frage, wozu man diese neuen Optio-

nen sinnvollerweise einsetzt. Wie bei solchen Neuerungen mittlerweile üblich, wird dabei das Fremdsprachenlernen als geeigneter Kandidat ins Spiel gebracht, und es treten frühzeitig Produkte oder Konzeptionen auf, die das vermeintliche oder tatsächliche Potenzial der neuen Technologie für diesen Lernzweck nutzbar zu machen versprechen. Um hier festen Boden unter die Füße zu bekommen, muss man die Spreu der Herstellerwerbung aussortieren, aber auch unrealistische Erwartungen ausblenden, die beide zuverlässigerweise im Gefolge der Bestrebungen auftreten, für neue Technologien geeignete Anwendungsfelder zu erschließen.

Eine Antwort darauf lässt sich nicht nur aus einer Analyse bereits vorhandener Konzeptionen oder Produkte finden, wie sie in den folgenden Kapiteln im Mittelpunkt stehen wird. Zusätzlich sollte ein Blick in die Zukunft geworfen und erwartbare Entwicklungen skizziert werden. Weil aber Vorhersagen generell problematisch sind, häufig lediglich auf geradlinigen Verlängerungen gegenwärtiger Entwicklungen fundieren oder mehr von Wünschen und Hoffnungen denn von Fakten getragen sind, werden hier zunächst Entwicklungsverläufe aus der Vergangenheit des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien resümiert. Bisherige Erfahrungen bei Adaptionsversuchen technologischer Neuerungen und die Art und Weise, wie in der Fremdsprachendidaktik darauf reagiert wurde, sollten für die Abschätzung anstehender Veränderungen aufschlussreich sein.

Daneben ist es immer hilfreich, die Terminologie zu betrachten, vor allem die neuen Begriffe, die sich zur Bezeichnung der Neuerungen zu etablieren scheinen. Eine Begriffsanalyse kann dazu beitragen, den Kern einer Sache zu erfassen, sie kann aber genauso gut Informationen dazu liefern, wie stark sich das damit Bezeichnete bereits von seinen Ursprüngen wegentwickelt hat. Und nicht zuletzt dienen Bezeichnungen nicht ausschließlich dazu, etwas klar zu benennen, sondern können dazu gedacht sein, einen bestimmten Eindruck zu erzeugen, beispielsweise den der Modernität, der mitunter mehr vorgibt als hält.

Schließlich müssen auch die ökonomischen und technologischen Faktoren berücksichtigt werden, die den Rahmen abstecken, innerhalb dessen sich das Neue entwickeln kann. Im Falle des mobilen Lernens ist es gerade die Miniaturisierung der Computertechnologie, verbunden mit der Massentauglichkeit neuer Produkte und Verfahren, die den Anstoß für diese neue Welle gegeben hat.

## 1. BLICK ZURÜCK

Schon eine flüchtige Übersicht über die Lernmediendiskussion der letzten Jahrzehnte innerhalb der Fremdsprachendidaktik verdeutlicht, dass nahezu jede Weiterentwicklung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien Reflexe in der Richtung hervorrief, dass sich dadurch das Lernen einer Fremdsprache in irgendeiner Weise verbessern ließe. Für die digitalen Medien begann dies mit dem kybernetischen Lernen bzw. dem *Programmierten Unterricht* und zog sich über ‚intelligente‘ Lernsysteme, *CD-ROM-Learning* oder *Multi-media* bis hin zum gegenwärtigen *e-Learning* oder *Blended Learning*, beides ebenso omnipräsent wie schlecht definiert (u. S. 15 bzw. 17). Fast durchgängig lässt sich dabei feststellen, dass dem Rauschen im Blätterwald der Fachpublikationen nur selten nachhaltige Veränderungen in der Lehr- und Lernpraxis folgten. Stattdessen fällt auf, dass vieles von dem, was sich mittlerweile im Lernalltag etablieren konnte, sich unabhängig von Werbeaktivitäten und zunächst auch unbeachtet von der wissenschaftlichen Begleitung des mediengestützten Lernens entwickelt hat. Zu nennen ist hier die Bedeutung von Textverarbeitungssoftware, Programme wie *Microsoft Word* oder solche zum Verfassen von E-Mails, als diejenigen digitalen Werkzeuge, die von Lehrenden und Lernenden am häufigsten genutzt werden (Schaumburg u. a. 2007:73). Ein anderes Beispiel ist die unter dem Begriff *Web 2.0* zusammengefasste Entwicklung, durch die ursprünglich hauptsächlich rezipierende Nutzer des Internets immer mehr zu Produzenten von Webinhalten wurden.

Symptomatisch für die Herangehensweise der Theoretiker ist die Verknüpfung neuer technologischer Optionen mit ebenfalls neuen Ansätzen in der Didaktik oder verwandter Wissenschaften wie etwa der Lernpsychologie (vgl. Rüschoff/Wolff 1999). Indem Neues mit Neuem verbunden wird, sollen wohl die auf dieser Basis entwickelten Konzeptionen in noch hellerem Licht erstrahlen, als sie für sich genommen imstande sind. Das *Programmierte Lernen* wurde so in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem gerade Furore machenden Behaviorismus verknüpft, während die sich anschließende ‚kognitive Wende‘ in der Lernpsychologie bei den Bemühungen zum computerunterstützten Lernen die Ausrichtung auf ‚intelligente‘ Lernsoftware hin erbrachte. Im ersten Fall zog die Abkehr vom behavioristischen Lernen, die als Folge aus den ursprünglich hochgesteckten Erwartungen an diese Lerntheorie mit entsprechend großer Enttäuschung vor sich ging, einen Imageverlust auch aufseiten des computerunterstütz-



ten Lernens nach sich, das sich lange Zeit hinweg nicht aus der Verbindung mit dem nun negativ bewerteten behavioristischen Lernmodell lösen konnte. Im zweiten Fall erwiesen sich die Versuche, aus Maschinen intelligente Wesen zu machen, nicht nur als technologisch unerreichbar. Aus didaktischer Sicht läuft diese Tendenz der Einsicht entgegen, dass Lernen ein überaus aktiver Vorgang ist, weshalb Lernenden möglichst große Spielräume für eigenständiges Lernhandeln einzuräumen sind. Je mehr nun aber die Maschinen leisten bzw. leisten sollten, desto weniger bleibt für die Lernenden über, das sie von einer primär passiv-rezipierenden Lernhaltung befreien könnte. Eine Aufrüstung der technologischen Basis, sei es auf dem Hard- oder dem Softwaresektor, schlägt sich also nicht zwangsläufig in einer Steigerung des Lehr-Lernpotenzials nieder, sondern kann – zumindest vorübergehend – genau den gegenteiligen Effekt erzeugen.

Beim Multimedia-Hype der 90er Jahre verhielten sich die Dinge insofern anders, als gar nicht lange nach zusätzlichen Begründungen für die vermutete Lernförderung der erweiterten medientechnologischen Möglichkeiten gesucht wurde. Vereinzelt Versuche, wie zum Beispiel die Verbindung mit Paivios *Dual Coding Theory* (Paivio 1986), wobei in einem klassischen Innen-Außen-Kurzschluss von einer unbewiesenen und mittlerweile widerlegten These zu den Vorgängen gehirnter Informationsverarbeitung auf die Notwendigkeit einer dazu parallelierten Informationspräsentation zum Zwecke des Lernens geschlossen wurde, zogen nur kurzzeitig die Aufmerksamkeit auf sich. Hinter dem Mehr an Medien wurde schlichtweg ein Mehrwert für das Lernen vermutet, der sich ebenso wenig beweisen, wie widerlegen ließ (vgl. Mitschian 2004a). Bereitwillig wurden dabei die Werbeaussagen der Hard- und Softwareproduzenten aufgegriffen und übernommen, anstatt diese mit didaktischem Know-how zu überprüfen.

Das aufkommende Internet verführte in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts wieder verstärkt zu Annahmen, die aus der vernetzten Präsentation von Wissensbeständen, Stichwort *Hypertext*, Parallelen zur gehirnternen Informationsverarbeitung herstellten, für die in Theorien der Kognitionswissenschaften von einer irgendwie vernetzten Art der Speicherung ausgegangen wird. Über eine zu vereinfachende Gleichsetzung von internen und externen Prozessen zur Wissensaufnahme und -verarbeitung werden auf dieser Basis postulierte Gemeinsamkeiten immer noch als lern- bzw. verständnisfördernd eingestuft, so z. B. Roche (2008:41):

Elektronische Hypertexte illustrieren [...] in besonders deutlicher Weise den Prozesscharakter von Texten: Ohne die aktive, sinnstiftende Intervention des Lesers durch Klicken, gezieltes Suchen und bewusstes Hinzuschalten von Quellen entsteht

kein Text. Damit modellieren sie, was unser Gehirn im Prozess des Verstehens intern leisten muss, um Textualität zu gewinnen.

Die Verknüpfung von Neuem mit Neuem vollzog sich beim Lernen im und mit dem Netz noch auf einem anderen Gebiet. Die Möglichkeiten des weltweiten Publizierens bei minimalen Kosten, verbunden mit der anhaltenden Vereinfachung von Softwarewerkzeugen zur Herstellung oder Verarbeitung von Medien, führten in kürzester Zeit zu einer immensen Erweiterung des Angebots an Informationen in Schrift, Ton und Bild, sowohl in adaptierter als auch in authentischer, also nicht für das Fremdsprachenlernen produzierter oder veränderter Art. Daran setzten die konstruktivistisch ausgerichteten Fremdsprachendidaktiker an, die in einem gewagten Schritt und fast ausschließlich auf Basis der wörtlichen Bedeutung des Begriffs ‚Konstruktion‘ grundlegende Prozesse der biologischen Informationsverarbeitung mit den Handlungsabläufen verbanden, die Lernende zur Erreichung ihrer Ziele ausführen. Doch von den basalen Vorgängen im Gehirn, mit denen sich die – tatsächlichen – Konstruktivisten beschäftigen, bis zu den Lernhandlungen, die Lernende ausführen, um Informationen in Wissen bzw. Können überzuführen, ist der Weg viel zu weit, um aus Ersteren Begründungen für das Letztere abzuleiten (vgl. Mitschian 2001). So ist es nicht weiter verwunderlich, wenn die tatsächliche Nutzung des Internets für den Erwerb von Fremdsprachen weitgehend von diesen Überlegungen unbehelligt blieb.

Wenn es also darum geht, den lernrelevanten Mehrwert neuer Informations- oder Kommunikationstechnologien zu erfassen bzw. zu prognostizieren, scheint es nach den bisherigen Erfahrungen nicht ratsam zu sein, auf Verbindungen zu ebenfalls neuen Konzeptionen aus der Lerntheorie oder aus benachbarten Wissenschaftsfeldern zu setzen. Damit erreicht man nur, dass Unsicherheiten und Unwägbarkeiten auf beiden Seiten entstehen, die für schwache Fundamente mit den entsprechenden Gefährdungen sorgen. Kritisch betrachtet werden müssen zudem natürlich die Werbeaussagen der Hard- und Softwareproduzenten, die berechtigterweise für ihre Produkte werben und dabei im Zweifelsfall lieber ein bisschen zu viel als zu wenig versprechen. Ähnliches gilt auch für Wissenschaftler, die für die Produkte ihres Wirkens ebenfalls Reklame machen (müssen). Was sich von all dem tatsächlich als nutzbringend erweisen könnte, lässt sich zuverlässiger über eine Analyse erkennen, die sich an didaktischen Größen orientiert. Es muss also darüber nachgedacht werden, wer in welcher Situation mit welchen Absichten was wie lernt. Dabei zählt es zu den Standardmerkmalen entsprechender Modelle (s. Mitschian 2004), dass sich die relevanten Größen gegenseitig beeinflussen und verändern, weshalb dann auch der Einsatz neuer Medientechnolo-

gien das Potenzial in sich trägt, Innovationen auf allen anderen Sektoren anzu-  
stoßen.

## 2. TECHNISCHE BASIS

Einige Definitionen zum m-Learning, vor allem in den Abgrenzungsversuchen vom e-Learning, setzen bei der Größe der benötigten Geräte an. Die Grenzziehung erfolgt beim Übergang von tragbaren Personalcomputern zu Mobilfunkgeräten mit der Begründung, dass Erstere „nicht die gleich[e] Verbreitung in der Bevölkerung genießen und zum anderen, dass sie (noch) in deutlich geringerer Anzahl die Möglichkeit einer uneingeschränkten, d.h. zu jeder Zeit und an jedem Ort verfügbaren, Datenübertragung über das Internet innehaben“ (Krauss-Hoffmann u.a. 2007:15). Ob diese in Bezug auf die Gesamtbevölkerung festgestellte Verbreitungsverteilung auch für die jeweilige Zielgruppe eines m-Learning-Angebots zum Fremdsprachenerwerb zutrifft, die als eher ‚bildungsnahe‘ Personengruppe womöglich andere Präferenzen aufweist, kann hier dahingestellt bleiben. Der zweite Teil des Arguments stimmt in der zitierten Form auf keinen Fall. Mobiltelefone finden zwar fast schon überall Anschluss an ein Netz, nicht jedoch unbedingt auch eine belastbare Verbindung ins Internet. Die Datenübertragung lediglich über die Telefonnetzverbindung und ohne WiFi- oder WLAN-Kontakt erweist sich beim alltäglichen Gebrauch als noch sehr störungsanfällig und erlaubt nur einen sehr geringen Datendurchsatz. So werden Textübermittlungen, die das übliche SMS-Format überschreiten, nicht selten schon zu riskanten Manövern.

Problematisch an Definitionen dieser Art ist bereits die Unterscheidung von Computern und Mobiltelefonen. Tragbare Computer werden immer kleiner und leichter. Die neueren Versionen der Netbooks, auch Mini-Notebooks oder Netcoms genannt, also speziell für den Zugriff auf das Internet konfigurierte tragbare Computer, sind nur unwesentlich größer als die neuesten Smartphones, beispielsweise das Google-Handy G1, das mit einer ausfahrbaren Tastatur ausgestattet ist. Wie bereits viele Notebooks sind auch etliche der Netbooks mit SIM-Cards bestückt und somit als vollwertige Mobiltelefone zu nutzen. Gleichzeitig übertreffen heutige Mobiltelefone in ihrer datenbezogenen Leistungsfähigkeit ältere Rechnermodelle bei Weitem. Prensky (2007) plädiert deshalb dafür, dass Lehrende die Unterscheidung zwischen Computern und Mobiltelefonen aufgeben sollten, weil die modernen Handys faktisch Computer sind. Die Entwicklung beider Gerätegruppen hat zu einer nahezu gleichartigen Funktionalität geführt, während alle Unterschiede im Wesentlichen von den äußerlichen Dimensionen der Modelle herrühren.



Abb. 1: oben links – Laptop/Notebook, rechts – Netbook  
 unten links – Handy mit ausklappbarer Tastatur, rechts – iPhone mit aufgeblendeter Tastatur

Doch selbst die Größe der Endgeräte reicht nicht als definierendes Merkmal aus. Letztendlich erlaubt es die verbesserte Zugänglichkeit des Internets auch dann von m-Learning zu sprechen, wenn die Lernenden vor normalen Desktop-Computern sitzen. Wer etwa seine Wartezeit auf einem Flughafen nutzt, um an den für wartende Passagiere aufgestellten Computern mit Internetanschluss seine Lernmaterialien zu laden und damit zu arbeiten, wird dadurch ebenfalls zu einem ‚m-Lerner‘ wie jemand, der dies an irgendeinem anderen als seinen üblichen Aufenthalts- oder Arbeitsorten tut. Gleiches gilt für Nutzer von Lernsoftware, die auf USB-Sticks installiert und gespeichert wird, für Deutsch als Fremdsprache beispielsweise die Deutschkurse von [Dawe-Soft](#) oder [digital publishing](#).

Was an Hardware zum m-Learning benötigt wird, ist also ein Gerät, ausgestattet mit einem Display für visuelle Daten mit einer Leistungsfähigkeit, die für die Wiedergabe von Videos ausreicht. Zusätzlich braucht man eine Eingabevorrichtung für Texte bzw. allgemein für Zeichen, ein Zeigegerät – die klassische Maus, ein Touchpad, einen Track-Point oder eine berührungssensitive Displayoberfläche (Touchscreen) –, Ein- und Ausgabevorrichtungen für Töne, in erster Linie für gesprochene Sprache, sowie last but not least eine stabile Verbindung ins Internet, wobei es aus Sicht eines Lernenden unerheblich ist, über welchen technischen Kanal diese Verbindung läuft.

Den größeren Entwicklungsschritt haben in letzter Zeit wohl die Handys von voice- und textmailfähigen Geräten hin zu multimedialen Smartphones gemacht, während sich auf Computerseite vor allem die Miniaturisierung begünstigend für das m-Learning auswirkt. Als signifikante Unterschiede beider Gerätegruppen sind die Größe des Displays zu nennen, die Art und Weise, wie Daten einzugeben sind, sowie Größe und Gewicht des Einzelgeräts. Während Computer auf den beiden erstgenannten Feldern punkten, erleichtern die äußeren Dimensionen der Mobiltelefone ihren Transport und werden so zu permanenten Begleitern. Schwer abschätzen lässt sich derzeit die Entwicklung bei den Anschaffungskosten der Geräte. Handys sind schon seit längerem für nur mehr symbolische Preise zu haben, wenn ein entsprechender Vertrag mit einem Mobilfunkanbieter geschlossen wird. Was aus den Plänen wird, die aus Indien zu hören sind, nämlich voll funktionsfähige Laptops für 8 oder 20 Euro auf den Markt zu bringen, muss man abwarten ([www.spiegel.de/netzwelt/tech/0,1518,605296,00.html](http://www.spiegel.de/netzwelt/tech/0,1518,605296,00.html)). Es scheint jedoch absehbar zu sein, dass sich die beiden Geräteklassen auch in finanzieller Hinsicht weiter aneinander annähern werden.

Wenn man nach technischen Aspekten sucht, um das m-Learning zu charakterisieren, muss man zusätzlich zur Hard- auch bei der Software nachsehen. Bei Ton- ein- und -ausgabe sind kaum Unterschiede zwischen e- und m-Learning-Angeboten auszumachen. Die Berücksichtigung kleinerer Displays bedingt jedoch Anpassungen bei der Gestaltung der Benutzeroberflächen und der Art und Weise, wie Informationen dargestellt werden. Um einen möglichst breiten Kundenkreis zu erreichen, orientieren sich viele Anbieter von m-Lernsoftware derzeit an der Displaygröße, mit der Smartphones wie das *iPhone* von *Apple* aufwarten, also einer Fläche von ca. 7 auf 5 cm. Da sich die Dimensionen von Tastaturen für Smartphones ebenfalls in diesem Bereich bewegen, verzichtet man bei der Software in der Regel auf die Eingabe längerer Texte, die nur mit großer Fingerfertigkeit zu bewerkstelligen wären. Stattdessen bevorzugt man einfache Interaktionsformen wie Antippen, Auswählen und Drag&Drop-Prozeduren.

Damit ergibt sich für die Hardware, die für das m-Learning benötigt wird, ein uneinheitliches Bild. Summarisch lassen sich drei Gruppen ausmachen:

- leistungsschwache Kleinstgeräte wie einfache Handys oder mp3-Spieler,
- in der Funktionalität sich permanent erweiternde Smartphones bzw. in den äußeren Dimensionen sich verkleinernde Computer,
- Computer mit normalen Ausmaßen.

Obwohl von einigen Produzenten, wie beispielsweise *Knowledge Pulse* (u. S. 21), weiterhin berücksichtigt, geraten die Handys mit kleinen Displays und eingeschränkten Möglichkeiten zur interaktiven Datenbearbeitung ebenso nach und nach aus dem Fokus der Anbieter von m-Learning-Konzepten wie die noch leistungsschwächeren, reinen Mp3-Player. Es wird wohl auch in Zukunft noch digitale Lernmaterialien geben, die auf einfachen Abspielgeräten rezipierbar sind, der Trend scheint jedoch deutlich von dieser Gerätegruppe wegzuführen.

Im Zentrum stehen dagegen die Smartphones oder PDAs bzw. Handhelds. Angaben zu deren Leistungsfähigkeit werden laufend von der technischen Entwicklung überholt, sodass hier lediglich ein weiterer Zuwachs zu prognostizieren ist. Ausschlaggebend bleiben jedoch die äußeren Dimensionen, die weniger Spielräume eröffnen. Als ständige Begleiter sollten die Geräte möglichst klein und leicht sein, als multimedia- und interaktionstaugliche Schnittstellen dagegen über große Displays und komfortable Tastaturen verfügen. Wo die Grenzen der Zumutbarkeit liegen, wird wohl letztendlich das Verbraucherverhalten entscheiden. Gegenwärtig scheinen die Abmessungen des *iphones* den Maßstab bei den Telefonen zu liefern, während sich bei den Laptops oder Netcoms kein Standard abzeichnet. Eventuell wird es bei diesen Gerätetypen bei einer gewissen Bandbreite bleiben, aus der sich die Endabnehmer nach ihren individuellen Bedürfnissen das passende Gerät aussuchen. Da jedoch die Untergrenze des Leistungsspektrums die Einsatzbereitschaft der Software bestimmt, könnten die derzeitigen *iphone*-Geräte mit ihren Abmessungen einen Maßstab vorgeben, wobei für besondere Zwecke auch anders dimensionierte Geräte verfügbar sein werden.

Lernsoftware und andere Lernmaterialien, die sich an diesen Größenvorgaben orientieren, sind natürlich auf großzügiger dimensionierten Geräten ohne wesentliche Einschränkungen zu nutzen. Lap- und Desktops werden also weiterhin als Endgeräte für m-Learning-Anwendungen geeignet sein, wobei sich das ‚m‘ mit zunehmenden Ausmaßen der Geräte weniger auf diese denn auf die Nutzer bezieht. Auf die Qualität der Lernvorgänge werden sich höhere Leistungswerte im Zweifelsfall eher positiv als negativ auswirken.

### 3. DIDAKTISCHE EINORDNUNG

#### 3.1 M-LEARNING UND E-LEARNING

Wie bereits erwähnt (o. S. 11), versucht man häufig das m-Learning dadurch zu definieren, indem man es vom e-Learning abgrenzt und mit Konzepten des *Blended Learning* verknüpft. Mit dieser Strategie handelt man sich jedoch all die Unbestimmtheiten ein, die mit den beiden Referenzbegriffen verbunden sind.

Rösler versucht in seiner e-Learning-Definition, über die Merkmale ‚digital‘ und ‚online‘ eine Eingrenzung vorzunehmen, räumt aber selbst die Untauglichkeit dieser Herangehensweise ein (2004:8):

In einem umfassenden Sinn könnte man von E-Learning schon sprechen, wenn in den Lernprozess überhaupt irgendeine Art von digitalem Material oder eine Verwendung von digitalen Kommunikationskanälen eingebracht wird. Da in nicht allzu ferner Zukunft auch der letzte Fremdsprachenkurs ein paar Begleitübungen auf CD haben wird, wäre dann jedes Fremdsprachenlernen auch E-Learning [...].

Man wird also schon ein wenig darauf achten müssen, dass in eine Definition von E-Learning im Kontext des Fremdsprachenlernens eine tatsächliche Integration der Informations- und Telekommunikationstechnik in den Lernprozess eingeht; aber da damit sowohl Phasen des Online-Lernens als auch des Offline-Lernens, synchrone und asynchrone Kommunikation über Kommunikationskanäle und auch die Beschaffung von Lernmaterialien und Informationen verstanden werden kann und muss [...], bleibt dies immer noch ein sehr weitläufiger Begriff.

Was die Entwicklung der Informations- und Kommunikationsmedien, darin eingeschlossen alle Lehr- und Lernmedien, in den vergangenen Jahren wohl am stärksten geprägt hat, dürfte die Verdrängung analoger Medien durch digitalisierte sein. Radio, Film und Fernsehen haben sich bereits weitgehend umgestellt, ähnlich wie die Produzenten von Fotos, Videos und fast aller Tonträger. Zeitungen, Zeitschriften und Bücher existieren zumindest zusätzlich im Netz, wobei in einer strengen Definition digitalisierter Medien nicht nur diejenigen dazu zu zählen sind, die in digitaler Form präsentiert, sondern auch diejenigen, die auf digitalisierte Art und Weise produziert werden. Da wohl kaum noch ein Printmedium ohne Beteiligung eines Computers erstellt wird, sind Druckerzeugnisse digitale Medien, die lediglich nicht über einen Monitor oder ein anderes Gerät für visuelle Daten ausgegeben werden, sondern über einen Drucker. Wenn nun aber alle



Medien digitale sind, taugt dieses Merkmal schon allein aus diesem Grund nicht mehr als Kriterium zur Abgrenzung von Lehr-Lernarrangements.

Gleiches gilt für Charakteristika der technologiegestützten Kommunikation und ihrer Kanäle. Die Unterscheidung zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation hat ihre Berechtigung bei der Bestimmung von Lehr-Lernvorgängen, aber dies unabhängig davon, ob sie über reine Datenleitungen, über Telefon- oder andere fernkommunikative Verbindungen einschließlich der Briefpost zustande kommt. Das Merkmal on- oder offline teilt nur mit, ob die vom Computer ausgehenden Daten von einem lokalen Speichermedium stammen, der eingebauten Festplatte, einem USB-Stick oder einer CD/DVD etwa, oder ob sie von der Festplatte eines entfernt stehenden Rechners geliefert werden, der in diesem Fall dann als Server fungiert. Gute Netzanbindungen vorausgesetzt, treten bei den beiden Arten des Datentransfers nur marginale Geschwindigkeitsdifferenzen mit sehr seltener Relevanz für reale Lernvorgänge auf.

Es bleibt also nur mehr das, was Rösler als „tatsächliche Integration der Telekommunikationstechnik in den Lernprozess“ nennt, auf die man „schon ein wenig“ wird achten müssen. Diese Bemerkung verweist auf den Ursprung der Bezeichnung e-Learning, die mit Hess (2006:103) aufzufassen ist als ein „umbrella term for all learning activities assisted by or involving IT [Information Technology], including (but not identical with) multimedia.“ Was zu Beginn der Computerisierung unter kybernetischem oder programmiertem Lernen verstanden wurde und wofür man sich anschließend mehr oder weniger sprechende Abkürzungen hat einfallen lassen (CALL, CALI, TELL, WELL, CBT u.a., vgl. Mitschian 1999), hatte man bis vor Kurzem das Etikett „Lernen mit Neuen Medien“ parat. Dass sich das „neu“ im Laufe der Zeit abnutzen würde, dürfte niemanden überrascht haben, zumal es sich erstmals auf die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts neuen audiovisuellen Medien bezog, um in den 90er Jahren dann auf digitale Medien umgemünzt zu werden.

Der Terminus ‚e-Learning‘ hat das Erbe aller früheren Bezeichnungen angetreten, wobei erfreulicherweise darin das Lernen in den Vordergrund tritt, alles Technische und Medienbezogene nur mehr durch ein meist klein geschriebenes ‚e‘ repräsentiert wird. Er spiegelt damit die Umorientierung in der Mediendidaktik wider, in der früher die Computertechnik, und da speziell das Programmieren, im Zentrum der Aufmerksamkeit stand, was aber nach und nach von einem Fokus auf die didaktischen Elemente verdrängt wurde. Das vorangestellte ‚e‘ steht für ‚electronic‘, umfasst also streng genommen nicht nur digitale, sondern alle tech-

nischen Medien, die auf eine Stromversorgung angewiesen sind. Auch dies reflektiert die technische Entwicklung, durch die Ton- und Videobänder durch CDs und DVDs ersetzt wurden und die gerade wiederum von Festplatten und Flashspeichern wie den USB-Sticks ver- oder zumindest bedrängt werden.

Es könnte durchaus sein, dass in nicht allzu ferner Zukunft vollständig auf eine Abgrenzung verzichtet wird und das Lernen mit technischen Hilfen genauso selten als eine eigenständige Kategorie geführt wird wie seit jeher das buch- oder papiergestützte Lernen. Sprachliches Lernen ist immer auf Medien und auf Werkzeuge zu deren Bearbeitung angewiesen, die selbstverständlich in zeitgemäßer Weise Lehrenden und Lernenden zur Verfügung stehen sollten.

Bis das soweit ist, kann m-Learning als Sammelbezeichnung für alle Lehr- und Lernvorgänge gelten, die mit Unterstützung elektronischer Geräte ablaufen – also bezogen auf das ‚e‘ im e-Learning –, und bei denen die Lernenden lokal nicht mehr an bestimmte, explizit für das Lernen vorgesehene Orte wie Schule, Unterrichtsraum oder Arbeitsplatz zu Hause gebunden sind. Im Kern ist es dabei unerheblich, ob die Geräte selbst mobil sind, oder ob dies nur auf die Lernenden zutrifft, die über an verschiedenen Orten fest installierte Geräte auf ihre Lernmedien und -werkzeuge zugreifen. Notwendige Voraussetzung dafür ist aber, dass die Geräte über eine hinreichend stabile Verbindung ins Internet verfügen. Es ist jedoch zu vermuten, dass sich der Terminus m-Learning sowohl im allgemeinsprachlichen als auch im fachsprachlichen Gebrauch mehr auf die Verwendung mobiler Geräte beziehen wird, während die mobilen Lerner lediglich als gern akzeptierte Begleiterscheinungen mit einbezogen werden.

## 3.2 BLENDED LEARNING

Der Ausdruck *Blended Learning* verdankt seine Existenz der Einsicht, dass ausschließlich mediengestützte Lehr-Lernarrangements nicht oder nur mit einem in der Regel unverhältnismäßig hohen Ressourcenaufwand die gesteckten Lernziele erreichen. Er steht am Ende des langen Abschieds von den Hoffnungen der Kybernetiker und der Lernprogrammierer, optimalen Unterricht ohne die Beteiligung von Lehrpersonen realisieren zu können, zumindest was das Fremdsprachenlernen betrifft. In vielen technik- oder wirtschaftsbezogenen Lernbereichen bewährten sich CBT-Verfahren, also das *computer based training*, durchaus und erfreuen sich anhaltender Beliebtheit. Das programmierte Lernen fremder Spra-

chen war dagegen von Beginn an eine Randerscheinung und blieb weitgehend ohne spürbare Auswirkungen auf den Lernalltag. Den Versuchen, daran durch die Entwicklung sogenannter ‚intelligenter tutorieller Systeme‘ etwas zu verändern, waren nur bescheidene Erfolge vergönnt, und sobald das Internet zur Verfügung stand, setzten viele Anbieter von Lernsoftware auf Kombinationen von softwaregesteuerten oder -gestützten Lernphasen mit solchen, in denen den Lernenden Kontakte zu realen Personen angeboten wurden. Die Bandbreite reicht hierbei von Chat- oder Forumdiskussionen über Gesprächskontakte per Telefon- oder Internetleitungen, Unterricht in virtuellen Gruppen, also solchen, die synchron per Fernkommunikation miteinander kooperieren, bis hin zu Präsenzphasen zu festgelegten Zeiten an bestimmten Orten, herkömmlichem Unterricht also. Als Vorbilder dienten dabei Verfahren aus dem Fern- oder Telelernen, bei denen ebenfalls Phasen ohne direkte persönliche Betreuung mit solchen abwechseln, die synchrone Kontakte zu Mitlernern oder Lehrern herstellen.

Die Bezeichnung *Blended Learning* ist wohl dem Umstand geschuldet, ein Modernität vermittelndes Etikett für diese Reduzierung des ursprünglichen Anspruchs finden zu wollen, nämlich Lernvorgänge ohne Kontakte zu personalen Lernhelfern zu fördern. Denn die Kombination von Segmenten des personenbetreuten Lernens mit solchen, die ausschließlich mediengestützt sind, ist für sich genommen nichts Neues. Sie findet sich schon im klassischen Unterricht, bei dem Lehrer Hausaufgaben verteilen, die Schüler mithilfe der Medien Buch und Heft erledigen. Alte und neue Formen unterscheiden sich zunächst durch die Gewichtung der Anteile zwischen betreutem und selbstständigem Lernen. Während im herkömmlichen Unterricht der Schwerpunkt wohl in der Regel auf den Aktivitäten im Unterrichtsraum liegt und die dort stattfindenden Lehr-Lernhandlungen durch vor- und nachbereitende Tätigkeiten ohne die Gegenwart anderer ergänzt werden, dürfte sich das Verhältnis zwischen Präsenz- und Einzelarbeitsphasen in den meisten *Blended-Learning-Arrangements* umkehren. Charakterisierend ist darüber hinaus, dass vor allem in den Phasen ohne direkte Personenkontakte Informations- und Kommunikationstechnologien zum Einsatz kommen. So kann man also mit Krauss-Hoffmann u.a. (2007:22) unter *Blended Learning* „eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditioneller Präsenzveranstaltung und (neueren) Formen von E-Learning“ verstehen, wodurch man sich wieder die offenen Fragen zum e-Learning einfängt.

Sucht man nach inhaltlichen Anhaltspunkten, die das *Blended Learning* charakterisieren könnten, landet man bei wenig systematisierten und letztlich unbegründeten Zusammenstellungen irgendwie lernrelevanter Termini. Ein Beispiel dafür

### 3. Didaktische Einordnung

liefert Wiepcke (2006:69 – s. Abb. 2) in einer grafisch ansprechenden Form, dem es jedoch an inhaltlicher Substanz mangelt. Aus diesem Sammelsurium von Begriffen aus dem Umfeld des Lehrens und Lernens lässt sich kein Erkenntnisgewinn ableiten.

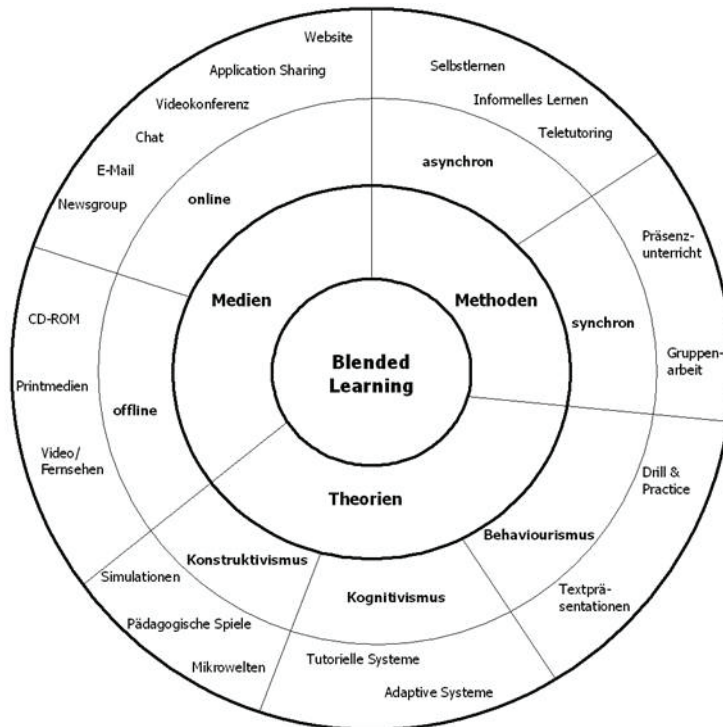


Abb. 2: Elemente des *Blended Learning* nach Claudia Wiepcke 2006:69

Für das m-Learning folgt daraus, dass immer dann, wenn ein e-Lernangebot auf den Alleinvertretungsanspruch verzichtet und statt dessen auf eine Integration von medien- mit personengestützten Verfahren setzt, diese Kombination das Label *Blended Learning* erhält. Trotz der schönen neuen Bezeichnung bewegt man sich damit im Bereich herkömmlichen Lehrens und Lernens, der lediglich durch die unterschiedliche Gewichtung der Segmente eine gewisse Eigenständigkeit erhält. Auf der Ebene der Lehr- und Lernverfahren lässt sich dagegen kaum Neues entdecken, eher im Gegenteil.

### 3.3 MIKROLERNEN

Der Wikipedia-Eintrag zum ‚Mikrolernen‘ lautete im Februar 2009 folgendermaßen:

**Mikrolernen** (englisch *microlearning*) bezeichnet [Lernen](#) in kleinen Lerneinheiten und kurzen Schritten. Allgemein verweist der Begriff ‚Mikrolernen‘ auf die [Mikro](#)-Aspekte im Kontext von Lern-, Ausbildungs- und Trainingsprozessen. Häufiger wird der Begriff jedoch spezieller für eine technische Realisierung im Bereich des [E-Learnings](#) verwendet, welche die Anwendung neuer Web-Techniken [Web 2.0](#) für das E-Learning nutzt. Dabei werden kleine Informationseinheiten und Testfragen über [PC](#) oder [Handy](#) vom [Server](#) abgerufen. Die [Software](#) auf dem Server beobachtet den individuellen Lernfortschritt und passt die Fragestellungen und Fragewiederholungen an die bisher richtig oder falsch beantworteten Fragen an.

(Unterstreichungen = Hyperlinks in Wikipedia – HM)

Die Aufteilung von Lernstoffen in kleine und kleinste Einheiten, die den Lernenden präsentiert werden, und die je nach Reaktion der Lernenden Verzweigungen oder Wiederholungen vorsieht, entspricht genau dem Vorgehen im *Programmierten Unterricht* (vgl. Mitschian 1999: 15). In den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts gab das behavioristische Lernmodell, insbesondere die von Frederic Burrhus Skinner entwickelten Prozeduren, den Ausschlag für diese Art der Lernstoffpräsentation, die sich leicht mit den damals verfügbaren Programmierungstechniken für Computer kombinieren ließ. Beim Mikrolernen soll folglich das klassische Schema behavioristischen Lernens genutzt werden, um nun mittels Computer oder Handy in Kombination mit Serversoftware Lernziele zu verfolgen.

Der Verweis auf eine Nähe zum Behaviorismus allein reicht nicht aus, um Lehr-Lernverfahren zu diskreditieren. Dagegen sprechen schon die positiven Erfahrungen mit kleinschrittigen Wiederholungsübungen, wie sie häufig im CBT zu finden sind. Diese kommen dann gewinnbringend zum Einsatz, wenn ein kognitiver Zugang zum Lernstoff nicht möglich ist oder wenn ein solches Vorgehen zu umständlich wäre. Genau genommen gibt es kein ‚behavioristisches Lernen‘, sondern nur behavioristisch erklärbares Lernen, da diese Lerntheorie kaum eigene Lernverfahren hervorgebracht hat. Stattdessen versuchten die Behavioristen, die Gesetzmäßigkeiten aufzudecken, die erfolgreiches Lernen ermöglichen. Sie sind auch nicht daran gescheitert, dass ihre Entdeckungen und Befunde unzutreffend wären, sondern an dem überzogenen Anspruch, alle Arten des Lernens mithilfe ihrer „Lerngesetze“ erklären und steuern zu können. Das Konzept

### 3. Didaktische Einordnung

des Mikrolernens kann folglich nicht einfach als behavioristischer Wiedergänger charakterisiert und anschließend aussortiert werden. Es muss dahin gehend überprüft und beurteilt werden, was damit erreicht werden soll: das Antrainieren von für dieses Verfahren geeigneter Lernstoffe, oder womöglich doch wieder der universelle Anspruch, alle Arten des Lernens darüber zu begünstigen, so z. B. eine Sprache ausschließlich auf diese Art und Weise zu erwerben.

Zumindest suggeriert wird Letzteres, wenn man sich Ankündigung neuer Produkte in diesem Marktsegment ansieht. Das System ‚Knowledge Pulse‘, von der österreichischen *Research Studios Austria Forschungsgesellschaft mbh* offeriert, basiert nach Herstellerangaben auf einem ‚integrierten Mikrolearning‘, das folgende Merkmale aufweist ([Knowledge Pulse](#)):

- Lernen mit kleinsten Mikroaktivitäten
- Integriert in den Alltag
- Personalisiert durch den Einsatz des persönlichen Gerätes (PC, Laptop, Handy)
- Lernen am Arbeitsplatz [...]
- Das System lernt mit Ihnen!
- Lerneinheiten werden so lange wiederholt, bis Sie den Stoff beherrschen
- Der Micro Step Manager® passt die Lerneinheiten automatisch an deren Komplexität und an Ihren Lernrhythmus an
- Perfekt geeignet für Prüfungsvorbereitung und Zertifizierung
- Der Knowledge Pulse® liefert Statistiken und Reports über den Lernfortschritt.

Mit dieser Konzeption soll „Sprachen lernen einfach zwischendurch“ möglich sein:

„Der Knowledge Pulse® schickt regelmäßig Lernimpulse, in den Alltag integriert auf Handy, PDA oder PC.“

[www.knowledgepulse.com/applications/applications\\_de.html](http://www.knowledgepulse.com/applications/applications_de.html)

Rein terminologisch unterscheidet sich diese Ankündigung von ihren Vorläufern in den Hochphasen des programmierten Lernens. Doch wie schon damals wird auch heute wieder die Erwartung geweckt, „den Stoff beherrschen“ zu können, wenn die Lernenden kleinste Lerneinheiten so lange wiederholt präsentiert bekommen, bis die erwarteten Rückmeldungen an das System eintreffen. Gestützt werden soll dies durch eine Individualisierung des Lernens über „den Einsatz des persönlichen Gerätes“ und eine softwarebasierte Analyse und Steuerung der Lernvorgänge. Soweit es um das „Sprachen lernen einfach zwischendurch“ geht, dürften damit dieselben Enttäuschungen wie früher programmiert sein.

Die wesentlichen Gegenargumente gehen auf die Komplexität realer Sprachverwendung zurück. Sprache ist weitaus mehr als die Summe ihrer Einzelteile, und die Versuche, über die Anhäufung von punktuelltem Wissen ans Ziel zu kommen,

scheitern spätestens an der Stelle, an der Wissen über Sprache in konkretes, authentisches Sprachhandeln umgesetzt werden muss. Bleibt dieser Transfer bei den Lernprozessen ausgeklammert, gelingt dieser Schritt den Lernenden später kaum oder nur mit großer Anstrengung. Viele der neueren Ansätze in der Fremdsprachendidaktik zielen genau auf diesen häufig vernachlässigten Teil des Erwerbs fremdsprachlicher Kompetenz ab und versuchen, Sprachlernenden möglichst vielfältige Gelegenheiten zum authentischen, selbst intendierten und auf die Mitteilungsfunktion konzentrierten Sprachgebrauch zu erschließen. Vokabel- und Grammatikarbeit leisten hierbei nur Hilfsdienste, die zwar notwendig und unverzichtbar sind, die jedoch nur einen Teil des gesamten Prozesses ausmachen. Alle Sprachlernkonzeptionen, die dabei stehen bleiben, schaffen deshalb bestenfalls eine Ausgangsbasis für funktionelle Sprachkenntnisse, führen häufig jedoch nur zur Anhäufung von ‚trägem‘ oder ‚totem‘, das heißt in realen Kommunikationssituationen nicht aktivierbarem Sprachwissen.

Ein anderer Schwachpunkt liegt in der geringen Tiefe, die nach wie vor softwaregestützte Analyseverfahren für Lernerverhalten kennzeichnet. Auch hinter einer klangvollen Bezeichnung wie „Micro Step Manager“ stecken nur vergleichsweise einfache, auf Quantitäten beruhende Rechenoperationen. Zunächst ist erfolgreiches Lernen mehr als das gelungene Wiederabrufen gespeicherten Wissens nach bestimmten, trotz aller lernpsychologischer Forschung letztendlich willkürlich gesetzter Zeitintervalle. Wohl nicht zufälligerweise wird bei *Knowledge Pulse* die 1885 von Ebbinghaus entwickelte Vergessenskurve zur wissenschaftlichen Untermauerung des Mikrolernens herangezogen.<sup>1</sup> Die Rückmeldungen, die das System von den Lernenden als Reaktionen auf Multiple-Choice-, Auswahl- oder auf andere geschlossene Aufgaben erhält, reichen nicht aus, um eine wirklich individuelle Analyse des Lernverhaltens zu ermöglichen und daraus abgeleitet dann auf die Lernbedürfnisse des Einzelnen abgestimmte Lernwege zu offerieren. Echte Lernprobleme lassen sich damit noch viel weniger erfassen und beheben. Alternativ dazu überlässt deshalb in anderen Anwendungen die Software den Lernenden selbst die Entscheidung darüber, ob Lernschritte als erfolgreich bewertet und abgeschlossen oder ob die Lerngegenstände in der nächsten Übungsphase erneut präsentiert bzw. abgefragt werden. Was Software auf dem Gebiet der Lernanalyse zu leisten vermag, reicht zur Steuerung wiederholender Lernphasen beim Vokabelerwerb und mit Einschränkungen noch zur Bewusst-

---

<sup>1</sup> In der Präsentation „In kleinen Schritten zum Großen Wissen“ auf der Seite [http://www.knowledgepulse.com/product/product\\_info\\_de.html](http://www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html)

machung grammatischer Phänomene aus, nicht dagegen für Lerntätigkeiten, die der Komplexität des Lerngegenstandes Sprache gerecht zu werden versuchen.

Die oben wiedergegebenen Auszüge aus Werbematerial halten naturgemäß einer an wissenschaftlichen Maßstäben orientierten Bewertung nicht stand. Sie belegen allerdings, dass zumindest vonseiten der Anbieter der alte Fehler der Behavioristen wiederholt und zu vieles versprochen wird. Denn beim Mikrolernen handelt es sich nicht um ein Verfahren, mit dem sich der Lerngegenstand *Fremdsprache* auch nur annähernd beherrschen ließe. Was es an Potenzial erschließt, lässt sich über fein abgestimmte Analysen der an Lernvorgängen beteiligten didaktischen Faktoren erkennen, wie sie nachfolgend an konkreten Einzelbeispielen durchgeführt werden.

Wie für alle Lernverfahren gilt, dass auch das Mikrolernen für bestimmte Lernkonstellationen nützlich sein kann, für andere dagegen nicht. Wenn Mikrolernen und m-Learning miteinander in Verbindung gebracht werden, so liegt das wohl hauptsächlich an der nicht nur zufälligen Übereinstimmung zwischen den Lehr-Lernkonzepten und den technischen Möglichkeiten: Auf den Kleingeräten sind nur kleine Lerneinheiten in kurzen Schritten präsentierbar, die im Mikrolernen zu einem Konzept vereint werden, das auf das m-Learning rückbezogen dann zur Aufwertung des Unabänderlichen dient. Ob diese Not in eine Tugend umzumünzen ist, muss sich zeigen. Die Individualisierung des Lernens, auf die in solchen Kontexten gerne hingewiesen wird, erweist sich bei genauerer Betrachtung als eine Schimäre. Der Einsatz des „persönlichen Geräts“ führt nicht automatisch zu einer individuellen Lernstoffpräsentation, vor allem dann nicht, wenn eine unpersönliche Programmroutine die Entscheidungen trifft. Was sich einstellen kann, ist eine Vereinzelung der Lernenden, die sich negativ auf die Lernmotivation und auf das gerade beim Fremdspracherwerb so wichtige emotionale Lernen auswirkt.

#### 3.4 BEWERTUNGSRASTER

Die Nützlichkeit von m-Learning zum Erwerb von Fremdsprachen steht aus einem ganz einfachen Grund außer Frage: Lernen kann man mit allen Mitteln und auf fast jede Weise. Wie oben beschrieben, ist m-Learning als eine Sammelbezeichnung für ein bestimmtes Spektrum von Lehr-Lernverfahren aufzufassen, die e-Learning-Komponenten außerhalb üblicher Lernorte nutzbar machen. Es han-



delt sich damit um eine methodische Vorgehensweise, die stark von den Medien und Mediengeräten beeinflusst wird, die benötigt werden, um die Verfahren an die Lernenden zu bringen. Methoden sind Teil jener didaktischen Größen, die durch ihr Zusammenspiel über die Qualität von Lehr-Lernarrangements entscheiden. Methoden werden zu Lernmethoden, wenn sie sich in einen didaktischen Kontext einordnen. Von daher gibt es keine absolut guten oder schlechten Lernmethoden, sondern nur solche, die mehr oder weniger zu den Faktoren passen, die reale Lehr-Lerneinheiten determinieren.

In Anlehnung an das Modell der Berliner Didaktik (vgl. Hess 2004) zählen zu diesen Größen zunächst die Lernenden mit all ihren Eigenschaften, ihrem Vorwissen, ihren Lernmotiven, -erfahrungen, -gewohnheiten und anderem mehr, sowie die Faktoren, die konkrete Lernsituationen bestimmen, in der sich diese Lernenden befinden. Anbieter von Lehreinheiten haben sich auf die daraus resultierenden Vorgaben einzustellen, wenn sie ein hochwertiges Angebot unterbreiten möchten. Mehr gestalterischer Einfluss steht ihnen bei der Festlegung von Lernzielen, Lerninhalten, Methoden und Medien zur Verfügung. Diese Faktorengruppen müssen zu den Lernenden in ihrer Lernsituation passen, darüber hinaus müssen sie aber auch aufeinander abgestimmt sein. Je besser sie harmonisieren, desto höher ist die Qualität der gesamten Lerneinheit, während umgekehrt Probleme bei der Zuordnung zu Qualitätsverlusten führen.

Um m-Learning-Angebote zu bewerten, muss also erfasst werden, für welchen Personenkreis in welcher Situation sich die darunter gebündelten Verfahren eignen, außerdem welche Inhalte präsentiert und mit welchen Medien diese wie zum Erreichen welcher Ziele vermittelt werden. Charakterisierend für dieses Faktorenraster ist weiterhin, dass sich die einzelnen Größen gegenseitig beeinflussen und verändern. Auch aus diesem Grund kann nicht pauschal von guten oder schlechten Komponenten gesprochen werden. Was das für die Praxis des Fremdsprachenlernen mit Hilfe von m-Learning bedeutet, lässt sich am besten an konkreten Beispielen zeigen, wie sie weiter unter in den Abschnitten 5 und 6 beschrieben werden. Davor sollen nur einige knappe Bemerkungen zur genaueren Charakterisierung der Einzelmerkmale eingefügt werden, um die Zielrichtung der Bewertungen zu präzisieren.

Das übergeordnete Richtziel (zur Differenzierung der Lernzielebenen s. [Stangl-Taller](#)) der hier im Blickfeld stehenden m-Learning-Angebote ist der Fremdspracherwerb, genauer der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Dieses Ziel ist Teil der Motivation der Lernenden, an der sich die Lernanbieter zu

### 3. Didaktische Einordnung

orientieren haben. Es wird also zu überprüfen sein, zu welchen der gängigen Motive für das Fremdsprachenlernen das Angebot passt, ob für berufliche Zwecke gelernt wird, ob allgemein zu Bereicherung der Freizeit, ob aus Interesse an Sprache oder Zielland oder aus anderen Beweggründen. Die Groblernziele bestimmen die Anbieter, wenn sie sich auf ein bestimmtes Segment des Fremdspracherwerbs spezialisieren, auf die Wortschatz- oder Grammatikarbeit, auf die Ausbildung im Bereich der Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hör- oder Leseverständnis, auf die Entwicklung von Kompetenzen im sprachlichen Bereich und anderes mehr. Darunter liegt die Ebene der Feinlernziele, auf der festgelegt wird, was mit jeder Lerneinheit, aber auch den einzelnen Lehr-Lernhandlungen und mit jedem Lernschritt erreicht werden soll. Diese Feinlernziele sind es, auf die sich der Abgleich mit den anderen Größen hauptsächlich bezieht, ob diese also mit den gewählten Inhalten und den eingesetzten Methoden und Medien erreichbar sind. Daneben muss allerdings darauf geachtet werden, ob die Feinlernziele so gewählt worden sind, um die übergeordneten Richt- und Groblernziele zu realisieren.

Medien sind die Informationsträger im engeren Sinn (ausführlich bei Mitschian 1999). Häufigste Medien beim m-Learning sind Texte, die auf dem Display ausgegeben und bearbeitet werden können, dazu Stand- und Bewegtbilder, also Fotos, Grafiken und Videoclips, bei denen die für Lerner-Medien-Interaktionen charakteristischen Manipulationen im Verhältnis zu Darstellungen auf Desktop-Computern deutlich reduziert sind. Hinzu kommen Töne, in erster Linie gesprochene Sprache, als reine Audioquellen oder multimedial verknüpft mit Bildern und Texten. Nur peripher genutzt werden Möglichkeiten, Text- und Standbildmedien über Drucker auszugeben. Häufiger kommt die Übertragung auf externe digitale Medienträger vor, also das Speichern auf anderen Geräten oder Datenträgern zur Weiterverwendung der Medien dort.

Das zur Verfügung stehende Medienrepertoire wird primär durch die Bedingungen der Mediengeräte eingeschränkt, für die m-Learning-Angebote konzipiert werden, ebenso wie die Interaktionsoptionen, die mit diesen Medien verknüpft sind. Das m-Learning schwankt dabei einerseits zwischen stark geschlossenen oder wiederum sehr offenen Aufgabenformen andererseits. Schriftliche Texte werden meist für geschlossene Aufgabenformen mit stark eingeschränkten Lernerreaktionen genutzt. Hörtexte können ebenfalls zur Bearbeitung geschlossener Aufgaben eingesetzt werden, oder aber lediglich zur Anregung sehr freier Aufgabenstellungen dienen (Beispiele u. S. 113). Dies trifft auf viele der Podcast-Anwendungen zu, die oft als reine Hörtexte ohne zusätzliche Impulse für Lernhand-

lungen dienen. Die Eigenschaften der Mediengeräte bestimmen folglich das methodische Spektrum mit, auf das m-Learning-Konzepte zurückgreifen. Gleichzeitig bieten sie möglicherweise Ansatzpunkte an, um neue Herangehensweisen an die Lernaufgabe *Fremdsprache* zu entwickeln.

In Bezug auf ihre Adaptivität, also der Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der Lernenden bzw. an die Vorgaben der Lernsituationen, zeigen sich m-Learning-Konzeptionen häufig ebenfalls sehr restriktiv, zumindest gilt das für viele Produkte, die heute auf dem Markt sind. Die engen Grenzen, die einer Anpassung über softwaregestützte Eingabeanalysen gesteckt sind, wurden bereits oben unter dem Thema *Mikrolernen* (S. 20) aufgezeigt. Ansonsten finden sich Grobeinteilungen nach Anfängern, Lernern auf mittlerem Niveau und Fortgeschrittenen. Die Lerneinheiten selbst erweisen sich meistens als sehr fest gefügt und damit unflexibel.

Auch bezogen auf die Inhalte der Lernmedien liefern die Geräte einen Großteil der Vorgaben. Analog zur Methodik des Mikrolernens, die auf die Besonderheiten der Technik Rücksicht nimmt, bevorzugen m-Learning-Konzepte weniger umfangreiche oder detailliert dargestellte Inhalte. Texte fallen deshalb eher kurz aus, mit Ausnahme einiger Hörtexte. Bilder und Videos liefern selten Informationen, die auf Feinheiten in der Darstellung angewiesen sind, und Audiosequenzen verzichten in Analogie dazu auf Nuancen, die nur bei hoher Tonqualität rezipierbar wären. Die kleinen Schritte, die das Mikrolernen einfordert, reduzieren ebenfalls die Bandbreite möglicher Themen bzw. die Tiefe, mit der sich damit auseinandergesetzt wird.

Als eine von der Leistungsfähigkeit der benötigten Geräte bestimmte Zusammenstellung lehr- und lernrelevanter Verfahren unterliegt das m-Learning also denselben Bewertungsmaßstäben wie Methoden bzw. allgemeiner formuliert, wie spezifische Sammlungen von Lehr-Lernverfahren. Seine Qualitäten hängen davon ab, wie gut es mit den anderen didaktischen Größen harmoniert, die Lehr-Lernabläufe bestimmen. Dass es Qualitäten aufzuweisen hat, steht außer Frage. Wo diese liegen, lässt sich über Analysen der genannten Faktoren erfassen, wie sie nachfolgend für typische Vertreter aktueller Angebote durchgeführt werden.

## 4. ÜBERBLICK

### 4.1 NEUE NAMEN

Neue Dinge brauchen neue Namen. Da es keine Instanz gibt, die einfach bestimmen könnte, wie Neuerungen zu benennen sind, etablieren sich Bezeichnungen dafür in einem mitunter langwierigen Prozess, der gelegentlich auch nie zu einem einvernehmlichen Ende führt. Die Unsicherheiten in der Verwendung des Terminus „Programm“ zu Beginn des computergestützten Lernens, mit dem gleichzeitig der von der Maschine abzuarbeitende Programmcode sowie die Abfolge der von Lernsoftware vorgegebenen Lernschritte bezeichnet wurden, liefern hier ebenso ein Negativbeispiel wie der Begriff „Multimedia“, der in der Computertechnologie nicht dasselbe bedeutet wie in der Didaktik. Die Techniker benutzten ihn, um den Anfang der 90er Jahre erreichten Entwicklungsstand der computergestützten Medienverarbeitung zu kennzeichnen, als es erstmals möglich wurde, statische und dynamische Medien, also Schrift und Standbilder sowie Audio- und Videosequenzen, gleichzeitig auf dem Gerät Computer zu verarbeiten. In der Didaktik stand er dagegen schon etwa seit den 60er Jahren für die sinnvolle Kombination verschiedener Medien, die den Mehrwert erst durch wechselseitige Verbindungen erzeugt (vgl. Mitschian 2004a). Während also den Technikern ein reines Nebeneinander von Medien ausreichte, um von Multimedia zu sprechen, ging es den Didaktikern um die Synergien, die zwischen kombinierten Medien entstehen. Die daraus resultierenden Missverständnisse waren mitverantwortlich für den schnellen Aufschwung und den ebenfalls zügigen Abschwung bei den Erwartungen, die mit multimedialer Lernsoftware verbunden waren.

Es darf also ruhig ein bisschen nachgedacht werden, bevor man neu aufkommende Bezeichnungen übernimmt. Für einen Teil der Neuerungen, die über die Smartphones für das Lernen zur Verfügung gestellt werden, scheint sich der Begriff ‚Anwendung‘ zu etablieren, als Übersetzung des englischen ‚application‘ oder kurz ‚app‘ bzw. im Plural ‚apps‘. Maßgeblich an dieser Etablierung beteiligt ist *iTunes*, das Verkaufsportal für Produkte, die auf den *Apple*-Geräten *iPhone* oder *iPod* zu nutzen sind. Das kleine *i* stand bei Hard- und Software ursprünglich für ‚intelligent‘ und wird von *Apple* angeblich als Abkürzung für ‚Internet‘ oder ‚Information‘ verstanden ([www.cio.de/technik/863994/](http://www.cio.de/technik/863994/)). Erfreulich an dem Terminus ‚Anwendung‘ ist seine Schlichtheit im Vergleich zu technizistischen Bezeichnungen wie ‚Software‘ oder ‚Programm‘. Er rückt die technischen Elemente in

den Hintergrund und betont stattdessen die menschliche Komponente: Anwendungen sind für Anwender gemacht, die damit Aufgaben bewältigen, bei denen sie sich von den technischen Helfern unterstützen lassen.

Weniger günstig fällt die Begriffsanalyse für die Bezeichnungen aus, die für einen anderen Teil der Produkte auftauchen, die ihre zunehmende Verbreitung den tragbaren Mediengeräten verdanken. Das Kunstwort ‚Podcast‘ setzt sich zusammen aus dem ‚Pod‘ im *iPod*, dem digitalen Walkman-Nachfolger, mit dem *Apple* die Übernahme der Marktführerschaft auf dem Sektor kleiner Audiogeräte gelang. ‚Pod‘ selbst ist vom gleichlautenden englischen Wort für ‚Hülse‘ abgeleitet und wurde aus rein markttechnischen Gründen gewählt (ebd.). Den *iPod* als „Hülle für Informationen“ oder „Hülse für das Internet“ zu bezeichnen, träfe nicht den eigentlichen Zweck des mp3-Players, der zunächst nur Audiodateien abspielte. Den Ausschlag für diesen Namen haben deshalb wohl mehr lautliche denn inhaltliche Aspekte gegeben. Das ‚Pod‘ im „Kofferwort“ ‚Podcast‘ referiert somit lediglich auf den *iPod*, ohne weitere semantische Kraft.

Das ‚cast‘ stammt eindeutig vom englischen ‚broadcast‘ ab, also dem Rundfunk, und steht für die Sender-Empfänger-Struktur bei der Verbreitung von Podcasts. Ursprünglich wurden damit Audiodateien, meist im mp3-Format, bezeichnet, die über das Internet zur Verfügung gestellt wurden, und die ähnlich wie wiederkehrende Sendungen in den Programmschemata von Radiosendern aus mehreren aufeinander bezogenen Teilen bestanden. Mittlerweile hat sich diese ursprüngliche Bedeutung in zweifacher Hinsicht aufgeweicht. Zum einen werden auch einzelne Audiodateien, für die nie Fortsetzungen geplant waren, als Podcasts bezeichnet, und zum anderen nimmt die Zahl der sogenannten Videopodcasts – oder kürzer Videocasts oder Vodcasts – zu, womit in Anlehnung an Fernsehsendungen meist kürzere Videoclips gemeint sind, die wie die Audiopodcasts über das Internet geladen bzw. abonniert werden können. Als Hybridform existieren Audiopodcasts, auch als „enhanced podcasts“ bezeichnet, die während des Abspielens visuelle Informationen in Form von Bildern, Videos oder PDFs auf dem Display des Abspielgeräts anzeigen (s. u. S. 98).

Ungünstig an diesen Bezeichnungen ist nicht nur die schwache semantische Basis, vor allem des Bestandteils ‚Pod‘. Auch das ‚cast‘ trifft immer weniger zu, wenn man darunter den Bezug zur regelmäßigen Fortsetzung versteht. Die Ausweitung auf Videopodcast führt zu Missverständnissen, da mit der einfachen Bezeichnung ‚Podcast‘ häufig nur die Audiopodcasts gemeint sind, die erst in der Konfrontation mit den Bildlieferanten ihren davon abhebenden Vorsatz erhalten.

Gleichzeitig findet man analog zur Kurzform ‚Videocast‘ den Ausdruck ‚Audio-cast‘. Bezeichnet werden mit beiden Termini hoch komprimierte, aber dennoch qualitativ akzeptable Dateien dynamischer Medien, die in Dimensionen bereitgestellt werden, die sowohl auf die Rezeptionsgewohnheiten der Abnehmer als auch auf die Leistungsmerkmale der mobilen Kleingeräte abgestimmt sind. Eine prägnantere Bezeichnung für diese Erscheinungsformen digital verbreiteter Medien ist nicht in Sicht, weshalb weiterhin die Benennungen mit ‚pod‘ und ‚cast‘ als Wortstammkomponenten akzeptiert werden müssen. Hoffen auf Besseres darf man allerdings.

Angesichts der ineinander übergehenden Geräteklassen, die beim m-Learning zum Einsatz kommen, wundert es nicht, wenn auch dafür einheitliche, etablierte Benennungen fehlen. Die Hersteller entscheiden, ob sie ihr Produkt beispielsweise als Mini-Netbook oder als großzügig dimensioniertes Smartphone bezeichnen. Im Fokus des mobilen Lernens stehen derzeit die ursprünglichen Mobiltelefone, die um computerspezifische Funktionen erweitert wurden. Deshalb wird im Folgenden der Ausdruck ‚Smartphone‘ gebraucht, wenn auf die prototypische Hardware für diese Art des Lernens hingewiesen werden soll, ohne dass mit diesem Begriff eine exakte Definition verbunden wäre.

### 4.2 MARKTSITUATION

Eine gewisse Marktführerschaft des *Apple*-Konzerns ist auch bei der Hardware erkennbar, wenngleich die Attacken konkurrierender Wettbewerber auf diese Position zunehmen. Grob lassen sich über die Gerätemarken drei Nutzergruppen unterscheiden: die Besitzer von *Blackberrys*, diejenigen mit Geräten mit verschiedenen Betriebssystemen von unterschiedlichen Herstellern, wobei *Windows*-Derivate mit relativer Häufigkeit auftauchen, und die *iPhone*-Nutzer. Bei ersteren lässt vor allem die Art der Vermarktung darauf schließen, dass diese Smartphones primär im professionellen Bereich zur Erledigung von Geschäftlichem eingesetzt werden, Möglichkeiten zum Fremdsprachenlernen als mehr oder weniger beachtete Nebeneffekte mitgenommen werden. Veränderungen in der Werbestrategie für *Blackberrys* deuten allerdings in letzter Zeit auf eine Verschiebung zugunsten solcher Zusatzangebote hin. Ähnlich, wenngleich schon etwas offener, zeigt sich die Situation bei den Smartphones, die mit unterschiedlichen Betriebssystemen arbeiten. Hier versuchen die Hersteller von Mobiltelefonen den Vorsprung wettzumachen, den ihnen *Apple* mit dem *iPhone* voraushat.

Ein ernst zu nehmender Konkurrent könnte aus der Allianz zwischen *Nokia* und *Microsoft* erwachsen, während *Google* seit einiger Zeit versucht, seinen Content-Vorsprung für seine Stellung auf dem Mobilmarkt zu nutzen. Doch gegenwärtig liefert eindeutig das *iPhone* den Standard, was Bedienkomfort, Oberflächenorganisation und Funktionsumfang angeht. Andere Hersteller versuchen wohl nicht zuletzt wegen des Verkaufserfolgs beim Vertrieb von Anwendungen mit *Apple* gleichzuziehen:

Prinzipiell dürfte Apple mit dem Erfolg seines App Store hochgradig zufrieden sein. Die Plattform konnte jedenfalls schon Anfang Dezember [2008]- nur fünf Monate nach dem Start - stolz vermelden, 10.000 Programme im Angebot zu haben. Der Konzern erklärte zudem, schon 300 Millionen Downloads abgewickelt zu haben. Wie viele davon kostenpflichtig waren, verriet Apple allerdings ebenso wenig wie die erreichten Umsätze. Dass der Konzern mit den 30 Prozent, die er bei jeder verkauften Software mitschneidet, gut verdient hat, liegt aber auf der Hand.

<http://www.spiegel.de/netzwelt/mobil/0,1518,603205,00.html> vom 26.01.2009

Der Nachteil, dass beim *iPhone* die gesamte Software über das Portal einer einzigen Firma vertrieben wird, erweist sich als Vorteil, wenn man versucht, sich einen Überblick über das Angebotsspektrum zu verschaffen. Genau aus diesem Grund stammen die nachfolgenden Angaben und Beispiele mit wenigen Ausnahmen von *iTunes*, dem Online-Laden von *Apple*. Da es hier nicht um eine quantitative Analyse der Marktanteile geht, sondern darum, die Möglichkeiten darzustellen, die sich über die Mobiltechnologie zum Erwerb einer Fremdsprache eröffnen, sollte mit der Konzentration auf einen Anbieter, der in seinem Segment eine Monopolstellung einnimmt, keinerlei Einschränkung verbunden sein, eher im Gegenteil. An keiner anderen Angebotsstelle dürfte es möglich sein, einen ähnlich repräsentativen Querschnitt vorzufinden (vgl. Schmidt 2008:187). Vielleicht erleichtert zudem der Erfindungsreichtum der sich selbst als Avantgarde verstehenden *Apple*-Nutzer und -Programmierer einen Ausblick auf die Entwicklungen der nächsten Zeit.

#### 4.3 ANGEBOTSÜBERSICHT

Wie man das Deutsche als Fremdsprache mit Hilfe von m-Learning-Produkten erlernen kann, soll im Folgenden natürlich hauptsächlich an Beispielen dargestellt werden, die für genau diesen Zweck gedacht sind. Die meisten Anwendungen auf dem Markt sind jedoch, wie nicht anders zu erwarten, für das Englische als Zielsprache konzipiert. Um das gesamte Spektrum an vorhandenen Lern- und

Übungsformen abzudecken, wird es deshalb gelegentlich notwendig sein, Beispiele aufzugreifen, die beim Erwerb der weltweit am stärksten nachgefragten Fremdsprache helfen sollen. Sofern sie neue Wege beschreiten, werden auch Beispiele aus anderen Sprachen einbezogen. Grob strukturieren lässt sich das gesamte Angebot in die Gruppen *Anwendungen*, *Podcasts* und *Sonstige*.

---

### 4.3.1 ANWENDUNGEN

Bei den Anwendungen dominieren eindeutig diejenigen für das Vokabellernen. Obwohl das Englische in vielen Produkten als Ziel- oder Ausgangssprache vertreten ist, fällt die breite Palette an Sprachen und Sprachpaaren auf, für die es Lernangebote gibt. Berücksichtigt werden dabei viele der „kleineren“ Sprachen, für die man an anderen Orten vergeblich nach Lernhelfern sucht. Für das Deutsche wirkt sich dies deshalb positiv aus, weil dadurch Vokabellernsoftware existiert, die auf die Herkunftssprachen vieler Deutschlernenden abgestimmt ist. So finden sich Vokabeltrainer für das Ukrainische oder Lettische ebenso wie für das Koreanische oder Vietnamesische. Begünstigend wirkt sich weiterhin aus, dass neben den osteuropäischen viele asiatische Sprachen bedacht werden, also Sprachen aus den Regionen, aus denen auch die meisten Deutschlernenden stammen (vgl. StADaF 2006). Nicht nur die Angebote konzentrieren sich auf den eurasischen Raum, auch viele der Produzenten sitzen in asiatischen Ländern. Ob hinter diesem Phänomen eine besondere asiatische Geschäftstüchtigkeit oder die Offenheit vor allem von Ostasiaten gegenüber technischen Neuerungen steht, kann hier nicht überprüft werden.

Anwendungen zum Vokabeltraining werden einsprachig angeboten, dann in der Regel für das Englische, in zweisprachigen Versionen, wobei auf einer gleichbleibenden Softwareplattform eine große Anzahl an Sprachpaaren gebildet wird, oder in mehrsprachigen Ausführungen. Die meisten Angebote existieren bei den zweisprachigen Produkten, mit der einen Sprache als Zielsprache und mit der anderen als Ausgangssprache, in der auch Anweisungen, Erläuterungen und Oberflächenbeschriftungen gehalten sind. Bemerkenswert ist weiterhin, dass sowohl Darstellung als auch benutzergenerierte Eingaben in unterschiedlichen Schriftsystemen problemlos bewältigt werden, wobei auch noch regionale Besonderheiten Berücksichtigung finden. Beispielsweise werden chinesische Schriftzeichen sowohl in Lang- als auch Kurzform angeboten und als Eingabemodi steht der direkte Weg über die Zeichenschreibung auf der Touchscreen oder der indirekte über die lateinische Umschrift Pinyin zur Verfügung. Auf dem *iPhone*



wird ausschließlich mit virtuellen Tastaturen gearbeitet, die per se nicht auf eine Schriftform beschränkt sind.

Zu den Kennzeichen fast aller Produkte zählt es, dass der Lernwortschatz schriftlich in der Zielsprache sowie in Übersetzung präsentiert wird, dazu hörbar über Audioclips gesprochen von muttersprachlichen Sprechern. Nicht selten sind dabei jedoch empfindliche Lücken auszumachen, wenn die Hörbeispiele bei den weniger frequenten Ausdrücken fehlen, also gerade dann, wenn sie besonders hilfreich wären. Derartige Lücken entstehen nicht, wenn die Aussprachebeispiele mit Hilfe von synthetischen Stimmen generiert werden. Auf dem Gebiet der künstlichen Stimmen wurden in den letzten Jahren beeindruckende Fortschritte erzielt (u. S. 67), wobei Qualitätsunterschiede zu natürlichen Sprechern hauptsächlich im Bereich der Prosodie auftreten, was bei den in Vokabellernsoftware dominierenden Einzelwortausdrücken ohne Belang ist. Vermutlich werden synthetische Stimmen nur deshalb seltener in m-Learning-Anwendungen eingesetzt, weil bei ihrer Nutzung Lizenzgebühren fällig werden. In einigen Produkten zum Wortschatzlernen werden die Lese-Hör-Präsentationen noch durch dazu passendes Bildmaterial ergänzt.

Viele der Anwendungen beziehen ihre lexikalische Basis aus frei zugänglichen Wörterbüchern im Netz, die sie entweder vollständig einbinden, oder aus denen nach bestimmten Filterkriterien ausgewählt wird. Kleinere Wortbestände, bis 1000 Einträge etwa, werden zusammen mit der Anwendung auf das Gerät geladen, auf größere wird bei Bedarf online zugegriffen. Je nach Art und Stärke der Netzanbindung kann es dabei auch zu längeren, die Lernvorgänge beeinträchtigenden Wartezeiten kommen. Beliebt sind offenbar Vokabelverzeichnisse, die täglich oder in anderen regelmäßigen Abständen erweitert werden. Abnehmer diese Anwendungen erhalten so zum Beispiel jeden Tag ein neues Wort in Schrift und Ton und entscheiden selbst, ob sie dieses in ihre Sammlung aufnehmen. Derzeit noch fast ausschließlich nur für das Englische auf dem Markt sind Prüfungstrainer, deren Wortschatz mit den Anforderungskatalogen etablierter Prüfungen, wie den us-amerikanischen SAT oder GRE<sup>2</sup>, abgestimmt ist.

Zur Standardausstattung der Anwendungen zum Vokabellernen zählen eine alphabetische oder inhaltlich geordnete Liste des Lernwortschatzes, Übungen mit

---

<sup>2</sup> SAT (Abkürzung ohne gefestigte Bedeutung): standardisierter Test für Studienplatz-Bewerber an amerikanischen Universitäten. GRE (Graduate Record Examinations): standardisierter Test zur Aufnahme in US-amerikanische *graduate schools*.

Transferleistungen zwischen Einzelwörtern und/oder Mehrwortausdrücken in der Ziel- und der Ausgangssprache sowie Zuordnungsübungen zwischen gehörter und gelesener Sprache. Vor allem in Angeboten für jüngere Lernende wird verstärkt Bildmaterial mit einbezogen und für Verknüpfungsübungen mit geschriebenen oder gehörten Ausdrücken verwendet. Ergänzt wird diese Grundausstattung durch Multiple-Choice-Aufgaben oder andere, eher spielerische Übungsformen. Charakteristisch für viele Übungen ist die Zufallsauswahl aus dem Vokabelbestand, die Positionseffekten (u. S. 81) entgegenwirken soll. Weiterhin wird die Erscheinungsfrequenz der Einzeleinträge abhängig von den Reaktionen der Anwender verändert. Entweder schätzen die Lernenden selbst ihren Lernstand ab und markieren Vokabeln als gelernt oder als weiter zu übende, oder eine Programmroutine interpretiert die Zahl der richtigen und falschen Eingaben und veranlasst entsprechende Wiederholungen.

Diese Anwendungen sind damit Vokabelheften oder Karteikartensystemen vergleichbar bzw. ähnlicher Software auf Desktoprechnern. Von letzteren heben sie sich ab, weil sie ortsunabhängig nutzbar sind, von ersteren durch die Verbindung mit einer Reihe von Übungsformen, dem Fehlen einer fest gefügten Reihenfolge, aber vor allem durch den geringen Platzbedarf und darüber die mobile Einsetzbarkeit. Die Speicher der Smartphones sind so groß, dass selbst umfangreiche Wortsammlungen keine kapazitären Probleme aufwerfen.

In weitaus geringerer Anzahl als die Vokabeltrainer werden Anwendungen zur Übersetzung angeboten. Diese multilingual angelegten Lernhelfer liefern maschinelle Übersetzungen von Wörtern, Wortgruppen bis hin zu Sätzen oder ganzen Textabschnitten. Sie greifen dazu auf die Dienste von Online-Übersetzerautomaten wie den von [Google](#) zu. Diese Anwendungen bieten Hin- und Herübersetzungen für eine Vielzahl von Sprachenpaaren an. Der [Translator](#) von *CoDesign* (Petr Homola) beispielsweise offeriert dies für 33 untereinander frei kombinierbare Sprachen, was über 1000 Sprachenpaare ergibt.

Das restliche Angebot an Anwendungen setzt sich zusammen

- aus Wörterbüchern, die im Vergleich zu den Vokabeltrainern über eine breitere Vokabelbasis verfügen, dafür aber über weniger oder gar keine Übungsoptionen oder Audiokomponenten,
- aus Grammatiktrainern, die diverse grammatische Bereiche abdecken,

- aus tutorieller Lernsoftware zum Allgemein- oder Fachsprachenerwerb, häufig als an die Bedingungen der Kleingeräte angepasste Mini-Versionen von Desktop-Programmen,
- aus einer Reihe von Werkzeugen zur Medienbearbeitung oder der Eigenproduktion von Anwendungen für das mobile Lernen sowie
- aus Anwendungen für andere Lerngegenstände oder Fachgebiete, die sich auch für das Fremdsprachenlernen nutzen lassen.

Bei einigen Angeboten handelt es sich um sogenannte ‚lite‘-Versionen, die kostenlos oder verbilligt abgegeben werden. Sie sollen Nutzer zum Erwerb von Vollprodukten verleiten, worunter nicht nur umfangreichere Anwendungen derselben Art fallen, sondern auch solche, die nur noch auf größeren Geräten zu nutzen sind, bis hin zur Anmeldung zu Online-Sprachkursen.

---

#### 4.3.2 PODCASTS

Auch vielen auf Smartphones abspielbaren Podcasts fällt die Funktion eines ‚Teasers‘ zu, der zum Kauf oder zumindest zur Rezeption anderer Offerten anregen soll. Das Angebot von Audio- und Videopodcasts, die für das Fremdsprachenlernen verwendbar sein sollen, fällt quantitativ noch beeindruckender aus als dasjenige bei den Anwendungen. Wegen der frei verfügbaren Formate der Podcasts, in der Regel Mp3 bei der Audiosequenzen und Mp4 bei Videos, stehen für diese Klasse potenziellen Lernmaterials mehrere Vertriebswege offen. So gut wie alles, was über *iTunes* angeboten wird, findet sich auch auf den Internetseiten der Produzenten, nur dann eben über das Netz verteilt. Da diese ein genuines Interesse an der Verbreitung ihrer Produkte besitzen, ist zu vermuten, dass viele das von *Apple* angebotene Vertriebsportal nutzen. Daneben existiert eine ganze Reihe von Adressensammlungen von Podcasts, beispielsweise [podcast.de](http://podcast.de) mit einer Kategoriensuchfunktion oder [lexiophiles.com](http://lexiophiles.com) speziell für Sprachen, mit relativ vielen Fundstellen für Podcasts mit Deutschbezug. Da solche auch häufig als Bestandteile von Blogs veröffentlicht werden, empfiehlt sich auch eine Suche über darauf ausgerichtete Internetseiten. Gezielte Zugriffe auf Podcasts zum Deutschlernen sind zudem über die etablierten Deutschportale wie [deutschlern.net](http://deutschlern.net), [deutsch-als-fremdsprache.de](http://deutsch-als-fremdsprache.de) sowie über die entsprechenden Seiten des [Goethe-Instituts](http://Goethe-Instituts) möglich.

Unter technischen Gesichtspunkten erweisen sich die Audiopodcasts als recht anspruchslos, sofern sie nur angehört werden. Dafür reicht ein einfacher mp3-Player oder jedes gängige Handy aus, gleichzeitig lassen sie sich auf jedem

Computer abspielen. Entstanden sind sie im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Audioimpulsen, die wiederum im Zuge der Multimedialisierung der Computer ihren Anfang nahm. Den Durchbruch auf breiter Basis schafften die Audiodateien mithilfe des mp3-Formats, das die Datenmenge pro Audioeinheit drastisch verringerte, bei gleichzeitig nur geringen Qualitätsverlusten. Doch selbst dann, wenn Audiodateien in einem anderen Format vorliegen, kann man auf spezielle Hard- oder Software verzichten. Konverterprogramme, die komplikationslos Formate verändern, werden an vielen Stellen im Internet und zumeist kostenfrei angeboten.

Darauf, dass die Bezeichnung ‚Podcast‘ eine Vielzahl von Mediendateien einschließt, die in einer strengen Begriffsauslegung nicht darunter fallen dürften, ist bereits oben (S. 28) hingewiesen worden. Letztendlich ausschlaggebend dafür, was darunter zu verstehen ist, wird der Sprachgebrauch sein. Dieser scheint sich dahin gehend zu entwickeln, dass zum einen viele der Audiodateien mit Textinformationen, die über das Netz verfügbar gemacht werden, als Podcasts bezeichnet werden, auch dann, wenn sie keinen Sendungscharakter aufweisen, dazu alle Mischformen, die primär auditiv präsentierte Informationen durch solche visueller Art ergänzen. Außerdem fallen die audiovisuellen Videocasts darunter, bei denen das Element der fortgesetzten Präsentation im Stile einer regelmäßig übertragenen Fernsehsendung wieder stärker zum Tragen kommt. Während für die reinen Audiodateien die einfachen Abspielgeräte ausreichen, stellen die Dateien mit zusätzlichen Bildinformationen höhere Hardwareanforderungen, ohne dass diese exakt zu bestimmen wären. Welche Display-Leistungen gefordert werden, entscheiden die Anbieter der Mediendateien bzw. die Akzeptanztoleranzen der Konsumenten. Von einigen wenigen Ausnahmen bei den Videocasts abgesehen, bieten die für das m-Learning mit Anwendungen geeigneten Endgeräte hinreichende Hardwarekapazitäten für alle Formen des Podcastings.

Als Lernmittel für den Fremdsprachenerwerb werden Podcasts nicht nur als rezeptive Medien genutzt. Wegen der einfachen Produktionsweise für Audiocasts und der mitunter ebenfalls mit geringem Aufwand herstellbaren Videocasts, wie sie massenweise bei *YouTube* und anderen Videoportalen zu finden sind, gilt das didaktische Interesse auch der Herstellung dieser Medienarten. Im Kontext von Lernprojekten kann ein Podcast das Produkt sein, das am Ende eines didaktischen Projekts stehen sollte (u. S. 89), in anderen Unterrichtseinheiten liegt der didaktische Schwerpunkt weniger auf dem Produkt, sondern mehr auf dem Entstehungsprozess und den kommunikativen Vorgängen in der oder über die Zielsprache, die während der Herstellung notwendig werden. Die Software-Werkzeu-

ge, die man dazu benötigt, stehen in brauchbaren Versionen frei im Netz zur Verfügung, in elaborierteren Fassungen sind sie immer noch relativ günstig zu erwerben. Was benötigt wird, ist zunächst ein Programm zur Herstellung von Audiodateien, etwa das kostenlose und allgemein sehr beliebte [Audacity](#), ein Feed-Writer wie [Mirabyte](#) sowie Speicherplatz auf einem Netzserver, den immer mehr Anbieter gratis bereitstellen (Übersicht bei [Chip](#) v. 13.01.2009). Die Unterschiede bei den kostenfreien Angeboten liegen weniger in den technischen oder ergonomischen Merkmalen, sondern in der Weiterverwendung von Nutzerdaten, wodurch man schnell zum Adressaten von Werbemaßnahmen werden kann. Wie bei allen kostenlosen Serviceangeboten und Downloads aus dem Netz ist also auch hier etwas Vorsicht geboten.

Trotz der simplen Herstellungsweise scheidet der produktive Einsatz der Podcasts auf den Endgeräten des m-Learnings weitgehend aus. Rein technisch wären die dazu notwendigen Vorgänge vielleicht noch zu beherrschen, dabei jedoch so umständlich und zeitraubend auszuführen, dass zur Produktion besser auf Computer mit bequemerem Ein- und Ausgabevorrichtungen ausgewichen wird. Die Herstellung von Podcasts ist außerdem ein Vorgang, der einer gewissen Planung und Strukturierung bedarf. Damit steht er in einem Gegensatz zum Konzept des mobilen Lernens, insofern dies darauf abzielt, ansonsten unproduktive Pausen im Tagesablauf für Lerntätigkeiten zu nutzen. Ein Szenario, bei dem ein Lernender plant, unterwegs an der Produktion eines Podcasts zu arbeiten, dürfte deshalb eher unwahrscheinlich sein. Anders sieht es dagegen bei reinen, das heißt noch nicht weiterverarbeiteten Aufnahmen von Ton- und Videoclips aus. Da eröffnen die Geräte der Smartphone-Klasse die Möglichkeit, flexibel aktiv zu werden und ohne nennenswerten Aufwand qualitativ akzeptables bis relativ hochwertiges Ausgangsmaterial für Podcasts einzufangen. Außerdem eignen sich die Geräte wieder dazu, die fertigen Produkte abzuspielen und darüber vielleicht einem größeren Personenkreis zugänglich zu machen, als dies über Lap- und Desktop-Computer möglich wäre.

Die allgemeine Verfügbarkeit der Produktionsmittel für Podcasts über diese Geräteklasse führt zu einer Angebotsvielfalt, die sich nur mehr schwer strukturieren lässt. Da es hier um das Deutschlernen mit mobilen Endgeräten geht, ist mit dieser Zielsprache ein erstes Gruppierungsmerkmal vorgegeben. Für Deutsch verfügbar sind monolinguale, also rein zielsprachliche Podcasts, die überwiegend von deutschen Produzenten stammen. Daneben finden sich etliche, die zweisprachig angelegt und an deren Herstellung primär Personen mit der Referenzsprache als Erstsprache beteiligt sind. Akzeptiert man Podcasts als Bezeichnung

für alle unter irgendeinem Aspekt zusammengehörende Audiofiles, kann man auch multilinguale Produkte ausmachen, die ähnlich wie bei den Anwendungen von einem gleichbleibenden inhaltlichen Gerüst oder Schema ausgehend Derivate für verschiedene Zielsprachen darstellen. Generell dominiert im Angebot natürlich das für das Englische. Aber es macht sich bei den Podcasts eine ähnliche Tendenz wie bei den Apps bemerkbar, die für eine stärkere Berücksichtigung von kleineren Sprachen sorgt. Dadurch werden spezielle Angebote für DaF-Lernende mit einem derartigen Sprachhintergrund verfügbar.

Zur Strukturierung bietet sich weiterhin die Differenzierung nach authentischen und nach didaktisierten, also adaptierten oder methodisierten Lernmedien an. Adaptiert bedeutet in diesem Kontext, dass das sprachliche Ausgangsmaterial für den Zweck des Lernens einer Fremdsprache produziert oder zumindest verändert wurde, wobei schon Verkürzungen, vereinzelt Vereinfachungen oder die Ausstattung mit erklärenden Zusätzen für die Einstufung als adaptiertes Lernmedium ausreicht. Als methodisiert gilt Lernmaterial immer dann, wenn mehr oder weniger verbindlich angegeben wird, wie Lernende damit umzugehen haben, wenn es also mit bestimmten Lernverfahren oder Lehrmethoden verknüpft wird. Wie üblich existieren in den Übergangsbereichen dieser Gruppierung Grauzonen, die jedoch eine generelle Einteilung und damit Strukturierung nicht verhindern.

Im Podcast-Angebot der [Deutschen Welle](#) findet sich so die gesamte Palette wieder (ausführlich u. S. 113). Angeboten werden Sendungen, die unverändert aus dem deutschsprachigen Programm übernommen werden, dazu speziell für das Deutschlernen modifizierte Beiträge, z. B. extra langsam gesprochene Nachrichten, sowie explizites Sprachlernmaterial aus den Sprachkursen des Senders. Andere Radio- oder Fernsehsender bieten authentische Medien an, die lediglich für die Rezeption über die transportablen Kleingeräte modifiziert wurden. Ein Beispiel dafür ist die „Tagesschau in 100 Sekunden“ der ARD, mit der täglich die wichtigsten Informationen der Nachrichtenausstrahlung im Fernsehen gebündelt werden. Einige der von Anbietern internetgestützter Sprachlernarrangements zusammengestellten Podcasts erfüllen neben ihrer Funktion als Werbeträger durchaus diejenige als nützliches Instrument zum Fremdspracherwerb, wenngleich die meisten wohl nur zur Ergänzung, Auffrischung oder Wiederbelebung anderweitig erworbener Kenntnisse taugen. Durch die Ausweitung auf Videos finden sich auch immer mehr zu Serien angeordnete Videoclips im Angebot wieder, die unter dem Podcast-Label vertrieben werden.

Ein weiteres Ordnungsmuster geht auf die Produzenten zurück. Diese unterscheiden sich nicht nur nach ihrer sprachlichen Herkunft, sondern für die Qualität ihrer Produkte wesentlicher in ihrer Professionalität bzw. in ihrer Produktionsmotivation. Als Anbieter von Podcasts finden sich professionelle Einrichtungen, die bereits erwähnten Medieninstitutionen oder Sprachkursanbieter, eine Vielzahl von semiprofessionellen Personen, also solche, die in der Sprachvermittlung tätig sind und die ihre fachliche Kompetenz in die Produktion von Podcasts investieren, bis hin zu interessierten Laien, die einem Hobby nachgehen. Recht häufig zu finden sind auch Ergebnisse von Schüler- oder Studentenprojekten aus dem Umkreis des Fremdsprachenlernens, die als Podcasts im Netz auftauchen. Die Professionalität der Hersteller muss sich allerdings nicht zwangsläufig in einem professionellen Produkt widerspiegeln, genauso wenig wie man die Leistungen von Amateuren generell als amateurhaft einzuordnen hätte.

Werden Podcasts im Zusammenhang mit Unterrichtsprojekten, oder allgemeiner formuliert, im Zusammenhang mit Unterrichtsaktivitäten erstellt, liegt das didaktische Schwergewicht auf dem Herstellungsprozess und weniger auf der Qualität der Endprodukte und ihrem Nutzwert für Dritte. Konstitutionell für Unterrichtsprojekte ist, dass am Ende ein Produkt steht, das den Projektbeteiligten das Gefühl vermittelt, etwas Eigentliches geleistet zu haben. Was nämlich über projektorientierten Unterricht unter anderem vermieden werden soll, ist die häufig in Lehr-Lernsituationen dominierende Uneigentlichkeit der Unterrichtsaktivitäten. Lehrer-Schüler-Interaktionen dienen nicht wie in realen Kommunikationssituationen dem Austausch von Informationen, sondern fungieren als Anlässe zum Gebrauch der Fremdsprache, deren Erwerb darüber gefördert werden soll. Gleiches gilt für die Mehrzahl der Medienproduktionen von Lernenden. Auch bei diesen geht es meist nicht um die Übermittlung von Informationen, sondern um Nachweise der bereits erworbenen zielsprachlichen Kompetenzen. Ein Paradebeispiel dafür sind die Berichte von Schülern über ihre Aktivitäten am vergangenen Wochenende, bei denen es den korrigierenden Lehrern nicht darum geht zu erfahren, wie ihre Schüler ihre Freizeit verbringen, sondern ob diese die kürzlich durchgenommen Perfektformen aktiv beherrschen. Podcasts, die von Lernenden erstellt werden, sind häufig Beispiele uneigentlicher Kommunikation und besitzen deshalb nicht unbedingt einen Nutzwert für andere Lerner, sondern in erster Linie für die Produzenten selbst. Die Möglichkeit, diese Produkte der eigenen Lernarbeit auf mobilen Endgeräten abrufen zu können, erhöht die Attraktivität dieser Form von Medienproduktion im Unterricht. Personen im Bekanntenkreis lassen sich so besser darauf aufmerksam machen. Anderen Lernern können sie

gelegentlich als Vorbilder für die eigene Lerntätigkeit dienen, als unmittelbare Helfer im Lernprozess dürften sie dagegen selten zum Einsatz kommen.

Anders zeigen sich diese Verhältnisse bei den Podcasts, die von Lehrenden speziell für die von ihnen betreuten Lernergruppen oder für individuelle Lerner erstellt werden. Im Falle der Veröffentlichung können diese Produkte dann auch von Personen mit ähnlichen Lernbedürfnissen genutzt werden. In dieser Podcastkategorie steht eindeutig die Rezeption im Vordergrund, während in puncto Produktion tendenziell wohl mit technisch oder in Bezug auf die mediale Ausgestaltung weniger versierten Ergebnissen zu rechnen ist. Die Stärke dieser Podcasts liegt in der Ausrichtung auf direkt fassbare Lerner, die mit genau für sie konzipierten Lernmaterialien versorgt werden können bzw. könnten. Ob und in welchem Grad dies gelingt, hängt vom didaktischen Geschick des Produzenten ab, der entscheidet, welche Inhalte er wie auf diesem Weg vermitteln will. Externe Nutzer müssen dann selbst beurteilen, inwieweit ein solches Lernangebot zu ihren Lernintentionen passt.

Bei den professionellen Anbietern lassen sich diejenigen mit rein kommerziellen Interessen von Anbietern in öffentlich-rechtlichen Institutionen bzw. generell in Einrichtungen abtrennen, die nicht auf unmittelbare Einnahmen durch die Bereitstellung ihrer Produkte angewiesen sind. Für alle professionell erstellten Podcasts gilt, dass unter ihnen der Anteil der ‚Teaser‘ relativ groß ist. Die Audiofiles selbst werden also kostenfrei angeboten, während eventuell vorhandene Begleitmaterialien oder Zusatzangebote über andere Medienkanäle kostenpflichtig sind, wobei die Gratisangebote zum Kauf animieren sollen. Diese Produkte sind in ihrer Lehreffizienz oft stark reduziert und eignen sich häufig nur für Personen, die lediglich auf eine Auffrischung früherer Kenntnisse aus sind. Ansonsten finden sich unter den von professionellen Herstellern stammenden Podcasts sowohl medientechnisch als auch didaktisch hochwertige Produkte, die von vielen als mobile Lernhelfer gewinnbringend zu nutzen sein werden.

Bei den Angeboten der letztgenannten Produzentengruppe, abgeschwächt jedoch auch bei allen anderen, muss man zwischen tatsächlichen Podcasts unterscheiden, die wie Radio- oder Fernsehsendungen mit einer bestimmten Häufigkeit publiziert werden, und solchen, die lediglich den trendy Namen für von vornherein nur singuläre Audiofiles benutzen, oder deren Produktivität nach nur wenigen Folgen erschöpft ist. Umgekehrt bieten immer mehr Medieninstitutionen ihre Rundfunk- oder Fernsehbeiträge in über das Internet ladbaren Ausgaben an. Als nicht für das Lernen hergestellte Medien fallen diese den authentischen



Lernmedien zu und lassen sich als solche in Lehr-Lernvorgänge integrieren. Das dazu notwendige didaktische Know-how werden in der Regel wohl nur Lehrende mitbringen, die die Podcasts mit den entsprechenden Empfehlungen und Hinweisen an Lernende weitergeben können. Den Lernenden dürfte, von wenigen Ausnahmen abgesehen, das dafür notwendige didaktische Wissen nicht zur Verfügung stehen.

Medienart	Sprache	Produzenten	Didaktisierungsgrad	Lerngegenstand/-bereich
Audio	monolingual: Deutsch als Ausgangs- und Zielsprache	Lernende	authentisch	Vokabeln Grammatik Hörverstehen Leseverstehen Schreiben Sprechen Sonstiges
	bilingual: Ausgangssprache + Deutsch bzw. Englisch + Deutsch	Lehrende und Lehrorganisationen		
Video		kommerzielle Medienproduzenten	methodisiert	
	multilingual: Deutsch als eine der Zielsprachen	öffentlich-rechtliche Medienproduzenten		

Podcasts als Lernmedien verfügen anders als Lernwerkzeuge über Inhalte. Für die unterste Differenzierungsebene bieten sich daher die Lerngegenstände bzw. -bereiche an. In Vorwegnahme der Angebotsanalyse lässt sich festhalten, dass wie in allen auf einen breiten Personenkreis ausgerichteten Lehr-Lernmaterialien für Fremdsprachen diejenigen für das Vokabel- und Grammatiklernen dominieren. Der Medienmodalität entsprechend nimmt bei den Podcasts darüber hinaus die Ausbildung des Hörverstehens eine prominente Stelle ein, während alle anderen Fertigungsbereiche nachrangig behandelt werden. Schließlich bleibt als letzte Position eine Sammelgruppe für alles, was sich in keine der anderen Kategorien unterbringen lässt. Zur didaktischen Strukturierung des gesamten Angebots an Podcasts ergibt sich daraus die oben stehende Matrix.

---

### 4.3.3 SONSTIGE

Wie eingeschränkt auf die Lerngegenstände bei den Podcasts bleibt auch beim gesamten Angebot an Lehr-Lernmaterialien für das Fremdsprachenlernen als Auffanggruppe für alles andere am Ende die Rubrik *Sonstiges* über. Als eine durch ihre Heterogenität definierte Einheit entzieht sie sich einem Überblick, der alle repräsentativen Elemente aufführt. Hier finden sich Lernhelfer, die die Telefonfunktionen der Smartphones zum Fremdsprachenlernen einsetzen, zum Beispiel über den SMS-Dienst verbreitete Aufgaben oder Handlungsanleitungen, oder die die neuen technischen Möglichkeiten der Telefondienstleister dafür zu nutzen suchen. Ein Beispiel hierfür ist die Lokalisierung der Mobiltelefone und damit ihrer Besitzer über GPS, worüber auf den jeweiligen Aufenthaltsort abgestimmte Informationen, Übungen oder Aufgaben übermittelt werden könnten. In diesen eher peripheren Bereichen finden sich die kühnsten, vielleicht aber auch spannendsten Ideen für die weitere Nutzung der Smartphones als Werkzeuge zum Fremdsprachenlernen.

Hinzu kommen e-Learning-Konzeptionen, die sich auch für m-Learning-Szenarien eignen. Zu unterscheiden sind hier Versuche, für Vorhandenes lediglich neue Absatzfelder finden zu wollen, wodurch sich nur eine geringe Affinität zum m-Learning ergibt, oder aber Erweiterungen, die speziell auf das mobile Lernen hin ausgerichtet werden. Zu dieser ebenfalls sehr heterogenen Gruppe tragen sowohl kommerzielle Anbieter als auch wissenschaftliche Einrichtungen bei.



## 5. ANWENDUNGEN

### 5.1 VOKABELTRAINER

Zumindest was die Menge der Angebote betrifft, sind Anwendungen zur Unterstützung des Vokabellernens am stärksten vertreten. Vielleicht reflektiert dies die weitverbreitete Meinung, dass der Erwerb einer Fremdsprache in erster Linie Wörterlernen und Grammatikverständnis erfordert. Vielleicht ist diese Angebotsstruktur aber auch schlichtweg darauf zurückzuführen, dass sich Einzelwörter in Software vergleichsweise leicht verarbeiten lassen, zumal wenn diese für Geräte mit kleinen Displays produziert wird. Keine der Anwendungen problematisiert den Wortbegriff, weshalb vereinzelt auch Wortkombinationen oder getrennt geschriebene Ausdrücke in den Übungsmaterialien auftauchen. Generell bewegen sich die Produzenten der Lernsoftware, was die linguistische Analysetiefe ihres Sprachmaterials anbelangt, auf einem ähnlichen Niveau wie wohl das Interesse der Konsumenten ihrer Produkte an solchen Fragen und streifen diese nur am Rande.

Die ‚Lite‘-Versionen außer Acht gelassen, enthalten die Anwendungen bei Auslieferung im Bereich zwischen einhundert und einigen tausend Lernwörtern. Sind Ergänzungen durch die Nutzer vorgesehen, kann sich dieser Umfang nahezu beliebig erweitern. In den meisten Fällen wird ein „Grundwortschatz“ angeboten, ohne dass dessen Zusammensetzung detailliert erläutert wird. Vermutlich werden in einigen Fällen frei verfügbare, digitalisierte Wortsammlungen als Basis verwendet. Bei Produkten, die mit mehreren Sprachen aufwarten, sind häufig die Wortschätze in allen angebotenen Sprachen gleich aufgebaut, weisen also keine zielsprachenspezifischen Merkmale auf. Die Mehrzahl der Produkte benutzt Englisch als Ausgangssprache und kombiniert diese mit einer ausgewählten Zielsprache. Einige andere Produkte sind in einer breiten Palette von Sprachpaaren verfügbar.

Als Kriterien zur Beurteilung des sprachdidaktischen Gewichts der Anwendungen ergeben sich damit

- Umfang und Struktur des Wortmaterials,
- die Sprachkonzeption (einsprachig, in Kombination mit Englisch oder mit anderen Sprachen),

- Erweiterungs- und Ergänzungsoptionen.

Mit dem letztgenannten Merkmal ist das größte didaktische Potenzial der Anwendungen verbunden. Denn ein genereller Nachteil aller Vokabeltrainer, die mit einem vorgegebenen Wortschatz operieren, ist die fehlende Übereinstimmung mit dem Vokabular, das Lernende zu einem gegebenen Zeitpunkt tatsächlich zu lernen wünschen. Wer sich gerade in einem Sprachkurs befindet oder wer mit Materialien irgendwelcher Herkunft lernt, braucht ein Lernwerkzeug, das genau den bei diesen Lerntätigkeiten auftauchenden Wortschatz berücksichtigt. Alle Vokabeltrainer, deren Wortbestand sich nicht an die momentanen Lernaufgaben anpassen lässt, müssen deshalb von vornherein als nur bedingt tauglich eingestuft werden.

Der auffälligste Unterschied zu papiergestützten Lernhilfen steckt in der medialen Ausstattung. Zur schriftlichen Ausgabe in Ziel- und Ausgangssprache kommt in der Regel diejenige in gesprochener Form hinzu, wobei die meisten Anwendungen auch die Aufnahme und Speicherung von vom Lerner stammenden Ausspracheversuchen anbieten. Weniger oft, aber trotzdem nicht selten, werden Wort-Bild-Kombinationen als Lernhilfen und zur Übungsgestaltung eingesetzt. Beispiele, die Videoclips verwenden, sind bislang nicht aufgetaucht. Medial bewegen sich die Anwendungen damit im mittleren Bereich der Möglichkeiten, in Sachen Interaktivität liegen sie meist darunter. Denn Steuerungs- und Eingabeoptionen für die Lernenden fallen in den Übungssequenzen eher restriktiv aus. Ausgenommen davon sind, falls vorhanden, die Ergänzungs- und Erweiterungsoptionen.

---

### 5.1.1 WORDPOWER

In der *WordPower*-Produktserie bietet die *Innovative Learning LLC* Vokabellern- und -trainingssoftware für eine Reihe von Sprachen mit Englisch als Ausgangssprache an. Die Anwendung zeichnet sich durch eine klar und funktional gestaltete Oberfläche aus, die einen intuitiven Zugang zu den Programmfeatures erlaubt. Für die deutsche Version wird ein Basiswortschatz mit ca. 2000 Einträgen zur Verfügung gestellt, der nach unterschiedlichen Kategorien geordnet ist. Dieser Wortschatz kann vom Nutzer erweitert werden, und zwar sowohl um schriftliche Einträge als auch um selbst besprochene oder von dritter Seite importierte Aussprachebeispiele. Entgegen der Anlage der Anwendung wäre über diese Option auch die Erstellung einsprachiger Karteikarten möglich, etwa Synonymwörterverzeichnisse oder Ausdrücke zusammen mit passenden Umschreibungen

## 5. Anwendungen

oder Verwendungsbeispielen. Die Kategorien, in denen der Wortschatz gruppiert wird und die die Untereinheiten für die Wiederholungsübungen abgeben, lassen sich auf bis zu 75 erweitern.



Abb. 3: Oberflächenbeispiele *Word Power* (Innovative Learning LLC); von links nach rechts: Präsentation, *Wordbank*, *Flashcard* und Einstellungen  
[www.innovativelanguage.com/products/wordpower](http://www.innovativelanguage.com/products/wordpower)  
(Sofern keine andere Quelle angegeben ist, stammen alle Abbildungen von Anwendungen aus dem *Apple-Online Store iTunes*.)

Das Programm verfügt über drei Modi. Gestartet wird in einem Präsentationsmodus, der einen zielsprachlichen Ausdruck zusammen mit seiner englischen Übersetzung anzeigt. Das deutsche Wort kann angehört werden und Lernende können eigene Sprachaufnahmen tätigen und abspeichern. Vokabeln, mit denen gearbeitet werden soll, werden dazu in der sogenannten *Wordbank* abgelegt und den dort vorhandenen Kategorien zugeordnet. Im gleichnamigen Modus *Wordbank* steht eine Suchfunktion zur Verfügung, die ein schnelles Auffinden von Einträgen erlaubt. Im Übungsmodus *Flashcards* bestimmt der Nutzer, was ihm zunächst auf einer Wortkarte angezeigt wird. Zur Auswahl stehen der englische oder deutsche Ausdruck oder aber die Audiodatei mit dem vorgegebenen Aussprachebeispiel. Die Kartenrückseite, die nach Antippen eines Pfeilsymbols erscheint, enthält jeweils die beiden anderen Eintragungen, also entweder die beiden schriftlichen oder einen der beiden zusammen mit dem Audiofile. Ein Klick auf den grün unterlegten Haken nimmt die Karte aus der Übungssequenz heraus. Wird das rot unterlegte Kreuz angetippt, bleibt sie darin und wird später erneut angezeigt. Außer dem Abfragemodus lässt sich die Reihenfolge bei der Anzeige einstellen sowie die Größe der Zeichen getrennt nach Vorder- und Rückseite der Karten.

In der Softwarebeschreibung sind abgesehen von den maximal möglichen 75 Kategorien keine Angaben zu Begrenzungen für zusätzliche Einträge der Benutzer

enthalten. Es gibt auch keine allgemein durch die Hard- oder Softwaretechnik vorgegebenen Grenzen, sodass hier von einer Umfangserweiterung ausgegangen werden kann, mit der sich übliche Bedürfnisse von Lernenden vollständig abdecken lassen.

In einer gratis abgegebenen Lite-Version, bei knapp 8 € für die Vollversion, werden die *WordPower*-Einheiten zunächst ohne zielsprachliches Vokabular ausgeliefert. Stattdessen wird an jedem Tag, an dem die Anwendung gestartet wird, ein neues Wort auf das Mobilphone übertragen, und der Nutzer entscheidet, ob dieses in die *Wordbank* aufgenommen wird oder nicht. Obwohl keine Systematik bei der Auswahl der Wörter auszumachen ist, portioniert diese Variante den Wortbestand und verwandelt ihn so in einen Lernwortschatz, der vor allem für Lernende von Nutzen sein dürfte, die sich um eine Auffrischung ihrer Fremdsprachenkenntnisse bemühen.

---

### 5.1.2 GERMAN FLASHCARDS

Die *German Flashcards* von *Declan* gibt es in einer PC-Version (ca. 25 €), in zwei unterschiedlichen für Smartphones (ca. 8 bzw. 12 €) und wie bei *WordPower* in einer Version mit einer neuen Vokabel pro Tag als *German Word of the Day* (0,79 €). In Aussehen und Funktionen unterscheiden sich die Versionen nur marginal. Die Oberflächen enthalten neben den Anzeigefeldern für die Lernmaterialien zusätzliches Lernerfeedback, wodurch sie etwas textlastig und unübersichtlich wirken. Trotzdem dürften auch ungeübten Nutzern Einarbeitung und Orientierung nicht schwerfallen.

Die Anwendung beginnt mit einem sogenannten Flashcard-Modus. Durch Antippen des Dreieckssymbols ( ▶ ) wird zuerst die deutsche Vokabel angezeigt, bei der nächsten Berührung das Aussprachebeispiel vorgespielt und das dazugehörige Oszillogramm aufgeblendet, schließlich beim dritten Tippen die Anzeige mit der englischen Übersetzung der Vokabel vervollständigt. Zum Üben stehen einige Varianten von Multiple-Choice-Zuordnungen zur Verfügung sowie eine Übung, bei der ziel- und ausgangssprachliche Ausdrücke per Linienziehung miteinander verbunden werden müssen. Ergänzt werden diese durch buchstabenbezogene Übungen zur Schreibung.

Die sprachliche Basis aller Übungen bilden die *Learning Lists*, die vorgegeben oder vom Lernenden selbst zusammengestellt werden. Einträge, die in allen Übungssteilen korrekt bearbeitet wurden, verschwinden aus der Lernliste und

werden durch ein anderes Wort aus der dazu gehörenden Wortliste ersetzt. Einige dieser Wortlisten werden mit dem Programm ausgeliefert, weitere mit insgesamt 3200 deutschen Ausdrücken sind von den *Declan*-Seiten kostenlos zu laden. Wortlisten lassen sich aber auch selbst mit einfacher Textverarbeitungssoftware erstellen und in die Anwendung importieren oder zur Weitergabe an andere exportieren. Es ist also möglich, Vokabular, mit dem sich Lernende außerhalb der Anwendung beschäftigen, in diese hinein zu holen und mit den dortigen Übungsmustern zu verbinden. Bearbeitet und individuellen Bedürfnissen angepasst werden können auch die ausgelieferten Wortkarten.

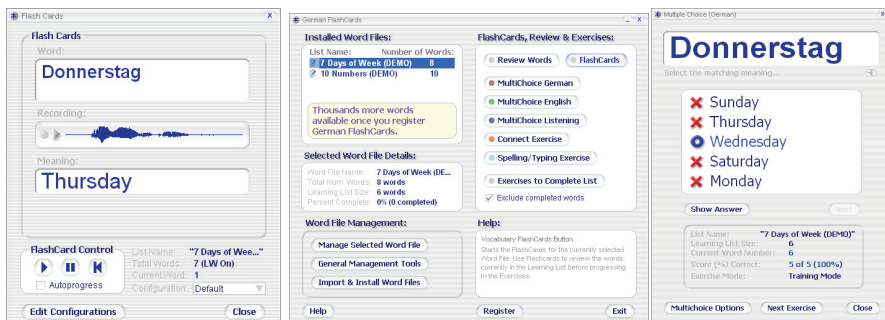


Abb. 4: Oberflächenbeispiele *German Flashcards (Declan)* – Abbildungen aus der Demo-Version. Die Falschschreibung von ‚Wednesday‘ im Quiz lässt Zweifel in Bezug auf die Sorgfalt aufkommen, mit der der Wortbestand der Anwendung gepflegt wird.

[www.declan-software.com/german/](http://www.declan-software.com/german/)

Unter lerntheoretischen Aspekten zeigt sich das Übungsangebot als nur mäßig variabel. Lerneffekte entstehen durch die Hin- oder Herübersetzung bzw. durch die Zuordnung von Lautung zu Schreibung. Fraglich ist der Lerneffekt, der über die Anzeige der Oszillogramme erreicht werden kann. Diese Art der Darstellung gesprochener Sprache findet sich zwar häufig in Lernsoftware, ohne dass deren lernbezogene Funktion überzeugend begründet wäre. Gegen ihre Nützlichkeit spricht, dass der Kurvenauschlag nur zum Teil von der Artikulation der Laute determiniert wird, zum andern Teil verändern ihn die Lautstärke und die Sprechgeschwindigkeit. Dadurch lassen sich die Feinheiten der Aussprache, die Probleme für Lernende aufwerfen, an diesen Grafiken nur in den seltensten Fällen erkennen, und der Lernende kann aus dem, was er sieht, keine Rückschlüsse darauf ziehen, was er zur Behebung seiner Schwierigkeiten beim Sprechen verändern sollte. Damit fällt diese Komponente eher in die Kategorie ‚technisches Gimmick‘ als unter ‚nützliches Instrument‘.



### 5.1.3 GENGO FLASHCARDS GERMAN

Ebenfalls aus dem Hause *Innovative Language Learning LLC* stammen die *Gengo Flashcards* (ca. 5 €), angekündigt als „fastest, easiest and most fun way to build your vocabulary“:

Gengo Flashcards provides a revolutionary way for you to quickly grow your vocabulary. The application combines visual cues with the voices of native speakers to provide you with the most effective method of learning and retaining hundreds of vocabulary words. With these special flashcards, we're adding another sensory receptor to your learning experience so you'll learn Arabic [sic!] that much faster! You're now learning just like a native speaker.

[www.innovativelanguage.com/products/Gengo](http://www.innovativelanguage.com/products/Gengo)

Als wirklich revolutionäre Mittel des Vokabellernens kann man weder die Schrift-Bild-Kombinationen ansehen, die Comenius schon im 17. Jhd. eingesetzt hat, noch die kombinierte Präsentation von Bildern mit gesprochener Sprache, die die mediale Basis der Audiolingualen bzw. Audiovisuellen Methode in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts bildete. Die eigentlichen Stärken der Anwendung liegen nicht in den Lernmaterialien, die mitgeliefert werden, sondern in den Bearbeitungs- und Erweiterungsoptionen, die sie bietet.

Der Lern- und Übungsverlauf ergibt sich aus der Anlage der Materialien nahezu von selbst. Im *Flashcard*-Modus werden die Vokabeln auf Deutsch, Englisch und in Abbildungen dargestellt, in gesprochener Form können sie angehört oder Aufnahmen selbst produziert und gespeichert werden. In der Multiple-Choice-Übung werden drei Bilder aus einem Lernset angezeigt und ein dazu passendes Audiofile abgespielt. Wird ein falsches Bild angetippt, erscheint ein weißes Kreuz auf rotem Grund, bei richtiger Reaktion ein weißer Haken auf grünem Grund und die nächsten drei Bilder werden aufgeblendet. Bei Aktivierung des  $\hat{c}$  dreht sich ein Bild um und der deutsche Ausdruck wird zusammen mit seiner englischen Übersetzung sichtbar. Bei einer falschen Antwort bleibt die Bildkarte im Lernset und erscheint bald darauf wieder, bei einer korrekten wird sie herausgenommen. Im einfachen Übungsmodus werden eine oder zwei der drei Komponenten – Schrift/Bild/Ton – angeboten, die anderen müssen vom Lernenden nachgeliefert werden.

## 5. Anwendungen

Das Bildmaterial ist in allen Sprachversionen der *Flashcards* dasselbe, dadurch zwangsläufig sehr allgemein gehalten und nicht kulturspezifisch. Dieses Manko lässt sich über die Editioption der Karten beheben, die eine Bearbeitung aller Kartenkomponenten zulässt. Neue Karten sind nach Herstellerangabe in weniger als 30 Sekunden zu erstellen. Verwendet werden kann dazu jedes digitale Bild, am einfachsten eines, das mit der Kamera des Abspielgeräts aufgenommen wird. Dieses Bild wird dann mit dem deutschen und dem englischen oder anderssprachigen Ausdruck beschriftet und mit einem Audiofile verknüpft. Wie bei solchen Ergänzungsoptionen üblich, kann hier von den Vorgaben der Hersteller abgewichen und es können selbst konzipierte Medienkombinationen gespeichert werden.

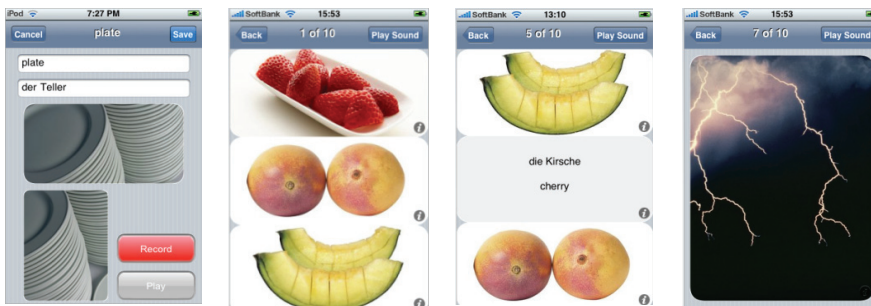


Abb. 5: Oberflächenbeispiele *Gengo Flashcards German* (Innovative Learning LLC). Abbildungen aus unterschiedlichen Lernsets bei iTunes und der *Flashcard German Lite*-Version. Von links: *Flashcard*, Lernset und Lernset mit eingblendeter Bezeichnung, Bildkarte zu ‚Gewitter‘

[www.innovativelanguage.com/products/gengo](http://www.innovativelanguage.com/products/gengo)

Interessant ist die Option, eigenes Bildmaterial verwenden zu können, vor allem deshalb, weil Bildwortverzeichnisse in erster Linie für Vokabeln mit konkreten Inhalten zu erstellen sind, wobei gerade mit diesen Vokabeln die geringeren Lernschwierigkeiten verbunden sind. Begriffe mit abstrakten Inhalten oder mit lediglich grammatischen Funktionen lassen sich dagegen kaum allgemein verständlich abbilden. Phantasievolle Lernende vorausgesetzt, eröffnet sich hier ein Feld kreativer Sprachlerntätigkeit, das dabei helfen kann, hartnäckige Lernprobleme zu beseitigen, indem individuelle Stolpersteine beim Vokabellernen assoziativ mit Texten, Tönen oder Bildern verknüpft werden, die genau auf die persönlichen Bedürfnisse abgestimmt sind.

Ansonsten wird man Bildwörterverzeichnisse eher Lernenden auf Anfängerniveau empfehlen, die damit ihren Grundwortschatz um Konkreta ausbauen können. Die Werbeaussage, wonach man mit dieser Methode lernen könnte wie ein

„native speaker“, wäre nur gültig, wenn man Erst- und Fremdsprachenerwerb gleichsetzte. Da zwischen beiden Vorgängen erhebliche Unterschiede bestehen, bleibt für Fremdsprachenlernende das Vokabellernen mit Hilfe von Bildern ein eher peripheres Mittel mit einer relativ begrenzten Nutzenanwendung.

---

#### 5.1.4 BYKI GERMAN

Recht vollmundig in den Begleittexten wird die Anwendung *Byki German* der *Transparent Language Inc.* angekündigt. Auf einer klar strukturierten Oberfläche findet sich eine im üblichen Rahmen bleibende Medienkombination aus deutschen und englischen Ausdrücken in Schriftform mit dazu passenden Bildern und Tondateien. Als Besonderheiten fallen die Option zum verlangsamten Abspielen der Audiofiles ab, die eine bessere Lautidentifizierung erlauben soll, und der ausdrückliche Verweis darauf, dass nicht nur Einzelwörter, sondern auch Phrasen zum Lernen angeboten werden. Zum Lernen und den damit erreichbaren Zielen heißt es:

Byki will teach you over 1000 critical words and phrases with an easy, addictive, and lightning-fast 3-step process. [...]

Experts agree that the most important part of learning a language is rapidly building a foundation of word and phrase knowledge. Byki is the fastest, most direct path to that goal - it "hacks" into your memory and fills it with foreign words and phrases. Whereas traditional learning methods spread their learning out across a multitude of lessons and activities, Byki gets right down to business with a proven three step process:

Byki guides you through a review of the language material you will learn.

It teaches you to recognize the written and spoken forms of each foreign word.

Finally, Byki teaches you to produce the foreign word when prompted with the English.

Byki provides a personalized path to success based on your own strengths and weaknesses. It recognizes the material you learn quickly and takes note of those items that give you more trouble. Byki then maximizes the time you dedicate to language learning by focusing your efforts on the items that you find more challenging, without wasting your time on those you learn with ease.

[www.byki.com/iphone/iphone.html](http://www.byki.com/iphone/iphone.html)

Ob der Einsatz von *Byki* wirklich süchtig macht und mit Lichtgeschwindigkeit zum Erfolg führt, muss hier nicht überprüft werden. Werbung dient dazu, Aufmerksamkeit für ein Produkt zu erreichen, und nutzt dazu auch das Mittel der Übertreibung. Die „Experten“ in der Sprachlernforschung sind sich aber alles andere

als einig darüber, was das wichtigste Element beim Fremdsprachenlernen sein sollte. Die eher traditionelle Ansicht, dies sei der schnelle Aufbau eines Wortschatzes, wird nur mehr von wenigen Vertretern der Zunft verteidigt. Was in modernen Didaktikansätzen dagegen betont wird, ist die Notwendigkeit, für Abwechslung in den Lernhandlungen zu sorgen, um lernhemmende Monotonien zu vermeiden; außerdem sollten die Lernenden auf vielfältige Weise aktiviert werden, da aktives Lernen eindeutig zu besseren Ergebnissen führt als überwiegend passiv-rezipierendes. Und schließlich zählt die curricular organisierte Verteilung des Lernstoffes auf verschiedene Einheiten eindeutig zu den gesicherten Errungenschaften der Didaktik. Mithin stellt sich *Byki* zumindest in den Begleittexten diesen Erkenntnissen diametral gegenüber, was Zweifel an der Effizienz der Anwendung aufkommen lässt. „Personalisiert“ wird über die Kontrollfunktionen auch weniger die Lerntätigkeit als die Software selbst. Die Steuerung des Lernens erfolgt über die üblichen, quantifizierenden Verfahren bei der Analyse der Nutzereingaben, die lediglich kurzzeitige Lernerfolge aufzeichnen und auswerten.



Abb. 6: Oberflächenbeispiele *Byki German* (Transparent Language Inc.).  
[www.byki.com/iphone/iphone.html](http://www.byki.com/iphone/iphone.html)

Wie bei anderen Innovationen auf dem Gebiet des technologiegestützten Fremdsprachenlernens gibt es sie also wieder bzw. immer noch, nämlich die Versprechungen der Hersteller, mit ihren Produkten einfach und weitgehend mühelos eine Sprache erlernen zu können. Bis zu einem gewissen Grad sind diese Ankündigungen als harmlos einzuschätzen, da sie leicht als reine Werbeträger erkennbar sind. Eine Gefahr liegt allerdings darin, dass sie unerfüllbare Hoffnungen wecken, die später zwangsläufig in Unzufriedenheit münden. Für den einzelnen Lerner kann sich dies negativ auf seine Sprachlernmotivation auswirken, eine Größe, die von allen Lernhelfern eher beschützt und gestärkt als gefährdet werden sollte. Insgesamt gesehen können zu vollmundige Ankündigungen beim Ausbleiben der Erfolge zu einem Imageverlust von an sich nützlichen Lernwerkzeugen führen, wenn ihre letztlich weniger spektakulären Leistungen von den

Enttäuschungen überdeckt werden.

### 5.1.5 ACCELASTUDY

Die *AccelaStudy*-Reihe der *Renkara Media Group* verfügt über die Basisfunktionen der anderen Vokabeltrainer, verzichtet auf die Verwendung von Bildern, bietet dafür aber mehr Optionen zur Organisation der Lerntätigkeit (u. Abb. 7, Oberflächenbeispiel „Plan“). Mit einem Wortschatz von 2100 Einträgen liegt die Anwendung im Mittelfeld, auch Oberflächen- und Übungsgestaltung weisen kaum Besonderheiten auf. Was sie von anderen abhebt, ist die Vielfalt in den Ausgangssprachen. Für Deutsch werden derzeit Kombinationen mit elf Sprachen angeboten (Chinesisch, Englisch, Französisch, Holländisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch, Türkisch für je 11 €), Erweiterungen um Polnisch, Russisch, Griechisch, Ukrainisch und Latein stehen an.



Abb. 7: Oberflächenbeispiele *AccelaStudy* Deutsch-Spanisch (Renkara Media Group). Statt „Kernen“ soll es in der Menüleiste am unteren Rand wohl richtiger „Lernen“ heißen. [www.accelastudy.com/](http://www.accelastudy.com/)

Obwohl sowohl die Wortlisteninhalte als auch die Programmabläufe für alle Sprachenpaare die gleichen sind, erleichtert die Sprachenvielfalt all denjenigen Lernern des Deutschen, die des Englischen nicht ausreichend mächtig sind, den Zugang zu diesem Werkzeug. Zu bemängeln ist dabei natürlich die fehlende Kulturspezifität, die in diesem Fall auch nicht durch eigene Nachträge gemildert werden kann. Erweiterungen des Wortschatzes sind lediglich über regelmäßige Updates des Herstellers vorgesehen. Ob dafür die interne Programmstruktur nicht geeignet ist oder ob andere Gründe gegen die Integration von Ergänzungsoptionen sprechen, lässt sich von außen nicht feststellen.

### 5.1.6 IVOCABULARY

Ein innovatives Konzept liegt der Anwendung *iVocabulary* von Christian Beer zugrunde (ca. 5 €), die momentan jedoch nur auf Mac-Rechnern einsetzbar ist. Im Zusammenspiel mit auf einem Desktop- oder Laptop-Computer installierter Software ermöglicht sie den Aufbau eines personalisierten Worttrainers für alle Sprachen, mit denen sich ein Lernender befasst. Zudem nutzt sie in Web-2.0-Manier das Potenzial Vieler anstelle des Expertenwissens Einzelner oder Weniger.



Abb. 8: Oberflächenbeispiele *iVocabulary* (Christian Beer) aus einer Latein-Englisch-Übung. Kopien aus den Anleitungsvideos auf der Seite [iphone.chbeer.de/de/iVocabulary/](http://iphone.chbeer.de/de/iVocabulary/)

In den Übungsverläufen zeigen sich zunächst nur geringe Auffälligkeiten gegenüber vergleichbaren Anwendungen. Ein Präsentationsmodus wird ergänzt von Multiple-Choice-Übungen und mit einer Schreibübung, bei der die Übersetzung für eine aus einem Lernset automatisch ausgewählte Vokabel einzutippen ist. Die Übungsergebnisse werden in übersichtlichen Torten- oder Balkendiagrammen angezeigt. Neues findet sich hingegen bei den Einstellungen, mit denen die Übungsverläufe verändert werden können. *iVocabulary* stellt hier eine Vielzahl von Optionen zur Verfügung, die eine Abstimmung mit individuellen Lerngewohnheiten erlauben oder aber dazu genutzt werden, um mehr Abwechslung ins Spiel zu bringen. Bei den Multiple-Choice-Übungen lässt sich so die Anzahl der Auswahlitems festlegen, die Art der Auswahl der Testvokabel aus welcher der beiden Sprachen bzw. allgemein der beiden Register, die Zahl der Fehlversuche, die Art der Lösungspräsentation und anderes mehr.

Was *iVocabulary* am stärksten von konkurrierenden Produkten unterscheidet, ist die Art und Weise, wie das sprachliche Ausgangsmaterial der Lerntätigkeiten generiert wird. Dafür sorgen hauptsächlich die Nutzer der Computersoftware *Pro-*

*Voc*, bei der sie in vorgegebene Schemata Vokabular eintragen. Diese wohl in den meisten Fällen zunächst für den Eigenbedarf produzierten Übungsvorlagen lassen sich auf einen Server hoch- und dort von anderen herunterladen. Dieses Konzept baut im Stile von *Wikipedia* auf die Intelligenz und die Leistungsbereitschaft einer engagierten Netzgemeinschaft und erschließt darüber nicht immer absolut verlässliches, dafür aber sehr breit angelegtes Wissen. Was die Zuverlässigkeit des Sprachbestandes anbelangt, belegen die auch bei den anderen hier besprochenen Anwendungen zu verzeichnenden Normverstöße, dass es auf diesem Gebiet letztlich keine absolute Sicherheit gibt. Zur Orientierung über die Angebotsqualität verteilen bei *iVocabulary* die Nutzer Sterne an die Lernsets. Wegen der insgesamt geringen Anzahl abgegebener Beurteilung besitzen viele dieser Bewertungen jedoch bislang erst wenig Aussagekraft.

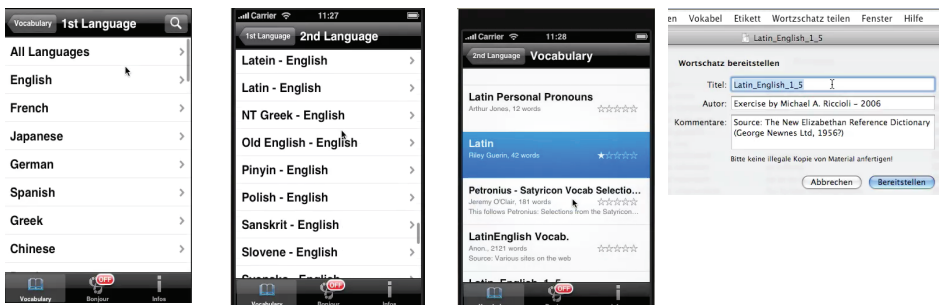


Abb. 9: Oberflächenbeispiele *iVocabulary* (Christian Beer). Start einer Übungssequenz: Bestimmung des Sprachpaares und Auswahl aus dem vorhandenen Angebot an Lernsets.

Rechts: Hochladen einer selbst erstellten Lerndatei.

Kopien aus den Anleitungsvideos auf der Seite [iphone.chbeer.de/de/iVocabulary/](http://iphone.chbeer.de/de/iVocabulary/)

Für Anwender folgt daraus, dass sie für ihr gesamtes Fremdsprachenportfolio mit nur einer Anwendung auskommen, sie auf ein breites Spektrum an Übungssätzen zugreifen können sowie selbst als Lernhelfer aktiv und darüber zu Reflexionen über Lerntätigkeiten angeregt werden. Vor allem die enorme Bandbreite, die sich auf diese Weise sowohl im Sprach- als auch Lernsetangebot erreichen lässt, dürfte auf keinem anderen Weg möglich sein.

### 5.1.7 ANDERE VOKABELTRAINER

Ebenfalls den Aufbau eines personalisierten Worttrainers ermöglicht *Keep Your Word* von *Bambooapps*, und wie bei *iVocabulary* gelingt dies zusammen mit Software auf einem Desktop- oder Laptop-Computer. Die in dieser Mac-Software angelegten Wörterverzeichnisse stellen digitale Karteikarten zur Verfügung, auf

## 5. Anwendungen

denen Einträge und darauf abgestimmte Anmerkungen in unterschiedlichen Schriften gespeichert werden, so z. B. zur Anlage einer deutsch-chinesischen Vokabelsammlung. Eine Ergänzung der Karten mit Bildern ist möglich, nicht jedoch die Erweiterung mit Audiofiles. Der *Keep Your Word Reader* macht die Karteikarten einschließlich der Übungsmodule auf dem Smartphone zugänglich. Somit kann auch unterwegs mit dem Vokabular geübt werden, das im Rahmen irgendeines Lernszenarios zur Bearbeitung ansteht.

Eine direkte Verbindung zwischen externem Lernmaterial und einer Lernanwendung auf dem Handy wird über mit einem Lehrwerk abgestimmten Vokabelübungssets möglich. Derzeit (Stand Oktober 2009) ist von dieser Art in *iTunes* nur die Anwendung [iChinese](#) auffindbar, die Übungspakete für das Lehrbuch „Praktisches Chinesisch 1“ von Eckart Berkenbusch anbietet. Da Masken für solche Anwendungen relativ leicht zu erstellen sind, sollten sich die Herausgeber von Lehrwerken bald mit derartigen Ergänzungen beschäftigen. Ein weiteres Betätigungsfeld für sie wäre die Herstellung von Trainingsanwendungen abgestimmt auf das in etablierten Prüfungen abgefragte Vokabular, wie es die [Kooaps LLC](#) mit *Vocab Lab* für SAT und GRE auf den Markt gebracht hat.

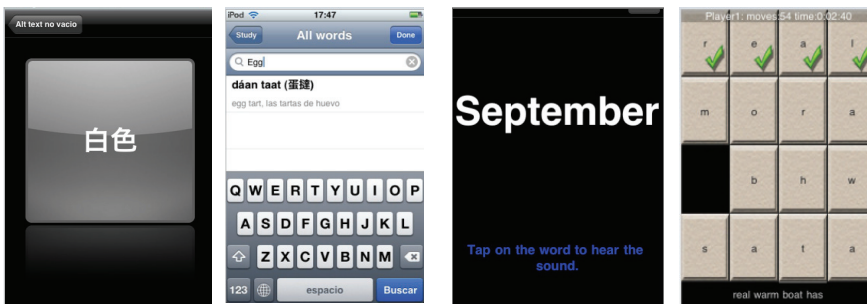


Abb. 10: rechts – Aus- und Eingabemaske im *Keep Your Word Reader*; daneben Oberflächenbeispiel aus *Word 200* (Ewanchuk), links – *WordTiles* von Uwe Meier. [bambooapps.com/kyw/](http://bambooapps.com/kyw/) - [www.mylittleapps.com/iphone/Welcome.html](http://www.mylittleapps.com/iphone/Welcome.html) - [iphone.meier-clan.net/](http://iphone.meier-clan.net/)

Einige der *iPhone*-Anwendungen zum Vokabellernen bieten lediglich einen der Bearbeitungsmodi an, wie sie in den oben beschriebenen Beispielen enthalten sind, so z. B. *Words 200* von Brian Ewanchuk die Schreibung eines Wortes zusammen mit der Aussprache, oder wie [Vanilla Breeze](#) in den *101 Fun Cards* Bilder mit geschriebenen und gesprochenen Wörtern (beide Anwendungen nur für Englisch). Dadurch vereinfacht sich die Bedienung der Programme, die als kleine, spezialisierte Helfer eben auch nur bei einem kleineren Teil der Lernaufgaben,



die sich im Laufe des Fremdsprachenlernens ergeben, einsetzbar sind. Gleiches gilt für eher spielerisch angelegte Übungen, wie das von Uwe Meier produzierte *WordTiles*, bei dem durch verschieben von mit einem Buchstaben beschrifteten „Kacheln“ Wörter gebildet werden müssen. Im Kern tut sich hier die gesamte Bandbreite an Übungsformen auf, wie sie von digitaler Lernsoftware für Computer bekannt ist.

---

### 5.1.8 RESÜMEE

Das Angebot an Vokabeltrainern für Smartphones geht natürlich weit über die hier aufgelisteten Beispiele hinaus. Was sich an dieser Auswahl jedoch erkennen lässt, ist das Spektrum an Funktionen und Übungen, das diese Lernhelfer anbieten, von einigen eher marginalen Variationen einmal abgesehen. Vergleicht man sie mit papiergestützten Lernhelfern, so fallen sofort die beiden wichtigsten Stärken der digitalen Vokabeltrainer auf: die Verbindung von Schrift mit Aussprachebeispielen sowie die physikalische Reduzierung großer Wortbestände.

Generell tragen digitale Materialien zum Fremdspracherwerb das Potenzial in sich, das wohl größte Manko schriftlicher Unterlagen auf Papier zu beseitigen oder zumindest abzumildern, nämlich dass dort Sprache nur zu sehen und nicht auch zu hören ist. Mit keiner anderen Medientechnologie gelingt es derart reibungslos, geschriebene und gesprochene Sprache zusammen zu bringen, wie in digitaler Software. Die Vokabeltrainer setzen auf diese Verbindung und nutzen sie für ein Übungsangebot, das echter Sprachverwendung näher steht als rein schriftliche Verfahren. Obwohl das vorgegebene Spektrum an Übungen bei den Einzelanwendungen eher schmal ausfällt und fast immer nach dem Muster Hören-Identifizieren abläuft, können Lernende Abwechslung in ihre Aktivitäten bringen, wenn sie z. B. Gehörtes oder die Übersetzung davon laut oder leise nachsprechen. In den meisten Fällen geht man wohl zu Recht davon aus, dass jeweils nur ein Lernender mit einem Gerät arbeitet. Denkbar sind aber auch Partner- oder Kleingruppenaktivitäten mit einem oder mehreren Handys, bei denen spielerisch mit den vorhandenen Optionen umgegangen wird. Je stärker sich die Technologie verbreitet, desto wahrscheinlicher werden solche Lernarrangements.

Karteikartenkästen werden wohl nur in den seltensten Fällen mobil genutzt. Dafür sind sie zu schwer, zu groß und nicht stabil genug, was die Ordnung der Karten anbelangt. Digitale Karteikarten sind dagegen erschütterungsfest, verfügen über kein Gewicht und beanspruchen nicht einmal auf den Speichermedien der

Trägergeräte nennenswerten Speicherplatz. So lassen sich selbst Tausende von Vokabelkarten herumtragen, ohne physikalisch in Erscheinung zu treten, wenn sie auf einem Gerät vorgehalten werden, das von seinem Besitzer sowieso mitgeführt wird. Auf die Frage, wie viele Gelegenheiten für fruchtbares Lernen sich außerhalb der üblichen Lern- und Arbeitsstätten durch den Einsatz von Smartphones tatsächlich auftun, wird später noch ausführlich einzugehen sein (u. S. 135). Für den Wortschatzauf- und -ausbau gilt generell die Devise, „nicht klotzen, sondern kleckern“ (Kleinschroth 1992: 84). Nicht stundenlanges Vokabellernen führt hier am besten zum Erfolg, sondern eine auf kleine Zeitabschnitte verteilte, dafür häufigere Beschäftigung mit dem Lernstoff. Die „mobilen Karteikästen“ ermöglichen solche Lernphasen in Situationen des alltäglichen Lebens, in denen kürzere oder auch längere Pausen- oder Wartezeiten anfallen, die für geistige Tätigkeiten nutzbar sind. Für die kurzen Einschnitte im Tagesablauf reicht der *Flashcard*-Modus der Anwendungen aus, in die längeren lässt sich über die Übungsmodule Abwechslung bringen. Das mobile Lernen erschließt damit Zeitressourcen, die anders kaum dafür zu nutzen wären.

Eine weitere Stärke, die vor allem für Lernende des Deutschen als Fremdsprache hilfreich ist, liegt in der mühelosen Integration unterschiedlicher Schriftsysteme. Fast alle Programme verarbeiten neben den lateinischen Buchstaben problemlos auch andere Buchstabenschriften bis hin zu chinesischen Schriftzeichen. Die Nachfrage nach Deutschkenntnissen verlagert sich immer mehr in den Osten Europas bzw. in den Osten des eurasischen Kontinents (StADaF 2006), also in Sprachregionen, in denen keine lateinischen Buchstaben verwendet werden. In den für zwei oder mehr Sprachen angelegten Anwendungen müssen deshalb keine lateinischen Umschriftsysteme eingesetzt werden, wie etwa Pinyin für das Chinesische. Die Flexibilität in der Schriftverarbeitung erlaubt sowohl den Produzenten als auch den Endanwender den Gebrauch der für die jeweiligen Sprachen originären Systeme. Zusammen mit der Tendenz, dass digitale Lernmaterialien u.a. wegen der geringen Materialkosten auch für viele der „kleineren“ Sprachen produziert werden, ergeben sich durch den einfachen Umgang mit Schriften Lernhelfer, die auf individuelle Lernvoraussetzungen zugeschnitten sind.

Unter didaktischen Gesichtspunkten steigert die Möglichkeit, das vorhandene Vokabular selbst verändern und erweitern zu können, die Lerneffizienz der Vokabeltrainer in entscheidender Weise. Anwendungen ohne diese Option lassen sich zur Auffrischung von Wortschätzen nutzen oder zur Vorbereitung auf eng definierte Prüfungen. Da alle Vokabeltrainer trotz anderslautender Versprechungen tatsächliche Spracherwerbsprozesse nur begleiten, nicht jedoch grund-

legend organisieren, werden Lernende ihr Wortmaterial in den meisten Fällen von anderer Stelle erhalten. Für sie ist es deshalb wichtig, dass sie immer genau diesen Wortschatz üben, um so ihre Lernaktivitäten zu koordinieren. Anwendungen mit Grundwortschatz bieten gegenüber reinen Softwaremasken zur Wortschatzarbeit – wie *Keep Your Word* (o. S. 55) – den Vorteil, dass schnell und bequem auf Wörter zugegriffen werden kann, die sowieso früher oder später im Laufe des Lernfortschritts auftauchen. Dieser Vorteil kann aber auch als Nachteil interpretiert werden, da er den Lernenden eine Möglichkeit nimmt, aktiv mit dem Lernstoff umzugehen. Auswahl, Eintragung und Organisation der Informationen zu einer Vokabel können bereits wichtige Schritte auf dem Weg zu ihrer dauerhaften Speicherung im Gedächtnis sein, die verloren gehen, wenn das Material diese Arbeiten erledigt.

Hinter dem Einsatz von Bildern zum Vokabelerwerb stehen außer bei lernenden Kindern und zum Erwerb von Fachwortschätzen, wofür bislang für das mobile Lernen keine Beispiele auffindbar sind, einige Fragezeichen. Nicht das, was Konkretes bezeichnet, bereitet hartnäckige Lernprobleme und muss mit zusätzlichen Mitteln bearbeitet werden, sondern Vokabeln mit abstrakten Inhalten wie Konjunktionen, Adverbien, viele Verben oder Adjektive. Wenn sie entscheidend zu Lernerfolgen beitragen sollen, dann müssen Bildwortkarten dazu wohl von den Lernenden selbst erstellbar sein. Die in den Anwendungen verwendeten, kulturell unspezifischen Bilder helfen Anfängern oder Personen mit geringer Sprachlernerfahrung. Für alle anderen stehen Aufwand und Nutzen in keinem günstigen Verhältnis, sodass solche Lernhelfer nur am Rande zur gelegentlichen Variation des Lernens eingesetzt werden können.

Die Fehler im Wortbestand, die schon bei der Durchsicht lediglich des Informationsmaterials zu den Anwendungen auffallen, könnten als Indiz für eine geringe Sorgfalt im Umgang mit der sprachlichen Basis gewertet werden. Die Produzenten der Software besitzen in der Regel eine größere Affinität zur Programmierung als zur Linguistik, worin ein Grund für eine gewisse Nachlässigkeit im Sprachbereich liegen könnte. In seltenen Fällen werden von solchen Fehlern gravierende Beeinträchtigungen für das Sprachenlernen ausgehen, für an sich vermeidbare Irritationen sorgen sie trotzdem.

Insgesamt gesehen besitzen die digitalen Vokabeltrainer das Potenzial, bisherige Hilfsmittel wie Vokabelhefte, gedruckte Glossare oder Karteikästen zu ersetzen. Durch die Verknüpfung mit zwar einfachen, aber dennoch wirksamen Übungsmustern erweitern sie das Lernspektrum ebenso wie durch die Kombination von

geschriebener mit gesprochener Sprache. Der entscheidende Vorteil dürfte jedoch darin liegen, dass bei diesen Anwendungen die technologischen Restriktionen zu den Modalitäten des Lernens passen. Der Lernstoff ist beim Vokabellernen per se in kleine Einheiten aufgeteilt, die sich leicht auf einem Display mit geringen Ausmaßen darstellen lassen. Außerdem sollte das Vokabellernen nach Möglichkeit in kleinen Zeiteinheiten organisiert sein. Beim mobilen Vokabellernen treffen so technikbedingte und lerntheoretische Größen aufeinander, die gut zueinanderpassen.

### 5.2 WÖRTERBÜCHER

Wörterbücher für Smartphones befinden sich schon seit längerem auf dem Markt. Bei einigen handelt es sich um eigens für diese Geräte entwickelte Produkte, andere sind Derivate von Anwendungen für Computer. Auf dem letztgenannten Sektor sind vor allem die etablierten Verlage für sprachliche Referenzwerke aktiv. In ihrer technischen Ausgestaltung ähneln die digitalen Wörterbücher den Vokabeltrainern. Sie halten ihre Einträge nicht nur in schriftlicher Form vor, sondern liefern auch Aussprachebeispiele dazu. Diese Schrift-Ton-Kombinationen sind durchgängig nur bei Wörterbüchern mit wenigen Einträgen – im einstelligen Tausenderbereich – vorhanden. Bei allen anderen Produkten lässt sich nur eine Auswahl von Wörtern auch anhören. Verlässliche Hinweise zu den Kriterien, nach denen diese Erweiterungen eingefügt werden, finden sich nirgends. Auffallend ist, dass vielfach Wörter ohne nennenswerte Ausspracheproblematik vorgesprochen werden, während solche, die bekanntermaßen Lernenden Schwierigkeiten bereiten, unverhört bleiben (Beispiele u. S. 60). Es findet also offensichtlich keine didaktisch begründete Auswahl statt.

Der wesentlichste Unterschied zu den Vokabeltrainern liegt in den Umfängen der Wortbestände. Wörterbücher enthalten mindestens einige tausend Lemmata, bewegen sich in vielen Fällen im Bereich um 100 000 und enthalten in Einzelfällen, zumindest nach unüberprüfbar Herstellerangaben, sogar mehrere Millionen Einträge. Sie sind damit gedruckten Ausgaben gleichwertig, zeichnen sich diesen gegenüber durch einen höheren Bedienungskomfort aus und natürlich durch ihre physikalische Anspruchslosigkeit. Was in gedruckter Form mehrere Bände beansprucht, ist in den Gigabyte-Speichern der Handys nur eine kleine Nummer. Die Bequemlichkeiten bei der Suche nach Informationen resultieren aus dem Wegfall des Blätterns, einer mehr oder minder elaborierten Flexibilität

bei der Eingabe der Suchbegriffe, der einfachen Nachverfolgung von Querverweisen und im Speichern von Suchverläufen. Unterschiede zu Wörterbüchern für größere Geräte ergeben sich, wenn überhaupt, aus den Displaygrößen und den verfügbaren Eingabemodi. Vor allem bei den preisgünstigen Smartphone-Anwendungen bleiben die Inhalte im Netz, weshalb jeder Suchvorgang einen Online-Kontakt herstellt und es durchaus zu längeren Wartezeiten bis hin zu Vorgangsabbrüchen kommen kann. Die teureren Produkte installieren ihr Lexikon im Endgerät und laufen entsprechend stabiler.

---

### 5.2.1 ETABLIERTE WÖRTERBUCHAUSGABEN

Die Unterschiede zwischen den digitalen Wörterbüchern für Computer und denen speziell für transportable Geräte, die von etablierten Verlagen wie *Klett*, *Langenscheidt* oder dem *Duden-Verlag* herausgegeben werden, international von *Collins*, *Webster*, *Longman* u.a., sind minimal. Die Inhalte gleichen sich, lediglich in der Art der Darstellung und den Eingabemodi treten bisweilen Differenzen auf. Kennzeichnend für diese Produkte ist denn auch die Qualität des sprachlichen Inventars. Sowohl die gedruckten als auch alle digitalen Ausgaben verwenden denselben Datenbestand, der entsprechend professionell erstellt und verwaltet wird. Ergänzungen durch die Nutzer sind in den mobilen Versionen nicht vorgesehen, während sie bei manchen Varianten der Computerausgaben vorhanden sind (z. B. *Pons Lexiface compact*, ausführlich in Mitschian 2004). Der Aufbau eines eigenen Wörterbuchs besitzt für Lernende ähnliche Vorteile wie die Anpassung eines Vokabeltrainers an die persönliche Lernsituation. Allerdings geht dadurch bei Wörterbüchern die Gleichwertigkeit der Einträge verloren, mit nachteiligen Folgen für die Zuverlässigkeit der entnommenen Informationen.

Das *Deutsche Universalwörterbuch* aus dem *Duden-Verlag* wartet in der Ausgabe für Mobiltelefone mit 150 000 Stichwörtern verbunden mit ca. einer halben Million Anwendungsbeispielen auf. Zur Ausstattung mit Aussprachebeispielen heißt es im Begleittext, dass dazu 8000 „akustische Ausspracheangaben zu schwierig auszusprechenden Wörtern auf der Basis der Vertonung durch die Aussprache-datenbank der ARD“ vorhanden seien. Diese [Datenbank](#) enthält fast durchgängig mit Audiofiles hinterlegte Aussprachebeispiele für fremdsprachige Eigennamen, Bezeichnungen und Begriffe, die in den Nachrichtenbeiträgen der ARD-Sendeanstalten aufgetaucht sind. Der für deutsche Sprecher unproblematische Bestand des deutschen Wortschatzes bleibt damit ausgeschlossen, stark vertreten sind stattdessen Hilfen zur Aussprache ausländischer Personennamen wie *Ani Choying Dolma* – nepalesische Ordensfrau, die buddhistische Gesänge aufführt – oder

*Abhisit Vejjajiva* – thailändischer Premierminister seit 2008. Für ein deutsches Universalwörterbuch sind solche Ergänzungen irrelevant. Wie die Beispielseite in der Abbildung zeigt, fehlen dagegen Aussprachevorbilder für die nicht wie im Deutschen üblich auf der ersten Silbe betonten Eintragungen ‚Kabale‘ und ‚Kabanossi‘. Lernende des Deutschen profitieren damit kaum von der Anbindung an die ARD-Datenbank.



Abb.11: rechts - Duden Deutsches Universalwörterbuch, links - Pons Kompaktwörterbuch Polnisch

Im deutsch-polnischen Kompaktwörterbuch aus der *Pons*-Reihe enthält das so genannte „Sound-Modul-Deutsch“ rund 20 000 Wörter. Mit 73 000 Einträgen zu ca. 115 000 „Stichwörtern und Wendungen“ fällt es weniger umfangreich als das Beispiel aus dem Hause *Duden*, wird aber mit 29,99 € für exakt den gleichen Preis angeboten wie das Konkurrenzprodukt. Von der ein- bzw. zweisprachigen Anlage abgesehen, unterscheiden sich die beiden Ausgaben kaum. Die Übereinstimmung bei den Steuerelementen am unteren Bildrand erklärt sich durch den Vertrieb beider Wörterbücher über die *Paragon Technologie GmbH*, die auf Anwendungen für Smartphones spezialisiert ist. Beide Wörterbücher verfügen über eine *History*-Funktion, die die letzten Suchvorgänge speichert und so leicht wieder zugänglich macht. Vorteilhaft ist diese Funktion immer dann, wenn nach mehrteiligen Sprachausdrücken gesucht wird, die einzeln nachgeschlagen werden müssen. Außerdem bieten die Anwendungen Platzhaltersuchen mit sogenannten *Wildcards* – ? und \* – an. Darüber lassen sich Einträge auch dann finden, wenn deren korrekte Schreibweise nicht bekannt ist. In den zweisprachigen Wörterbüchern gehört die doppelte Suchrichtung zur Standardausstattung, im Beispiel also die Suche sowohl nach deutschen wie nach polnischen Wörtern.

*Pons* bietet eine ganze Reihe von Wörterbüchern für Smartphones und PDAs an, darunter Ausgaben für Schüler und solche, die für den *MSDict-Viewer* von

*MobiSystems* konzipiert sind. Dieses Hilfsmittel zum Einsatz von Wörterbüchern und Lexika vereinfacht den Zugriff auf Nachschlagewerke über Kleingeräte. Es ist in Versionen für verschiedene Hard- und Softwarekonfigurationen lieferbar und vernetzt Referenzwerke auch untereinander.

## 5.2.2 INNOVATIVE ANSÄTZE

Neben diesen auf etablierte Routinen zurückgreifenden Nachschlagewerken existieren einige Produkte, die neue Wege im Umgang mit größeren Wortbeständen einschlagen. Die Wörterbücher aus der *WordRoll*-Serie der *Tran Creative Software* bestehen nur aus einer einzigen virtuellen Seite. Noch während der Eingabe des Suchbegriffs „rollt“ diese Seite über das Display hin zu Einträgen gleicher Schreibung. Dadurch erhöht sich die Navigationsgeschwindigkeit im Wörterbuch noch einmal im Vergleich zu anderen digitalen Wortverzeichnissen und vor allem zu solchen auf Papier. Für das Deutsche hält *WordRoll* derzeit nur eine Version mit Englisch bereit, die für 2,39 € Zugriff auf 80 000 Wörter erlaubt.



Abb. 12: *WordRoll* Anzeige und Eingabe. Links: Liste der Wörterbücher des *Audio Oxford Multilingua Packs* von *Mobile Systems*  
[www.trancreative.com/anypage.aspx?section=wordroll&page=default](http://www.trancreative.com/anypage.aspx?section=wordroll&page=default)  
[iphone.mobisystems.com/product.html?p=13&l=1&pid=240&i=1](http://iphone.mobisystems.com/product.html?p=13&l=1&pid=240&i=1)

Das *Audio Oxford Multilingua Pack Pro* von *Mobile Systems* (ca. 63 €) verknüpft fünf bilinguale Wörterbücher zu europäischen Sprachen, jeweils mit Englisch als Ausgangssprache, in einer Anwendung. Der Vorteil eines multilingualen Benutzers liegt neben dem flüssigen Wechsel zwischen verschiedenen Wörterbüchern in der gleichbleibenden Benutzeroberfläche bzw. Bedienungssystematik. Dies er-

leichtert den Umgang mit den Datenbeständen und liefert qualitativ gleichbleibende Suchergebnisse.

Innovativ in einer anderen Richtung zeigt sich [CanooNet](#) von *Canoo Engineering*. Zunächst handelt es sich dabei um ein vergleichsweise umfangreiches einsprachiges Wörterbuch, nach Herstellerangaben mit über 250 000 Stichwörtern und mehr als 10 Millionen Wortformen<sup>3</sup> mit über 25 000 Anwendungsbeispielen zu Schwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung. Diese Informationen stehen online zur Verfügung und werden also bei jedem Aufruf geladen. Zurzeit (Oktober 2009) sollen täglich rund 40 000 Zugriffe erfolgen. Ermöglicht werden diese über die für kleine Displays entwickelte Schnittstelle, die in der Version für das *iPhone* für 2,39 € angeboten wird.



Abb. 13: Oberflächenbeispiel für *CanooNet*. Links: angezeigte Seite von *LEO* – Englisch

Zusätzlich erlaubt die Anwendung direkte Zugriffe auf verschiedene Versionen von *LEO* sowie auf *Wikipedia*-Seiten zum eingegebenen Suchwort. *LEO* ist an Münchner Hochschulen aus einer studentischen Initiative hervorgegangen, die ursprünglich nur auf verschiedenen Servern verstreute Datenbestände besser zugänglich machen wollte, später dann vom Erfolg von einem als Ergänzungsangebot angelegten Deutsch-Englischen Online-Wörterbuch überrascht wurde (s. [www.leo.org/leogesichte\\_de.html](http://www.leo.org/leogesichte_de.html)). Inzwischen werden die Datensätze von einer GmbH verwaltet und das Spektrum an Wörterbüchern hat sich erheblich erweitert. Hinzugekommen sind Nachschlagewerke zu Französisch, Spanisch, Italienisch und Chinesisch, weitere Ausgaben sind geplant. Der Erstling, das deutsch-englische Wörterbuch, enthält inzwischen die meisten Einträge, derzeit

<sup>3</sup> Angabe in *iTunes*; auf der Seite <http://canoo.com/news/canoonet11.html> werden 3 Mio. genannt.



über eine halbe Million, das chinesische ist mit gut 96 000 Einträgen das kleinste. Audiofiles stehen für viele der deutschen Lemmata und einige derjenigen in den anderen europäischen Sprachen zur Verfügung, in der chinesischen Ausgabe sind sie Mangelware. *CanooNet* erschließt nun diese Datenmengen für den Abruf auf Handys.

---

### 5.2.3 FAZIT

Permanent verfügbare Wörterbücher bzw. generell Nachschlagewerke für den persönlichen Bedarf werden sich wohl als Standardausstattung auf mobilen Kommunikationsgeräten etablieren. Ausschlaggebend dafür dürften weniger die Bequemlichkeiten bei der Suche im Datenmaterial sein als vielmehr deren „Gewichtslosigkeit“. Gegenwärtig sind die Wörterbuchausgaben, die ihren Wortbestand auf dem Endgerät installieren, den umfangreicheren, netzbasierten Versionen vorzuziehen, weil die Zugriffe auf das Internet und das Laden größerer Datenmengen nicht immer problemlos vonstattengehen. Sobald die Anbindung ans Netz stabil genug ist, werden kostengünstige Recherchen in Datenbanken mit Einträgen im Millionenbereich selbstverständlich sein.

Die Ausstattung mit Aussprachebeispielen wird sich ebenfalls im Laufe der Zeit verbessern. Die entsprechenden Sammlungen befinden sich derzeit noch im Aufbau und weisen große Lücken auf, weshalb sie sprachlernende Nutzer oft gerade in Zweifelsfällen im Stich lassen. Die Netzarchitektur, die Bereitschaft von freiwilligen Beitragern im Stile von *Wikipedia* und die langen Verwertungszeiten von Aussprachebeispielen, die auch oder gerade bei Abweichungen von sprachlichen Normvorgaben nützliche Lernmedien abgeben können, werden hier bald für Abhilfe sorgen.

Die Vorteile der mobilen Referenzen für Sprachlernende liegen auf der Hand: Wörter können sofort dann nachgeschlagen werden, wenn die Informationen aus dem Wörterbuch gebraucht werden. Gelegenheiten dazu treten bei Aufenthalt im Zielsprachenland auf, bei Kontakten mit Sprechern dieser Sprache, bei der Lektüre oder einfach nur dann, wenn man sich in Gedanken mit fremdsprachlichen Dingen beschäftigt. Anders als z. B. bei sogenannten Sprachlerncomputern, Kleingeräten mit Wörterbuch- und Übungsfunktionen, muss die benötigte Hardware nicht prophylaktisch bereitgehalten werden, da ein Gerät benutzt wird, dass man sowieso mit sich führt.

## 5.3 WEITERE ANWENDUNGEN

### 5.3.1 ÜBERSETZER

Bei den zahlreich angebotenen Anwendungen zum Übersetzen stellen sich zwei grundlegende Fragen. Zum einen muss darüber nachgedacht werden, inwieweit diese Instrumente für das Fremdsprachenlernen genutzt werden können, und zum anderen, ob man sie beim gegenwärtigen Stand der Entwicklung überhaupt als Lernhelfer in diesen Prozess einbeziehen sollte.

Zwar hat sich die aus behavioristisch geprägten Zeiten stammende Ansicht, dass das Auftreten sprachlicher Fehler prinzipiell zu vermeiden sei, um falsche Prägnungen zu verhindern, inzwischen als nicht begründet erwiesen. Mittlerweile gilt wieder die alte Einsicht, dass man aus Fehlern lernen könne, weshalb diese als konstruktive Phänomene im Laufe des Spracherwerbs aufgefasst werden. Aus dieser Toleranz sprachlichen Normabweichungen gegenüber folgt jedoch nicht, dass Fehler in jeder Form und Häufigkeit willkommen wären. Während sie in den Sprachproduktionen der Lernenden ihre konstruktiven Aufgaben ausüben und vermittelt über Zwischenschritte zum Lernerfolg beitragen, sollten Lernmaterialien weitgehend fehlerfrei gehalten werden, da sie bis zu einem gewissen Grad immer Vorbildfunktionen übernehmen.

Die Endprodukte gegenwärtiger Übersetzungsautomaten erreichen bei Weitem nicht die Qualitäten, um dieser Vorbildaufgabe gewachsen zu sein (Beispiele u. S. 68f.). Integriert in Lernarrangements müsste deshalb stets darauf geachtet werden, dass sie von den Lernenden als Lieferanten stark fehlerhafter Sprachprodukte erkannt werden. Eine Aufgabe, die sie übernehmen könnten, wäre bei der Übersetzung schriftlicher Quellen, vor allem bei solchen mit vergleichsweise normiertem Sprachgebrauch wie in Fachtexten, als Mittel der Vorentlastung für die eigentliche Übersetzungsarbeit zu fungieren. Ihnen könnte so die Übertragung einfach strukturierter und damit problemloser Textabschnitte überlassen werden, während alle anspruchsvolleren Stellen einem menschlichen Übersetzer mit den entsprechenden Sprachkompetenzen vorbehalten blieben. In einer anderen Lehrstrategie ließen sich Schwächen zu Stärken ummünzen, indem die Fehler der automatisierten Übersetzung analysiert, interpretiert und in den meisten Fällen wohl auch verbessert würden. Die Lerneffekte würden sich dann während dieser Bearbeitungsphasen einstellen, nicht aber bei einer einfachen

Rezeption der vorgegebenen Übersetzung. Beide Verfahren, also sowohl das vorentlastende Übersetzen als auch die Beschäftigung mit den Fehlleistungen maschineller Übersetzung, eignen sich jedoch nicht für das individuelle, autonom gesteuerte Lernen, das in vielen Szenarien des mobilen Lernens die dominante Arbeitsform darstellt. Einsetzbar wären sie in lehrergesteuerten Phasen mit einer vergleichsweise engen Führung der Lernenden.

In den Begleittexten werden viele der Anwendungen angepriesen als mobile Sprachlernwerkzeuge, so zum Beispiel bei *iParrot Phrase* mit „Learn foreign language wherever you go [...] Perfect for students and business travelers“ (Programmbeschreibung bei *iTunes*). Die Fehlerhaftigkeit bzw. Unzuverlässigkeit der Übersetzungen einmal außer Acht gelassen, stellt sich wie generell bei ‚intelligenter Lernsoftware‘ (o. S. 8) die Frage, was dem Lernenden zu tun übrig bleibt, wenn die Automatik die anfallenden Arbeiten erledigt. Dafür, sich mit der noch weiter gehenden Frage zu beschäftigen, ob Fremdsprachenlernen überhaupt noch erforderlich ist, wenn geschriebene und gesprochene Sprache nahezu synchron von Maschinen übersetzbar sind, ist es noch zu früh. Trotz einiger Versuche in dieser Richtung belegen die Qualitätsmängel der automatisierten Übersetzungen, dass sie derzeit nur bedingt eine Konkurrenz für die von Menschen gefertigten Übertragungen sind.

Denkbar sind Einsätze beim Fremdsprachenlernen zur Kontrolle eigener Sprachleistungen, wobei die Automatenvorgaben als Hinweisgeber auf problematische Stellen fungieren könnten, nicht aber als Korrekturmuster. Des Weiteren ließen sich damit zielsprachliche Texte zumindest grob danach einordnen, ob die darin enthaltenen Informationen für einen Lernenden von Interesse sind und somit eine intensivere Beschäftigung rechtfertigen. Schließlich bleibt die bereits erwähnte Funktion, aus den Fehlern der Automatik zu lernen. Für die als Zielgruppe anvisierten Geschäftsreisenden oder generell für Reisende könnten die auf dem Mobiltelefon gespeicherten Übersetzungsprogramme die Hemmschwelle zielsprachlichen Kontakten gegenüber reduzieren und so mittelbar zu Lernerfolgen beitragen.

Die Angebote lassen sich kategorisieren in solche mit festgelegten Sprachen und solchen mit einer freien Auswahl innerhalb des von internetgestützten Übersetzungsautomaten vorgegebenen Sprachenspektrums.

*FutureApps* stellt Anwendungen für festgelegte Sprachpaare her. Für das Deutsche verfügbar sind Versionen von [iSpeak](#) in Kombination mit zehn anderen europäischen Sprachen für je 1,59 €. Allerdings sind bisher nur Sprachkombinatio-

## 5. Anwendungen

nen mit Englisch möglich. Vorgesehen ist, dass die Nutzer Einzelwörter oder Sätze eingeben, die anschließend per Internet an den [Google Übersetzungsdienst](#) übertragen und von dort nach sehr kurzen Bearbeitungszeiten das Ergebnis der Übersetzung auf das Handy geholt wird. Übersetzungen können gespeichert und so schnell für spätere Einsätze verfügbar gehalten werden. Denn in der Praxis erweist sich der Zugriff auf das Internet keineswegs als problemlos. Je nach Netzanbindung treten dabei auch längere Wartezeiten auf, bis eine Übersetzung auf dem Display erscheint, und sogar vollständige Abbrüche der Transfers sind keine Seltenheit.

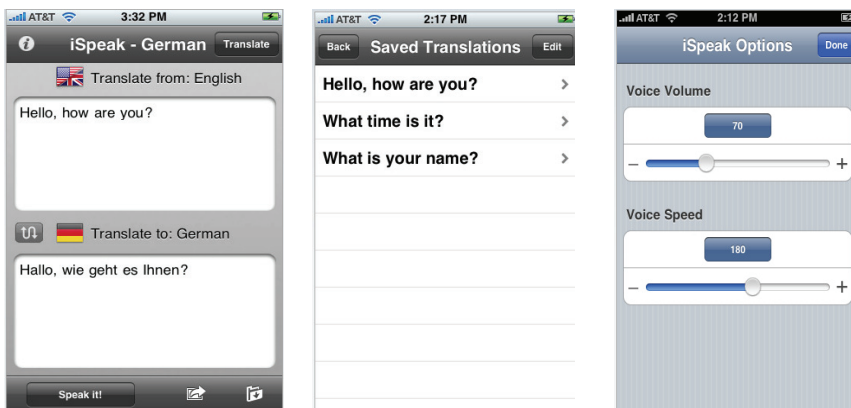


Abb. 14: *iSpeak German* von FutureApps.  
[www.future-apps.net/iSpeak/iSpeak.html](http://www.future-apps.net/iSpeak/iSpeak.html)

Das besondere Merkmal der *iSpeak*-Produkte ergibt sich aus der Kombination der automatisierten Übersetzung mit einem *Text-to-Speech*-System, das die Ergebnisse nicht nur lesbar, sondern auch hörbar macht. Das System wird auf dem Anwendergerät installiert, weshalb die Umwandlung offline und damit kosten- und verzögerungsfrei erfolgt. Die mithilfe einer synthetisierten Stimme ausgegebenen Texte stehen den Aussprachebeispielen auf Audiofiles, die in den Vokaltrainern und Wörterbüchern eingesetzt werden, in Sachen Klarheit und Aussprachequalität kaum mehr nach. Kombiniert mit der Option, die Sprechgeschwindigkeit verändern zu können, geben sie eine echte Lernhilfe ab (Hörproben unter [www.future-apps.net/iSpeak/Voice\\_Samples.html](http://www.future-apps.net/iSpeak/Voice_Samples.html)).

Völlig ohne Online-Zugriffe kommen die Produkte der *iParrot Phrase*-Reihe von *vAccessory* aus, die für eine vorgegebene Liste an Ausdrücken und Redewendungen Übersetzungen bereithalten, für Deutsch derzeit in elf Sprachen, darun-

ter neben den üblichen europäischen die ostasiatischen Sprachen Vietnamesisch, Chinesisch, Koreanisch und Japanisch, außerdem für Arabisch (je 3,99 €). Was allerdings aus deutschlernender Sicht fehlt, sind Versionen mit Deutsch als Zielsprache, zumal die Audiosequenzen nur für die Sprache vorgehalten werden, in die übersetzt wird. Das abgebildete Oberflächenbeispiel aus der deutsch-chinesischen Ausgabe überrascht durch die Fehlerhaftigkeit der nicht online und automatisiert durchgeführten Übersetzungen, denn das -s am Ende von „nicht“ ist durchaus der Rede wert. Auch die Schalterbeschriftung „Phrase Liste“ oben links belegt nicht gerade deutschsprachliche Kompetenz.



Abb. 15: Oberflächenbeispiele – von links nach rechts – für *iParrot Phrase German-Chinese* (vAccessory); *English-German Language Translator Phrasebook* (Jam-Mobile.com); *TAO* (DeepIt) und *Mail-Translator* (Piet Jonas)

Ins Deutsche übersetzt das *English-German Language Translator Phrasebook* von Jam-Mobile.com (1,59 €), wie der Text in der dritten Zeile belegt (Abb. 15), auch nicht immer fehlerfrei. Auf verschiedene Kategorien verteilt, erhalten Anwender einen schnellen Offline-Zugriff auf Ausdrücke, von denen die Hersteller annehmen, dass sie für Touristen nützlich seien.

Ursprünglich für Personen mit Sehbehinderungen konzipiert wurde *Polyglotz* (Portabel Talking, Hien Nguyen, ca. 6 €). Texte zur Übersetzung müssen schriftlich eingegeben werden, die Ausgabe erfolgt schriftlich und über ein *Text-to-Speech*-System zum Anhören. Übersetzungen lassen sich speichern, können also bei Bedarf schnell angehört bzw. vorgespielt werden.

Auf den [Google Übersetzungsdienst](#) und den dort vorhandenen über vierzig Sprachen greifen die meisten der Anwendungen zu, die Hin- und Herübersetzungen in mehr als nur zwei Sprachen anbieten. Viele dieser Programme werden gratis, so z. B. *TAO* von DeepIt, oder für nur wenige Euro abgegeben. Sie unterscheiden sich wegen der gleichen Quelle weder in der Qualität der Übersetzung noch in der Geschwindigkeit, mit der Ergebnisse angezeigt werden. Die produkt-

spezifischen Merkmale gehen alle auf die Oberflächengestaltung und den Bedienungskomfort zurück. Doch auch hier halten sich die Besonderheiten in engen Grenzen, sodass kaum Qualitätsunterschiede bestehen. Daneben gibt es Produkte, die Übersetzungen für spezielle Verwendungszwecke anbieten, beispielsweise der *Mail Translator* von Piet Jonas, der E-Mails komplett mit Betreff-Zeile übersetzt und anschließend verschickt. Bei allen Anwendungen dieser Gruppe liegen die Probleme in der Qualität der Übersetzungen.

Der *Google Übersetzungsdienst* wurde konzipiert, um bei Suchen im Netz, die Seiten in unbekanntenen Sprachen zutage fördern, einen ungefähren Überblick über die darin enthaltenen Informationen zu verschaffen. Diese Aufgabe erfüllt der maschinelle Übersetzer im Allgemeinen auch. Zu brauchbaren Ergebnissen kommt man zudem bei Übersetzungen kontextloser Ausdrücke wie Einzelwörter oder einfachen Aussagesätzen. Je komplexer jedoch Satzstrukturen werden, desto weniger zutreffend fallen die Übersetzungen aus, und bei mehrdeutigen Begriffen ergibt sich häufig nur zufällig das Richtige. Wenn beispielsweise die deutsche Präposition ‚vor‘, die räumlich oder zeitlich gemeint sein kann, ins Englische übersetzt wird, muss zwischen ‚before‘ und ‚in front of‘ unterschieden werden. In umgekehrter Richtung ergibt ‚call‘ wahlweise ‚nennen‘ oder ‚anrufen‘. Treffen einige dieser Phänomene zusammen und stehen sie in einer komplexen Satzkonstruktion, kann das Resultat vollkommen unverständlich ausfallen. Kostenpflichtige Übersetzungssoftware kommt angeblich zu besseren Ergebnissen als die gratis zur Verfügung gestellten Netzvarianten (vgl. Greszat 2008), liegen aber dennoch deutlich unter der Leistungsfähigkeit eines menschlichen Übersetzers.

---

### 5.3.2 GRAMMATIKTRAINER

Das Angebot von Anwendungen zur Verbesserung grammatischer Kompetenzen fällt recht spärlich aus. Für das Deutsche ist im *Apple*-Online-Shop bislang (Oktober 2009) kein einziges rein auf diesen Lerngegenstand konzentriertes Produkt erwerbbar. Informationen zur Grammatik finden sich innerhalb vieler Wörterbücher, in den digitalen Ausgaben in ähnlicher Weise wie in den gedruckten Exemplaren. Außerdem werden grammatische Phänomene in den explizit als Sprachkurse deklarierten Anwendungen (u. S. 71) vermittelt. Die Notwendigkeit, orts- und zeitunabhängig auf grammatisches Wissen zugreifen zu müssen, ist auch mit Sicherheit nicht im gleichen Ausmaß gegeben wie beim Wortschatz. Vorhandene Anwendungen für andere Sprachen befassen sich hauptsächlich mit morphologischen Erscheinungen.

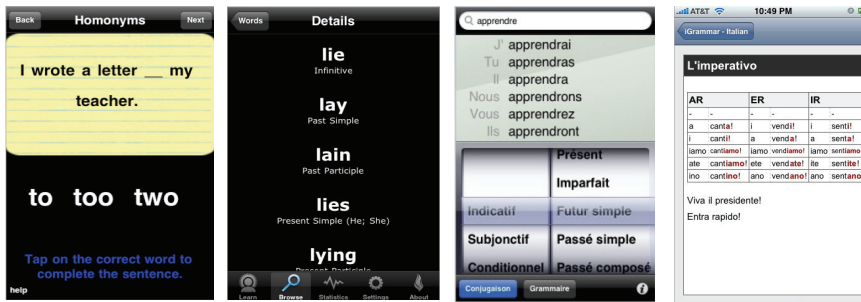


Abb. 16: Oberflächenbeispiele – von links nach rechts – aus *Homonyms* von Brian Ewanchuk, aus dem *English Irregular Verbs Trainer* der Promtoys Ltd., dem *Verbulator* von Cybor und *iGrammar* von Lima Sky.

[www.mylittleapps.com/iphone/Homonyms.html](http://www.mylittleapps.com/iphone/Homonyms.html)  
[prometoys.com/Prometoys/Prometoys.html](http://prometoys.com/Prometoys/Prometoys.html)  
[www.sarbamac.ch/applications/verbulator.php?w=1024&](http://www.sarbamac.ch/applications/verbulator.php?w=1024&)  
[www.limasky.com/limasky/](http://www.limasky.com/limasky/)

Für das Englische wohl relevanter als für andere Sprachen dürfte eine Anwendung wie *Homonyms* von Brian Ewanchuk sein, die gleichlautende Sprachformen gegenüberstellt und in Übungssequenzen einbindet. Die Konstruktion dieses Lernhelfers beruht auf dem Muster der Einsatzübung, die sich bewährtermaßen für Übungen zu vielen Sprachphänomen eignen. Unregelmäßige Verben bieten sich beispielsweise dafür an, die in der Anwendung der *Prometoys Ltd.* exklusiv behandelt werden. Nicht nur auf Verben, sondern generell auf alle flektierten Wortarten geht der *Verbulator* von Cybor ein, der eine elegante Scroll-Oberfläche einsetzt, um einen schnellen und bequemen Zugriff auf eine Vielzahl relevanter Kategorien zu ermöglichen. In dieser Hinsicht traditioneller angelegt ist die *iGrammar*-Serie von Lima Sky für das Italienische, Französische oder Spanische, deren Informationsangebot im Wesentlichen aus Übersichtstabellen besteht.

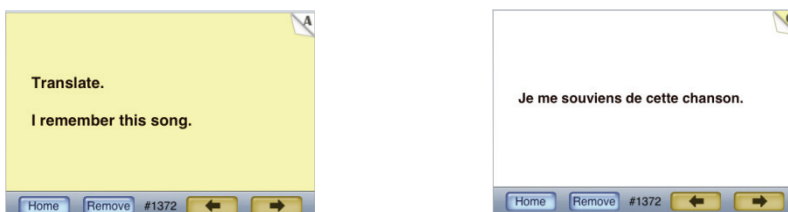


Abb. 17: Übungsbeispiel aus *French Language Study Cards* von Exambusters.  
[www.exambusters.com/products.asp](http://www.exambusters.com/products.asp)

Zur Vorbereitung auf eine fremdsprachliche Prüfung konzipiert sind die *French Language Study Cards* von *Exambusters*. Bezugspunkt dieser Anwendung ist der Grammatikstoff, der in us-amerikanischen Prüfungen wie SAT oder CLEP abgefragt wird. Mit relativ einfachen Übungen wird wiederholendes Lernen zu Satzstrukturen, Negationen, natürlich zu regelmäßigen und unregelmäßigen Verben sowie zur Übersetzung für Anfänger und Fortgeschrittene offeriert.

Des Weiteren existieren Angebote im Stile von Grammatikbüchern mit Regelerläuterungen und Verwendungsbeispielen, z. B. eine Gegenüberstellung von englischer mit Hindi-Grammatik (*IndiaNIC LLC*), oder solchen speziell für Kinder, etwa *FlashGram* von *Palaware*, und anderes mehr.

### 5.3.3 SPRACHKURSE



Abb. 18: Oberflächenbeispiele aus *Pocket German* (Innovative Language Learning LLC)  
[www.innovativelanguage.com/products/GermanPod101](http://www.innovativelanguage.com/products/GermanPod101)

Explizite Sprachkurse für Deutsch auf dem *iPhone* sind gegenwärtig noch Mangelware, ein Umstand, der sich bald ändern dürfte. Dann wird es auch dafür Produkte geben wie *The Spanish Language Speed Learning Course* (DMBC), mit dem man angeblich in zwölf Tagen Spanisch lernt. Ernst zu nehmender ist dagegen ein Angebot wie *Pocket German* von *Innovative Language Learning*, dem Produzenten der *Gengo Flashcards* (o. S. 48). Die Basis des Smartphone-Kurses bildet ein Internet-Kurs, der unter der Bezeichnung [GermanPod101.com](http://GermanPod101.com) firmiert. Dieses Fernlernangebot, das für eine ganze Reihe von Sprachen vorgehalten wird, setzt sich zusammen aus Audiofiles, die als Podcasts zur Verfügung gestellt werden und die Lektionstexte in Form von Dialogen oder Vorträgen enthalten, dazu Erläuterungen zu Vokabeln, zur Grammatik und zum kulturellen Hintergrund der Lektionsthemen. Ergänzt werden diese durch ein *Flashcard*-Programm zum Vokabeltraining sowie einer Reihe von Multiple-Choice-Übungen mit Aufgaben zum Lektionsinhalt zur Hörverständnissicherung oder zum Vokabular. Grammatiker-



klärungen sind in der Ausgangssprache Englisch auf Pdf-Files vorhanden. Für *Pocket German* wird dieses Angebot auf Smartphone-Verhältnisse angepasst, was im Wesentlichen bedeutet, dass die einzelnen Komponenten stärker segmentiert werden, um auf die Minidisplays zu passen. Eine Serie von zehn Lektionen ist für knapp 4 € erhältlich.

Sprachkurse dieser Art, die es abgestimmt auf den jeweiligen Kanal seit den Anfängen der auditiven bzw. audiovisuellen Medien gibt, bedienen ein bestimmtes Interesse seitens der Abnehmer. Sie werden vornehmlich von Personen nachgefragt, denen es an Zeit und/oder Gelegenheit fehlt, an anderweitigem Unterricht teilzunehmen. Aus diesem Grund muss man sie nicht an diesen Alternativen messen, da diese für den Einzelnen nicht offen stehen. *Pocket German* liefert ein strukturiertes Lernangebot mit reichhaltigen Sprachmaterialien in lesbarer oder hörbarer Form, das Lernwilligen einen Zugang zur deutschen Sprache eröffnet. Wie weit man auf diesem Weg kommt, hängt von der Motivation der Lernenden ab, an die wie bei allen individualisierenden Sprachlernangeboten hohe Anforderungen gestellt werden. Für die nähere Zukunft ist abzusehen, dass auf diese Audiocasts mit Ergänzungen bald ein Videocastsprachkurs als Derivat eines entsprechenden Internetangebots folgen wird, der über den zusätzlichen optischen Kanal die Anreize zum beständigen Weiterlernen verstärkt.

---

#### 5.3.4 KOMMUNIKATOREN

Aus der Verbindung von Mobilität mit Multimedialität schlägt eine Anwendungsgruppe Kapital, die sich als „Kommunikatoren“ bezeichnen lassen. Da es ihr Ziel ist, Sprachkontakte zu Sprechern fremder Sprache herzustellen, ohne dass dazu Kenntnisse in dieser Sprache benötigt werden, sind sie folglich primär nicht zum Fremdsprachenlernen konzipiert. Über die Sprachkontakte, die sich unter ihrer Mitwirkung herstellen lassen, kann dies als sekundäres Ziel trotzdem verfolgt werden.

Die Sprachführer des *Jourist*-Verlags (je ca. 8 €) bieten geordnet nach Themenbereichen aus dem touristischen Alltag fertige Sätze an, die mit entsprechenden Bildern kombiniert werden. Die einfachste Verwendungsart dafür sieht vor, in der passenden Situation Bild und Tondatei dem Kommunikationspartner zu zeigen bzw. vorzuspielen. Als Alternative können die Audiofiles zunächst angehört und danach die darauf wiedergegebenen Sätze nachgesprochen werden. Die größten Lerneffekte bringt eine dritte Einsatzvariante, nämlich das Auswendiglernen des zu einer Situation vorgegebenen Sprachmaterials, bevor man in diese Situation

## 5. Anwendungen

gerät. Wie alle multilingualen Produkte sind diese Sprachführer weder sprachlich noch kulturell spezifisch, bleiben damit in beiderlei Hinsicht auf einem sehr allgemeinen, oberflächlichen Niveau.



Abb. 19: Jourist illustrierter Sprachführer Deutsch (Jourist Verlags GmbH)

[www.jourist-online.de](http://www.jourist-online.de)

Nicht nur inhaltlich, sondern auch medial hochgerüstet erscheint der *VCommunicator* (ohne Preisangabe), eine Spezialanwendung entwickelt für us-amerikanisches Militärpersonal im Einsatz in den derzeitigen Krisengebieten im Irak, Afghanistan oder dem Sudan, dessen Strukturen jedoch auch auf andere Sprachen, Zielpersonen oder Themen übertragbar sind. Die Anwendung stellt zunächst Fachvokabular in Bild, Schrift und Aussprache zur Verfügung. Was sie von vergleichbaren Produkten abhebt, ist der Einsatz eines Avatars. Diese Kunstfigur, die auf den Internetseiten des Herstellers die gesamte Anwendung vorstellt, spricht die Übersetzungen der gesuchten Ausdrücke vor und präsentiert dazu passende Gestik und Mimik. Gemäß den vorgesehenen Einsatzgebieten beziehen sich diese Zusatzinformationen auf den arabischen Kulturkreis.

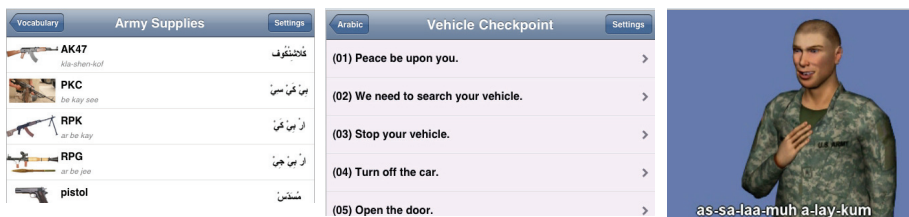


Abb. 20: *Vcommunicator Mobile (Vcom3D)* – Vokabelverzeichnis, Sätze, Avatar bei der Darstellung von „Friede sei mit dir.“

---

### 5.3.5 VERSCHIEDENES

In expliziten Sprachkursen werden sprachlernrelevante Einzelsegmente zu Lektionen zusammengestellt und die Lektionen in eine aufeinander aufbauende Reihe gestellt. Quasi als Gegenstücke dazu gibt es Trainingssoftware für bestimmte Lernbereiche, die kontextunabhängig zur Arbeit an einzelnen Lernaufgaben gedacht sind. Dieses Feld ist praktisch unbegrenzt, vor allem, weil durch die zunehmende Akzeptanz authentischer Lehr-Lernmaterialien fast jedes Medienprodukt auch zu einem Lernmedium werden kann.

Darunter fallen zum Beispiel alle Anwendungen in der Zielsprache, die zum Lernen anderer Fächer oder Lerngegenstände produziert werden, die sich thematisch in ein Sprachtraining integrieren lassen. Dies erfordert jedoch ein gewisses Maß an didaktischem Geschick, sodass Einzellernende kaum in der Lage sein dürften, diese Lernressourcen für sich zu nutzen. Da das mobile Lernen gerade auf die Unabhängigkeit der Lernenden setzt, müssten die Lernmaterialien dafür eher an den Lernzweck adaptiert denn in authentischer Form vorliegen. So könnte man beispielsweise mit einer Anwendung wie *Kopfrechnen (Trilliarden, 0,79 €)* gut Zahlen und Rechenoperationen auf Deutsch üben. Es bleibt jedoch höchst fraglich, ob tatsächlich ein Lernender diesen Weg einschlagen wird.

Näher am sprachlichen Lernen befinden sich Alphabetisierungshilfen. Vornehmlich für jüngere Lernende verfasst, sollten sie auch Älteren nützlich sein, die aus anderen Schriftsystemen kommend sich mit den lateinischen Buchstaben anfreunden müssen. Bei anhaltenden Problemen mit der Aussprache oder Rechtschreibung empfehlen sich Helfer wie *Phonics and Phonograms* bzw. *Spelling* von Brian Ewanchuk, die aktuell allerdings nur für das Englische verfügbar sind. Für alle solche Lernaufgaben, die sich nicht primär kognitiv bewältigen lassen, sondern besser durch kontinuierliches Training erwerbbar sind, eignen sich die transportablen und ständig verfügbaren Übungseinheiten auf dem Mobiltelefon. Weniger zielorientiert, dafür aber motivierender, lassen sich zu diesem Zweck Spiele einsetzen, an denen die Zielsprache in irgendeiner Weise beteiligt ist. Das vom Computer her hinlänglich bekannte Galgenmännchen-Spiel taucht bei den Mobilphone-Anwendungen wieder auf, oder Neuentwicklungen wie *Smile\*Man Deutsch* von *FutureJones* (0,79 €), bei dem es gilt, in möglichst kurzer Zeit mit vorgegebenen Buchstaben Wörter zu bilden. Keinen direkten Bezug zum sprachlichen Lernen besitzen Anwendungen wie *Prüfungsscoach (Brainformatik GbR, ca. 7 €)*, das zur besseren Bewältigung von Prüfungssituationen anleitet, oder Werk-

## 5. Anwendungen

zeuge wie *Stunden-* (APO Products, 0,79 €) oder *Uniplaner* (Michael Banholzer, gratis), die dabei helfen, den Lernalltag in den Griff zu bekommen.



Abb. 21: Oberflächenbeispiele von *Kopfrechnen* (Trilliarden), *Smile\*Man Deutsch* (FutureJones), *Prüfungskoach* (Brainformatik GbR) und *Stundenplaner* (APO-Products)

Eher für fortgeschrittene Lerner relevant sind Bücher, vornehmlich copyrightfreie Klassiker, die in handykompatiblen Ausgaben erscheinen. Interessenten sind hierbei jedoch nicht auf das spezielle Angebot für *iPhones* angewiesen, sondern können bei Bedarf andere Quellen nutzen. Auf den über *iTunes* als Audiobook beziehbaren Text von Mark Twain mit dem Titel *The Awful German Language* (Appessions LLC, 0,79 €) werden Deutschlernende wohl erst dann zurückgreifen, wenn sie dabei sind, den Kampf mit ihrem Lerngegenstand aufzugeben.

### 5.4 DEUTSCHLERNEN MIT ANWENDUNGEN

Wie bereits ausgeführt (o. S. 23), gibt es keine guten oder schlechten Lernmedien, sondern nur passend oder unpassend eingesetzte. Ihre lernspezifischen Qualitäten ergeben sich immer erst bei der Eingliederung in einen didaktischen Kontext. Deshalb gilt auch für die Smartphone-Anwendungen, dass zu ihrer Beurteilung bestimmt werden muss, wer in welcher Situation was warum wie lernen soll. Es geht also darum, die Zielgruppe zu benennen und die Bedingungen, unter denen das Lernen stattfindet, sowie die Inhalte, Ziele und Methoden zu beschreiben, die mit dem Medieneinsatz verknüpft werden. Da alle Faktorengruppen interdependent sind und erst über die Wechselwirkungen untereinander zur Geltung kommen, müssen am Ende die Mittel selbst als Bedingungsgrößen mit einbezogen werden.

---

### 5.4.1 ZIELGRUPPE

Im Einklang mit dem Konzept des mobilen Lernens und seinem Merkmal der Orts- und Zeitungebundenheit zielen die Anwendungen auf den Einzeller ab, dem Hilfen für das individualisierte Lernen an bzw. in die Hand gegeben werden. Wer sich von den Restriktionen festgelegter Lernorte und -zeiten freimacht, wird sich zunächst kaum der neu gewonnenen Freiheit wieder entledigen, indem er sich mit anderen zum Lernen vereinbart. Trotzdem ließe sich das Konzept der Mobilität auch auf Lernergruppen erweitern und es könnten sich so neue Lernszenarien erschließen (o. S. 134). Produkte, die in diese Richtung gehen, sind derzeit jedoch nur am Rande auszumachen, abseits der eigentlichen Intentionen der Hersteller. Beispielsweise wären für den *Mail Translator* von Piet Jonas (o. S. 69) Einsatzmöglichkeiten beim Lernen in Tandems denkbar oder allgemein bei Lernerkontakten über Sprachgrenzen hinweg. Generell steht jedoch eindeutig der Lerner ohne Kontakte zu Mitlernern, Lehrern oder Tutoren im Zentrum.

Gut versorgt mit Materialien werden Sprachanfänger, und dies wohl nicht nur, weil sie natürlicherweise am Beginn der Reihe stehen. Das Sprachmaterial, mit dem sie sich auseinanderzusetzen haben, ist einfacher strukturiert als dasjenige für Fortgeschrittene und eignet sich dadurch besser für eine Aufbereitung in Materialien zum mediengestützten Selbstlernen. Alle Vokabeltrainer mit Grundwortschätzen richten sich an diese Zielgruppe, ähnlich die Grammatiktrainer, viele Lernspiele und die Wörterbücher geringeren Umfangs. Die großen Nachschlagewerke sowie die Übersetzer werden dagegen, soweit sie sich überhaupt für das Sprachenlernen eignen, eher von Lernenden auf höheren Niveaus nutzbringend eingesetzt, die zusätzlich zur Sprach- auch Lernerfahrung mitbringen. Insgesamt lässt sich damit eine gewisse Unterversorgung von Lernenden auf mittleren Fertigkeitsebenen feststellen, während das Angebot für Sprachanfänger bereits beginnt unübersichtlich zu werden.

---

### 5.4.2 LERNSITUATION

Der Faktor Mobilität wirkt sich naturgemäß auch auf die Lernsituationen aus. Konzeptionell sollen die Anwendungen dabei helfen, für Lernaktivitäten bislang ungenutzte Zeiten dafür zu erschließen oder Sprachwissen genau an den Orten verfügbar zu machen, an denen es gebraucht wird. Angesichts der zunehmenden Mobilität der Bevölkerung scheinen sich hierzu vermehrt Gelegenheiten zu ergeben. Zwar wurden und werden auch weiterhin Bücher und andere Papiermedien als mobile Lernhelfer flexibel genutzt. Aber die digitalen Anwendungen

konkurrieren mit diesen und haben ihre physikalische Anspruchslosigkeit sowie ihre Multimedialität als Vorteile auf ihrer Seite. Besonders anschaulich wird dies beim Vokabellernen mit Karteikartenkästen oder beim Nachschlagen in Referenzwerken. Niemand trägt schwere Karteikästen oder mehrbändige Lexika mit sich herum. Multimedial überlegen sind die digitalen Helfer durch die Sprachausgabe in hörbarer Form, die auch über Kopfhörer möglich ist. Das Aufnehmen eigener Ausspracheversuche in der U-Bahn kann man sich kaum vorstellen, selbst wenn einige davor nicht zurückschrecken werden. Die Regel wird die stille Beschäftigung mit den Lernmaterialien sein, also leises Lesen, Hören und das Eintippen von Wörtern. Alle digitalen Anwendungen können ortsunabhängig eingesetzt werden, stehen aber, wenn sie es inhaltlich leisten, auch an den üblichen Lernorten als vollwertige Hilfen zur Verfügung.

---

### 5.4.3 INHALTE

Sieht man von den speziell für etablierte Prüfungen entwickelten Anwendungen ab, die für das Deutsche sowieso noch ausstehen, sind Verknüpfungen mit anderen zielsprachlichen Lerntätigkeiten in nur wenigen Fällen herzustellen. Mit gewissen Einschränkungen ist dies bei den Vokabeltrainern zum Grundwortschatz gegeben, vorausgesetzt, dass das Vokabular, das darunter gefasst wird, tatsächlich zum Basisbestand zählt. Häufig wäre jedoch auch hier schon eine Kombinations- oder Angleichungsmöglichkeit mit anderen Lernmaterialien wünschenswert. Offen für eine inhaltliche Verbindung sind die Vokabulare, die Ergänzungs- und Erweiterungsoptionen anbieten, und natürlich diejenigen, die lediglich den Funktionsrahmen ohne vorgegebene Inhalte bereitstellen. Sie stellen eine echte Bereicherung dar und sind in der Lage, ihre papiergestützten Konkurrenten nachhaltig zu verdrängen. Für die Herausgeber von Lehrwerken zum Deutschwerb scheint es an der Zeit zu sein, über einen Handy kompatiblen Vokabeltrainer als Lehrwerkskomponente nachzudenken.

Gemäß der vergleichsweise restringierten Ein- und Ausgabemöglichkeiten auf den transportablen Kleingeräten ergibt sich bezogen auf die Lerninhalte eine starke Konzentration auf die kleineren Einheiten der Sprache, also auf Wörter, Mehrwortausdrücke, Redewendungen, Einzelsätze und auf kurze Texte. Eine Ausnahme hiervon bilden die Übersetzer, die auch mit längeren Texten zurechtkommen. Der Aufbau eines Wortschatzes zählt fraglos zu den großen Aufgaben, die beim Erwerb einer Fremdsprache bewältigt werden müssen. Ob es sich dabei um die wichtigste handelt, wie von einigen Anwendungsproduzenten behauptet, ist letztlich von sekundärer Bedeutung. Die Aufspaltung von Sprache in kleine

Einheiten oder in weitgehend kontextlose Passagen birgt immer die Gefahr in sich, dass im Bedarfsfall die Synthese zur echten Sprachproduktion in authentischen Situationen nicht gelingt. Wortschatz, Grammatik und Übersetzung, eindeutig die Schwergewichte im Angebot der Anwendungen für Smartphones, decken somit nur Teilbereiche von unbestreitbarer Bedeutung ab, reichen jedoch mit Sicherheit nicht zum Erwerb umfassender, funktionaler Sprachfertigkeiten aus.

Speziell an den Inhalten ist zu kritisieren, dass die bei den Produzenten beliebten, für viele Sprachen einsetzbaren Inventare an Wörtern, Bildern oder Themen gezwungenermaßen sprach- und kulturunspezifisch ausfallen, von einer Ausrichtung auf den angelsächsischen Sprachraum vielleicht abgesehen. Die fehlende zielsprachliche bzw. zielkulturelle Komponente macht das Lernmaterial zwar nicht gänzlich unbrauchbar, verschenkt jedoch eine ganze Reihe an Ansatzpunkten zur Lernerleichterung oder zur Lernverbesserung. Ob die Möglichkeit für einen individuellen Lerner, alle seine Fremdsprachenkenntnisse zu bündeln und in einer Art von Lernmaterial zu sammeln, wie sie einige der multilingualen Produkte anbieten, diese Nachteile ausgleicht, ist mehr als fragwürdig. Weniger gravierend wäre die fehlende kulturelle Spezifik bei Fachwortschätzen, da diese sich international sowieso immer mehr angleichen. Leider findet sich dazu im Moment noch kein Angebot für das Deutsche als Fremdsprache.

Bei den Übersetzern stellt die hohe Fehlerquote ein gravierendes Problem vor allem für Einzellerner dar. Sind in begleiteten Lernszenarien noch einige sinnvolle Verwendungen denkbar, dürften ansonsten die Gefahren größer sein als der Nutzen, wenn unmittelbar mit den maschinell übersetzten Texten gearbeitet werden soll. Zur globalen Information über Inhalte vor einer intensiven und vor allem auch zeitaufwendigen Beschäftigung mit einem zielsprachlichen Text lassen sich die Übersetzungsautomaten gelegentlich einsetzen. Doch auch dagegen gibt es ein lerndidaktisches Argument. In vielen methodischen Ansätzen zum effektiven Fremdsprachenlernen sucht man nach Möglichkeiten echter, eigentlicher Sprachverwendung, die auf originäre Ziele der handelnden Personen ausgerichtet ist. Denn nur in einer derart authentischen Handlung stimmen die sprachlichen Aktivitäten mit den Intentionen des Sprechers überein und zwingen diesen dazu, die Zielsprache als tatsächliches Mittel der Kommunikation zu nutzen. Die Mehrzahl der Sprachhandlungen in arrangierten Lernprozessen wird dagegen von einer Uneigentlichkeit geprägt, wenn die Lernenden Fragen und Aufgaben bearbeiten, an deren Antworten und Lösungen sie eigentlich nicht interessiert sind (vgl. o. S. 38). Einen zielsprachlichen Text mithilfe der bislang erworbenen

Sprachkenntnisse zu überprüfen und einzuordnen, stellt einen solchen Vorgang eigentlicher Sprachverwendung dar und sollte deshalb nicht so ohne Weiteres einem Lernmittel übertragen werden. Beim Einsatz von Übersetzungssoftware ist also daran zu denken, dass je mehr ein Lernmedium kann, desto weniger bleibt dem Lernenden an Aktionsmöglichkeiten, und dies vor dem Hintergrund, dass in der Regel aktives Lernen zu besseren Ergebnissen führt als passives.

Sprachbezogene Fehler unterschiedlicher Herkunft sind in vielen der Anwendungen zu finden. Über die Ursachen dieser Erscheinung ließe sich nur spekulieren, weshalb es hier unterbleiben soll. In Sprachlernmaterialien stellen sprachliche Normabweichungen per se eine Schwäche dar und sollten deshalb vermieden werden.

Im Angebot an Lernhilfen für das Deutsche steckt noch viel Wachstumspotenzial. Auch wenn man dasjenige für andere Zielsprachen mit einbezieht, steht die Entwicklung von Anwendungen erst am Anfang, was der Neuheit der Technologie entspricht. Das Englische dominiert dank seiner Stellung als internationale Sprache auch dieses Marktsegment, das Deutsche hält sich zusammen mit anderen europäischen und einigen ostasiatischen Sprachen in der unmittelbaren Verfolgergruppe hinter diesem Spitzenreiter auf. Je breiter das Angebot wird, desto leichter scheint in den Anwendungen die Abkehr vom Englischen als Basissprache zu fallen. Diese Tendenz ist deshalb für das Deutsche erfreulich, weil dadurch Sprachkombinationen auftauchen, die zu den sprachlichen Biografien vieler Deutschlernender passen. Und je mehr Entwickler auf diesem Gebiet tätig sein werden, wofür der Erfolg des von *Apple* etablierten Geschäftsmodells spricht, desto mehr sind auch neuartige Produkte zu erwarten, die auf die Besonderheiten der deutschen Sprache Rücksicht nehmen.

---

### 5.4.4 LERNZIELE UND METHODEN

Die Lernziele der Anwendungen lassen sich einfach beschreiben: die Vokabeltrainer zielen auf Wortschatzerweiterung bzw. –festigung ab, die Grammatiktrainer versuchen den Lernenden spezifische sprachliche Regelungen nahe zu bringen, während die Wörterbücher und Übersetzer mit keinen festen Lernzielen verknüpft sind. Bei den beiden letztgenannten handelt es sich um authentische Lernhilfen, also solchen, die nicht primär für das Sprachenlernen entwickelt wurden. Bei ihnen entscheiden die Nutzer, wofür und warum sie eingesetzt werden.



Als ebenfalls sehr übersichtlich erweist sich das methodische Spektrum innerhalb der Anwendungen. Die vorgesehenen Bearbeitungsweisen sind auf individuelle Lerner hin ausgerichtet, zielen überwiegend auf rezeptives Lernen ab und zeichnen sich häufig durch eine sehr enge Lernerführung aus. In den *Flashcard*-Modi geht es nach der ersten Präsentation um Wiedererkennung, wobei flexibel zwischen dem ausgangs- oder zielsprachlichen Ausdruck und bei letzterem auch eine hörbare Form gewählt werden kann. Diese Multimedialität ermöglicht ein mehrdimensioniertes Herangehen, das sich zweifelsohne lernfördernd auswirkt. Hören lässt sich nicht lesend trainieren, weshalb die Sprachausgabe hier einen gangbaren Weg eröffnet.

Die Ausrichtung auf das individuelle Lernen wird im Allgemeinen als positiver Faktor angeführt. Im Hintergrund stehen dabei Erfahrungen in großen Lernergruppen betreut von Lehrern, die sich in Sachen Geschwindigkeit und Anforderungsniveau an irgendwelchen Mittelwerten orientieren müssen, viele Mitglieder der Gruppe dadurch entweder über- oder unterfordern. Lernhemmend ist weiterhin der mit steigender Gruppengröße sich vermindere Anteil an Aktivität des Einzelnen, außerdem können von den Mitlernenden Störungen ausgehen. Das individualisierte Lernen schafft hierfür Abhilfe. Gleichwohl wird Lernen nicht schon dadurch individueller, wenn die Lernenden von einer Software „betreut“ werden, die von ihren Programmierern ebenfalls auf antizipierte Mittelwerte hin ausgerichtet werden muss. Wegen des fehlenden unmittelbaren Kontakts zwischen denjenigen, die das Lernarrangement bestimmen, und denjenigen, die als Abnehmer daran beteiligt sind, kann sich sogar die Anpassung an individuelle Bedürfnisse noch stärker reduzieren, als dies im Präsenzunterricht der Fall ist. Das Lernen wird dadurch nicht individuell, sondern nur vereinzelt und isoliert.

Sprache dient zur Kommunikation, wozu es Kommunikationspartner braucht. Und trotz einiger Hilfskonstrukte lernt man sprachliche Fertigkeiten nicht ohne direktes Training, also Sprechen nur durch Sprechen, Schreiben durch Schreiben, Hören durch Hören und Lesen durch Lesen. Vor allem in Bezug auf das mitteilungsbezogene Sprechen, was ein völlig anderer Vorgang ist als das Nachsprechen vorgegebener Vokabeln, erreichen ausschließlich zwischen Lerner und Lernmaterial ablaufende Lerneinheiten nur selten die Effizienz von personengestützten Vorgehensweisen. Aber auch bei den anderen Fertigkeiten gehen sehr schnell kommunikative Elemente verloren, wenn eine Einzelperson lediglich mit einem multimedialen Gerät hantiert.

Es muss also genau hingesehen werden, wo die Stärken und wo die Schwächen des Lernens mit Anwendungen liegen. Die Karteikartensysteme helfen eindeutig bei der Vermeidung des sogenannten Positionseffekts beim Vokabellernen. Bei jedem Lernvorgang werden unwillkürlich auch an sich irrelevante Informationen aus der Lernumgebung mit im Gedächtnis abgespeichert. So kann sich ein Lernender an die Listenposition einer Vokabel in einem Glossar, einem Vokabelheft oder irgendeiner anderen Fixierung mit fester Reihenfolge erinnern und darüber später die sprachrelevanten Informationen aus dem Gedächtnis abrufen. Umgekehrt kann es passieren, dass der Zugriff darauf ohne die Positionsinformationen nicht gelingt, die Bedeutung einer Vokabel also nicht erschlossen wird, wenn diese in einem anderen, kommunikativ relevanten Kontext auftaucht. Indem bei den Karteikarten die Reihenfolge permanent verändert wird, werden solche Positionseffekte von Anfang an vermieden.

Bei den Übungsaufgaben dominiert die programmierungsfreundliche Multiple-Choice-Anordnung, häufig als ‚Quiz‘ bezeichnet. Es ist zu erwarten, dass dazu noch einige andere Aufgabentypen mit eindeutiger Rückmeldung, wie z. B. Richtig-Falsch-Entscheidungen oder Kreuzworträtsel, hinzukommen, ähnlich dem Aufgabenrepertoire in Software für größere Computer. Bei den Schreibübungen wird es vermutlich bei der engen Führung in der Aufgabenstellung bleiben und von den Lernenden wird lediglich die Eingabe von Einzelbuchstaben oder Einzelwörtern erwartet.

Übungen dieser Art stehen im Verdacht, lediglich ‚träges‘ oder ‚totes‘ Wissen zu erzeugen, also solches, das zwar bei Lernübungen aktivierbar, in realen Sprachverwendungssituationen dagegen nicht oder nur mit Mühe verfügbar ist. Der Schritt von der Rezeption bzw. der eng geführten Sprachproduktion hin zur Sprachverwendung in natürlicher Sprachumgebung erweist sich für viele Lerner mit überwiegend rezeptiver Lernerfahrung als zu groß. In der Fremdsprachendidaktik versucht man diesen Schritt zu verkleinern, indem man bereits bei den Lernvorgängen möglichst viel Lerneraktivität zulässt, ein Aspekt, den die Entwickler von Lernanwendungen stärker berücksichtigen sollten.

---

### 5.4.5 WERKZEUGE

Ebenfalls in der Aktivierung der Lernenden liegt der entscheidende Faktor, wenn es um eine genauere Funktionsbestimmung von Lernmitteln geht. Der Terminus „Lernmedium“ hat nicht zuletzt durch die enormen Fortschritte auf dem Sektor der digitalen Medien eine inhaltliche Ausweitung erfahren, die ihn fast schon un-

brauchbar macht. Wo man früher noch zwischen Lehr- und Lernmitteln, zwischen Arbeits- und Anschauungshilfen und anderen unterschieden hat, wird heute alles unter dem neuen Begriff subsumiert. Um jedoch den Qualitäten der eingesetzten Mittel auf die Spur zu kommen, muss man diese wieder differenzierter betrachten (vgl. Mitschian 1999:87).

Wesentlich zur Bestimmung des didaktischen Werts von Lernhilfen ist die Aufteilung in Werkzeuge und in Medien im eigentlichen Sinn. Medien nach kommunikationswissenschaftlichem Verständnis sind Träger von Informationen. Mit Werkzeugen werden Medien produziert, weiter verarbeitet, transportiert oder gespeichert, wobei die Werkzeuge selbst keine Informationen enthalten. Ein Übersetzungsautomat ist ein solches Werkzeug, da die zu übersetzenden Texte erst von den Nutzern eingegeben werden. Ein digitales Wörterbuch dagegen verfügt über eine mitunter sehr große Menge an Inhalt, gehört deshalb zu den Medien. Während man in der Fremdsprachendidaktik traditionell den Lernmedien und ihren Inhalten viel Beachtung geschenkt hat, hat man in den letzten Jahrzehnten auch den didaktischen Wert von Lernwerkzeugen als Mittel zur Lerneraktivierung erkannt und propagiert. Nicht zuletzt deshalb wurden die Entwicklungen zum Web 2.0 in der Fremdsprachendidaktik bereitwillig aufgegriffen.

Die Anwendungen für das *iPhone* werden mit dem *Software Development Kit* (SDK) von *Apple* produziert. Dieses Werkzeug versetzt zwar auch Laien in die Lage, als Entwickler tätig zu werden, erfordert aber bei diesen einen gewissen Grad an Vorkenntnissen in der Softwareherstellung sowie eine nicht geringe Bereitschaft zur Einarbeitung. Es ist damit deutlich anspruchsvoller als die Werkzeuge, mit denen Web 2.0-Produkte erstellt werden, und kommt aus diesem Grund nicht als ein Lernwerkzeug für den Fremdsprachenerwerb infrage. Diese müssen massentauglich und nach kurzer Einarbeitung nutzbar sein, wie etwa die Instrumente zur Podcasterstellung oder die Blogger-Utensilien. Der Einsatz digitaler Werkzeuge beim Fremdsprachenlernen ist selbst nur Mittel zum Zweck. Er soll über die Optionen zur Medienbearbeitung zu einem produktiven Umgang mit der Zielsprache anregen, der wiederum erst für die Lerneffekte sorgt. Bei komplexen Werkzeugen mit hohem Einarbeitungsaufwand ist der Umweg zu diesem Ziel zu lang. Obwohl bereits einige Anwendungen angeboten werden, die die Programmierung von *iPhone*-Applikationen vereinfachen, wird die Schwelle zur Massentauglichkeit sobald nicht überschritten werden.

Für Lehrende stellt sich die Situation bei den Herstellungswerkzeugen etwas anders dar. Für die üblichen Lernformen wie Quiz oder Multiple Choice steht Soft-

ware zur Verfügung, die es Personen mit durchschnittlicher Medienkompetenz und nach nur geringem Einarbeitungsaufwand erlaubt, einfache Übungsmuster für die Bearbeitung auf Handys zu nutzen. Beispielsweise stellt [Quizzler](#) eine Schablone für Quiz-Übungen zur Verfügung, in die nur mehr Fragen und Antworten einzutragen sind, deren Aufbereitung für die Handys automatisch erfolgt. Etwas vielfältiger zeigen sich die Werkzeuge, die von [StudyMobile](#) angeboten werden, die standardmäßig die Anbindung an ein Wörterbuch enthalten und eine multimediale Ausgestaltung der Multiple-Choice-Übungen gestatten. Ob sich der Produktionsaufwand für eine spezifische Lernergruppe lohnt, muss jeder Lehrer selbst entscheiden. Für die Vermittlung einer Fremdsprache dürften die in diesem Segment dominanten Frage-Antwort-Strukturen nur am Rande einsetzbar sein.

Im derzeitigen Angebot der Anwendungen für das *iPhone* sind lediglich die Übersetzer- und die Karteikartensysteme ohne vorgegebene Eintragungen als Werkzeuge einzustufen. Mit den Übersetzern können Lernende schriftlich fixierte Texte bearbeiten und die automatisch gefertigten Übersetzungen als Lernmedien nutzen. Die ausgiebige Verwendung dieses Werkzeugs als Lernwerkzeug erfordert jedoch ein Maß an didaktischem Wissen und Können, das in der Regel bei Sprachlernenden nicht anzutreffen ist. Lernende müssten in diesen Fällen selbst die Inhalte auswählen, die Bearbeitungsmodi bestimmen und Lernziele zumindest implizit vorgeben. So werden Übersetzer wohl nur gelegentlich für eher periphere Lernaufgaben einsetzbar sein, zur Übersetzung einzelner Wörter etwa, was zuverlässiger mithilfe eines Wörterbuchs zu erledigen sein wird, oder zur inhaltlichen Orientierung bei unbekanntem Texten in der Zielsprache, die jedoch selten auf dem Handy bearbeitet werden. Fraglich ist auch, ob sie als Helfer bei schriftlichen Kontakten zu Sprechern der Zielsprache wirklich von Nutzen sind. Dagegen sprechen die vergleichsweise umständlichen EingabeprozEDUREN und die Abhängigkeit von einer stabilen Internetverbindung.

Werkzeugcharakter tragen die Ergänzungs- und Erweiterungsfunktionen der Vokabeltrainer und der Wörterbücher, die eine tatsächliche Individualisierung des Lernens erlauben. Mit ihrer Hilfe lassen sich die vorgegebenen Wortbestände an die Lernbedürfnisse einer Person in einer bestimmten Situation adaptieren. Außerdem öffnen sie den Lernenden ein Aktivitätsfenster, über das sie an der Gestaltung ihrer Lernmaterialien mitwirken können. Die Aufnahmevorrichtungen für die eigenen Sprechversuche fallen ebenfalls in die Kategorie Lernwerkzeug und erbringen einen kleinen Aktionsvorteil.

### 5.5.5 MEDIEN

Alle anderen der oben besprochenen Anwendungen sind den Lernmedien zuzurechnen. Auffallend ist, dass im bisherigen Angebot nur wenige authentische oder adaptierte Medien vertreten sind, die Mehrzahl der Produkte als methodisiert einzuordnen ist. Als authentisch oder nur geringfügig adaptiert sind die Wörterbücher anzusehen, die meisten der Spiele sowie die Lernmedien für nichtsprachliche Fächer. Bei Sprachkursen liegen die Spezifika neben den eingesetzten Materialien gerade in der Art und Weise, wie diese mit Lernverfahren verbunden werden, und zu den Vokabeltrainern gehört neben einem Vokabelverzeichnis eine Auswahl an Übungen. In beiden Fällen ist also der sprachliche Bestand mit methodischen Vorgaben verbunden.

Diese Konzentration auf stark didaktisierte Lernhilfen bei einem geringen Anteil an authentischen oder adaptierten Materialien spiegelt die Situation zu Beginn der Lernsoftwareentwicklung für Computer vor rund 50 Jahren wider. Allerdings fiel damals die Lernerführung wesentlich strikter aus, wofür zum Teil die im Vergleich zu heute rudimentären Programmierungsmöglichkeiten verantwortlich zeichneten, zum Teil didaktische Vorgaben aus dem Behaviorismus bzw. dem *Programmierten Lernen* den Ausschlag gaben. Davon abgesehen verläuft heute genauso wie früher die Entwicklungsrichtung von der Technik zum Menschen und führt auf einer wohl in den meisten Fällen unreflektierten Basis zu strikt instruktivistischen Vorgehensweisen.

Die Software lehnt sich didaktisch an das Modell des Lehrers oder Tutors an, der einem Einzeller Lernmaterialien, dazu passende Übungsmuster und Erklärungen vorgibt, das Lernen erfolgt über Rezeption der Anleitungen und durch Wiederholungen. Trotz der zum Teil grundlegenden Kritik konstruktivistisch orientierter Fremdsprachendidaktiker (z. B. Rüschoff/Wolff 1999:20), die einer solchen Lernausrichtung jegliche Effizienz absprechen, belegen schon allein langfristige Erfahrungen damit, dass darüber Lernvorgänge erfolgreich initiiert werden. Es wird bei diesem Ansatz nicht das gesamte Spektrum möglicher Lernunterstützung ausgenutzt, sondern nur ein bestimmtes Segment davon, wie dies allerdings bei allen mediengesteuerten Lernvorgängen der Fall ist.

Auch daran, dass die Richtung zunächst von der Technologie bestimmt wird, die neuartige Optionen zur medialen Sprachbearbeitung zur Verfügung stellt, für die dann Nutzenanwendungen in der Fremdsprachendidaktik gesucht werden, ist prinzipiell nichts auszusetzen. Erst müssen die Möglichkeiten vorhanden und ein-

setzbar sein, bevor sie in der Lehr-Lernpraxis Anwendung finden können. Man sollte sich lediglich dessen bewusst bleiben, dass es eben nicht die Bedürfnisse von Lernenden oder Forderungen aus der Didaktik sind, die am Anfang stehen, sondern Faktoren aus der Medientechnologie. Deshalb muss bei den Produkten dieser Anlage überprüft werden, ob damit tatsächlich ein positiver Beitrag zur Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten geleistet wird.

Bei der medialen Ausgestaltung der Anwendungen stechen die Audiokomponenten hervor, der Einsatz der Bildmaterialien ist dagegen mit einigen Fragezeichen zu versehen und Audiovisuelles ist zumindest bislang eher eine Randerscheinung. Medialität ist jedoch nicht rein quantitativ erfassbar, weshalb die Menge der verwendeten Medien nur eine Größe unter anderen ist. Die eindeutige Stärke der Smartphone-Anwendungen liegt in der unmittelbaren und flexibel einsetzbaren Verbindung von geschriebener mit gesprochener Sprache, wodurch ein für das Fremdsprachenlernen hinderliches Manko aller gedruckten Lernmaterialien beseitigt wird. Sprache wird hörbar gemacht, auch wenn es sich dabei nur um sehr kurze Sprachsegmente ohne den für viele sprachliche Äußerungen wichtigen Mitteilungskontext handelt. In bestimmten Lernphasen bzw. für bestimmte Lernschritte reichen die isolierten Aussprachebeispiele aus, wobei sowohl die eingesetzten Audiofiles als auch die synthetisierten Sprachausgaben qualitativ ansprechend sind und den ihnen zugedachten Zweck erfüllen.

Die Mehrzahl der Anwendungen zeichnet sich durch einen hohen Bedienungs-komfort aus, wobei vielleicht die eingeschränkten Platzverhältnisse auf dem Display einen rationalen Umgang mit Steuerelementen begünstigen. Die trotz der Neuheit der meisten Anwendungen schon zahlreichen Updates belegen Probleme mit der Laufstabilität der Produkte, was jedoch bei Neuentwicklungen kaum vermeidbar sein dürfte. Wie in den Anfangsphasen der Lernsoftwareentwicklung treten neben institutionellen Entwicklern viele Individuen als Programmierer auf, die über keine umfangreichen Testmöglichkeiten für ihre Produkte verfügen, sodass erst die Endabnehmer für ein entsprechendes Feedback sorgen müssen.

In puncto Interaktivität wird den Lernenden ein recht überschaubares Handlungsspektrum angeboten: Lösungsoptionen antippen, auf der virtuellen Tastatur schreiben oder Gesprochenes aufnehmen und wieder abspielen. Die neue Version des SDKs bringt hier einige Erweiterungen, zum Beispiel Drag&Drop-Prozeduren, wovon Steigerungen in der Aufgabenvariation zu erwarten sind. Dennoch

werden die Kleingeräte in dieser Hinsicht nie die Bandbreite der größeren Computer erreichen und so auch nie zu vollwertigen Schreibgeräten mutieren.

Was die Adaptivität anbelangt, werden die bereits verfügbaren Optionen nicht immer ausgeschöpft. Positive Ausnahmen bilden *iVocabulary* mit der Öffnung für alle beitragswilligen Materialproduzenten sowie alle anderen erweiterungsfähigen Vokabelverzeichnisse. Die absehbare Ausweitung des Angebots an Anwendungen zum Fremdsprachenlernen sollte in Bezug auf die Anpassung der Lernmittel an die Bedürfnisse der Lernenden bald deutliche Fortschritte bringen und so deren Wert für Lernende weiter steigern.

---

#### 5.4.6 FAZIT

Mit Anwendungen kann man keine Sprache vollständig erlernen, auch wenn dies in vielen der Begleittexte angekündigt oder zumindest suggeriert wird. Vielmehr handelt es sich bei diesen um mediale Helfer für abgegrenzte Teilbereiche, die auf dem Weg zum übergeordneten Ziel zu bearbeiten sind.

Quantitativ wie qualitativ am stärksten präsent sind die Smartphone-Helfer in der Vokabelarbeit, wo sie eine echte Gefahr für bisherige analoge wie digitale Alternativen darstellen. Hier passen das Konzept der Mobilität, die Sprache und ihre Didaktik am besten zusammen und finden zu Resultaten, die neuartige Lernarrangements erschließen. Sich mit den kleineren Einheiten der Sprache in kurzen Lernphasen mit einer hohen Wiederholungsfrequenz zu beschäftigen, basiert auf günstigen lerntheoretischen Voraussetzungen. Kommt dann noch wie beim Einsatz in zielsprachlichen Kontexten ein sinnvoller Bezug zur Lernumgebung zustande, ergibt sich ein nahezu perfektes Lernszenario. Die negativen Positionseffekte werden durch den flexiblen Umgang mit digitalen Daten vermieden, positive Effekte auf das episodische Gedächtnis dagegen gefördert. Gleichzeitig wird Sprache in ihren beiden wichtigsten Erscheinungsformen bereitgestellt, nämlich in geschriebener und in gesprochener Form.

Die Wörterbücher bieten ähnliche Vorteile und werden ernst zu nehmende Konkurrenten gedruckter Ausgaben, falls deren Inhalte in den Speichern der Smartphone vorgehalten werden. Alle Anwendungen hingegen, die auf permanente Zugriffe auf das Internet angewiesen sind, können beim derzeitigen Stand der Technologie als nur bedingt alltagstauglich eingestuft werden. Überlange Wartezeiten oder gar Verbindungsabbrüche sind bei effizienten Lernmitteln nicht tolerierbar.

## 5. Anwendungen

Alle anderen Anwendungen zum Fremdsprachenlernen sind lediglich als häufig noch experimentelle Ergänzungen für spezifische Lernaufgaben anzusehen. Mit ihnen lässt sich gelegentlich Abwechslung ins Lerngeschehen bringen, anderweitig organisiertes Lernen unterstützen oder sie helfen bei Kontakten zur Zielsprache. So muss man sie insgesamt als Randerscheinungen mit peripherer Bedeutung einstufen.





## 6. PODCASTS

### 6.1 LERNENDE ALS PRODUZENTEN

Von Lernenden produzierte Podcasts eignen sich normalerweise weniger als Lernmedien für andere Lerner, da sie primär als Lernhilfen für die Produzenten selbst gedacht sind. Die erhofften Lerneffekte sollen sich im Laufe des Produktionsprozesses einstellen, das Endprodukt fungiert in vielen Fällen lediglich als konkretes „gegenständliches Werk“ bzw. „bewußter Abschluss“ eines Lernprojekts (Frey 2005:98f.). Während der Herstellung sprachbezogener Podcasts werden die Produzenten dazu angeregt, sich Gedanken zur Sprache, zu den Inhalten gesprochener Texte zu machen, zu Lehr-Lernverfahren, die gegebenenfalls mit den Materialien verknüpft werden, zur Adressatenspezifität des Angebots und zu anderem mehr. In der Auseinandersetzung mit diesen und anderen Größen entsteht der Lerngewinn in unmittelbarer oder auch nur mittelbarer Weise. Ziel der Lerneraktivitäten kann es so sein, die eigene Sprachkompetenz in allen Fertigkeitsebenen zu erweitern, oder durch die über die Podcasts angestrebte Vermittlung landeskundlicher Informationen zum Herkunftsland, zum Zielsprachenland oder irgendwelchen anderen Regionen die interkulturelle Kompetenz der Beteiligten auszubauen. Ein anderer Impuls kann darin liegen, dass die Lernenden phasenweise die Funktionen von Lehrenden übernehmen, mit der Absicht, sie zur Reflexion und zur Elaboration des eigenen Lernverhaltens anzuregen. Auch dann, wenn genau die Vermittlung einer Fremdsprache als Ziel der Podcasterstellung bzw. -verbreitung genannt wird, kann wegen der geringen didaktischen Kompetenz auf Seiten der Lernenden, ihrem noch mehr oder weniger stark eingeschränkten zielsprachlichen Wissen und Können oder wegen nicht optimaler Herstellungsbedingungen davon ausgegangen werden, dass von Lehrpersonen bzw. -institutionen oder von Medienprofis erstellte Podcasts höheren Ansprüchen genügen – Ausnahmen bestätigen die Regel.

Beispiele für Podcasts ohne Ambitionen, die über eine motivierende Anwendung der gerade zu lernenden Sprache hinausgehen, sind die Audiodateien der britischen [Northgate School/Ipswich](#) mit deutschen Sprechproben der Schüler oder die von Schülern der Stone Bridge High School in Ashburn, Virginia (USA), ins Netz gestellten Episoden mit dem Titel ‚[Deutsch 4 Podcast](#)‘, in denen sie unbeschwert über ihre Hobbys und bevorzugten Sportarten berichten, diverse Reiseberichte abliefern oder sich mit speziellen Themen wie „Dankbarkeit“ oder „Die Ge-

schichte der Musik“ befassen. Unüberhörbare Ausspracheprobleme und – das Sprachniveau der Lernenden als relativierenden Faktor außer Betracht gelassen – zahlreiche Normabweichungen in vielen sprachlichen Bereichen stellen sich dem Einsatz des Podcasts als Lernmittel für Dritte entgegen. Zu keiner der letzten zehn auf der Webseite publizierten Folgen des Podcasts wurde bislang ein Kommentar angegeben, was auf eine nicht sehr umfangreiche Rezeption schließen lässt, zu welchem Zweck auch immer. Für andere Lerner denkbar wäre eine didaktisch motivierte Verwendung als Vorbild für sprachliche Eigenproduktionen trotz nicht perfekter Sprachbeherrschung, als thematischer Ideengeber oder als Anregung zur Podcastausgestaltung mit Musik, Geräuschen oder anderen Features.

Ähnlich verhält es sich mit den von Marie Besne, Maria Bogdanova u.a. produzierten Aufnahmen mit dem Titel ‚Fünf Freunde‘,<sup>4</sup> in denen die Autoren auf witzige Weise, aber in nicht immer guter Tonqualität schildern, „was passiert[,] wenn fünf freche ausländische junge Leute in eine deutsche Stadt kommen und sich unters Volk mischen.“ Mit ihren sieben fertigen Podcastfolgen liegen sie noch im Mittelfeld der für das Deutsche bei *iTunes* erhältlichen Lernpodcasts, nicht wenige bestehen aus nur einem einzigen Beitrag, z. B. ‚Der Galberg Podcast‘ („‚Galberg‘ is a cross between the Irish city of Galway and the German city of Bamberg. Language students at both universities have produced the podcasts as part of an innovative tandem learning project“) oder ‚Langwitch: Archive podcast for Langwitch‘ („Pc created in French and German by me and also by my pupils. Viel Spaß!“).

Wie das Langwitch-Beispiel zeigt, steckt in der Regel hinter den meisten Lernerpublikationen eine Lehrperson, die mehr oder weniger stark am Produktionsprozess beteiligt ist bzw. diesen steuert. Von den im nächsten Abschnitt beschriebenen Podcasts unterscheiden sich die hier angeführten Beispiele durch ihre primäre Zielgruppe und dem Grad der Lernerbeteiligung. Letztere dominiert in den hauptsächlich von und für die Lernenden erstellten Podcasts zumindest in der Präsentation nach außen, während sich die Lehrkraft mehr im Hintergrund hält.

Deutlich umfangreicher, wenngleich auch nicht gerade überbordend, zeigt sich das Podcastangebot von [Radio Deutsch als Fremdsprache](#), eine netzgestützte

---

<sup>4</sup> Wenn zu einem Podcast-Titel kein Hyperlink eingefügt oder keine Internetadresse angegeben ist, sind die genannten Podcasts über *iTunes* und die dortige Suchfunktion für Podcasts auffindbar.

Sammelstelle, bei der „Deutschlernende aus aller Welt“ Beiträge zu unterschiedlichsten Themen ablegen. Im Zeitraum zwischen Mai 2006 und Oktober 2009 hat dies zu 24 Podcasts geführt, die meisten davon von deutschlernenden Studenten im Rahmen kleinerer Lernprojekte produziert. Inhaltlich reicht das Angebot von einem als Radiosendung konzipierten Beitrag von Jugendlichen aus Leipzig und Benin zu kulturellen Unterschieden mit dem Titel „[Fremde – Die Wirklichkeit mit eigenen Augen sehen](#)“ bis hin zu einem lediglich hintereinander weg wiederholten Vorsprechen von „Radio Deutsch als Fremdsprache“ durch russische Auswanderinnen in einem „[opener russische Lernerinnen Radio DaF](#)“.

Der – von den Autoren vielleicht schon vergessene – Netzniederschlag eines temporären Projekts dürften die vier mit der Überschrift „[Deutschland für Anfänger](#)“ publizierten Audiodateien sein, in denen Ljudmila Algeier, Yulia Collier u.a. zwischen August und November 2007 „Tipps und Ratschläge für das (Über-) Leben in Deutschland [...] Von einer kleinen Gruppe aus einer kleinen Stadt im grünen Herzen Deutschlands“ weitergeben. Vorwiegend in Dialogform wird zu Themen wie ‚Getrennt oder zusammen‘ oder ‚Zweites Frühstück‘ auf deutsche Besonderheiten hingewiesen und darüber landeskundliches Wissen aus Lerner-sicht vermittelt. Obwohl die Audiodateien recht ansprechend produziert sind, dürfte sich deren Lernwert für Dritte in engen Grenzen halten. Möglich wäre wieder eine Vorbildfunktion für Eigenproduktionen, weniger dagegen ein Einsatz unmittelbar als Lernmaterial.

Um ein Projekt von DaF-Studenten der Universität Jena handelt es sich bei „[Die DaFshow – der DaF-podcast](#)“, bei dem die Studenten die Möglichkeit des Podcastens für ihre eigenen Studienbelange erkunden.

Trotz einiger didaktischer Perlen, die sich vielleicht irgendwo im permanent anwachsenden Angebot an lernergenerierten Podcasts werden finden lassen, sprechen die allgemeinen Indikatoren dagegen, dass aus dieser Kategorie für das mobile Lernen tatsächlich brauchbare Produkte zu erwarten sind. Wie bereits ausgeführt (o. S. 34), gilt, dass auf den Kleingeräten des m-Learnings die produktive Verwendung von Podcasts eine deutlich geringere Rolle spielt als beim Einsatz auf Computern mit bequemeren Eingabeoptionen. Aus diesem Grund verliert auch die denkbare Vorbild- bzw. Musterfunktion für Eigenproduktionen, die solchen Podcasts zugestanden werden kann, für die mobile Art des Lernens an Bedeutung. Echte Lernhelfer dafür müssen anderswo gesucht werden.

## 6.2 LEHRENDE UND LEHREINRICHTUNGEN

### 6.2.1 „EINZELKÄMPFER“

Wie für alle Kategoriengrenzen trifft auch für die Abgrenzung dieser von der vorherigen Gruppe zu, dass sie nicht trennscharf vorzunehmen ist, sondern lediglich als eine Art Wendepunkt in einem kontinuierlichen Übergang zu verstehen ist. Unter den „Einzelkämpfern“ finden sich so neben ausgewiesenen DaF- bzw. Fremdsprachenlehrenden auch „selbst ernannte“ Lehrer, nicht selten fortgeschrittene DaF-Lerner, die auf diesem Weg ihre Lernerfahrungen anderen zugänglich machen. Ausschlaggebend für die Eingruppierung in diese Kategorie ist neben dem bereits erwähnten Grad der Partizipation von Lehrenden an der Podcasterstellung die übergeordnete Zielbestimmung. Während bei Lernerpodcasts die Produzenten selbst als zentrale Zielgruppe zu bezeichnen sind, richten sich die Publikationen in dieser Kategorie explizit an andere Lernende, denen über die Ton- oder Videoaufzeichnungen Hilfen zum Fremdspracherwerb angeboten werden sollen. Einige Podcasts sind zunächst ausschließlich für eine bestimmte Lernergruppe produziert worden und werden über das Netz weiteren Lernern mit vergleichbaren Lernbedürfnissen angeboten, andere sind eigens für eine mehr oder weniger genau festgelegte Zielgruppe konzipiert.

Ein typischer Vertreter der „Einzelkämpfer“ ist der Leipziger Steffen Bendix, der seit Januar 2009 unter dem Titel [„German Facts – Der Podcast für Deutschlerner“](#) im Abstand weniger Wochen von ihm gesprochene Episoden mit landeskundlichen Informationen publiziert (14 Folgen bis Oktober 2009). In jeder Folge wird ein abgeschlossenes Thema behandelt, z. B. ‚Bier in Deutschland‘, ‚Der Wald‘ oder ‚Burgen und Schlösser‘. Die Informationen werden in einfacher Sprache, klar und deutlich und mit nur geringfügig reduziertem Sprechtempo vorgetragen. Von einer Ein- und Ausleitung über eine kurze Musiksequenz abgesehen, sind in den Audio-Dateien keinerlei aufbereitende Zusätze vorhanden. Dafür findet sich auf der Homepage von *German Facts* zu jeder Episode ein aufwendig gestaltetes Arbeitsblatt im Pdf-Format mit zum Thema passenden Bildern, dem vollständigen Texttranskript, einigen Inhalts- oder Sprachaufgaben zum Hörtext sowie mit Hyperlinks zu weiteren themenrelevanten Informationen. Die ebenfalls über die Webseite zugänglichen Kopiervorlagen mit zusätzlichen Texten, Aufgaben und Übungen stehen in keinem Zusammenhang mit dem Podcast und das dort einge-

richtete Forum sowie das Gästebuch lassen keine Rückschlüsse auf die Nutzungsfrequenz zu. Die Aufgaben und Übungen direkt zum Podcast fallen relativ knapp aus. Die Fragen zum Text dienen zur Kontrolle des Textverständnisses, für die sprachbezogenen Übungen lässt sich kein Lernzielmuster und somit auch keine Progression oder eine bestimmte Zielrichtung ausmachen. Lernvorgänge mit den angebotenen Materialien beschränken sich daher im Wesentlichen auf das Anhören der Texte, in irgendeiner Weise kombiniert mit dem Lesen derselben.

Ein gut organisierter Weblog dient auch der Münchnerin Annik Rubens als Startportal für ihr Deutschlernangebot ‚[Slow German: German Podcaster](#)‘. Wie im Titel erkennbar, bietet die Autorin etwas verlangsamt gesprochene Informationen zu einem breiten landeskundlichen Themenspektrum, wobei eine Rücknahme des Sprechtempos nicht in allen Beiträgen bemerkbar ist. Behandelt wird das politische System der Bundesrepublik und verwandte gesellschaftspolitische Themen, eine Folge befasst sich mit der deutschen Aussprache von ‚r‘, eine andere mit dem Film ‚Das Leben der Anderen‘, es geht um ‚Haustiere‘ oder ‚Deutsche Musik‘, um ‚Lotto‘, ‚Denglisch‘ oder um zum Zeitpunkt der Veröffentlichung gerade aktuelle Feiern (‚Oktoberfest‘) oder Feiertage (‚Allerheiligen‘). Die früheste, im Netz zugängliche Folge mit der Nummer 8 stammt vom 19. Juni 2007 mit dem Titel ‚Ab in den Biergarten!‘, die vorerst<sup>5</sup> letzte vom 22. September 2009 befasst sich mit dem Thema ‚Jugendherberge‘. Die Folgen dauern drei bis fünf Minuten, am Ende kann auf Rückmeldungen von Hörern eingegangen werden. Gesprochen wird überwiegend auf Deutsch, es finden sich aber auch gelegentlich Erklärungen in englischer Sprache. Seit Anfang Juli 2009 gibt es innerhalb des Podcasts als neues Segment die Serie ‚Absolute Beginner‘ mit Beiträgen in Englisch für Deutschlernende ohne Vorkenntnisse. Als auf den Webseiten eingefügte Ergänzung gibt es die Rubrik ‚Ask a German‘, in der die Autorin Hörerfragen zu sprachlichen Problemen beantwortet, wie z. B. zur Verwendung der Kurzform „dran“ oder zur Bedeutung von „Schrebergarten“. Von der Möglichkeit, die Episoden zu kommentieren, wird vergleichsweise reger Gebrauch gemacht, auch scheint die Autorin reichlich Post von ihren Hörern zu erhalten.

Die Transkripte der Hörtexte befinden sich für jede Folge unmittelbar auf der Startseite. Als Besonderheit ist die Kombination mit einem Hilfsprogramm<sup>6</sup> an-

---

<sup>5</sup> Alle relativen Zeitangaben zu den Podcasts beziehen sich auf den Stand Anfang Oktober 2009.

<sup>6</sup> Widget von Stan James (<http://wanderingstan.com/translation-widget>)

zumerken, das nach doppeltem Antippen die englische Übersetzung zum ausgewählten Wort einblendet. Alle Episoden lassen sich als Mp3-Dateien laden, genauso die Texte im Pdf-Format. Nicht zu allen Folgen gibt es ein Vokabelverzeichnis oder zusätzliche Lernmaterialien. Falls vorhanden, kosten Letztere einen Euro pro Ausgabe und lassen sich nach Bezahlung einzeln oder zu Paketen verschlüsselt vom Server holen. Sie bestehen in unterschiedlicher Kombination aus einem deutsch-englischen Vokabelverzeichnis, aus offenen oder geschlossenen Frageaufgaben zum Textverständnis oder zu sprachlichen Phänomenen, aus Lückentexten u.a. Ein gebührenfreies Ansichtsbeispiel steht für die Folge 50 zur Verfügung. Alle diese Zusätze sind natürlich nur über die Homepage zugänglich, aber nicht, wenn man den Podcast fürs Handy abonniert.

Trotz einer vielfältigen Netzpräsenz ist über die Autorin relativ wenig zu erfahren. In einem kurzen Kommentar betont sie, dass sie keine Lehrerin sei, spricht im gleichen Kontext jedoch von ihren Hörern als „Schüler“. Die Stärke ihres Angebots liegt eindeutig in der Wahl und der Aufbereitung ihrer Themen, die nicht nur Klischees bedienen, sondern in attraktiver Form Ergänzungen zum herkömmlichen Spektrum bieten. Dem mobilen Hörer dienen die Podcastfolgen in der Regel wohl nur zum wiederholenden Lernen auf fortgeschrittenem Niveau, während für die Erweiterung des sprachlichen Wissens und Könnens der Zugriff auf das ergänzende Netzangebot erforderlich ist.

Stephan Wiesner zeigt sich in seinem Netzauftritt als vielseitig interessierter Wirtschaftsinformatiker, der neben dem ‚[German-Podcast](#)‘ im Eigenverlag ein damit locker verknüpftes Buch mit dem Titel ‚Learn German with a Story: Welcome to Switzerland‘ (2007) über das Internet anbietet. Die insgesamt 74 Folgen des Podcasts datieren auf den Zeitraum zwischen dem 1. Januar 2006 und dem 26. Januar 2009. In ihnen reihen sich autobiografisch sortiert landeskundliche und sprachliche Themen aneinander, die aus einer betont individuellen Sicht die deutsche Sprache und Informationen zu deutschsprachigen Ländern zugänglich machen. Vermutlich bedingt durch den Wohnort Luzern spielen die Schweiz und Österreich eine hervorgehobene Rolle in den Sprachlernmaterialien, ergänzen somit die an anderen Stellen oft dominierende bundesrepublikanische Perspektive.

In den Audiodateien liest der Autor die auch über das Netz verfügbaren Texte vor und ergänzt diese mit zusätzlichen Bemerkungen teils zum Thema, teils zu aktuellen, teils zu persönlichen Ereignissen. Der Anteil an englischsprachigen Teilen schwankt zwischen gelegentlichen Einsprengseln oder Überleitungen in Englisch

bis hin zu Folgen, die sich fast ausschließlich dieser Sprache bedienen. Auf den Webseiten finden sich zu den einzelnen Folgen unterschiedlich ausführliche Angaben, meist in Form eines Textauszugs, der mit einigen Fotografien bebildert wird. Uneinheitlich zeigt sich auch der Aufbau der einzelnen Folgen. Neben reinen Erzählungen finden sich auf das Vokabular konzentrierte Phasen mit Wortwiederholungsübungen nach dem Muster: deutscher Ausdruck – Pause – englischer Ausdruck. Der Aufbau der Netzseiten lässt es nicht zu, ohne ein zusätzliches Browserfenster den Podcast zu hören und gleichzeitig die dazu gehörenden Texte und Bilder zu sehen. Die Podcastfolgen sind in einen Blog integriert, sodass sich Einträge mit Audiodateien mit solchen ohne abwechseln.

In den Kommentaren zum Blog finden sich viele positive Rückmeldungen, wobei jedoch nicht klar zu erkennen ist, ob sich die Zustimmung auf die Informationsübermittlung über das Englische oder die Möglichkeiten zum Deutscherwerb bezieht. Die erwähnten strukturellen Defizite des gesamten Angebots stellen sich naturgemäß einem systematisierten Lernen entgegen. Ein solches Vorgehen liegt vermutlich auch nicht in der Absicht vieler Blog- bzw. Podcast-Autoren und widerspricht bis zu einem gewissen Grad der gesamten Konzeption dieser betont nicht-schulischen Lernhilfen. Dennoch führt eine zu wenig organisierte Stoffanhäufung kaum zu nennenswerten Lerneffekten. Wie schon für die Podcasts von Steffen Bendix gilt daher auch für die Veröffentlichungen von Stephan Wiesner, dass sprachbezogene Lernziele nur indirekt erreichbar sind, Lerneffekte hauptsächlich aus dem Kontakt zur Sprache resultieren könnten.

Einen sehr umfangreichen Blog bietet [Graham Tappenden](#) an, Computerexperte mit starken Ambitionen in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache, in Kooperation mit Maria Shipley von [pension-sprachschule.de](#), beide aus Oberursel. In einer Podcastserie mit dem Titel [‘The Monday Podcast’](#) sind in englischer Sprache erläuterte Besonderheiten aus dem deutschen Alltag zu erfahren. Ihren Namen hat die Serie von ihrem allerdings nur unregelmäßigen Erscheinungstermin am ersten Tag der Arbeitswoche. Im Wesentlichen durch die Vermittlungssprache Deutsch davon abgehoben ist der Podcast [‘German Words Explained’](#), worin gemäß des Titels gelegentlich Einzelausdrücke erklärt werden, z. B. „Einwohnermeldeamt“, sich aber auch Themen wie „Zucker-, Salz- und Schokoladensteuer“ oder „RMV – der Rhein-Main-Verkehrsverbund“ finden. Die meisten Beiträge befassen sich mit Auffälligkeiten oder besonderen Ereignissen in der näheren und weiteren Umgebung der Autoren. Die in echter Heimarbeit hergestellten, gelegentlich auch unterwegs eingefangenen Audiodateien sind von nur mäßiger Aufnahmequalität. Interessant sein dürften beide Podcasts nur für Briten,



die sich über Land und Sprache der Deutschen über einen inoffiziellen Kanal informieren wollen, ein systematischer Spracherwerb ist darüber nicht möglich.

Ein anderes Blogger-Paar, das sich der Verbreitung der deutschen Sprache widmet, sind Lisa und Tyler Duncan, die von München aus die Webseite ‚[Pukka German](#)‘ betreiben. Allerdings befinden sich die beiden in der Grauzone zwischen idealistischen Enthusiasten und kommerziellen Anbietern. Auf ihren Webseiten findet sich neben einem sehr breiten, freien Angebot zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse eine kostenpflichtige ‚[Pro Members](#)‘-Sektion, in der sie noch umfangreicheres und stringenter aufeinander abgestimmtes Lernmaterial zu Paketpreisen von rund 10 Euro offerieren. Das frei zugängliche Material richtet sich an fortgeschrittene Deutschlerner, denen umgangssprachliches Deutsch näher gebracht werden soll. Zu jedem der als Podcastfolge publizierten bisher 37 Audiodialogen gibt es das Transkript und ein Vokabelverzeichnis, das auch im Podcast vorgesprochen wird. Außerdem stehen den *Pro-Members* online auf den Inhalt und die Sprache der Folge bezogene Quizfragen zur Verfügung.<sup>7</sup> Als Besonderheit fällt die Dialogstruktur auf: während Lisa deutsch spricht, antwortet Tyler auf Englisch.

Mit ihrem Podcast füllen die beiden eine Angebotslücke, die von anderen, etwa etablierten Deutschverlagen, so leicht nicht geschlossen werden kann. Umgangssprachliches Deutsch entzieht sich bis zu einem gewissen Grad einer exakten Beschreibung, weshalb „offizielle“ Publikationen eher vorsichtig damit umgehen müssen. Von einem bloggenden Paar wird in dieser Hinsicht weniger Genauigkeit verlangt, was ihm eine eher spielerische Herangehensweise an ihre Materie gestattet. Die deutsch-englische Dialogstruktur erlaubt zudem Lernenden mit guten Kenntnissen in der Ausgangssprache einen mediengerechteren Zugang als rein deutschsprachige Hördateien, die schnell zu Überforderungen führen. Aber erst das umfangreiche Übungsmaterial im Mitgliederbereich holt die Lernenden aus ihrer primär rezipierenden Lernhaltung heraus und hilft dabei, das vorgestellte Sprachwissen in Sprachkönnen umzusetzen. Ob damit allerdings der versprochene Transfer von den zu hörenden oder zu lesenden Vorgaben in aktives Sprachhandeln tatsächlich gelingt, bleibt mit einigen Fragezeichen zu versehen.

---

<sup>7</sup> Mit Hot Potatoes erstellt, frei zugänglich für die 1. Folge unter [pukkagerman.com/files/learn-german-language-online-pg0001.html](http://pukkagerman.com/files/learn-german-language-online-pg0001.html)

Eine besondere Motivation treibt die Bloggerin *Laura* zu ihren Podcast-Aktivitäten an:

„[...] because teaching theory dictated that teachers focus on speaking and avoid teaching the interesting bit: the grammar.“

Als Ausweg aus diesem Dilemma publiziert sie den ‚[German GrammarPod](#)‘ und hofft darüber, ihre Liebe zum Verstehen von Grammatik weitergeben zu können („[...] pass on the love and understanding of grammar [...]“). Seit Januar 2007 bis zur vorerst letzten vom August 2009 finden sich 19 Folgen zu Themen wie Genus, zu allen Kasus oder zur Wortstellung im Satz. Ein im Juli 2009 angekündigte „Umzug“ des Blogs von Yahoo zu [Google](#) könnte zu Zugriffsproblemen führen. Während die Audiofiles noch über die alte Adresse abrufbar sind, finden sich die Transkripte im Pdf- oder Doc-Format und Zusatzmaterialien in Html bereits unter der neuen Anschrift. In den Audiofiles, die sich im Blog mit reinen Texteinträgen mit oder ohne Links zu weiterführenden Informationsquellen abwechseln, spricht die Autorin – ziemlich schnell – englische Erklärungen zu deutschen Grammatikphänomenen.

Ebenfalls explizit auf die Vermittlung sprachlichen Wissens ausgelegt, ist der von Jens Maier publizierte ‚[Linguistik-Podcast](#)‘ (bzw. [yeda.podspot.de/rss](#)). In Form eines universitären Einführungskurses werden die Grundlagen der Linguistik auf vergleichsweise einfach formulierte Art und Weise vorgestellt und erläutert. Bei dem 2007 als monatlicher Podcast angekündigten Vorhaben ist im Jahr 2009, wenn überhaupt, dann nur mehr ein halbjährlicher Turnus erkennbar. Insgesamt sind bislang 14 Folgen erschienen. Als potenzielle Nutznießer kommen nur sehr fortgeschrittene Deutschlernende in Betracht, während die Kernzielgruppe unter Germanistik- oder Linguistik-Studenten auszumachen sein wird. Mit Ausnahme der Folge 12 in Englisch ist Deutsch hauptsächliches sprachliches Medium und zentraler Gegenstand des Podcasts. Auf einer [Materialienseite](#) finden sich Kommentare zu den Einzelfolgen, ladbare Pdf-Skripte, Links zu weiterführenden Informationen und anderes mehr. In den Mp3-Dateien ist ein stellenweise mit Musik unterlegter Vortrag des Autors zum jeweiligen Thema zu hören.

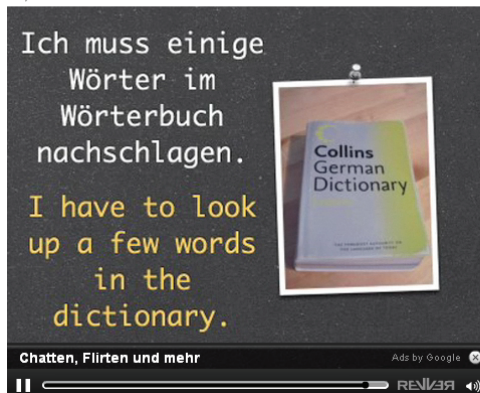
Weitaus größer als die Zahl der Audiopodcasts zum Deutschlernen ist die Zahl der Videos zu diesem Zweck, wobei hier noch stärker der durch den Wortbestandteil ‚cast‘ ausgedrückte Charakter einer Rundfunk- oder Fernsehsendung verloren geht bzw. umgekehrt, vorhandene Videoserien erst nachträglich als Podcasts deklariert werden. Zahlreiche Beispiele dafür erbringt die Suche bei *YouTube* z. B. mit den Suchbegriffen „deutsch“ und „lernen“. Die Motive der Audio- und Video-

podcastproduzenten zu erforschen, wäre eine eigene Untersuchung wert. Bei einer cursorischen Sichtung des Angebots entsteht der Eindruck, dass bei den Videoproduzenten narzisstische Motive eine wichtigere Rolle spielen als dies bei den Audioproduzenten der Fall zu sein scheint.

Frei von diesem Verdacht ist allerdings der unter dem Akronym *Hiaw* auftretende Produzent von ‚[German Word Daily](#)‘, der unter diesem Titel auf Video umgesetzte Power-Point-Folien anbietet. Da dieses Lernangebot offensichtlich werbefinanziert ist, könnte sich hinter der Autorenangabe auch eine Firma oder eine andere Organisation verbergen. Nicht nur der Medienautor bleibt im Unpersönlichen, auch hinter den eingesetzten Stimmen stehen keine Menschen. In den zwischen März und August 2007 publizierten 165 Folgen der Serie wird das gesamte auf den Folien auftauchende Sprachmaterial von zwei synthetisierten Stimmen vorgesprochen, die deutschen Teile von einer etwas deprimiert klingenden weiblichen Stimme, die englischen von einer männlichen Stimme mit starkem amerikanischen Einschlag, der sich dann negativ bemerkbar macht, wenn deutsche Wörter buchstabiert werden. Auf den Folien findet sich eine Kombination aus Fotografien mit Ausdrücken in deutscher und in englischer Sprache, die von den beiden Stimmen intoniert werden. Ein Schema bei der Wortauswahl lässt sich nicht erkennen, wenn man davon absieht, dass auf diese Weise natürlich nur Vokabular zur Bezeichnung von Gegenständlichem behandelt werden kann.

### 2007-04-30 das Wörterbuch

36,554 views since 2007-04-30



Ich muss einige Wörter im Wörterbuch nachschlagen.

I have to look up a few words in the dictionary.

Collins German Dictionary

Chatten, Flirten und mehr

Ads by Google



eyeView

Create video. Engage. Convert.

0:00

Ads by Google

hiaw

Subscribe

das Wörterbuch Dictionary Ich muss einige Wörter im Wörterbuch nachschlagen. I have to look up a few words in the dictionary.

MORE

Abb. 21: Fensterbeispiel von *Hiaw* ‚*German Word Daily*‘, mit Werbeeinträgen unterhalb der Folie und auf der rechten Seite.

[revver.com/video/252449/2007-04-30-das-warerbuch/](http://revver.com/video/252449/2007-04-30-das-warerbuch/)

Die Folgen laufen nach einem gleichbleibenden Muster ab. Als erstes werden die Vokabeln der beiden letzten Tage wiederholt, wozu Bild und deutscher Ausdruck angezeigt und gefragt wird: „What is the meaning of ... ?“. Nach einer kurzen Pause wird die englische Übersetzung des Wortes eingeblendet und das deutsche Wort buchstabiert. Anschließend erscheinen in alternierender Reihenfolge der deutsche oder der englische Übungssatz verbunden mit der Aufforderung zur Übersetzung. Diese wird nach einer Pause angezeigt, vorgelesen und stets mit einem „Well done!“ quittiert. Danach kommt die neue Vokabel ins Spiel. Dazu werden jeweils gleichzeitig zunächst das deutsche und das englische Wort zusammen mit dem Bild aufgeblendet und nacheinander vorgesprochen, anschließend der einzige Übungssatz ebenfalls sofort in deutscher und englischer Version.

Der Lernwert dieses Vokabelhelfers hält sich in engen Grenzen. In erster Linie dafür ausschlaggebend sind die Aussprache- und Intonationsmängel der synthetischen Stimmen, die häufig unverständliche, manchmal völlig falsche Äußerungen produzieren. Kaum nachzuvollziehen ist die Entscheidung, die englische Stimme die deutschen Vokabeln buchstabieren zu lassen, was spätestens bei den Umlauten, die auch auf den Webseiten nicht korrekt wiedergegeben werden, zu völlig unbrauchbaren Ergebnissen führt. Positiv hervorzuheben ist die Präsentation der Vokabeln in einem Beispielsatz, wobei häufig fraglich ist, ob dessen Sprachebene nicht über dem Niveau von Personen liegt, die gerade mit dem Erwerb des angebotenen Lernwortschatzes beschäftigt sind.

Im vollständigen Kontrast zur unpersönlichen Präsentation von ‚German Word Daily‘ zeigt sich der Videoblog einer unter dem Pseudonym [Miss Verständnis](#) auftretenden Neuseeländerin, die in Hamburg nach typisch deutschen Phänomenen sucht. Ihre Videoaktivitäten stehen in Verbindung mit [bab.la](#), einem Anbieter kommerzieller Sprachlernsoftware. In ihrem englischsprachigen Videocast greift sie zum Teil stereotypische deutsche Themen wie ‚Weihnachtsmarkt/Glühwein‘ oder ‚Genauigkeit‘ auf, zum Teil originelle wie ‚Schwarzfahren‘ oder das Erfinden von Akronymen, und bettet diese in übliche Blogfeatures ein. Trotz der Bezugnahme auf Deutschland und die deutsche Sprache taugen die Videoclips kaum als Lernmaterial. Wie schon bei den Produkten der Lernenden lässt sich allenfalls eine anregende oder unterhaltende Funktion für andere Personen mit Interesse an Deutschkenntnissen annehmen. Im Vordergrund steht der Spaß am Umgang mit sprachlichen Phänomenen, der sich vielleicht auch auf Lernende übertragen lässt.

Genau diese Vorbildfunktion für eigene Medienproduktionen drängt sich bei den Videoclips auf, die [Clark Shah-Nelson](#), alias „Herr Nelson“, ursprünglich einzeln bei *YouTube* untergebracht und später dann zu einem „Vodcast“ verbunden hat. Die mit einfachsten Mittel hergestellten Videos, vor allem diejenigen aus der Reihe „Kochen mit Herrn Nelson“, animieren zur Nachahmung auch schon für Anfänger. Davon abgesehen eignet sich das angebotene Sprachmaterial nicht für einen gezielten Spracherwerb und es dominiert auch hier wieder der Unterhaltungs- und Spaßcharakter.

So kann für die von Privatpersonen erstellten Videocasts generell vermutet werden, dass ihre Produkte nur selten als ernst zu nehmendes Lernmaterial infrage kommen und ihre Funktion als Anreger für Eigenproduktionen, die ihnen in vielen Fällen zugestanden werden kann, gerade für m-Lerner wenig relevant ist. Als indirekter Effekt könnte sich die Möglichkeit, solche Videos auf dem Handy ansehen zu können, positiv auf die Bereitschaft auswirken, selbst in dieser Richtung aktiv zu werden. Trotzdem bleibt diese Art von Podcasts für Deutschlernende bestenfalls eine eher unterhaltende Randerscheinung.

Auch bei den von Einzelpersonen getragenen Audiopodcasts behindern konstitutionelle Mängel deren Eignung als Lernhilfen. Die eklektische Themenauswahl, die Unregelmäßigkeiten in den Erscheinungsterminen und vor allem das streng instruktionalistisch-methodische Vorgehen bringen deren Produkte an die Peripherie üblicher Lehr-Lernszenarien. Gerade die unter didaktischen Gesichtspunkten einfachen bzw. sogar rückwärtsgewandten Vorgehensweisen sprechen dagegen, dass über die neuen Medienprodukte grundlegend neuartige Vermittlungswege für sprachliches Wissen und Können erschlossen werden.

---

### 6.2.2 SCHULEN UND ANDERE INSTITUTIONEN

Die Anbindung an einen didaktischen Kontext, die kennzeichnend für Podcasts ist, die im Umfeld von Schulen und anderen Lehreinrichtungen entstehen, sorgt bei den von professionellen Lehrern verantworteten Publikationen zumindest theoretisch für eine höhere Lernrelevanz. Interessenten können am Beispiel der originären Zielgruppe erkennen, inwiefern auch für sie die Beschäftigung mit den Materialien gewinnbringend sein könnte. Ob die Endprodukte bzw. die Unterrichtsmedien, die begleitend dazu publiziert werden, dann tatsächlich Dritten beim Fremdsprachenlernen helfen, muss sich im Einzelfall zeigen.

So findet sich unter den von der [Deutschabteilung der University of Wisconsin](#) publizierten Podcasts eine Videoreihe, die eindeutig als Lernerprodukt zu identifizieren ist, neben Audioserien, bei denen dieser Aspekt weniger ausgeprägt, aber trotzdem deutlich erkennbar ist.

Das in Anlehnung an Fernsehsoaps konzipierte Studententheater in Videomitschnitten, betitelt mit ‚[Geld – Liebe – Hass](#)‘, erfüllt sicher eine Reihe von Lehr-Lernfunktionen für die an der Produktion beteiligten Personen, wie vom Initiator James Pfrehm, ‚teaching assistant‘ in der Deutschabteilung der Universität, intendiert. Wie bei anderen Lernerprodukten fördert die aktive Auseinandersetzung damit das Wissen und Können in der Zielsprache. Die mit der Aufforderung „Follow the nail-biting trials and tribulations of the family Feinberg, as they help you learn German!“ verknüpfte Ankündigung an außenstehende Personen, mithilfe der Videos die eigenen Deutschkenntnisse erweitern zu können, muss dagegen angezweifelt werden. Zu den insgesamt sechs Mitte 2007 entstandenen Episoden werden zwar Pdf-Transkripte mitgeliefert, in denen explizit Lernziele angegeben werden, z. B. für Episode 2 „Grammar focus: Constructing questions, conjugation of sein and haben. Functional focus: How to ask questions and express surprise. Vocabulary: Expressions of surprise“, doch wirken diese aufgesetzt mit nur peripherer Verbindung zur Sprache in der Aufführung. Das dort zu hörende, stellenweise sehr artifizielle Deutsch eignet sich trotz der anderslautenden Ankündigung im Titel kaum für Lernanfänger und reduziert damit zusätzlich den Lernwert des Projekts für Dritte.

Etwas besser gelingt dies in den vom selben Autor publizierten Podcasts „Andere Länder – Anderes Deutsch“ und „Alles Österreich“. Letzterer besteht lediglich aus drei Episoden aus dem Jahr 2007, zwei davon mit Transkripten ausgestattet. Thematisch gleich ausgerichtet ist der aus fünf Folgen zusammengesetzte Podcast von 2006/07 „Andere Länder – Anderes Deutsch“, der von den ersten Erfahrungen einer aus Hannover stammenden Studentin zu Beginn ihres Studiums in Wien berichtet. Die für alle Episoden verfügbaren Transkripte und das an die erste Episode gekoppelte Arbeitsblatt erschließen fortgeschrittenen Deutschlernenden österreichisches Deutsch, inhaltlicher Lerngegenstand aller Folgen. Doch für beide Produktionen gilt auch, dass die Lerneffekte primär bei den Produzenten und weniger bei Rezipienten zu vermuten sind. Die didaktischen Anknüpfungspunkte, bei denen andere Lernende ansetzen könnten, sind zu schwach ausgebildet, um aus dem Podcast mehr als eine Sammlung unterschiedlich interessanter Hörtexte zu machen.

Für alle drei Folgen des Podcasts ‚Perspektiven‘ (2006) sind Transkripte und Arbeitsblätter vorhanden, die eine strukturierte Bearbeitung eines fingierten Prominenteninterviews mit David Hasselhoff, einer Unterhaltung zum Thema ‚Essen und Diät‘ und einer zu ‚Hollywood-Klatsch‘ ermöglichen. Die Arbeitsblätter fordern dazu auf, inhaltsbezogene Sätze in die korrekte Reihenfolge zu bringen, einen Lückentext zu bearbeiten und Verständnisfragen in englischer Sprache ebenfalls auf Englisch zu beantworten. Die fünf Folgen des Podcasts „Das treffende Wort“ enthalten Dialoge zu unterschiedlichen Themen, die manchmal nur mit Schwierigkeiten dem Podcast-Titel zuzuordnen sind.

Diese Podcast-Reihen der *University of Wisconsin* richten sich, trotz der anderslautenden Einstufung durch die Autoren, an fortgeschrittene Lerner und stellen entsprechendes Sprachmaterial zu speziellen Themen zur Verfügung. Betrachtet man sie auf ihre Eignung für das m-Learning hin, sind nur kleine Spielräume dafür zu erkennen. In allen Podcasts dominiert der Charakter von Lernerproduktionen, weshalb sie eher den Produzenten nützlich sind als den Hörern. Von den Zusatzmaterialien ließen sich die Transkripte auf Smartphones nutzen, die allerdings parallel zum Hören nur in einem separaten Softwarefenster zu lesen sind. Zumindest zurzeit dürfte dies noch die Software auf den meisten Geräten überfordern. Die Bearbeitung der Arbeitsblätter scheidet für m-Lerner aus. So bleibt also auch hier wie schon bei den reinen Lernerprodukten das Fazit, dass die Podcasts Sprachkontakte ermöglichen, die eventuell zu Eigenproduktionen anregen, die jedoch kaum für unmittelbar sprachbezogenes Lernen einzusetzen sind.

Obwohl mittlerweile eingestellt, ist der von Mario Gerhardt zunächst nur für seine Schüler an der Chagrin Falls High School/Ohio (USA) entwickelte ‚[GerGerman GrammarPodcasts](#)‘<sup>8</sup> wegen seiner völlig anderen Ausrichtung als die bisherigen Beispiele von Interesse. Die hauptsächlich in den Jahren 2006 und 2007 ins Netz gestellten insgesamt 46 Folgen entsprechen schon allein durch ihre Anzahl eher dem Charakter einer fortlaufenden Sendung als die ansonsten häufig zu findenden Podcasts, die nur aus wenigen Beiträgen bestehen. Von anderen heben sich die Publikationen Gerhardts auch durch die strukturierte Anbindung an den von ihm durchgeführten Schulunterricht ab:

„American students general experience difficulties when learning German grammar. It is hoped that these podcasts together with Power Point

---

<sup>8</sup> Gerhardt bezeichnet jede einzelne Folge als *Podcast*, verwendet deshalb für die gesamte Reihe die Pluralform *Podcasts*.

presentations, exercises on the German class webpage on Blackboard.com, and Quizzler exercises for handhelds, will help Chagrin Falls High School German students master these topics more readily. Links to German speaking podcasts to improve listening comprehension and vocabulary are listed on the class webpages on Blackboard.com and on Edline.net.”

Zu den reinen Hördateien existieren also speziell für die m-Learning-Kleingeräte entwickelte Übungen (zu *Quizzler* o. S. 83), wobei die bei *Blackboard.com* und *Edline.net* abgelegten Präsentationen von jedem Internetrechner aus abgerufen werden können, sie dem mobilen Lerner also an einem beliebigen, irgendwo verfügbaren Computerterminal oder auf dem Handy zugänglich sind, dort aber in einer eventuell nicht besonders gut lesbaren, weil zu kleinen bzw. nur ausschnittsweise präsentierten Darstellung.

Die vermutlich von Mario Gerhardt selbst gesprochenen Erklärungen in den Hördateien kreisen um notorische Problemfelder der deutschen Grammatik in einem weiteren Verständnis, so z. B. ‚legen/liegen‘, ‚indirektes/direktes Objekt‘, ‚unbestimmter Artikel „ein“ im Nominativ und Akkusativ‘ oder ‚Adjektivendungen‘. Es handelt sich dabei um englischsprachige Erklärungsmonologe mit deutschen Sprachbeispielen, die als Zusammenfassungen vorangegangener Unterrichtseinheiten fungieren. In Verbindung mit den Zusatzmaterialien ermöglichen sie eine vom Lehrer angeleitete Wiederholung des grammatischen Lernstoffs einschließlich dessen Verfestigung über Übungen. Wiederholungen und Übungen werden auf diese Weise zu einer Erweiterung des Unterrichts etwa in Form von Hausaufgaben, mit denen sich mobil lernende Schüler nicht nur zu Hause oder an den sonst üblichen Lernorten befassen können.

Ohne Kenntnis der Unterrichtsabläufe und der Anbindung der Arbeit mit dem Podcast an diese ist eine didaktische Bewertung der Materialien nicht möglich. Die nicht gerade langsam gesprochenen Texte mit hoher Informationsdichte könnten manchen Lerner überfordern und stehen vielleicht hinter dem in den Benutzerkommentaren gelegentlich geäußerten Wunsch nach lesbaren Versionen. Innovativ ist die Art der Lernmedienkombination, die über die Bereitstellung per Internet und in für die mobilen Kleingeräte tauglicher Form neuartige Arbeitsoptionen erschließt.

Zum Teil recht diffizile grammatische Erklärungen mündlich und nicht schriftlich vermitteln zu wollen, also in einem dynamischen Medium, bei dem der Produzent das Rezeptionstempo bestimmt, und nicht mit einem statischen, bei dem der Rezipient entscheidet, wie lange er sich mit einzelnen Segmenten beschäftigt, scheint auf den ersten Blick die falsche Wahl zu sein. Dennoch für diesen Ver-



mittlungsweg spricht zum einen, dass die Lernenden über die flexiblen Steuerungsoptionen für digitalisierte Audiosequenzen die Tempovorgaben des Lehrers weitgehend außer Kraft setzen und die Rezeptionsgeschwindigkeit ihren eigenen Bedürfnissen anpassen können. Zum anderen lässt sich darüber die Verbindung mit dem Unterrichtsgeschehen auch medial erzeugen oder aber, falls dort die Arbeit mit schriftlicher Sprache überwiegt, ein komplementärer Vermittlungsweg einschlagen, der eine andere Art des Zugangs zum Lernstoff eröffnet. Nichtsdestotrotz lassen sich gerade bei der Fremdsprachenvermittlung Lerngegenstände ausmachen, die unmittelbarer zur Präsentation in Hörtexten passen denn grammatische Themen.

Ein Beispiel dafür liefert das leider nur kurzfristige Projekt der australischen High-School-Lehrerin Hildy Essex mit dem Titel ‚[Wort des Tages](#)‘:

„This is a podcast directed at secondary students learning German, in particular students studying German at Melbourne High School, Australia. Each school day will introduce a new German word. Hier lernen wir jeden Tag ein Wort. Das Wort kann interessant sein, oder nützlich, oder einfach komisch. Wie oft kannst du dieses Wort heute sagen? Das ist deine heutige Aufgabe.“

In den 13 Folgen, alle im November 2008 publiziert, gibt die Autorin englische Erklärungen zu deutschen Ausdrücken wie „das Zeug“, „Vorsprung durch Technik“, „Wie komme ich zum Bahnhof?“ oder „die Richtungen“, wobei sich die letzten Folgen des Podcasts alle dem Thema

Richtungsangaben und Wegbeschreibung widmen. Neben Hinweisen zur Aussprache finden sich solche zur Struktur des ausgewählten Wortes oder der Phrase und zur Verwendung beider mit passenden Kontextbeispielen. Am Ende jeder Folge wird die Aufforderung wiederholt, das heutige Wort möglichst oft zu gebrauchen.

Die Besonderheit des Podcasts stellt die Ergänzung des Hörtextes mit Abbildungen dar, in der Episode 13 mit einem einfach gestalteten Stadtplan. Dieses Bild (s.

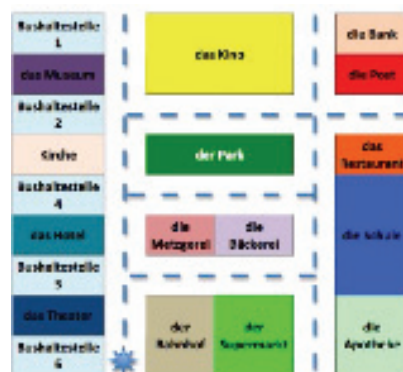


Abb. 22: Auf dem Handydisplay angezeigte Karte zur Podcastfolge 13 „Wort des Tages“ (im Original gut lesbar) [rss.me.com/hildyessex/WortdesTages13.m4a](http://rss.me.com/hildyessex/WortdesTages13.m4a)

Abb. 22) wird auf Smartphones im Display angezeigt, während der gesprochene Text zu hören ist, z. B.:

„Sie sind bei (!) dem Bahnhof. Gehen Sie immer geradeaus bis zum Ende der Straße. Was steht auf der linken Seite der Straße ganz am Ende? [Trommelwirbel] Die Bushaltestelle. [Applaus] Hier können Sie auf der (!) Bus warten.“

Diese Kombination von Hör-Seh-Texten, die in realen Informationssituationen immer häufiger auftritt, erschließt ein ganzes Spektrum denkbarer Sprachlernübungen, die sich unterwegs mit relativ geringem Aufwand durchführen lassen.

Die an den Schulen produzierten Podcasts sind naturgemäß in erster Linie für die dortigen Schüler gedacht. Bei einem nicht unerheblichen Teil der Publikationen handelt es sich um Lernerprodukte, die diese nicht, wie die Beispiele oben im Abschnitt 6.1 beschrieben, unter eigenem Namen veröffentlichen, sondern bei denen die Lehrkraft für die Speicherung im Internet sorgt. Dadurch verändert sich jedoch nichts an der didaktischen Bewertung der Podcasts. Diese nützen überwiegend oder ausschließlich den Produzenten, kaum jedoch von außen kommenden Rezipienten. Dass die Lernenden am Ort ihre Eigenproduktionen gelegentlich per Handy oder Smartphone abrufen können, stellt eine kleine, in realen Situationen eher marginale Steigerung der Attraktivität der dahinter stehenden Unterrichtsprojekte dar.

Eine echte Erweiterung des Lehr- und Lernspektrums ist dagegen mit Podcasts verbunden, die mit dem Unterrichtsgeschehen abgestimmt und um zusätzliches Online-Material ergänzt werden, das teils auf Computern zu bearbeiten ist, das teils auch extra für die Nutzung auf den mobilen Kleingeräten aufbereitet wird. Die Nachbereitung des Unterrichts muss in einem solchen Lernarrangement nicht mehr an den sonst dafür vorgesehenen Orten erfolgen, lässt sich dadurch zeitlich besser strukturieren und in den Lern- und Lebensalltag integrieren. Außerdem gestatten die Podcasts eine Erweiterung von Hausaufgaben von schriftlichen auf mündliche Formen. Auf jeden Fall gefördert wird darüber die Hörverstehensfähigkeit und über entsprechende Aufgabenstellungen auch die Sprechfertigkeiten. Lernende können über das Handy erhaltene Aufgaben, egal ob in schriftlicher oder mündlicher Form, mündlich bearbeiten, ihre Äußerung mit dem Handy aufnehmen und per E-Mail oder über eine Lernplattform an den Lehrer oder an Mitlerner leiten. Die beiden hier angeführten Beispiele zum Grammatik- und zum Vokabellernen repräsentieren mit Sicherheit nur den Anfang einer Entwicklung, die in ihrem weiteren Verlauf andere Lerngegenstände für m-Learning-Verfahren erschließen wird.

### 6.3 KOMMERZIELLE LERNMEDIENPRODUZENTEN

[Kirsten Winkler](#), nach eigenen Angaben Autodidaktin in Sachen Fremdsprachenlehren, stellt über das Internet diverse Medien zum Deutschlernen bereit. Ihr Angebotsspektrum reicht vom Videocast ‚[DeutschHappen](#)‘ bis zum individuellen *Live-Tutoring* über *Skype*. Ihr didaktisches Konzept basiert auf dem Hauslehrerprinzip, also einem Einzelunterricht, wobei der Kontakt zwischen Lehrender und dem Lernenden im Falle der Videocasts über einen asynchronen und zunächst nur unidirektionalen Kommunikationskanal hergestellt wird, der Lernende also die Lehreinheiten bei Bedarf abrufen und die Lehrende keine Kenntnis davon erhält, wer an ihrem Unterricht partizipiert. Diese Konstellation verändert sich erst im kostenpflichtigen Teil des Lehrangebots. Den Podcasts fällt dabei unter anderem die Aufgabe zu, potenzielle Kunden anzusprechen.

Die verfügbaren Videocasts konzentrieren sich auf die Sprachbereiche Aussprache, Vokabeln und Grammatik, also die drei klassischen Lernfelder des Fremdsprachenunterrichts, und sind auf ein streng instruktionalistisch-rezeptives Lehrmodell gegründet, das es weitgehend den Lernenden überlässt, wie diese aus ihrer passiven Rezeptionshaltung heraus zu aktivem Sprachgebrauch kommen. Als Bezugssprache dient das Englische in den überwiegend auf Deutsch präsentierten Videoclips bzw. Präsentationsfolien. In der Auswahl der konkreten Lernthemen wird kein stringentes Konzept erkennbar, ein Curriculum im eigentlichen Sinn scheint nicht vorhanden zu sein.

Medial auf der Höhe der Zeit, befindet sich die Autorin mit ihrem Angebot methodisch in etwa auf dem Stand der Grammatik-Übersetzungsmethode, die von professionellen Sprachlehrern überwiegend abgelehnt wird. Denn deren Ansicht nach führt diese Art der Vermittlung zu Kenntnissen über die Sprache, die im semantischen Gedächtnis abgespeichert werden, aber nur schwer den Weg ins prozedurale Gedächtnis finden, von wo aus sie zu Anwendungswissen werden. Lernende verstehen so grammatische Regeln und können in Vokabelgleichungen erst- mit fremdsprachlichen Ausdrücken verbinden, sind jedoch in echten Kommunikationssituationen kaum zu sprachlichen Reaktionen in der Lage, die ihrem Wissensstand in der Fremdsprache entsprächen. Mehr Effizienz wird einem solchen Lehrverfahren noch bei kaum kognitiverbaren Lerngegenständen wie der Aussprache zugestanden, zu deren Vermittlung allgemein eher imitativ-trainierende Verfahren eingesetzt werden. Allerdings entspricht die Konzentration auf Aussprache, Wortschatz und Grammatik weitverbreiteten, naiven Vor-

stellungen vom Fremdsprachenerwerb und findet darüber immer wieder dankbare Abnehmer, deren Lernerwartungen dann auch erfüllt werden.

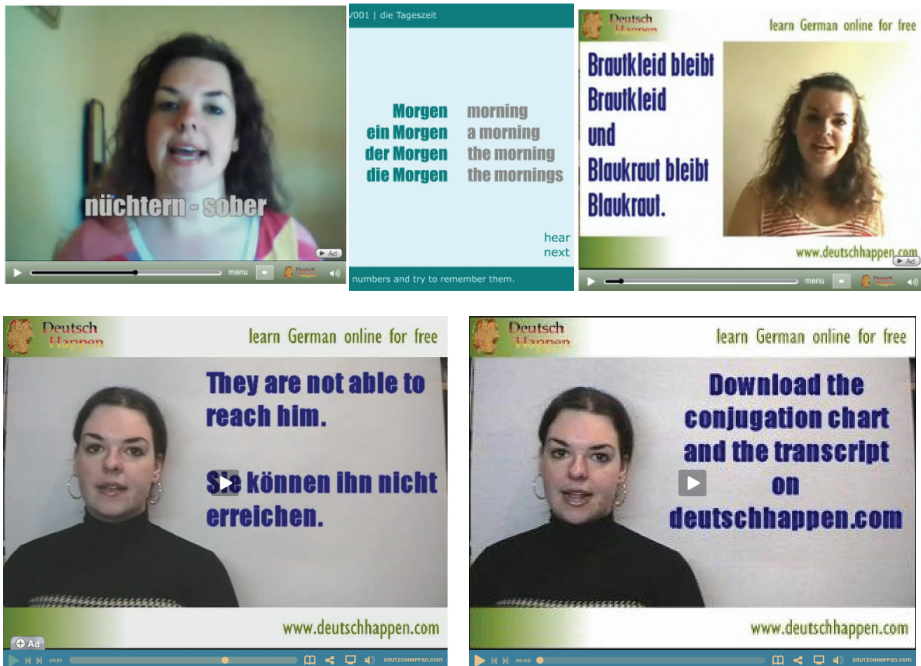


Abb. 23: Ansichtsbeispiele von [www.deutschhappen.com](http://www.deutschhappen.com) zur Aussprache (oben links), zum Vokabellernen (oben Mitte und rechts) und zur Grammatik (untere Reihe)

Das breite kommerzielle Angebot an Podcasts zum Vokabellernen – genauso wie bereits bei den Anwendungen für das *iPhone* (o. S. 56) – entspricht dieser Ausrichtung an einem eher unreflektierten Sprachverständnis, spiegelt gleichzeitig aber auch die offensichtlich vorhandene Nachfrage wider. Für die [Clip2go](#)-Lernhelfer, entweder reine Audio- oder „Fotovokabeltrainer“, die zur Audiodatei ein dazu passendes Bild anzeigen, werben ca. 100 als Podcast abgelegte Audiofiles, die auf einfachen Handys oder dem *iPod* anhörbar sind. Ohne die kostenpflichtige Trainersoftware lässt sich mit dem frei publizierten Material jedoch kaum etwas Sinnvolles anfangen. Die 2006/07 publizierten [Audiodateien](#) enthalten lediglich vorgeschene deutsch-englische Vokabelpaare, die letzten neun Folgen Aussprachebeispiele mit Übersetzungen zu kurzen Sätzen. Was man mit den Vollprodukten anfangen kann, demonstriert ein [Video](#) zu einer spanisch-deutschen Version auf dem *iPod*. Die Stärken dieser Anwendung liegen in der Kombination von Text und Ton bzw. von Einzelausdrücken mit ganzen Rede-

wendungen und den flexiblen Sortiermöglichkeiten zur Organisation eines digitalen Karteikartensystems. Insgesamt zählen diese Lernhelfer deshalb zur Gruppe der Anwendungen und fallen nicht in die Kategorie ‚Podcast‘.

Ebenfalls nur als ‚Teaser‘ fungiert der von der *ActiLingua Academy* angebotene Podcast ‚[Learn German daily](#)‘, der im Abonnement täglich von Montag bis Donnerstag eine deutsche Vokabel mit englischer Übersetzung und passenden Verwendungsbeispielen bringt. Am Ende eines jeden Clips wird darauf verwiesen, worauf es der Publikation ankommt, nämlich zur Teilnahme an einem Deutschkurs an der Akademie in Wien zu animieren. Nicht für eine Sprachschule, sondern für Lernsoftware wirbt dagegen *Radio Lingua Network* mit den auf der Homepage angebotenen Podcasts, von denen jedoch zurzeit nur ‚A Flavour of German‘ abrufbar ist. Dass auch den anderen beiden, ‚My Daily Phrase German‘ und ‚One Minute German‘, nur eine Teaser-Funktion zukommt, dürfte zweifelsfrei sein. In den zehn Fünfminutenfolgen von ‚A Flavour of German‘ geht es ähnlich wie im Podcast ‚Pukka German‘ (o. S. 96) um Redewendungen, die auch genauso wie dort in deutsch-englischen Dialogen präsentiert und erklärt werden. Alle Zusatzmaterialien gibt es nur beim Kauf, weshalb mit den frei zugänglichen Materialien lediglich ein Einblick ins Material, aber kein Spracherwerb gelingt.

Vielleicht nicht unbedingt revolutionär, wie in den Begleittexten erwähnt, aber doch innovativ und die Optionen für das Sprachenlernen übers Internet konzeptionell nutzend, zeigt sich die Anlage der Online-Kurse der Firma [LingQ](#), die für eine Reihe von Sprachen, darunter das Deutsche, offeriert werden. Die Podcastfolgen sind ein Element in einem aufeinander abgestimmten Medienverbund, der On- und Offline-Phasen, syn-

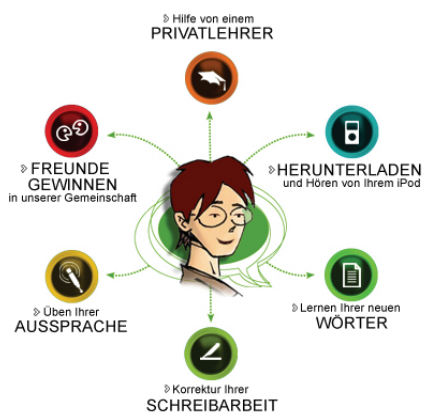


Abb. 24: Kurskonzeption von LingQ  
[www.lingq.com/](http://www.lingq.com/)

chrone und asynchrone Mediennutzung sowie tutoren- oder rein mediengestützte Lehrangebote miteinander verknüpft. Alle Hördateien sind in einer Weise integriert, die sie per Mausclick auf einen *iPod* oder ein vergleichbares Kleingerät laden lässt, um damit unabhängig von Computer und Internetanschluss zu arbeiten. Zu hören sind von Muttersprachlern gesprochene szenische Dialoge zu be-

stimmten Themen, denen man ihre Adaption für den Lernzweck deutlich anmerkt. Diese großzügig und kostenfrei im Internet angebotenen Podcastfolgen sind als alleinstehende Komponenten kaum sinnvoll zu nutzen, alle Transkripte und sonstigen Zusatzmaterialien stehen jedoch erst nach Anmeldung zur Verfügung. So dienen auch diese Hördateien wiederum hauptsächlich dem Zweck, Kunden für die Sprachkurse zu gewinnen.

### accounting

Accounting is the practice of collecting detailed records on a company's business activities and ...



### question 3

Expense reports should be sent to the <beep> department at the end of each month.

### answer 3

Expense reports should be sent to the accounts department at the end of each month.

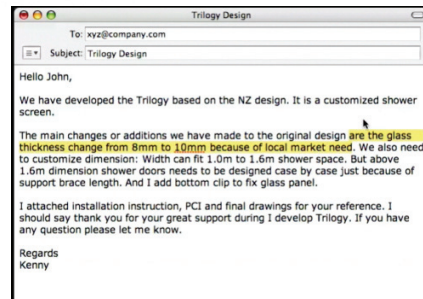
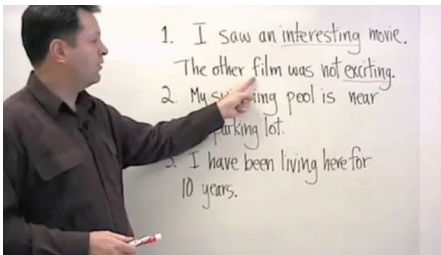


Abb. 25: Beispiele von [www.businessenglishpod.com](http://www.businessenglishpod.com).

Obere Reihe: Vokabelvideo ‚Accounting – Basic Vocabulary‘ Part 1, Vokabelpräsentation, Wiederholungsfrage und Antwortanzeige.

Unten links: ‚Chalk `n Talk‘ 3 – ‚Advanced English Grammar – ING Forms and Gerunds‘.

Rechts: ‚Email Tune-up‘ 5 – ‚Discussing Design Changes‘.

Alle Präsentationen sind mit einer Audiospur unterlegt.

Obwohl ebenfalls nur mit dieser Absicht frei ins Internet gestellt, zeichnen sich die professionell gestalteten Podcastfolgen von [Business English Pod](http://Business English Pod) nicht nur dadurch aus, dass sich mit den annähernd sechzig über iTunes abrufbaren Episoden auch ohne die kostenpflichtigen Ergänzungen durchaus etwas lernen lässt. Neuartig, und verantwortlich dafür, weshalb hier auf diesen Podcast zum Englischlernen eingegangen wird, ist vor allem die konsequente Nutzung visueller Lernhilfen, die während des Hörens der Audiofiles über das Display des Abspielgeräts erscheinen.

Bei den meisten Folgen liest man dort Hinweise zur didaktischen Funktion der Episode, den Inhalten, Lernzielen u.a., verbunden mit Leitfragen, die die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die wesentlichen Elemente lenken. Angezeigt

werden mitunter zentrale Textstellen oder gleich das vollständige Transkript. Ergänzt werden die Audiopodcasts durch Folgen der Untersequenz ‚Chalk `n Talk‘, Lehrvideos im klassischen Schulfernsehformat, in denen eine Lehrkraft die englische Grammatik erklärt. Als Trickvideos mit animierter Schrift, eingeblendeten Fotografien und unterlegt mit erläuternden Kommentaren zeigen sich die Vokabelvideos, die in unregelmäßiger Folge in den Podcast eingefügt sind. Darin wird der Fachwortschatz aus den Audiolektionen, bzw. aus den schriftlichen Zusatzmaterialien, einsprachig erklärt und mit Verwendungsbeispielen verdeutlicht. Am Ende eines jeden Vokabelvideos befindet sich eine Testphase mit Wiederholungsfragen.

Könnte bis hierhin der *Business English Pod* als geschickte Sammlung auch ansonsten üblicher Features des mobilen Fremdsprachenlernens gelten, gehen die Autoren mit der Präsentation von Screencasts einen Schritt weiter. Unter einem Screencast versteht man einen digitalen Film, der die Vorgänge bei der Verwendung von Software am Computerdisplay wiedergibt. In der Regel sind diese Filme mit einem Audiokommentar unterlegt, der die gezeigten Abläufe erläutert. Die technische Besonderheit der Screencasts liegt in ihrem kompakten Dateiformat, das mit wenig Speicherplatz auskommt. Dadurch lassen sie sich nicht nur leicht über das Internet transportieren, sondern eignen sich in besonderer Weise für ihren Einsatz auf mobilen Endgeräten.

Im *Business English Pod* werden die Screencasts zum schriftsprachlichen Training genutzt. In den Lehrsequenzen werden E-Mails aus dem Geschäftsbereich analysiert, Schwachstellen kommentiert und anschließend durch verbesserte Schreibweisen ersetzt. Die Lernenden verfolgen das Ganze auf dem Handydisplay, wobei ihnen wie bei allen digitalisierten dynamischen Medien die üblichen steuernden Eingriffe in den Präsentationsverlauf zur Verfügung stehen. Fremdsprachenunterricht in diesem Medienmodus eignet sich nicht nur wie hier für Lernziele im schriftlichen Bereich. Immer dann, wenn es darum geht, Abläufe parallel zu Erklärungen sichtbar zu machen, dürfte er ein Mittel erster Wahl sein.

Auch das weitere Online-Angebot des Englischlernprogramms überzeugt durch seine professionelle Machart, die konsequent die multimedialen und interaktiven Optionen computergestützten Lernens zielgerichtet ausschöpft. Obwohl die Zusatzmaterialien alle auch über einen auf dem Handy installierten Internetbrowser abrufbar sind, eignen sie sich weniger für die Rezeption auf einem solchen Gerät. Die einzelnen Medien sind – zumindest noch – nicht für diesen Verwendungs-

zweck aufbereitet, weshalb sie wohl häufig die tolerierbaren Grenzen in Sachen Darstellungsgröße und Bedienungskomfort unterschreiten.

### 6.4 RUNDFUNK- UND FERNSEHSENDER

Ebenfalls sehr professionell gestaltet sind die von Rundfunk- und Fernsehsendern publizierten Podcasts. Die Mehrzahl davon fällt in die Kategorie der authentischen, also nicht für das Fremdsprachenlernen erstellten oder veränderten Lernmedien, die sich dessen ungeachtet dafür heranziehen lassen. Vor allem bei der [Deutschen Welle](#) findet sich dazu zusätzlich eine große Auswahl an für den Erwerb der deutschen Sprache adaptierten und methodisierten Podcasts, teils vom Sender in Eigenregie, teils in Kooperation mit anderen Sprachvermittlern produziert, „Radio D’ beispielsweise mit dem *Goethe-Institut*, bis hin zu dem speziell für Handys konzipierten Sprachkurs ‚[Deutsch mobil](#)‘ (u. S. 115).

So gut wie alle deutschen Sender bieten immer größere Teile ihres Programms in Form ladbarer Podcasts an. Dieses authentische Material ist für autodidaktisch Lernende ein interessantes Angebot, entweder zur Auffrischung, zur Anwendung oder Erprobung ihrer sprachlichen Fertigkeiten, konzentriert naturgemäß auf die Hörverstehensfähigkeit. Wie alle authentischen Materialien stellen auch diese Podcasts hohe Anforderungen an das didaktische Geschick der Rezipienten, da diese selbst zu bestimmen haben, welche Inhalte sie auswählen und mit welchen Methoden und zu welchen Lernzwecken sie diese bearbeiten. Deshalb werden Podcasts dieser Kategorie zunächst eher für Lehrende bzw. Kursgestalter von Interesse sein, die abgestimmt auf eine bestimmte Zielgruppe oder auf konkrete Einzellerner eine Auswahl vornehmen und die didaktische Einordnung vornehmen. Sie übernehmen damit die Verantwortung dafür, dass die mit dem Material verknüpften Ziele, Inhalte und Methoden zum Lernniveau der Abnehmer passen und darüber das ganze Arrangement zu einer gewinnbringenden Kombination wird.

Dem mobilen Lerner stehen uneingeschränkt alle von den Sendern angebotenen Audiopodcasts zur Verfügung. In der Regel handelt es sich dabei um Produkte mit sehr guter Ton- bzw. generell einer hohen Aufnahmequalität. Optionen zur Ergänzung der Hörtexte über visuelle Darstellungen auf dem Handydisplay, wie sie beim *Business English Pod* integriert sind, finden sich derzeit noch nicht. Wenn etwas während des Abspielens angezeigt wird, dann meist nur ein Sender- oder



ein Sendungslogo. Häufig besteht jedoch die Möglichkeit, Transkripte auf den Webseiten der Sender abzurufen.

Da m-Learning nicht nur durch eine lokale, sondern auch zeitliche Flexibilität gekennzeichnet wird, eignen sich kürzere Podcasts eher für die Rezeption auf mobilen Kleingeräten, auch wegen der geringeren Datenmengen, die dabei zu transportieren sind. Aus diesem Grund gelten zumindest beim derzeitigen Stand der Übertragungstechnik die vom Datensatz her deutlich umfangreicheren Videocasts als nur bedingt für das mobile Lernen geeignet. Doch zeigt sich hier ein Trend ab, der zu gekürzten Ausgaben regulärer Sendungen führt, die sich problemlos auf Smartphones laden lassen. Prototypisch dafür ist die [„Tagesschau in 100 Sekunden“](#), eine genau auf diese Zeitangabe komprimierte Ausgabe der Hauptnachrichtensendung der ARD, die einmal täglich am Abend ins Netz gestellt wird und im Abonnement bezogen werden kann. Daneben bietet die Nachrichtenredaktion des Senders die komplette 20-Uhr-Ausgabe der Tagesschau im Mp4-Format an sowie eine ganze Reihe weiterer [Informationssendungen](#), etwa ‚Deppendorfs Woche‘, ‚Bericht aus Berlin‘ oder ‚Wochenspiegel‘, die sowohl als Video- als auch als reine Audiopodcasts zu laden sind.

Dieses authentische Material wird für den individuellen Lerner wegen der fehlenden Didaktisierung in den meisten Fällen eher komplementär zu anderen Lernmaterialien nützlich sein, wenn es nicht einfach nur dazu dient, den Kontakt zur Zielsprache zu erweitern oder diesen nach dem Ende einer expliziten Lernphase nicht abreißen zu lassen. Ergiebigere Lernoptionen erschließen sich für die meisten wohl erst dann, wenn Lehrende eingreifen und die Podcasts in einen Lernkontext integrieren. Einige Beispiele hierfür finden sich bei Schmidt (2008:18), der seine Studenten dazu anregt, ein Journal mit Kommentaren und Fragen zu Podcastepisoden zu führen oder deren Inhalte aufzubereiten und in der Lerngruppe zu präsentieren. Wie sich ein authentischer Podcast in ein Unterrichtsgeschehen integrieren lässt, soll hier für die [„Tagesschau in 100 Sekunden“](#) skizziert werden.

Den Teilnehmern eines Sprachkurses wird reihum die Aufgabe übertragen, täglich zu Kursbeginn die Nachrichten vom Vortag ihren Mitlernern vorzustellen, sei es in einer Art Zusammenfassung mit eigenen Worten, sei es, indem eine der Meldungen herausgegriffen wird, weil sie für die wichtigste oder für unter irgendwelchen Gesichtspunkten relevanteste gehalten wird. Die Stärke des Arbeitsauftrags liegt darin, dass hochaktuelle Ereignisse in authentischer Weise in den Unterricht gebracht werden, mit positiven Auswirkungen auf die Attraktivität

des Unterrichtsgeschehens. Diese lässt sich noch um einige Grade erhöhen, wenn die Kurzvorträge erst unmittelbar vor Unterrichtsbeginn vorbereitet werden, indem etwa Videocasts über das Handy abgerufen werden.

Wegen ihres ausgeprägten Deutschlandbezugs bieten sich die authentischen Podcasts der [Deutschen Welle](#) in besonderer Weise als Lernmittel für den Deutscherwerb an. Zurzeit stehen dafür je zwölf Audio- und Videopodcasts zur Verfügung, die in etwa das Programmschema des Senders widerspiegeln. Erkennbar wird diese Relevanz schon an den Titeln, z. B. für Audiopodcasts ‚Bücherwelt – Neues aus dem Leseland Deutschland‘, ‚Blogschau – Das wöchentliche Web-Update‘ oder ‚Journal D – Themen die Deutschland bewegen‘, für Videocasts ‚Projekt Zukunft – Das aktuelle Wissenschaftsmagazin‘, ‚Kultur.21 – Das Kulturmagazin aus Deutschland‘ oder ‚Reisen – Einheimische stellen ihre Heimat vor‘. Von den dazu gehörigen Artikeln auf der Webseite des Senders abgesehen, existieren zu diesen Podcasts keine Zusatzmaterialien.

Ergänzt werden dagegen die Offerten zum m-Learning der [Deutschen Welle](#) durch ein extra Angebot zur mobilen Rezeption. Dazu können ausgewählte Inhalte des Programms direkt als *iPhone*-Applikationen auf diesem Smartphone abgerufen werden. Ein ähnliches Feature gibt es für *Nokia*-Handys und auf allen anderen Geräten lässt sich über eine Auswahl an RSS-Feeds aus den verschiedenen Rubriken des Senders ein individuell gestaltetes Radioprogramm zum Hören unterwegs zusammenstellen. Abzurufen sind weiterhin ein Video des Tages, ein Newsletter, ein Kalenderblatt mit der Geschichte des Tages und anderes mehr. Bei allen Optionen handelt es sich um authentisches Material, das erst für den Lernzweck aufbereitet werden muss.

Ein breites Angebot an Zusatzmaterialien kennzeichnet die didaktisierten Podcasts ([ebd.](#)), die von der *Deutschen Welle* in großer Vielfalt vorgehalten werden. Wie die authentischen Materialien lassen sich die adaptierten oder methodisierten Varianten in ein formelles Lernarrangement integrieren und damit als zusätzliche Lernmedien einsetzen. Sie sind darüber hinaus leicht ohne einen solchen Kontext verwendbar und deshalb in stärkerem Maße für Einzellerne geeignet. In für das Deutschlernen aufbereiteter Form stehen zur Verfügung:

- *Langsam gesprochene Nachrichten*: Hörbeispiele, die das Leben geschrieben hat: aktuelle Tagesnachrichten der Deutschen Welle – für Deutschlerner langsam und deutlich gesprochen.

- *Top-Thema mit Vokabeln*: Deutsch lernen mit Realitätsbezug: aktuelle Berichte der Deutschen Welle – leicht verständlich und mit Vokabelglossar.
- *Deutsch im Fokus*
- *Deutsche im Alltag* - Alltagsdeutsch: Spannende Features zu verschiedenen Themen aus dem deutschen (Sprach-)Alltag.
- *Sprachbar*: Erklärungen zu Schlagzeilen, Literaturzitate, Redewendungen oder zur Grammatik.
- *Stichwort*: Worte des täglichen Sprachgebrauchs - unter die Lupe genommen.

Keine dieser Serien wird speziell für m-Learning produziert, dennoch sind die Audiodateien uneingeschränkt dafür nutzbar. Deren Ausstattung mit Zusatzmaterialien fällt unterschiedlich aus. Zu den Beiträgen der Rubrik ‚Alltagsdeutsch‘ beispielsweise findet sich auf den Internetseiten ein vollständiges Transkript, in dem themenbezogene Ausdrücke und Redewendungen hervorgehoben werden, das Fragen zum Text enthält sowie einen Arbeitsauftrag, der zur aktiven Verwendung der vorgestellten Sprachmittel anregt. Aus einer primär rezeptiven Lernhaltung heraus holt auch das Angebot „Schreiben Sie uns“, für das eine Feedbackgarantie gegeben wird.

Noch umfangreicher zeigt sich die Materialienperipherie bei den expliziten Deutschkursen auf den Senderseiten, bei denen die Podcastfolgen den Mittelpunkt bilden. Gegenwärtig stehen davon sechs Serien für unterschiedliche Lernniveaus und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen im Programm:

- *Mission Europe* | Anfänger: *Mission Europe ist ein Sprachkurs für Anfänger. Mit den Krimis Mission Berlin, Misja Kraków und Mission Paris* kann man Deutsch, Polnisch oder Französisch lernen.
- *Radio D* | Anfänger: Paula und Philipp recherchieren mysteriöse Fälle. Folgen Sie den Redakteuren von Radio D quer durch Deutschland und lernen Sie dabei die deutsche Sprache!
- *Deutsch - warum nicht?* | Anfänger und Fortgeschrittene: Der Kurs *Deutsch – warum nicht?* erzählt in vier Serien die Geschichte des Journalikstudenten Andreas und seiner unsichtbaren Begleiterin Ex.
- *Wieso nicht?* | Fortgeschrittene: Beziehungskrisen, Zahnarztbesuche, Wohngemeinschaften und Supermärkte: 20 Hörszene führen mitten ins Leben. Der Kurs festigt vorhandene Kenntnisse.

- *Marktplatz - Wirtschaftsdeutsch* | Fortgeschrittene: „Marktplatz“ ist ein Sprachkurs, der Sie in den beruflichen Alltag und andere Wirtschaftsthemen einführt.
- *Uwe aus dem All* | Fortgeschrittene: Die Bewohner des Planeten Elfmetra 8 wollen den Fußball und seine Sprache verstehen. Deshalb schicken sie Uwe, ihren besten Außerirdischen.

Auch von diesen Serien ist keine ausdrücklich für das m-Learning konzipiert, die Podcastfolgen sind dennoch problemlos dafür einsetzbar. Das umfangreiche Zusatzmaterial kann nur über den Handybrowser abgerufen werden, trifft dort dann wieder auf die physischen Beschränkungen der Displaygröße und bei den Eingabeoptionen, weshalb die Materialien in den meisten Fällen nicht in angemessener Weise zu bearbeiten sind. Ein entsprechendes Engagement des Senders vorausgesetzt, eröffnet sich auf diesem Gebiet ein erhebliches Zukunftspotenzial.



Abb.26: Oberflächenbeispiele aus ‚Deutsch mobil‘

[deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/MobileWebEmulator/Lesson\\_2\\_german/index.html](http://deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/MobileWebEmulator/Lesson_2_german/index.html)

Ausdrücklich für das m-Learning konzipiert worden ist ‚[Deutsch mobil. Sprachführer für Fans und Touristen](#)‘, anlässlich der Fußballweltmeisterschaft in Deutschland 2006 in Kooperation mit dem *Goethe-Institut* entstanden. Die zwölf Einheiten des Sprachkurses setzten sich zusammen aus Dialogen in Schrift und Ton, die mit interaktiven Übungen verknüpft sind. Hinzu kommt „ein vertontes Glossar mit über 1000 Begriffen und Redewendungen aus Fußball und Tourismus“ (ebd.) sowie ein Quiz zum Thema Fußball und Fußballersprache. Wie schon

am Titel erkennbar, handelt es sich bei diesem Kurs nicht um ein hoch differenziertes Angebot für intensive Fremdsprachenlerner mit hohen Anforderungen an deren Lernkompetenz. Worum es geht bzw. ging, ist Deutschlandtouristen mit Interesse an Fußball sprachliche Hilfestellungen zu geben. Ähnliche Angebote für Reisende stellt auch die [BBC](#) zur Verfügung und sind vermutlich noch bei vielen anderen Sendern vorhanden. Für das Deutsche-Welle-Produkt ist auf einer eigenen Seite eine [Simulation](#) des Handyablaufs abrufbar, die einen Eindruck von der Arbeit mit diesem Lernmedium vermittelt.

Ein interessantes Blitzlicht werfen die Ergebnisse einer Umfrage, die die Deutsche Welle online zum Podcasting durchführt. Danach kann derzeit ein gutes Viertel der Netzseitenbesucher noch nichts mit dieser Medienklasse anfangen, etwa ein Drittel nutzt es zumindest bislang nicht, knapp 17% gelegentlich und ein knappes Viertel regelmäßig. Diese Zahlen beziehen sich auf das Gesamtpodcastangebot des Senders. Konkrete Aussagen dazu, wie viele der Nutzer damit Deutsch lernen und dies dann noch mobil, lassen sich nicht ablesen. Dass deren Anteil an der Gesamtzahl – noch – sehr gering sein muss, lässt sich jedoch diesen Zahlen nach mit einiger Sicherheit vermuten.

#### Nutzen Sie Podcasting-Angebote?

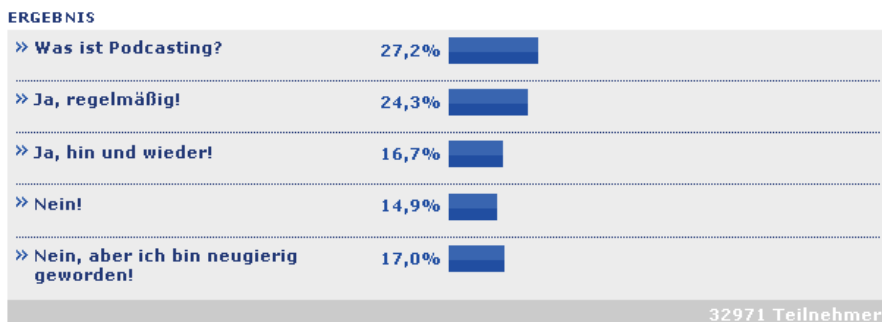


Abb. 27: Umfrageergebnis der *Deutschen Welle* zum Podcasting vom 30.7.2009  
[www.dw-world.de/popups/popup\\_survey/0,,1815584\\_str\\_9540,00.html](http://www.dw-world.de/popups/popup_survey/0,,1815584_str_9540,00.html)

Neben den Sendern bieten noch viele andere Institutionen Podcasts mit Potenzial zum mobilen Deutschlernen an. Stellvertretend sei hier auf die Dudenredaktion hingewiesen, die in einem Podcast zur [Sprachberatung](#) „alle vierzehn Tage Wissenswertes und Unterhaltsames zu verschiedenen Themen rund um die deutsche Sprache [vermittelt]. Die Sprachberaterinnen und Sprachberater von Duden nehmen sprachliche Stolpersteine genauer unter die Lupe, erklären die Herkunft von Wörtern oder Wendungen und vieles andere mehr“. Für viele der

Podcasts ohne oder nur mit mittelbarem Bezug zum Fremdsprachenlernen kann wohl davon ausgegangen werden, dass sich vereinzelt Interessenten dafür finden werden, was jedoch die faktische Nutzung zum Sprachenlernen betrifft, werden sie sich kaum zu einem Massenphänomen entwickeln.

### 6.5 MOBILES LERNEN MIT PODCASTS

Bei Podcasts handelt es sich um Zusammenstellungen von Audio- und Videodateien in einem vergleichsweise kompakten Datenformat, weshalb sie problemlos auf Kleingeräte zu laden und dort abzurufen sind. Wie der Überblick über das Angebot für das Deutschlernen zeigt, sind alle anderen Merkmalszuschreibungen obsolet, vor allem diejenigen mit Bezug zum ‚casting‘. Viele Podcasts bestehen aus dem gleichen Grund aus Folgen oder Episoden wie Lernsoftware aus Lektionen oder Bücher aus Kapiteln. Es handelt sich lediglich um eine Strukturierungsform, um große Informationsblöcke in kleinere aufzuteilen. Alle Periodisierungen im Sinne einer regelmäßigen Rundfunk- oder Fernsehsendung bleiben nur innerhalb kurzer Zeiträume erhalten, bei längeren verlieren sie sich mit großer Zuverlässigkeit. Neben dem Wortbestandteil ‚Pod‘ wird dadurch auch das ‚cast‘ zumindest bei den für das Deutsche gegenwärtig vorhandenen Publikationen zu einer leeren Hülse. Bei stärker nachgefragten Sprachen wie dem Englischen oder dem Chinesischen zeigt sich unter diesem Aspekt ein anderes Bild. Dort existieren Podcasts mit regelmäßig erscheinenden Folgen und dies über längere Zeiträume hinweg, so etwa der bereits erwähnte *Business English Pod* (o. S. 109) oder [PopupChinese](#), einer anderen gut mit Podcast-Angeboten versorgten Sprache. Ein unmittelbarer didaktischer Nutzwert ist jedoch allein mit der Erscheinungsweise nicht verbunden, sodass auch sporadisch oder zeitlich begrenzt erscheinende Podcasts als brauchbare Mittel zum Fremdsprachenlernen in Frage kommen können.

In vielen Fällen negativ wirkt sich dagegen die Tatsache aus, dass es sich bei dieser Gruppe um ein vollkommen freies Produktformat handelt, an dem sich jeder versuchen und auch jeder den Anspruch erheben kann, sein Produkt würde beim Erwerb einer Fremdsprache von Nutzen sein. Die rein technische Herstellung wirft weder bei den Audios noch bei Videos nennenswerte Probleme auf. Werden die Podcasts in Blogs integriert, erhalten sie dadurch ein ansprechendes Erscheinungsbild, das sich beim Vorhandensein von Zusatzmaterialien noch steigert. Für solche ohne Begleitmedien und bei ausschließlicher Rezeption über ein

mobiles Kleingerät spielt diese Ausgestaltung keine Rolle. Bei den Videocast machen sich deutlich stärker als bei Audiopodcasts dramaturgische und naturgemäß bildgestalterische Aspekte bemerkbar, die zu deutlichen Qualitätsunterschieden führen können. Die didaktischen Anforderungen sind dagegen bei beiden gleich hoch, die offensichtlich von vielen Produzenten unterschätzt werden.

Neben hochinteressanten Materialien findet sich aufgrund dieser Ausgangslage eine Vielzahl von Publikationen mit zweifelhaften Formen und Inhalten bis hin zu völlig unbrauchbaren Produkten. So verspricht schon die Schreibweise des Titels des ‚deutschlernen’s podcast‘ von Sasha Johnson nicht allzu viel und erschöpft sich dann auch nur nach zwei Folgen mit vorgesprochenen deutsch-englischen Vokabelpaaren. Oder man findet gänzlich Unbrauchbares, wie den unter dem Titel ‚[Denk Deutsch](#)‘ als Sprachkurs offerierten Podcast eines selbst ernannten ‚Deutsch Podcasters‘. Beide sind über *iTunes* zugänglich und belegen damit, dass dieses Vertriebsportal, wie in den Geschäftsbedingungen erläutert, alle zur Publikation offerierten Podcasts nur nach technischen Gesichtspunkten und eventuell illegalen Inhalten kontrolliert, nicht jedoch nach für den angegebenen Zweck qualitativen Merkmalen. Veröffentlichungen dieser Art steigern die sowieso schon vorhandene Unübersichtlichkeit in dieser Lernmedienkategorie und erschweren damit den Zugang zu tatsächlichen Lernhilfern.

Doch auch ohne die regelrechten Ausfälle sind interessante Produkte schwer zu finden. Fast alles, was von Lernenden stammt, hat bestenfalls Demonstrationscharakter, könnte also zur Nachahmung animieren, besitzt jedoch kaum die Qualitäten, um den Spracherwerb mehr als nur zufällig zu fördern. Leider trifft dies auch auf einige der von Lehrern publizierten Podcasts zu, insofern sie nur Arbeiten ihrer Lernergruppen ins Netz stellen. Ebenfalls mit vielen Fragezeichen hinsichtlich ihrer Lerneffizienz müssen die von Einzelpersonen ohne professionellen didaktischen Hintergrund veröffentlichten Podcasts bzw. Blogs versehen werden. Technisch und was den Netzauftritt oder Begleitmaterialien betrifft recht attraktiv gestaltet, erweist sich ihr Lehransatz als eher unreflektiert naiv. Charakteristisch für diese Gruppe ist ein streng instruktionalistisches Vorgehen, das auf Lehren durch Erklären basiert und dementsprechend auf Lernen durch Verstehen. Diese Charakterisierung der Lehrverfahren gilt allerdings nur für die reinen Podcasts und nicht für die Sprachkurse, bei denen die Audiodateien eine Komponente von vielen sind.

Die Lernenden werden beim Lernen durch Instruktion in die Rolle von passiven Rezipienten gedrängt, was zum Teil als medienbedingt akzeptiert werden muss.

Die Kommunikation mit Podcasts verläuft nach dem Sender-Empfänger-Modell, das keinen unmittelbaren Rückmeldungskanal in gegenläufiger Richtung vorsieht. Zum Teil wird diese ungleiche Verteilung des Aktivitätspotenzials aber auch durch eine Methodik verursacht, die sich zu sehr auf die Lehrenden und weniger auf die Lernenden konzentriert. Viele Akteure glauben, ihre Sache dann gut zu machen, wenn sie sich darum bemühen, ihrem Lehrgegenstand gerecht zu werden, und konzentrieren sich deshalb auf die Inhalte ihrer Lehrtätigkeit. Die Lernbedingungen aufseiten der Empfänger bleiben dagegen weitgehend unberücksichtigt, weshalb keine oder nur sehr marginale Optionen für Lerneraktivitäten vorgesehen werden.

Dem rein rezeptiven Lernen werden in der Fremdsprachendidaktik keineswegs alle lernfördernden Wirkungen abgesprochen. Ein konzentriertes Zuhören stellt sogar einen höchst aktiven Vorgang dar, der lediglich zu äußerlich nicht erkennbaren Handlungen führt. Als Nachteile längerer Phasen ausschließlicher Rezeption gelten jedoch, dass zum einen eine intensive Konzentration nur mit großer Mühe oder bei sehr hoher Attraktivität des Lerngegenstandes über längere Zeiträume hinweg aufrechterhalten wird, und zum anderen sich der Transfer von rezeptiv erhaltenem Sprachwissen in produktiv nutzbares Sprachkönnen ohne entsprechende Übungsmöglichkeiten nur mit Schwierigkeiten meistern lässt.

Bei kommerziellen Anbietern behindern weniger die methodischen Aspekte die Lehr-Lerneffizienz, obwohl auch bei ihnen eine deutliche Ausrichtung auf ein populistisches Vorverständnis von Sprachlernprozessen erkennbar ist. In diesem Segment ist das häufige Auftreten von ‚Teasern‘, die für ein kostenpflichtiges Vollprodukt werben, die für sich genommen keine oder nur sehr eingeschränkt Lerneffekte initialisieren, verantwortlich dafür, dass die Podcasts, mit denen wirklich gelernt werden kann, immer schwerer zu finden sind.

Somit bleiben im Wesentlichen die großen Institutionen mit nicht primär finanziellen Publikationsabsichten und einzelne Lehrende übrig, die für das Gros der brauchbaren Podcasts sorgen. Ihre Stärken spielen die Letzteren immer dann aus, wenn sie ihre Podcasts in ein Lehrarrangement einfügen. Die mobil abrufbaren Audio- oder Videodateien werden so zu einer Ergänzung des Präsenzunterrichts, eine Funktion, die sie im Zusammenspiel mit anderen, häufig ebenfalls über das Internet verfügbar gemachten Lernmedien erfüllen. Sie überlassen es den Lernenden, wann diese auf welchen Informationskanal zurückgreifen bzw. zugreifen können und darüber Zeiten und Gelegenheiten für das nach- oder vorbereitende Lernen nutzen, die sonst nicht verfügbar wären. Eingebunden in solch einen di-



daktischen Kontext verlieren dann die Vorbehalte gegenüber primär rezeptivem Lernverhalten an Bedeutung. Die Publikationen etablierter Medieneinrichtungen zeichnen sich wiederum durch ihre mediale Professionalität aus, dann aber auch durch ein didaktisch durchdachtes Konzept. Obwohl auch hier gilt, dass das methodische Potenzial der mobil verfügbaren Hard- und Software noch längst nicht ausgeschöpft wird, sammelt man mit zum Teil innovativen Produkten Erfahrungen, auf denen Weiterentwicklungen aufsetzen können.

Um zu erkennen, in welche Richtung es gehen könnte, ist es notwendig, sich die Voraussetzungen zu vergegenwärtigen. Was also bieten Podcasts, die auf dem Handy abzurufen sind, für das Fremdsprachenlernen?

Betrachtet man zunächst den Einsatz von Podcasts ohne Begrenzung auf mobile Kleingeräte, so fällt auf, dass – wie bereits mehrfach erwähnt – sie weniger als Lehrmedien eingesetzt werden, sondern als Mittel, um Lernenden sprachbezogene Aktivitäten zu erschließen. In der didaktischen Diskussion wird auf Podcastprojekte Bezug genommen, bei denen der Weg zum Produkt wichtiger ist als das Endprodukt selbst. Die Möglichkeit, sich diese Resultate auf mobilen Kleingeräten ansehen oder an Dritte weiterleiten zu können, erhöht die Attraktivität dieser Lehr-Lernverfahren vermutlich nur marginal. Anders verhält sich dies in Sachen Medienproduktion. Audio- und Videoaufnahmen, falls zur Ausgestaltung benötigt auch Fotos, lassen sich mithilfe heutiger Smartphones in Qualitäten herstellen, die für Lernerprojekte ausreichend sein sollten. Die Flexibilität, die darüber erreicht wird, erleichtert es, Aufnahmen zu sammeln, um sie später für die Projektarbeit aufzubereiten. Diese Weiterbearbeitung ist jedoch wegen der restringierten Ein- und Ausgabeoptionen auf den Kleingeräten dort nur mit erheblichen Einschränkungen möglich, weshalb dazu auf Laptops oder besser noch Desktops ausgewichen werden wird. Der produktive Einsatz von Podcasts wird deshalb weiterhin eine Domäne der größeren Computer bleiben.

Noch stärker als bei den Anwendungen zeichnen sich bei den Podcasts die Einzellerner als die zentrale Zielgruppe ab. Sie lernen nicht nur für sich, sondern isolieren sich während der Rezeption auch noch stark von ihrer Umgebung. Gegenwärtig ist der ideale Abnehmer derjenige, der sich mit aufgesetzten Kopfhörern auf die Audioinformationen der Podcasts konzentriert oder bei Videocasts zusätzlich auf das Handydisplay fixiert ist, das ihm weitere Informationen zuspießt. Diese auf Rezeption eines vorgefertigten Lernangebots ausgerichtete Lernerhaltung ließe sich an zwei Stellen durchbrechen. In der einen Richtung sind aktivierende Übungsformen denkbar, bei denen die Lernenden Eingaben über das Dis-

play vornehmen oder aber mündlich auf Impulse aus dem Gehörten reagieren. Dabei ist jedoch mit Sicherheit von einer Hemm- bzw. Akzeptanzschwelle auszugehen, wenn sich der Lernende gerade an einem der Orte befindet, die für das m-Learning prädestiniert erscheinen, in einem öffentlichen Verkehrsmittel etwa oder in einem gemeinschaftlichen Warteraum. Hier gilt es herauszufinden, inwieweit die methodischen Beschränkungen auf passiv-rezeptives Lernen, die momentan das Bild vom mobilen Lernen mit Podcasts prägen, systembedingt sind und von der Art der Technik und ihrer vorgesehenen Nutzung determiniert werden, oder ob es, wie bei einem neuartigen Lernmittel nicht anders zu erwarten, noch an didaktischer Professionalität oder Phantasie fehlt.

In eine andere Richtung geht die Bildung virtueller Gruppen oder zumindest von Partnerkonstellationen, beispielsweise von Lernertandems. Diese Gruppierungen könnten organisierte und längerfristig stabile sein, denkbar wären auch spontan gebildete Vereinigungen, wie sie laufend in Chatforen entstehen. Den Podcasts käme dabei die Aufgabe zu, fremdsprachlichen Input zu liefern, mit dem man sich kooperativ beschäftigt. Allerdings finden sich im gegenwärtigen Podcastangebot noch keinerlei Ansätze zur Bildung offener oder geschlossener virtueller Gruppen außerhalb von Produktionsgemeinschaften, sodass wohl in nächster Zeit auch nicht mit entsprechenden Konzeptionen zu rechnen sein wird.

Ankündigungen wie bei Stefan Wiesners ‚German-Podcast.de‘ „Learn German for free [...] This podcast will teach you German“ (o. S. 94) vermitteln den Eindruck, als könne man damit diese Sprache vollständig erlernen. Allerdings findet sich dieser Anspruch bei den Podcasts weitaus seltener als bei den Anwendungen. Vielleicht werden diese stark auf das Hören eingeschränkte Lernhelfer von vornherein nur als komplementäre Elemente aufgefasst, die nur im Zusammenspiel mit anderen Materialien oder Aktionen zum Ziel führen.

Bei den Niveaustufen, für die Podcasts nach Angaben der Autoren geeignet sind, zeigt sich ein heterogenes Bild. Viele Publikationen richten sich an Anfänger, was bei den zweisprachig angelegten wohl auch zutrifft. Bei allen einsprachig deutschen dürften die dynamischen Medien Audio und Video für Lernende am Beginn ihrer Tätigkeit schnell zu Überforderungen führen, die sich auch nicht durch die einfachen Eingriffe in die Ablaufsteuerung eliminieren lassen. Von daher steckt in den Podcast latent die Gefahr der sprachlichen Überforderung, oder aber man ordnet sie von vornherein eher fortgeschrittenen Lernern zu.

Was eindeutig über die Lernarbeit mit Podcasts gefördert wird, ist das Hörverständnis. Über sie werden zielsprachliche Äußerungen vieler Sprecher verfügbar,

die mit idiosynkratischen, regional- oder schichtspezifischen oder anderen Merkmalen sprachlicher Vielfalt zur Ausbildung des hörenden Verstehens der Lernenden beitragen. Im gegenwärtigen Podcastangebot fällt die hohe Zahl ausländischer Sprecher mit erstsprachlichen Akzenten auf, was sich vermutlich nicht immer positiv für Lernende auswirkt, die das Gehörte zu entschlüsseln versuchen oder die es als Vorlagen für imitatives Aussprachetraining nutzen. Doch auch hier kann die Breite des Angebots Mängel in Einzelprodukten ausgleichen. Indem die Lernenden viele Varianten kennen lernen, ergibt sich für sie auf induktive Weise ein Zugang zu normgerechter Aussprache. In Verbindung mit Zusatzmaterialien sind Lernziele auch auf anderen Bereichen wie dem Hörverständnis und der Ausspracheschulung denkbar, wobei das gesamte Fähigkeits- und Fertigkeitsspektrum des Fremdsprachenlernens dafür infrage kommt. Faktisch angegangen wird dies bisher noch selten, wofür wiederum die didaktischen Defizite der Produzenten verantwortlich sein dürften.

Inhaltlich lässt sich eine Konzentration auf Vokabelarbeit, auf Grammatikvermittlung und auf Landeskundlich-Interkulturelles feststellen. Gegenwärtig sind bei den Podcasts nur Beispiele für deutsch-englisches Vokabeltraining zu finden. Von der bei den Anwendungen erkennbaren Tendenz, auch kleinere Sprachen zu berücksichtigen, ist bei den Audiomedien zumindest bislang nichts zu merken. Die Stärke dieser Vermittlungsweise für das Vokabular liegt eindeutig in der Vielzahl der Stimmen, in denen die Wörter zu hören sind; die Schwächen ergeben sich aus der eingeschränkten Methodik und der Passivität der Lerner.

Positiver fällt der Eindruck bei der Grammatikvermittlung aus. Die mündliche Erläuterung anstelle der ansonsten für diesen Lernbereich dominierenden schriftlichen Unterweisung eröffnet einen alternativen Vermittlungsweg, zumindest soweit die mediengestützte Weitergabe des Wissens betroffen ist. In diesem Fall kann sie komplementär wirksam werden. Aber auch dann, wenn die Podcasts zur Ergänzung eines Präsenzunterrichts fungieren, indem sie neben dem Lehrer einen zweiten Erklärer ins Spiel bringen, der für eine mündliche Wiederholung sorgt oder einen anders gelagerten Ansatz verfolgt. Für Lernende auf Anfängerniveau werden die Erklärungen in der Ausgangssprache nötig sein, Fortgeschrittene können sich dagegen über diffizilere Sprachphänomene in zielsprachlichen Podcasts wie demjenigen von Jens Maier (o. S. 97) weiterhelfen lassen. In allen Fällen dienen die Mittel zum kognitiverenden Lernen, das noch gefördert wird, wenn wie bei Gerhardt (o. S. 102) umfangreiches Begleitmaterial online mitgeliefert wird.

Das breiteste Spektrum erschließen die Podcasts mit landeskundlich-interkulturellen Zielsetzungen. Gegenwärtig reicht es von bikulturellen Darstellungen wie bei Graham Tappenden (o. S. 95), über regionalspezifische wie von James Pfrehm (o. S. 101), bis hin zu solchen, die aus konsequent individueller Perspektive wie bei Steffen Bendix (o. S. 92) heraus berichten, wobei in allen drei genannten Beispielen unterschiedlich gewichtet auch alle Aspekte vertreten sind.

Was derzeit noch vielen nicht von tatsächlich professioneller Seite erstellten Podcasts fehlt, ist eine didaktische Struktur in Form eines Curriculums oder zumindest eines durchdachten Lehrplans. Inwiefern dies dem Charakter des Mediums zu schulden ist, dem eine strenge Struktur intentional entgegen gerichtet sein könnte, muss die Zukunft zeigen. Dass sich eine solche damit mehr als nur verträgt, zeigen die Publikationen etwa der *Deutschen Welle* (o. S. 113) oder der *Business English Pod* (o. S. 109). Über solche Podcasts ist dann auch mehr als nur eine periphere Sprachlernbegleitung möglich, wie sie gegenwärtig noch alle anderen Publikationen kennzeichnet. Das Potenzial, das in diesem Lernmittel steckt, ist deshalb mit Sicherheit weitaus größer als alles, was heute davon bereits realisiert wird.



## 7. SONSTIGES

Jedes Medium und jedes Werkzeug kann zu einem Lernmedium oder Lernwerkzeug werden, wenn es in einen didaktischen Kontext eingeordnet wird. Dazu muss nur bestimmt werden, für wen es in welcher Situation wozu womit und wie eingesetzt werden soll. Offene Unterrichtsformen, namentlich der Projektunterricht, tragen entscheidend zur Ausweitung bei den Hilfsmitteln des Lernens bei. Deshalb kommen nicht nur die Anwendungen und Podcasts, die explizit dafür angeboten werden, als Lernhelfer für den Fremdspracherwerb mittels mobiler Geräte in Frage. Vielmehr steht dafür die gesamte Angebotspalette an ortsunabhängig zugänglicher Software zur Verfügung. Gewichtungen ergeben sich dadurch, dass sich Einiges relativ leicht in gängige Lernszenarien integrieren lässt, anderes dagegen nur unter sehr speziellen Rahmenbedingungen und damit relativ selten. Die bereits mehrfach erwähnten authentischen Lernmedien, etwa die wegen der inhaltlichen Nähe zum Lerngegenstand Deutsch besonders geeigneten Sendungen der Deutschen Welle, werden immer dann von großem Nutzen sein, wenn im Unterricht auf Aktualität Wert gelegt wird. Ein mobil abrufbarer Wetterdienst wie [RegenRadar](#) (Martin Raue) beispielsweise, der Verteilung und Bewegung der Regenwolken über Deutschland innerhalb der letzten anderthalb Stunden anzeigt, kann integriert werden, wenn das Thema ‚Wetter‘ oder ‚Niederschläge‘ auf dem Programm steht, er wird jedoch im Verlauf des Spracherwerbsprozesses eher selten zum Einsatz kommen.

Diese Unbegrenztheit trägt naturgemäß die Gefahr in sich, schnell zu Beliebigkeit zu führen, und eine mediendidaktische Bewertung, die auf Vollständigkeit abzielte, verlöre sich in Details mit nur exotischer Relevanz für übliche Lernvorgänge. Deshalb ist eine Grenzziehung notwendig. Andererseits könnte es sein, dass das wirklich Neue einer für Lernzwecke tauglichen Kommunikations- und Informationstechnologie genau in den Bereichen liegt, die außerhalb des bisher üblichen Rahmens liegen. Von daher muss die Grenze immer durchlässig gestaltet und an einigen Stellen offen gehalten werden. Diesen Voraussetzungen soll in den nachfolgenden Abschnitten dadurch Rechnung getragen werden, indem dort nur bereits praktizierte Einsätze der mobilen Technologie zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens aufgenommen werden, bislang rein hypothetische Konzepte im Abschnitt zu den Zukunftsaussichten (u. S. 150ff.) lediglich angeschnitten werden. Vollständigkeit ist weder hier noch da vorhanden.

Alle ursprünglichen Telefone oder Mp3-Player unter den nun für das m-Learning genutzten Geräte eignen sich schon allein durch ihre genuine Funktion zum Abspielen von Audiodateien, alle anderen macht eine multimediataugliche Aufrüstung für diesen Zweck brauchbar. Somit steht dem m-Lerner alles, was Hörbares medial gespeichert ist, zur Verfügung.

CDs oder DVDs mit Sprachaufnahmen zählen seit Längerem zu den Standardkomponenten von Sprachlehrwerken. Unabhängig davon, in welchem Dateiformat die Originalaufnahmen vorliegen, erlauben frei im Netz verfügbare Konverterprogramme den Transfer in das Format, das ein spezifisches Gerät erfordert. Technisch steht damit dem Einsatz dieser Medien für das mobile Lernen nichts im Wege. Uneingeschränkt gilt dies dann, wenn Sprachaufnahmen nur angehört werden. In der Regel wird dies mit dem Gerät direkt am Ohr oder mit Hilfe von Kopfhörern erfolgen. Möglich ist aber auch die Wiedergabe in einer Lautstärke, die es gestattet, das Abspielgerät in einigem Abstand abzulegen. Den Ausschlag dafür, welches Verfahren gewählt wird, wird wohl meist die Lernumgebung geben: die nach außen abgeschottete Wiedergabe bei Anwesenheit weiterer Personen, die offene bei deren Abwesenheit. Während die Konzentration auf das Gehörte in allen drei Modi gegeben ist, gestatten sie unterschiedliche Zugriffe auf zusätzliche Informationsträger. Denn m-Lernen muss nicht bedeuten, dass ausschließlich mit den elektronischen Lernhilfen gearbeitet wird. Auch Bücher und Hefte sind mobil und können zusammen mit den Medien auf dem Kleingerät genutzt werden. Im „Telefonmodus“, also dem Gerät am Ohr, steht dafür nur eine freie Hand zur Verfügung, außerdem kann das Display nicht betrachtet werden. Bei den beiden anderen Verfahren legen die konkreten Umgebungsbedingungen fest, inwiefern Zusatzmaterialien nicht nur rezipiert, sondern produktiv zum Lernen heranziehbar sind. In der U-Bahn oder einem Warteraum wird dies sicher schwieriger sein als auf einer Liegewiese im Freien.

Mit vielen der Hörmaterialien in Lehrwerken sind im- oder explizit Lernaktivitäten verknüpft, die von den Lernenden Sprechleistungen verlangen. Auch hier bestimmen wiederum die Umgebungsvariablen zusammen mit der Hemmschwelle bzw. Rücksichtnahme des Lernenden, was davon mobil zu nutzen ist. Explizite Aussprache- oder Nachsprechübungen dürften oder sollten den Lerngelegenheiten ohne Publikum vorbehalten bleiben. Ein Verfahren wie die „Mönchsmethode“, das leise gemurmelte Mitsprechen also, wird dagegen auch in weniger privaten Situationen praktikierbar sein. Unabhängig davon, wie sie eingesetzt werden, erhöht sich durch die Verfügbarkeit der Medien auf dem Smartphone deren Zugänglichkeit, und eine häufigere Nutzung steigert mit Si-

cherheit die Lerneffekte. Dass die Audiosequenzen auf den Übungs-CDs häufig sehr kurz gehalten sind, erhöht zusätzlich ihre Einsetzbarkeit für das mobile Lernen.

Ebenfalls als relativ offen zeigt sich das m-Learning gegenüber anderen digitalen Lernmedien. Generell gilt zunächst, dass alle Sprachlehr- und -lernmaterialien des Internets auch mobil einsetzbar sind. Alle Smartphones verfügen über einen Internetbrowser, der den Zugriff auf das Netz ermöglicht. Die großen Mankos des mobilen Online-Zugangs über die transportablen Kleingeräte liegen in den vergleichsweise geringen Ausmaßen ihrer Displays, den eingeschränkten Eingabemöglichkeiten für geschriebene Sprache und den relativ leistungsschwachen bzw. störanfälligen Internetverbindungen derzeit. Die letztgenannte Einschränkung verliert gerade rasant an Bedeutung und könnte schon bald als Störfaktor entfallen. Bei den anderen beiden setzen die physikalischen Gegebenheiten natürliche Grenzen, wobei die entsprechenden Toleranzen der Nutzer die exakte Grenzziehung beeinflussen. Beide spielen bereits bei der Kaufentscheidung für eine spezifische Geräteklasse eine Rolle und eröffnen darüber individuelle Anpassungen. Wer häufig auf interaktives, online verfügbares Sprachlernmaterial zugreifen möchte als ein nur sporadischer Nutzer, wird sich eher für ein größer dimensioniertes Endgerät entscheiden, ein Netbook beispielsweise an Stelle eines reinen Smartphones, und auf diesem Weg für eine Reduzierung der Restriktionen sorgen. Daneben kann auch eine starke Lernmotivation für einen gewissen Ausgleich sorgen. Es scheint sich jedoch abzuzeichnen, dass in nicht allzu ferner Zukunft nahezu jedes Internetangebot standardmäßig auch in einer für die mobile Rezeption angepassten Version erscheint, die die physikalischen Einschränkungen natürlich nicht beseitigt, deren hinderlichen Auswirkungen jedoch deutlich reduziert. Passt sich dann das Sprachlernmaterial noch methodisch an die üblichen Rahmenbedingungen des mobilen Lernens an, gewinnt dieses weiterhin an Boden im Vergleich zu den stationären Lernweisen.

Einen kleinen Ausblick auf diese Entwicklung erlaubt die für *iPhone* und *iPod* aufbereitete Buchreihe [\*Lextra Deutsch als Fremdsprache\*](#) mit Lernkrimis aus dem Cornelsen Verlag. Der Text lässt sich als reines eBook auf das Display laden und dort in frei wählbarer Vergrößerung darstellen. Zusätzlich kann er als Hörbuch rezipiert werden, wobei am Display parallel zur Hördatei durch den Text gescrollt und der gerade aktuelle Abschnitt farblich hervorgehoben wird. Des Weiteren werden nach Antippen Erklärungen zu Vokabeln oder zu landeskundlichen Informationen aufgeblendet, die Hyperlinks zu relevanten Referenzquellen enthalten können. Ergänzt wird die mobile Ausgabe der Krimis durch methodisch an-



gepasste Übungen, die keine umfangreichen Texteingaben erfordern, sowie durch Lernstandsinformationen.

Aus der anderen Entwicklungsrichtung kommend erweitern eBooks-Editoren ihren Buchkatalog um für das Fremdsprachenlernen brauchbare Titel. Die eBook-Software [mobipocket](#) kooperiert zu diesem Zweck mit [Assimil](#), einem Anbieter für internetgestützte Sprachkurse, und beide zusammen bringen in der Reihe „[Sprache] with Ease“ handytaugliche Sprachlernmaterialien heraus, derzeit für Spanisch und Französisch. Die Produkte gleichen rein äußerlich etwa den Anwendungen mit Sprachkursen, wobei *Assimil* nicht ausschließlich auf die digitalen Medien setzt, sondern diese mit einem Lehrbuch kombiniert. In einer weiteren Publikationssparte bietet *mobipocket* vollständige e-Ausgaben gedruckter Wörterbücher an, etwa von *Pons* oder aus dem *Duden-Verlag*, darunter mitunter sehr stark spezialisierte Fachwörterbücher, so z. B. das deutsch-englische [Wörterbuch der industriellen Technik](#) (2007) von Richard Ernst zum Preis von 105,53 €. Anders als bei den kostenlosen oder sehr günstig angebotenen Nachschlagewerken bei den Anwendungen handelt es sich hierbei um inhaltlich mit den gedruckten Ausgaben identische Publikationen, für die auch vergleichbare Preise zu entrichten sind.

Wiederum völlig kostenfrei ist die Aufbereitung von PowerPoint-Präsentationen für die Wiedergabe auf mobilen Kleingeräten. Wenn nicht von vornherein ein Präsentationsprogramm auf dem Smartphone installiert ist, dann erlauben relativ einfach durchzuführende Modifikationen den Transfer der Dateien auf die mobilen Geräte, wenngleich dabei gelegentlich die Animationen innerhalb der Präsentation verloren gehen. Eine Anleitung zur Aufbereitung von PowerPoint-Präsentationen stellt beispielsweise [Joe Dale](#) zur Verfügung.

Eine die didaktische Phantasie anregende Option aktueller Mobiltelefone ist die Möglichkeit zur Ortsbestimmung über GPS, sei es zur Standortbestimmung, zur Navigation oder zum so genannten ‚geo tagging‘, auch als Georeferenzierung oder Geocodierung bezeichnet. Letzteres gestattet es, Orte auf einer digitalen Karte zu markieren und mit Informationen zu versehen, wobei dafür die üblichen Medien verwendbar sind, neben Schriftlichen also auch Gesprochene oder solche mit Bildern. Navigationssoftware macht es leichter, den Weg zu bestimmten Lokalisationen zu finden und die Standortbestimmung zeigt auf einer Umgebungskarte an, wo man sich bzw. genauer gesagt, wo sich das Handy gerade befindet. Je nach Netzanbindung und verwendeter Software funktionieren diese Lokalisationsdienste bis auf wenige Meter genau. Für das Sprachlernen nutzen ließen sich

diese Optionen beispielsweise in Stadterkundungsprojekten oder -rundgängen, wozu häufig in Inlandssprachkursen angeregt wird, bzw. generell bei allen Lernaktivitäten, die außerhalb des Unterrichtsraums stattfinden. Lernende können an Orte geleitet werden, an denen sie bestimmte Aufgaben zu erfüllen haben, deren Ergebnisse sie gleich an Ort und Stelle dokumentieren, indem diese über Geocodierung fixiert werden. Darüber eröffnen sich zahlreiche Varianten situierten Lernens, die jedoch meist Projektcharakter tragen, weshalb sie eine relativ freie zeitliche und inhaltliche Kursgestaltung voraussetzen.

Schon vergleichsweise früh in der Entwicklung des m-Learnings wurde auf die Einsatzmöglichkeiten von SMS zur Verbesserung des Lernens hingewiesen. Die im von Desmond Keegan herausgegebenen Sammelband [\*Mobile Learning: A Practical Guide\*](#) (2008) aufgeführten Beispiele weisen jedoch durchweg diejenigen Merkmale auf, die für die tastenden Versuche charakteristisch sind, mit denen eine neue Technikoption auf ihren Nutzen für das Lehren und Lernen hin erprobt wird. In den dort angeführten Einsatzberichten stehen die technischen Aspekte im Vordergrund, während alles Didaktische noch eher im Vagen bleibt, vor allem was Aufwand-Nutzen-Relationen anbelangt. Der SMS-Dienst selbst wird als Lernmittel wohl kaum eine Zukunft besitzen. Als einfaches Textmedium für – aus heutiger Sicht – ebenso einfache Handys entwickelt, dürften die Begrenzung auf 160 Zeichen und die monomediale Anlage dazu führen, dass die Versuche, über SMS-Quizaufgaben mehr als nur marginale Lerneffekte zu erzielen (vgl. Riordan/Pietsch 2008), bald wieder verschwinden.

Kurznachrichten, egal in welcher Form und über welchen Kanal, könnten dagegen weiterhin zur Schul- und Lernorganisation eingesetzt werden, wie dies von Nix u.a. (2008) beschrieben wird. Aktuelle Mitteilungen lassen sich so kostengünstig und mit geringem Aufwand an Lernergruppen versenden oder aber Lernende, die dem Unterricht fernbleiben, zur Rückkehr bewegen. Sicher sind derartige Aspekte der allgemeinen Lernorganisation von Bedeutung und viele Sprachlernversuche scheitern nicht an der Sprache, den Lernmaterialien oder den Lehrern, sondern an gänzlich anderen, sehr persönlichen Faktoren. Durch eine Intensivierung der persönlichen Kontakte kann hier wohl einiges erreicht werden, ein gewichtiges Argument zum Einsatz mobiler Geräte in Lehr-Lernarrangements wird sich daraus dagegen nicht ergeben.

Anders als andere m-Learning-Ansätze, die darauf abzielen, Freiräume im Lebensalltag für Lernaktivitäten zu nutzen, versucht *Knowledge Pulse* (o. S. 21), Arbeit und Lernen miteinander zu verbinden. Berufstätigen an Bildschirmarbeits-

plätzen werden zwischendurch kleine Lernaufgaben auf dem Monitor angezeigt, die diese wahlweise bearbeiten oder einfach wegeklicken. Das Lernen auch einer Fremdsprache soll auf diese Weise nebenher und integriert in den üblichen Arbeitsablauf ermöglicht werden. Nicht nur wegen der Einwände gegen das Mikrolernen (o. S. 20) ist diese Herangehensweise mit einigen Fragezeichen zu versehen. Ob ein ständiger, von außen vorgegebener Konzentrationswechsel von der Arbeits- auf die Lerntätigkeit zu positiven Ergebnissen auf beiden Teilbereichen führt, oder ob er eher genau das Gegenteil bewirkt, müsste in entsprechenden Untersuchungen überprüft werden. Zumindest vom Ansatz her widerspricht dieses Vorgehen einigen als gesichert geltenden Grundsätzen erfolgreichen Lernens, etwa der Aktivierung von Vorwissen, was in einer Vorbereitungsphase vor dem eigentlichen Lernvorgang erfolgen sollte, oder der deutlichen Abgrenzung unterschiedlicher Lernvorgänge voneinander.

Als Informations- und Kommunikationsmittel lassen sich die mobilen Kleingeräte mit all ihren Funktionen auch innerhalb des Fremdsprachenunterrichts einsetzen. Wie schon bei ähnlichen Ideen bezogen auf den Einsatz von Desktop- oder Laptop-Computern im Unterricht dürfte solchen Maßnahmen in der Lehrpraxis nur eine marginale Bedeutung zukommen. Zu nennen wären hier beispielsweise die Versuche, Befragungen der Lerngruppe per Handy durchzuführen, um ein Meinungsbild zu gewinnen oder eine andere Form von Gruppenfeedback zu erhalten. Werden die Handys schon als Wörterbücher oder Vokabelkarteien genutzt, liegen sie auch griffbereit da und eine Abstimmung verlief ohne erwähnenswerten Zusatzaufwand. Bei Einsätzen dieser Art muss jedoch die Angemessenheit der Mittel an die Lernsituation bedacht werden. Wenn sich Personen an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit zum Zwecke des Lernens zusammenfinden, dann sollte immer die nur bei diesen Gelegenheiten mögliche direkte Kooperation und Kommunikation untereinander bevorzugt werden, während alle mediengestützten Interaktionen in den Hintergrund treten. So könnten vielleicht gerade durch die Kommunikationserleichterungen bei Abstimmungen, die die Technik ermöglicht, Chancen zum aktiven, authentischen Sprachgebrauch verloren gehen.

## 8. DIE NEUE WELLE

### 8.1 STARTBEDINGUNGEN

Mobiles Lernen hat Wurzeln im Fernlernen, mit dem es die Ortsunabhängigkeit verbindet, wohl der Grund dafür, weshalb sich im deutschsprachigen Raum die Fernuniversität Hagen frühzeitig mit dieser Lehroption beschäftigt hat (vgl. Publikationen von Maciej Kuszpa). Weitere Bereiche mit baldigem Interesse an den neuen Optionen waren das ‚Lebenslange Lernen‘ und die ‚Verbindung von Arbeit und Lernen‘, beides Vorgänge, die teilweise oder überwiegend außerhalb klassischer Unterrichtsräume ablaufen. Außerdem engagierte sich die Hochschuldidaktik sehr früh für das m-Learning, die auf relativ günstige Entwicklungsbedingungen zurückgreifen konnte. Nicht zuletzt über die Ansätze im ‚Blended Learning‘, der Kombination von herkömmlichem Präsenzunterricht mit auf digitale Medien gestütztem Lernen zu dessen Vor- und Nachbereitung, hat sich das mobile Lernen mittlerweile einen Nischenplatz in so gut wie allen Lehr-Lernszenarien erobert.

Zunächst auf die Übermittlung einfach gestalteter Textinformationen beschränkt, brachte die in den letzten Jahren zur Marktreife geführte Multimedialisierung der Handys bei gleichzeitigem Anschluss an das Internet die entscheidenden Impulse, um m-Learning aus Fachzirkeln heraus und in die breite Öffentlichkeit zu bringen. Damit befinden wir uns heute auf diesem Gebiet in einer ähnlichen Situation wie beim computergestützten Lernen zu Beginn der 90er Jahre, als das Internet seinen Siegeszug begann, Multimedia sich anschickte, zum Wort des Jahres zu werden, und in der Fremdsprachendidaktik über CD-ROM-Learning und Hypermedia diskutiert wurde. Geblieben ist dort von diesen beiden Spekulationsrichtungen kaum etwas, u.a. deshalb, weil man zu sehr von den Eigenschaften der Medien ausgegangen ist und nach Einsatzmöglichkeiten in der Didaktik gesucht hat, Stichwort ‚Technik sucht Anwender‘. Die tatsächliche Entwicklung hin zu mit der Versionsnummer ‚2.0‘ bezeichneten Nutzungsarten, die ursprünglich reine Medienrezipienten zu Medienproduzenten hat werden lassen, ist weder von Fachwissenschaftlern noch von den Hard- und Softwareherstellern vorhergesehen worden. Letztere lieferten lediglich das Rohmaterial, aus dem die Gemeinschaft der Nutzer Neues entwickelte, wobei alle neuen Strömungen sofort wieder von den Produzenten aufgenommen und weitergeführt wurden.

Es wird auch heute nicht möglich sein, die Zukunft vorherzusehen und genau zu beschreiben, in welche Richtung sich das m-Learning entwickeln und welchen Stellenwert es dauerhaft erhalten wird. Was man tun kann, ist, offensichtliche Fehler bei früheren Prognostizierungen zu vermeiden oder zumindest zu reduzieren. Leicht zu fordern, aber nur schwer zu finden, ist der Mittelweg, der irgendwo zwischen euphorischen Erwartungen an eine neue Informations- und Kommunikationstechnologie und ihrer phobischen Ablehnung liegt. Die Handyverbote, die heute noch über einigen Schulen liegen, werden wohl nicht mehr lange aufrechtzuerhalten sein. Aber Versprechungen vom einfachen Fremdsprachenlernen nebenher, wie sie gerade im Kontext des mobilen Lernens wieder häufig zu finden sind, werden wie immer nur zu Enttäuschungen führen.

Alternativlos ist es, die Technik als Ausgangspunkt für Überlegungen zu ihrem Nutzwert nehmen, da es die Innovationen auf diesem Gebiet sind, die die neuen Optionen eröffnen. Wichtig ist dabei jedoch eine nüchterne Bestandsaufnahme der tatsächlichen Veränderungen sowie möglichst bald die Blickrichtung zu ändern und von den tatsächlichen Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden auszugehen. Nur so lässt sich beurteilen, ob es sich beim m-Learning um eine weitere Welle, also ein weitgehend folgenloses Kommen und Gehen eines Phänomens handelt, wie sie noch von jeder bedeutenden Neuerung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie ausgelöst wurde, oder ob es sich dauerhaft als eine mehr als nur periphere Komponente des Fremdsprachenlernens wird etablieren können.

Das immer wieder erwähnte, entscheidende Merkmal des m-Learnings ist die Erschließung von Örtlichkeiten und Gelegenheiten, die bislang nicht oder nur in geringem Maße für das Lernen nutzbar waren. Bei dem gegenwärtigen Hype um die neue Generation der Smartphones darf jedoch nicht übersehen werden, dass diese Erweiterung nur für das Lernen mit digitalen Medien gilt. Andere Medien, in erster Linie Bücher und Hefte für Schrift- und Bildmedien, über Walkmen und ähnliche Geräte auch Hörmaterialien, sind schon lange mobil und haben Lernen an unterschiedlichsten Orten und zu allen denkbaren Zeiten ermöglicht. Und wer einmal versucht hat, in strahlendem Sonnenschein von einem Digitaldisplay etwas abzulesen, wird zugeben, dass die alten „Mobilmedien“ nicht nur Nachteile gegenüber den neuen besitzen.

Ein wesentlicher Vorteil der digitalen Lernhelfer liegt in ihrer physikalischen Anspruchslosigkeit. Heutige Flash-Speicher bringen enorme Datenmengen auf kleinstem Raum unter. Geht man davon aus, dass heutzutage jeder ein mobiles

Kommunikationsgerät mit sich führt, dann verursacht die Mitnahme selbst von recht umfangreichen Lernmaterialien keinerlei körperliche Belastungen. Der Platz, den die Gigaspeicher der aktuellen Generation von Smartphones bereitstellen, reicht von der Volumenkapazität her für alle vorstellbaren Sprachlernmaterialien aus und verändert sein Gewicht auch dann nicht, wenn er bis zum letzten Bit aufgefüllt ist. Erfolgt der Zugriff auf die Lernmedien unterwegs von stationären Internetrechnern aus, spielen Volumenfragen keine Rolle, während dann, wenn Daten über das Netz auf die mobilen Kleingeräte übertragen werden, derzeit noch Engpässe auftreten. Trotz dieser Einschränkung bedeutet dies für Lernende, dass ihnen nahezu jederzeit umfangreiches Lernmaterial zur Verfügung steht, sei es zu einem früheren Zeitpunkt ausgewähltes oder aktuell aus dem Internet abgerufenes, und sie bei jeder Gelegenheit ihr vertrautes Material nutzen können, sie also kontinuierlich und konsistent zu lernen in der Lage sind.

Ein willkommener Nebeneffekt dieser problemlosen Unterbringung von Lernmaterialien ist, dass Lernen ohne vorherige Planung stattfinden kann. Ein Lehrbuch, ein Vokabelheft oder eine Audio-CD muss man eingesteckt haben, wenn man damit zeitliche Lücken im Tagesablauf überbrücken will. Die auf dem Handy abgelegten Daten lassen jeden spontanen Lernwunsch in die Tat umsetzen, sobald sich eine zeitliche Lücke dafür auftut und sofern es die Situation erlaubt.

Weitere Vorteile des technikgestützten m-Learnings ergeben sich aus den Eigenheiten digitaler Lernmedien. Im Vergleich zu gedruckten Materialien ist als erstes die Multimedialität zu nennen, also die Verfügbarkeit von sowohl statischen wie auch dynamischen Medienarten auf einer Vorrichtung. Für das Fremdsprachenlernen von entscheidender Bedeutung ist die Einfachheit und Leichtigkeit, mit der sich Schrift- und Tonmedien aufeinander beziehen lassen. Die digitalen Medien beseitigen damit ein Manko aller früheren Lernmaterialien, die im Falle der Printmedien Sprache nur schriftlich oder wie Audiomedien nur in gesprochener Form ohne unmittelbare Verbindung zueinander präsentieren konnten. Einschränkungen resultieren bei allen visuellen Medien durch die vergleichsweise geringen Ausmaße der Displays der Kleingeräte und den bislang nur in Ansätzen genutzten Optionen, die Medien didaktisch begründet aufeinander zu beziehen. Ihre Flexibilität bringt es mit sich, dass digitale Medien relativ leicht zu verändern sind, was ihre Adaptivität, ihre Anpassbarkeit an die Bedürfnisse individueller Lernender unter spezifischen Rahmenbedingungen erhöht. Schließlich weisen sie interaktive Elemente auf, die auch aus umfangreicheren Beständen eine gezielte Auswahl ermöglichen und ein erweitertes Spektrum an lerneraktiven Übungs- und Aufgabenformen zumindest potenziell erschließen. Nicht zuletzt kann man

mit den Geräten noch telefonieren oder andere telekommunikative Kanäle nutzen und darüber Kontakte zu Lehrern, Tutoren, Mitlernern oder anderen Informationsträgern herstellen.

Alle diese Eigenschaften zusammen ergeben mehr als die Summe der Einzelteile. M-Learning basiert darauf, an nahezu beliebigen Orten und fast jederzeit auf uneingeschränktes, digitales Lernmaterial zugreifen zu können. Der von Peters (2009:114) angeführte Dreiklang von „just enough, just in time, and just for me“ als Charakteristikum von m-Learning entsteht jedoch nicht von selbst aus den physikalischen Merkmalen. Lediglich das ‚just in time‘ ist Folge der technischen Gegebenheiten. Die Entscheidungen darüber, was gerade genug und passend für den individuellen Lerner ist, beruht dagegen auf didaktischen Abwägungen, die entweder von Lernhelfern mit den Medien verknüpft werden, oder die ein autonomer Lerner selbst vorzunehmen hat.

## 8.2 DIDAKTISCHE ANALYSE

### 8.2.1 LERNSITUATION UND ZIELGRUPPEN

Es bleibt also vorerst als Ansatzpunkt das ‚[Anytime, Anywhere Learning](#)‘ (AAL), das Microsoft schon vor über 10 Jahren auf Laptopbasis propagiert hat. Bezogen auf die Örtlichkeiten des Lernens fällt auf, dass viele der momentanen Lernangebote zu mobilen Lernen lediglich einen der vier von Frohberg (2008) identifizierten Kontexttypen für das mobile Lernen berücksichtigen, nämlich den von ihm so benannten ‚irrelevanten Kontext‘. Damit sind Situationen gemeint, die in keinem Zusammenhang mit dem Lerngegenstand stehen, also das Vokabellernen im Bus oder auf der Wiese beispielsweise. Weitaus seltener wird zumindest in den Materialien für das Deutschlernen auf einen ‚formalisierten Kontext‘ Bezug genommen, wenn das mobile Lernen mit dem Lernen im Klassenraum verknüpft wird. In den Anwendungen und Podcasts nur ganz am Rande berücksichtigt werden ‚physische und soziale Kontexte‘. Beide sind dann gegeben, wenn eine Verbindung zwischen den Lerninhalten und der Umgebung besteht, im ersten Fall ganz konkret zu den Dingen und Gegebenheiten der Situation, im zweiten Fall zusätzlich zu den Personen dort. Mit Einschränkungen könnten die Kommunikatoren (o. S. 72) und Übersetzungsapplikationen (o. S. 65) als Lernmittel für soziale Kontexte aufgefasst werden oder Podcasts wie die von Graham Tappenden (o. S. 95) für physische und/oder soziale, wobei bei diesen Beispielen das zugrunde

liegende Verständnis von Lernen zu hinterfragen ist. So zeigt sich, dass das ‚anywhere‘ häufig nur auf einen bestimmten Orts- bzw. Situationstyp Bezug nimmt, andere jedoch ausschließt.

Als nächstes stellt sich die Frage, wer überhaupt immer und überall lernen will. Zunächst handelt es sich um eine Möglichkeit, die die technische Entwicklung mit sich bringt, zu der es jedoch naturgemäß erst wenige Indikatoren für einen tatsächlichen Bedarf bzw. eine hinreichende Akzeptanz bei potenziellen Zielgruppen gibt.

Gegen die Bereitschaft, mit dem Handy zu lernen, sprechen einschlägige Erfahrungen mit dem Fernsehen. Trotz vor allem in den Anfangsjahren seiner Ausbreitung vieler Lernsendungen, darunter etliche Sprachkurse, und dem in Deutschland lange Zeit geförderten Schulfernsehen konnte sich das Fernsehen nie von seinem Image als Unterhaltungsmedium befreien (Eimeren/Ridder 2005). Bei den neuen Smartphones, die multifunktional als Walkmen, Playstation, TV-Set, zum Simsen und Chatten genutzt werden, könnte sich eine ähnliche Grundhaltung etablieren, mit entsprechenden Rückwirkungen auf deren Einsatz als ernst zu nehmende Lernwerkzeuge. Ein Gegenargument dazu liefert allerdings der hohe Anteil an Anwendungen, Podcasts und anderen Medien, die nicht der Unterhaltung dienen und die einen Großteil des gegenwärtigen Angebots für Smartphones ausmachen, was zumindest indirekt auf eine starke Nachfrage schließen lässt. Ein anderer Einwand könnte dahingehend lauten, dass Lernvorgänge strukturiert sein müssen, also auch Pausen brauchen, weshalb sich eine permanente Beschäftigung mit dem Lerngegenstand sogar negativ auf den Lernerfolg auswirken könnte. Zumindest als Massenphänomen sind derartige Erscheinungen bei den anderen mobilen Lernmedien, den Printmedien bzw. analogen audiovisuellen Medien, in der Vergangenheit nicht aufgetreten, weshalb sie wohl auch für die digitalen Varianten nicht zwangsläufig zu befürchten sind.

Eine der wenigen systematischen Befragungen zur Akzeptanz des mobilen Lernens führten Kuszpa/Schwelm im Jahr 2005 unter Personen mit Erfahrungen bzw. mit Expertenwissen auf diesem Gebiet durch. Beteiligt an dieser Befragung haben sich knapp 170 Angehörige kleinerer und größerer Unternehmen aus dem gesamten deutschen Sprachraum. Obwohl deren Lernerfahrungen nur zu einem geringen Teil auf solchen beim mobilen Fremdsprachenlernen beruhen, sollten die Befragungsergebnisse einige Rückschlüsse auf die allgemeinen Einstellungen dazu erlauben. Was sich nur vermuten lässt, sind die Meinungsveränderungen,



die in der Zwischenzeit nicht zuletzt wegen des Entwicklungssprungs bei Hard- und Software eingetreten sind.

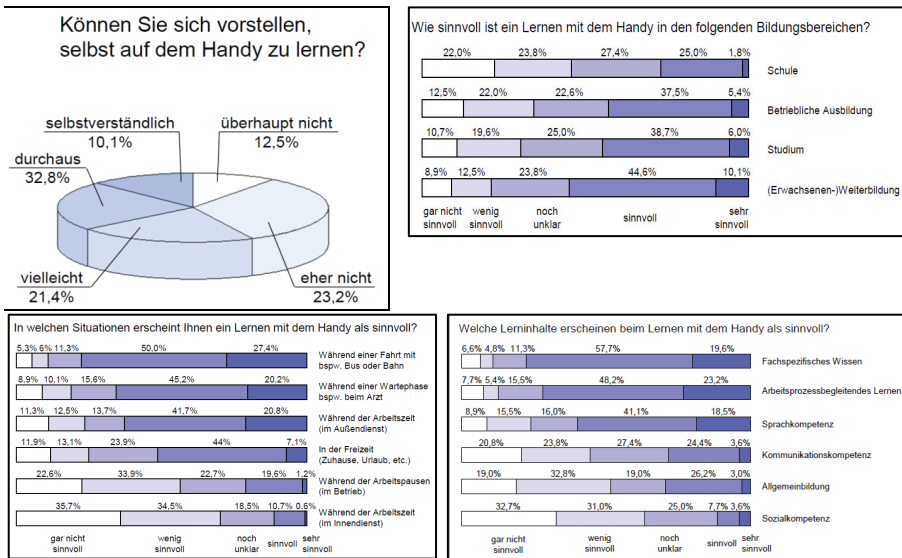


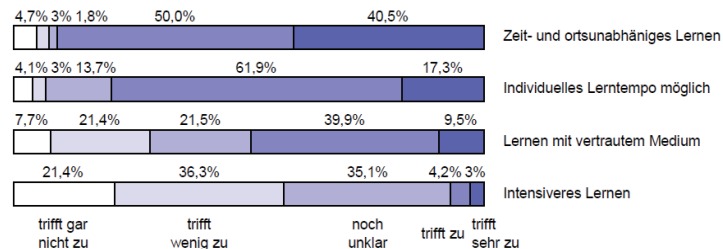
Abb. 28: Befragungsergebnisse aus Kuszpa/Schelm 2005, S. 6-11

[www.fernuni-hagen.de/BWLOPLA/ME/Mobile-Education.de](http://www.fernuni-hagen.de/BWLOPLA/ME/Mobile-Education.de) Kuszpa 2005.09 Survey-Hagen.pdf

Auffallend ist zunächst, dass 2005 deutlich mehr als die Hälfte der Befragten Probleme mit der Vorstellung angab, mit dem Handy zu lernen, immerhin von Personen, die über einschlägige Erfahrungen verfügten. Diese eher kritische Haltung lässt sich auch bei der Frage nach sinnvollen Einsatzbereichen erkennen. Für schulisches Lernen und das Studium verneint oder bezweifelt die Mehrheit den Nutzen des Verfahrens, lediglich für den Einsatz in der Weiterbildung spricht sich mehr als die Hälfte dafür aus. Bei der Frage nach geeigneten Gelegenheiten für das m-Learning decken sich hingegen die Hypothesen dazu weitgehend mit den Befragungsergebnissen: jeweils gut drei Viertel halten Fahrten und Wartephasen im Tagesablauf für passende Situationen und können sich auch vorstellen, sich während der Freizeit damit zu beschäftigen. Der Einsatz während der Arbeitszeit einschließlich der Arbeitspausen stößt dagegen überwiegend auf Ablehnung. In Bezug auf die Lerngegenstände sieht immerhin noch eine gute Mehrheit Potenzial für die Erweiterung der Sprach- und Kommunikationskompetenz, was zwar nicht mit dem Fremdsprachenlernen gleichgesetzt werden darf, woraus sich trotzdem eine gewisse Akzeptanz dafür ablesen lässt.

Von Interesse sind auch die Aussagen zu den Vor- und Nachteilen. Die anerkannten Vorteile lassen sich zusammenfassen mit ‚anytime, anywhere, and just for me‘, während keine besondere Intensivierung der Lernvorgänge angenommen wird. An den erwähnten Nachteilen ist hervorzuheben, dass schon im Jahr 2005 das zum mobilen Lernen notwendige technische Know-how als ein geringeres Problem angesehen wurde, die Schwierigkeiten hingegen mehr in der Lernorganisation und den Lernformen ausgemacht wurden.

Das Lernen auf dem Handy ist insbesondere mit folgenden Vorteilen verbunden:



Mit welchen Nachteilen ist das Lernen auf dem Handy verbunden:

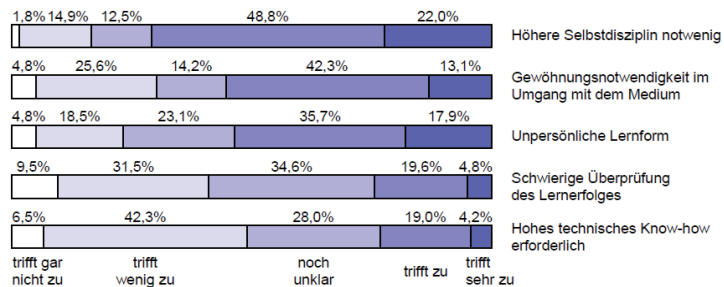


Abb. 29: Befragungsergebnisse aus Kuszpa/Schelm 2005, S. 12f.

[www.fernuni-hagen.de/BWLOPLA/ME/Mobile-Education.de/Kuszpa\\_2005.09\\_Survey-Hagen.pdf](http://www.fernuni-hagen.de/BWLOPLA/ME/Mobile-Education.de/Kuszpa_2005.09_Survey-Hagen.pdf)  
[Abb. 7](#)

Aus diesen Daten auf die Akzeptanz des Lernens des Deutschen als Fremdsprache über mobile Technologien in der Gegenwart zu schließen, ist nur mit einiger Vorsicht möglich. Zu der inzwischen eingetretenen zeitlichen Lücke und dem nur schwachen Bezug zum Fremdsprachenlernen der Umfrage von Kuszpa/Schelm kommt als einschränkender Faktor hinzu, dass dabei deutschsprachige Personen befragt wurden und nicht solche in Regionen mit starker Nachfrage nach Deutschkenntnissen. Untersuchungen, die hier für Abhilfe sorgen könnten, sind in absehbarer Zeit allein schon wegen der globalen Verteilung der Lernenden nicht zu erwarten, weshalb bis auf Weiteres mit vorhandenen Daten vorliebgenommen werden muss.

Von der Zeit bzw. der zwischenzeitlichen Weiterentwicklung der Technologie und der Ausweitung des Angebots an Lehrmaterialien am stärksten beeinflusst worden sein dürften die Aussagen zur allgemeinen Akzeptanz des m-Learnings. Diese sollte sich erhöht haben durch

- die weitere Verbreitung der Hardware und ihrem immer selbstverständlicheren Gebrauch,
- die Ausweitung des Funktionsspektrums ursprünglicher Mobiltelefone hin zu Minicomputern,
- die Vergrößerung bzw. allgemein die Qualitätsverbesserung der Displays,
- die zunehmende Multimedialisierung der Materialien,
- die Ausweitung des Produzentenkreises für Lehrmaterialien und damit
- die Popularisierung der Materialien und der darin realisierbaren Lernverfahren.

Trotz der seit einiger Zeit forcierten Erweiterung des Kreises der Fremdsprachenlernenden auf frühkindliches und in Kombination mit dem ‚Lebenslangen Lernen‘ auch auf das Seniorenlernen ist die große Masse der Deutschlernenden unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu finden, also der Altersgruppe zwischen 10 und 30 Jahren (StADaF 2006:5). Personen in diesem Alter gelten neuen Technologien gegenüber als besonders aufgeschlossen und werden heutzutage den ‚digital natives‘ zugerechnet, denjenigen, die in die Welt digitaler Medien hineingeboren wurden und deshalb mit großer Selbstverständlichkeit mit diesen umgehen. Die Befragten von Kruspa/Schelm sind vermutlich noch überwiegend den ‚digital immigrants‘ zuzuzählen (Prensky 2001), die sich irgendwann im Laufe ihres Lebens den Zugang dazu erst erarbeiten mussten. Junge Menschen kommen auch mit den physikalischen Begrenzungen des m-Learnings besser zurecht, wie mit kleinen Schriften oder Tastaturen mit kleinen Tasten, und sind bei Neuerungen eher bereit die Vorteile zu sehen und die Nachteile beiseite zu schieben.

Mehr noch als in Europa ist in Fernost ein offener Umgang mit den neuen Technologien zu bemerken, wo in vielen Schulen das elektronische Wörterbuch auf dem Handy schon Teil der Standardausstattung von Lernenden ist. Werden diese Geräte bereits zum Lernen eingesetzt, ist der Schritt zum mobilen Lernen damit nicht mehr groß. Begünstigt wird dieser Einsatz zusätzlich durch die vergleichsweise schnelle Verbreitung der Mobilfunktechnologie in sich schnell entwickelnden Regionen. Dort kann der Ausbau eines Telefon-Festnetzes zugunsten des schnelleren Aufbaus des Mobilfunknetzes zurückgestellt werden, wodurch Handys innerhalb kürzester Zeit zu alltäglichen Gebrauchsgegenständen wurden. Ähnliches könnte in Lehrinstitutionen stattfinden, wenn an Stelle von Pools mit

Desktoprechnern oder mit Notebook-Szenarien gleich auf eine Smartphone-Technologie gesetzt wird. Dafür sind jedoch gegenwärtig noch keine Anzeichen auszumachen.

Bei den anderen hier wiedergegebenen Umfrageergebnissen von Kruspa/Schelm könnten die Differenzen zur aktuellen Situation geringer ausfallen. So sollte das Potenzial für ein mobiles Lernen sich mit dem Grad der Selbstständigkeit des Lernens erweitern und im tertiären Bildungsbereich größer sein als im sekundären oder gar im Primärbereich. Ob sich seine Funktion als Lückenfüller für Pausen im Alltag abschwächt und es durch geeignete Lehr-Lernkonzepte zu einem festen Bestandteil des außerunterrichtlichen Lernens wird, zeichnet sich zumindest in der Angebotsstruktur bei den Lernmedien noch nicht ab. Vor allem die von Lehrenden publizierten Lernhilfen für ihre Schüler sind mengenmäßig noch nicht auffallend und auch die Schritte der großen Verlagshäuser in diese Richtung fallen noch sehr zögerlich aus. Bei den Vor- und Nachteilen werden die einzelnen Margen schwanken, die allgemeine Schwerpunktbildung jedoch die gleiche sein.

Knapp zusammengefasst zeigt sich damit das folgende Bild. Günstige Voraussetzungen für die Nutzung von m-Learning-Konzepten für den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache sind das Alter der Hauptgruppe der Lernenden und deren positive Einstellung der Technologie gegenüber. Die Stärken der digitalen Lernhelfer im Vergleich zu herkömmlichen Lernmedien dürften bei dieser Zielgruppe auch stärker zum Tragen kommen als deren Schwächen. Um das m-Learning aus der Rolle des Pausenfüllers zu lösen und um es zu einer wichtigen Stütze des Fremdsprachenlernens werden zu lassen, müssten allerdings die Verbindungen zwischen dem Lernen an herkömmlichen Orten oder mit den immer noch weitverbreiteten, weil bewährten anderen Lernmedien deutlich verstärkt werden.

---

### 8.2.2 INHALTE UND ZIELE

Bis dies soweit ist, bleibt das kurzfristige und kurzzeitige Beschäftigen mit den Lernmaterialien das Hauptkennzeichen des mobilen Lernens. Dazu braucht es Lerninhalte, die sich sinnvollerweise in kleinere Lehr-Lerneinheiten aufspalten lassen. Diese Voraussetzung ist beim Vokabellernen von vornherein gegeben, wobei sich aus dem bisherigen Kenntnisstand zur kognitiven Verarbeitung von Wortschatz ergibt, dass kürzere Lernphasen mit einer hohen Wiederholungsfrequenz zu besseren Ergebnissen führen als längere und seltenere. Die Bedingungen auf Seiten der mobilen Lerntechnologie und die Anforderungen aus der

Lerntheorie stimmen dadurch überein und schaffen somit eine günstige Ausgangsposition.

Das Übergewicht im Angebot der Anwendungen für das Vokabellernen auf Smartphones geht trotzdem nicht auf lerntheoretische Analysen zurück. Vielmehr scheinen hier allgemein verbreitete Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen zum Ausdruck zu kommen, die im Vokabelerwerb und im Grammatikverständnis die beiden Hauptaufgaben sehen. Diese Ansicht ist nicht nur bei den Produzenten der Anwendungen, zum Teil auch bei denjenigen der Podcasts, populär, sondern offensichtlich auch bei den Abnehmern der Produkte. Nachteilig wirkt sich diese Sichtweise dann aus, wenn darüber die anderen Bereiche des Fremdsprachenlernens vernachlässigt werden, in erster Linie Aspekte der aktiven Sprachverwendung in authentischen Kommunikationssituationen. Auch für den Aufbau des Wortschatzes gilt, dass die Vokabeln isolierende und aus dem Verwendungszusammenhang nehmende Vorgehensweisen nicht die alleinigen Mittel sein dürfen. Auf einen Teilbereich begrenzt erhalten jedoch auch die subjektiven Theorien zum Vokabellernen, die hinter der Anlage der mobilen Lernhelfer zu erkennen sind, Bestätigungen aus der Lerntheorie und rechtfertigen somit den Angebotsschwerpunkt auf diesem Gebiet.

Ein besonderer Vorteil der digitalen gegenüber vergleichbaren Lernmedien ergibt sich beim Vokabellernen mit Karteikartensystemen. Diese werden seit Langem von Experten befürwortet, weil dadurch im Vergleich zu allen Hilfsmitteln mit fixierten Vokabelfolgen Positionseffekte vermieden und individuell abgestimmte Wiederholungsabläufe strukturell begünstigt werden. Außerdem können auf Karteikarten Eintragungen vorgenommen werden, die auf die individuellen Lernanforderungen abgestimmt sind, also z. B. Kontextbeispiele, Synonyme oder verwandte Begriffe, ein- oder mehrsprachige Einträge oder, vor allem bei den digitalen Varianten, die Einbindung von Bild- und Tonmaterialien. Weshalb in der Vergangenheit dieses immer wieder empfohlene Hilfsmittel bei den Betroffenen dennoch wenig Anklang fand, lag zumindest mit an den physikalischen Gegebenheiten.

Karteikartenkästen sind voluminös und schwer, die Ordnung der Karten fragil und deshalb nur bedingt transportsicher, und auch zum Lernen damit braucht man mehr Platz als etwa in einem öffentlichen Verkehrsmittel zu finden ist. Abhilfe ist möglich, wenn nur ein Teil der Karteikarten mit sich geführt wird, worüber dann aber die für die Organisation des Lernens wichtige Sortierung nach dem Grad der Beherrschung erschwert wird. Karteikartensysteme in Papierform sind deshalb

eher für ein ortsstabiles Lernen geeignet. Die digitalen Karteisysteme auf den Smartphones beanspruchen dagegen nur reichlich vorhandenen Speicherplatz, sind absolut gewichtslos, immun gegenüber Transportschäden und der Platzbedarf beim Lernen damit ist minimal. Dadurch werden die Nachteile der nicht virtuellen Kästen beseitigt und die Vorteile digitaler Medien in Bezug auf Multimedialität, Interaktivität und Adaptivität nutzbar. Somit könnte der Umstieg von analog auf mobil-digital dieser Lerntechnik zum erhofften Durchbruch verhelfen, den sie nach Expertenmeinung verdient. Voraussetzung dafür ist allerdings eine Offenheit der Systeme in der Art des *iVocabulary* von Christian Beer (o. S. 53). Die Einträge auf den Karteikarten müssen von den Lernenden selbst vorzunehmen oder zumindest ergänzungsfähig sein, um als vollwertige Lernhelfer zu fungieren. Allen Systemen mit ausschließlich vorgegebenen Inhalten fehlt die Möglichkeit zur Anpassung an individuelle Lernbedürfnisse oder zur Abstimmung mit anderen Lernaktivitäten. Für Anfänger mag sich dieser Nachteil noch nicht so gravierend bemerkbar machen, falls das angebotene Vokabular tatsächlich mit dem Grundwortschatz übereinstimmt. Für alle anderen verliert das Lernmittel durch eine solche Begrenzung einen wesentlichen Teil seiner lernrelevanten Substanz.

Die physikalische Anspruchslosigkeit digitaler Daten schlägt auch bei den Wörterbüchern positiv zu Buche. Mehrbändige Werke unterzubringen stellt bei digitaler Speicherung kein Volumenproblem dar, wobei die Suche in digitalen Wortbeständen generell weniger Aufwand erfordert als diejenige in einem Druckwerk. Vermutlich werden Widgets wie das von Stan James (o. S. 93, Fußnote 6), das per Fingertipp den zum ausgewählten Wort passenden Eintrag aus einem Wörterverzeichnis – oder eben einem Wörterbuch – einblendet, bald zur Standardausstattung von Textmedien zählen. Wie bereits beschrieben (o. S. 8), schlägt sich eine Leistungssteigerung bei den Hilfsmitteln nicht zwangsläufig in einem Mehrwert für die Lernenden nieder, sondern kann sich je nach Lernziel sogar in sein Gegenteil verkehren. Entscheidend dafür sind die Intentionen, die an die Beschäftigung mit einem fremdsprachlichen Text geknüpft sind. Das Vorhandensein einer Hilfsfunktion ist eine notwendige Voraussetzung, um sie nutzen zu können, bedeutet aber nicht, dass man sie auch einsetzen muss. Deshalb sind alle Hilfstechiken, mit denen die Orientierung in umfangreichen Datenbeständen erleichtert wird, zu begrüßen, ihr didaktischer Wert muss dann aber im Einzelfall nachgeprüft werden.

Ein unbestreitbarer Vorteil digitaler Wörterbücher bzw. allgemein von allen schriftlichen Digitalmedien, ist die Kombination von Schrift mit Ton. Sprache wird darüber in ihren beiden primären Erscheinungsformen präsentiert, wodurch sich

vielfältige Rezeptions- und Übungsmöglichkeiten ergeben. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt dürften Aufnahmen von realen Sprechern aus Gründen der natürlichen Sprechweise den Vorzug vor den synthetisierten Stimmen erhalten. Deren Entwicklung ist jedoch in den vergangenen Jahren weit vorangetrieben worden und hat Qualitäten erreicht, die nicht mehr allzu weit von denjenigen menschlicher Vorbilder entfernt ist. Ihre Stärke liegt darin, dass sich mit ihrer Hilfe umfangreiche Textsammlungen mit relativ geringem Aufwand „vertonen“ lassen. Störende Lücken, wie sie in digitalen Wörterbüchern mit Audiofiles zurzeit noch vielfach anzutreffen sind, wenn gerade für nicht alltägliche Wörter die Aussprachebeispiele fehlen, verschwinden beim Einsatz einer digitalen Stimme.

Obwohl die Funktionen des Bildeinsatzes beim Fremdsprachenerwerb nicht so offensichtlich sind wie diejenigen des medialen Spracheinsatzes, sind Bilder als wichtige Elemente der Sprachvermittlung unbestritten, weshalb die Stärken digitaler Medien bei der Verarbeitung visueller Informationsträger sich auch in diesem Bereich positiv bemerkbar machen. Wo dabei genau die Vorteile liegen, lässt sich hingegen nicht pauschal bestimmen. So kommt es auch hier auf eine Einzelprüfung an.

Die vielfältigen Hörmaterialien, die über die ursprünglich als Audiogeräte konzipierten Smartphones zugänglich sind, erfüllen ebenso vielfältige Aufgaben beim Erwerb einer Fremdsprache. Das Spektrum reicht dabei von gezielter Ausspracheschulung über selektives, detailliertes oder globales Hörverstehen bis hin zum reinen „Sprachbad“, das lediglich mit dem Klang der Fremdsprache vertraut machen soll. Deutlicher als bei den Anwendungen macht sich dabei die Qualitätsschere zwischen professionellen Anbietern und Amateuren bemerkbar, wobei namentlich bei den Podcasts die vielen Lernerproduktionen den allgemeinen Lernwert drücken. Wird dieser wegen der sich auf Seiten der Autoren erst entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Zielsprache schon reduziert, tragen die Menge der Publikationen und die Freiheiten bei der Namenswahl, wodurch oft viel versprochen, aber nur wenig gehalten wird, dazu bei, die Unübersichtlichkeit des Angebots zu erhöhen und die Suche nach tatsächlich brauchbaren Produkten zu erschweren. Diese finden sich gegenwärtig vor allem bei öffentlich-rechtlichen Produzenten, die nicht auf eine unmittelbare Refinanzierung ihrer Produkte angewiesen sind, wie etwa der Deutschen Welle oder bei der [BBC](#).

Den Nutzwert von Lehr-Lernmaterialien, die von Lehramateuren stammen, charakterisieren hingegen große Schwankungen. Zum einen liegen sie mit ihren Produkten näher an den tatsächlichen Bedürfnissen von Lernenden als Profis, die

mitunter bestimmte Lehransätze verfolgen oder die eingebunden in die ökonomischen Zwänge von Verlagshäusern einige Bereiche nicht abzudecken in der Lage sind. Zum anderen leiden ihre Produkte jedoch häufig an strukturellen Schwächen und es fehlen Lehrkonzeptionen, die sich über längere Lernzeiträume hinweg als tragfähig erweisen, die Lerngegenstände oder das Sprachmaterial curricular miteinander verknüpfen und dadurch für gezielte Lernvorgänge aufbereiten. Ihre Nähe zur Lernpraxis, meist allerdings auf die eigene Lernerfahrung begrenzt, kann sie zwar näher an die Bedürfnisse der Lernenden heranführen, impliziert zwangsläufig auch eine nicht unbedeutende Theorieferne. Wo der goldene Mittelweg zwischen Theorie und Praxis verläuft, kann objektiv kaum vorgegeben werden. Die Diskussion darüber gehört zu den ständigen Begleitern der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen (vgl. Weinert 1995:104). Von daher wird immer Raum für beides bleiben, für fachmännisch von Experten konzipierte Lerneinheiten und für Impulse aus dem Amateurbereich.

Bei den Anbietern mit rein kommerziellen Interessen übernehmen die frei verfügbaren Materialien häufig nur Werbefunktionen für das eigentliche Produkt, sind deshalb in der Regel nur eingeschränkt oder überhaupt nicht für ein kontinuierliches Fremdsprachenlernen einsetzbar. Davon abgesehen unterscheiden sich Inhalte und Lernziele in den für das m-Learning angebotenen Materialien nur geringfügig von den ansonsten üblichen. Schon aus produktionstechnischen Gründen können elaborierte Lehr-Lernmedien wegen der zeit- und arbeitsaufwendigen Vorbereitung kaum von den zentralen Stärken digitaler Informationsmedien profitieren, nämlich von deren Aktualität und ihrer Authentizität. Alle Produktionsprozesse benötigen Zeit und jede Anpassung an ein Lehr-Lernkonzept ist mit Veränderungen verbunden, die authentische Lernmedien in adaptierte verwandelt.

Aktuelle und authentische Medien in Reinform sind deshalb fast ausschließlich über die Originalanbieter von Informationen erhältlich, erfordern also den Zugriff auf das Internet. Sobald sich ein Mittler dazwischen schaltet, verlieren sie Merkmale der einen oder beider Arten. Smartphones halten dazu Internetbrowser bereit, deren Einsatz zumindest im Moment noch mit Einschränkungen verbunden ist. Zum einen sind dafür technische Gründe im Zusammenhang mit den Übertragungskanälen und den Darstellungsmöglichkeiten verantwortlich, zum anderen jedoch solche, die von den Mobilfunk Providern verursacht werden. Manche von diesen bieten Flatrates für alle Arten von Verbindungen und Datentransfers an, andere lassen sich jede Dienstleistung extra bezahlen oder offerie-



ren Kombinationstarife. In allen Fällen entstehen Kosten, die der Endabnehmer zu tragen hat, und die bei der Nutzung datenintensiver, multimedialer Materialien, insbesondere von Videos, schnell beachtenswerte Höhen erreichen. Potenzielle Interessenten für das m-Learning könnten dadurch davon abgehalten werden. Die Regelungen dafür sind allerdings global völlig uneinheitlich und es gibt bestimmte Weltgegenden, in denen dieser Kostenfaktor nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Beide, aktuelle und authentische Medien, werden erst durch eine Didaktisierung zu Lernmedien. Bei den primär für die Einzelarbeit genutzten ‚m-Medien‘ stellt sich die Frage, wer diese Aufgabe auf welche Weise übernimmt und ob sich der damit verbundene Aufwand überhaupt lohnt. Die Lernenden dürften aus Mangel an didaktischem Know-how in der Regel mit dieser Aufgabe überfordert sein. Professionelle Anbieter sind nur bedingt flexibel genug, um permanent Aktuelles aufzubereiten und anbieten zu können. Meist bezieht sich deren Angebot auf langfristig fest stehende oder sich wiederholende Ereignisse, Feste und Feiertage etwa oder große Sportveranstaltungen, Jahrestage und andere Jubiläen. Im Vergleich zu gedruckten Materialien wird damit schon ein großer Schritt in die richtige Richtung getan. Der Einsatz aktueller und/oder authentischer Medien beim individuellen mobilen Lernen wird sich trotzdem erst dann wirklich entfalten können, wenn er von Lehrenden mit einem Präsenz- oder Fernunterrichtskonzept sinnvoll verknüpft wird. Ideen dafür sind vereinzelt zu erkennen, auf breiter Basis fehlt es dagegen noch an konkreten Umsetzungen.

In Bezug auf die Lernziele, die durch die Beschäftigung mit den Lernmedien angepeilt werden, zeichnet sich eine große Vielfalt ab, wobei das Spektrum vom Erwerb ganz spezieller Fertigkeiten bzw. der Vermittlung spezifischen Wissens bis hin zu Versprechungen umfassenden Spracherwerbs reicht. Letztere können pauschal als unseriös eingestuft werden. Als Pausenfüller oder eingebettet in Blended-Learning-Szenarien erfüllt das m-Learning von vornherein nur Hilfsfunktionen, wohingegen es als alleiniges Lernverfahren zum vollständigen Erwerb einer Fremdsprache ausscheidet, weil eine funktionale kommunikative Kompetenz nicht ausschließlich in der Auseinandersetzung mit Medien zu erwerben ist. Für abgegrenzte Teilbereiche kann mittels m-Learning der Erwerb solcher Fähigkeiten oder Fertigkeiten möglich sein, wie etwa in der Schulung zum Verfassen formeller E-Mails im *Business-English-Pod* (o. S. 109). Nirgendwo ergibt sich jedoch ein Zwang, die angebotenen Medien ausschließlich auf den mobilen Geräten oder irgendwie unterwegs zu nutzen. Die bequemeren Ein- und Ausgabevorrichtungen von stationären Computern machen diese immer zu einer interessanten

Ergänzung, die wohl auch den Vorzug erhalten, sobald sie alternativ verfügbar sind.

---

### 8.2.3 METHODEN

Bei den Methoden zeigt sich ein zwiespältiges Bild. In der – allerdings nicht speziell auf den Fremdsprachenerwerb bezogenen – Fachliteratur zum mobilen Lernen nehmen produktive Lehr-Lernverfahren breiten Raum ein und es gibt dort hohe Erwartungen an ein situiertes Lernen. Die Lehr-Lernpraxis, in der behavioristisch geprägte, instruktivistische Lehr-Lernformen dominieren, gibt sich dagegen konservativer.

Die immer wieder anzuführenden Einschränkungen bei der Ein- und Ausgabe von Informationen begrenzen die methodischen Möglichkeiten beim mobilen Lernen. Deutlich überwiegen rezeptive Verfahren, die nun keineswegs gleichzusetzen sind mit Passivität, die jedoch eine Tendenz dazu besitzen. Lesen und Hören können sehr aktive Vorgänge sein, wenn die Lernenden sich auf die jeweilige Aufgabenstellung konzentrieren und mit Interesse beteiligt sind. Doch gerade bei kleinschrittigen Übungsformen, die singuläres Sprachmaterial verwenden, fällt es schwer, die ungeteilte Aufmerksamkeit über längere Zeit hinweg auf den Lerngegenstand zu richten, zumal wenn dieser, wie in der Vokabellernsoftware, mit relativ hoher Wiederholungsfrequenz auftaucht. Über- oder Unterforderungen, die bei der Arbeit mit außercurricularen Materialien kaum zu vermeiden sind, beeinträchtigen ebenfalls die Konzentrationsfähigkeit. Somit gilt für das m-Learning dasselbe wie für andere Lernverfahren, dass nämlich in der Regel solche zu bevorzugen sind, die von den Lernenden mehr verlangen als schlichtes Lesen oder Hören.

Bei den schriftlichen Medien, die wegen der geringen Displaygrößen in kleinen Happen präsentiert werden müssen, beschränkt sich das Handlungsrepertoire der Lernenden auf die Ablaufsteuerung sowie auf die aus der Lernsoftware her bekannten Reaktionsformen, die nun anstatt mit einem Zeigegerät wie der Maus mit den Fingern bedient werden, also anstelle von Anklicken Antippen oder Drag&Drop-Bewegungen nicht mit dem Mauszeiger sondern den Fingerspitzen. Geeignete Übungstypen dafür sind Auswahlaufgaben der unterschiedlichsten Art und solche Zuordnungsaufgaben, die mit vergleichsweise wenigen Items sinnvoll sind. Womit beim m-Learning noch sparsamer umgegangen wird als schon im e-Learning, ist das Schreiben. Sind dort Probleme mit der Eingabe von Schrift über eine Tastatur bzw. die Wechsel zwischen dieser und der Maus die Gründe

für die im Vergleich zu gedruckten Lernmedien bereits restringierten Schreibmöglichkeiten, verstärken die geringe Displaygrößen und die zumindest gewöhnungsbedürftigen Eingabeverfahren für Schrift auf den mobilen Geräten diesen Trend zusätzlich.

Aus der lerntheoretischen Perspektive betrachten halten sich dabei die Verluste für aktives Lernen in Grenzen. Vom handschriftlichen Schreiben weiß man, dass die motorische Beteiligung an den Lernvorgängen die Verarbeitungsintensität steigert. Weniger bekannt sind die Effekte, die vom Schreiben ausgehen, wenn dazu nur Tasten gedrückt bzw. auf einer virtuellen Tastatur angeklickt werden. Es ist naheliegend, dass im Vergleich zum Handschriftlichen die Tastatureingaben zu einer weniger tiefen Verarbeitung führen, weil die auszuführenden Handlungen weniger konkret an die Sprache gebunden sind. Während jeder Buchstabe beim Schreiben auf Papier einen spezifischen Schreibvorgang erfordert, verändern sich beim Einsatz einer Tastatur lediglich Tastenposition und Fingereinsatz. Im Vergleich zu rein rezeptiven Lese- und Höraufgaben sollte das Schreiben mittels einer Tastatur dennoch gewisse Vorteile bringen, zum einen, weil es Variationsmöglichkeiten in den Übungstätigkeiten eröffnet und Abwechslung pauschal als lernförderndes Element anzusehen ist, und zum anderen, weil es wie alle Schreibvorgänge die auf den Lerngegenstand bezogene Aufmerksamkeit fördert bzw. die Zeitspanne der Beschäftigung damit ausdehnt.

Bei den Schriftmedien des sprachbezogenen m-Learnings liegt der methodische Schwerpunkt auf dem Training, also auf Lernverfahren, die weniger auf ein verstehendes Lernen abzielen als auf Einprägung durch Wiederholung. Vor allem weil solche Verfahren in früheren Methodiken bevorzugt eingesetzt wurden und im Behaviorismus eine – vermeintliche – wissenschaftliche Fundierung erhielten, standen sie anschließend lange Zeit in schlechtem Ruf. Verantwortlich dafür sind jedoch weniger die Merkmale der Vorgehensweisen selbst, als die Häufigkeit, mit der sie verwendet wurden, sowie der Absolutheitsanspruch, den die Behavioristen mit ihren Einsichten verbanden. Sie versprachen, alle Lernvorgänge mit ihren ‚Lerngesetzen‘ beschreiben und alles Lernen darüber ermöglichen zu können. Im sprachbezogenen Lernen scheiterten sie mit diesem Anspruch frühzeitig und waren danach unter den Fachdidaktikern unbeliebter als bei den Praktikern, für die trainierende Verfahren fester Bestandteil des Lehr-Lernalltags blieben, wenngleich mit verminderter Intensität. Immer dann, wenn kognitiverende Zugänge zum Lernstoff fehlen oder wenn sie im Vergleich zum unmittelbaren Lernziel zu aufwendig wären, sind sie jedoch das Mittel der Wahl.

Ein eingängiges Beispiel dafür liefert das Vokabellernen. Dafür, weshalb der Gegenstand, der im Deutschen mit „Tisch“ bezeichnet wird, im Englischen „table“ – und in anderen Sprachen anders – heißt, gibt es sprachhistorische Begründungen. Diese zum Zwecke der Erklärung an Lernende heranzutragen, würde die vergleichsweise einfache Lernaufgabe, eine Verbindung zwischen beiden Ausdrücken zu etablieren, unverhältnismäßig ausweiten. Deshalb genügt für die Wortschatzarbeit zunächst ein ausschließlich behavioristisches Training, das im Gedächtnis für eine Verankerung dieser Wortgleichung sorgt. Allerdings stellt diese Art der Speicherung lediglich einen ersten Schritt auf dem Weg zum souveränen Sprachgebrauch dar.

Nicht kognitiverendes, wiederholendes Lernen kommt auch immer dann ins Spiel, wenn es um die Umsetzung von Sprachwissen in Sprachkönnen geht, also um die Umwandlung von explizitem in implizites Sprachwissen, wie es etwa der Fall ist, wenn verstandene Grammatikregeln automatisiert in sprachlichen Äußerungen angewandt werden sollen.

Auf die Übereinstimmungen zwischen den angebotenen Lernverfahren und lerntheoretischen Erkenntnissen wurde bereits oben (S. 139) bei den Ausführungen zum Vokabellernen hingewiesen. Bei allen Übungen mit starker Wiederholungsfrequenz ist die Vermeidung von Positionseffekten ein wichtiges Merkmal. Als zusätzlich besonders positiv hervorzuheben sind diejenigen Übungs- und Aufgabenformen im m-Learning, die erst über die Kombination von Schriftlichem mit Gesprochenem möglich werden. Da Mobiltelefone zur Sprachübertragung konstruiert wurden, vereinfachen sie die Aufnahme eigener Sprachäußerungen und erschließen darüber Hören-Lesen-Sprechen-Kombinationen, die mit dieser Leichtigkeit auf anderer Hardwarebasis nicht zu erreichen sind. Hier steckt noch ungenutztes Potenzial, was die Variationsbreite der Übungen betrifft, nicht hingegen in der von einigen Lernsoftwareproduzenten bevorzugten Integration von mediengesteuertem Feedback auf Lerner Aufnahmen. Die zu diesem Zweck angezeigten Oszillationskurven oder die expliziten Bewertungen der Lernerleistungen über entsprechende Kommentare sind in Bezug auf ihren Lernwert mehr als fraglich, wie bereits im Zusammenhang mit der Anwendung *German Flashcards* (o. S. 46) ausgeführt. Beide sind nicht hilfreich, wenn es darauf ankommt, an den Feinheiten der Aussprache zu arbeiten, wo die meisten Schwierigkeiten auftauchen. Deshalb ist es vorzuziehen, wenn die Software es erlaubt, eigene und vorgegebene Aussprachevarianten miteinander nur zu vergleichen, ohne dabei wertende Kommentare einzublenden. In Zweifelsfällen können Lernende zu diesen

Vergleichen auch kompetente Personen hinzuziehen, die sie bei der Bewältigung der Ausspracheprobleme unterstützen.

Für die zahlenmäßig starke Präsenz von Vokabellernsoftware unter den Anwendungen für das m-Learning finden sich also Argumente aus lerntheoretischer sowie aus hard- und softwareergonomischer Sicht. Das Spektrum an Lerneraktivitäten, das sich aus dieser Konstellation ergibt, wird heute schon für ein hinreichend abwechslungsreiches Vokabellernen genutzt und birgt noch Erweiterungsoptionen in sich. Sorgt man dabei für die individuelle Anpassung der Inhalte, um Diskrepanzen zwischen dem Lernstoff der Software und demjenigen zu beseitigen, der unabhängig davon zur Bearbeitung ansteht, dann dürfte das m-Learning auf diesem Gebiet unschlagbar werden.

Die Methodenkonzepte bei den expliziten Hörmedien erweisen sich hingegen als weniger elaboriert und spezifisch für das m-Learning als bei den schriftlichen Materialien. Natürlicherweise fehlt eine solche Anpassung bei allen Audiodateien, die nicht speziell für den Einsatz auf Smartphones konzipiert wurden, die sich aber trotzdem dafür nutzen lassen. Restriktionen machen sich vor allem dann bemerkbar, wenn mit zusätzlichen Materialien gearbeitet werden soll. Schon allein aus Platzgründen ist dies in typischen m-Learning-Situationen nur eingeschränkt möglich, was sich allerdings durch entsprechende Modifikationen der Medien abmildern ließe.

Stärker noch als bei den Anwendungen schränkt bei den Podcasts die passiv-rezeptive Grundhaltung, in die die Lernenden gedrängt werden, die Aktionspielräume ein. Wenn Stephan Wiesner in seinen *German Podcast* (o. S. 94) Pausen einfügt, in denen vorgespochene Wörter nachgesprochen werden sollen, versucht er zwar, seine Hörer aus ihrer Passivität zu locken, mit Blick auf die Lerneffizienz allerdings mit einem unzulänglichen Mittel. Lediglich sporadisch eingesetzt, fehlt diesem Vorgehen die Konstanz, die es bräuchte, um dauerhafte Lernerfolge zu bewirken. Deshalb sind solche Übungsangebote in spezieller Vokabellernsoftware besser aufgehoben als in einem Podcast. Vielversprechender zeigen sich die Versuche, die akustischen Informationen aus den Lautsprechern mit visuellen auf dem Display zu ergänzen. Dabei dürften Text-Bildkombinationen wie beim *Wort des Tages* von Hildy Essex (o. S. 104) oder wie die Screencasts im *Business English Pod* (o. S. 109) hilfreicher sein als Videocasts, deren visuell transportierte Informationen sich nicht so leicht auf eine spezifische Frage- oder Aufgabenstellung konzentrieren lassen.

Ein Manko dynamischer Medien, bei denen die Produzenten das Tempo vorgeben, das nicht unbedingt demjenigen entspricht, das für einen Lernenden die beste Art der Rezeption ermöglicht, lässt sich auf den Mobilgeräten leichter reduzieren als auf anderer Hardware. Auf diesem Gebiet macht sich die Herkunft der Hardware als primäre Audiogeräte positiv bemerkbar, wobei die Optionen zur Steuerung von Audiodateien nahtlos auf Videofiles übertragbar sind. Die Eingriffe, die ein Lernender vornehmen muss, um die Ablaufgeschwindigkeit bzw. Ablauffolge des Mediums an seine Bedürfnisse anzupassen, sind einfach auszuführen, stören deshalb kaum die Konzentration auf die Lerninhalte.

Mit den Podcasts als Lernmedien in ihrer derzeitigen, überwiegend auf Rezeption abzielenden Form sind insgesamt noch viele Fragezeichen verbunden, was ihre Nützlichkeit für das Lernen einer Fremdsprache betrifft. Die authentischen Varianten erhalten ihre Methodik erst durch die Nutzer oder ihre Lernhelfer, wobei hier wiederum die situativen Rahmenbedingungen für Aktionsbeschränkungen sorgen. Die vergleichsweise hohe Zahl an Lernerpodcasts deutet darauf hin, dass diese Medienart mehr als produktives denn als rezeptives Medium seinen Platz in der Fremdsprachenvermittlung finden wird, die Produktion jedoch auf Hardware mit großzügigeren Ausmaßen besser aufgehoben ist denn auf den mobilen Kleingeräten.

Insgesamt zeigt sich die Methodik, die sich in den für das m-Learning angelegten Lernmedien findet, noch als wenig darauf spezialisiert, was ein großes, noch ungenutztes Potenzial vermuten lässt. Es bleibt jedoch zu überlegen, ob aus didaktischer Sicht bedeutende Erweiterungen auf diesem Gebiet tatsächlich notwendig sind. Immer dann, wenn m-Learning außerhalb von Blended-Learning-Arrangements zum Einsatz kommt, steht der schnelle, komplikationslose Zugriff auf das Lernmaterial im Vordergrund, der über eine facettenreiche Methodik nicht unbedingt begünstigt wird. Der Stellenwert der Abwechslung, die nur indirekt auf den Lernerfolg wirkt, könnte in diesen Fällen hinter demjenigen als flexibler, einfach bedienbarer Pausenfüller zurückstehen. Von daher spricht einiges dafür, beim m-Learning nur diejenigen Lehr-Lernverfahren einzusetzen, die problemlos zu den Rahmenbedingungen passen, anstatt zu versuchen, hier eine in alle Nischen reichende Erweiterung voranzutreiben. Beim Blended Learning hängt die Methodenqualität von Zusammenspiel aller relevanten Faktoren ab, weshalb sich dafür keine allgemeingültigen Forderungen aufstellen lassen.

Einige der produktiven und situativen Lehr-Lernverfahren, mit denen sich die didaktische Fachliteratur ausführlich befasst, haben sich zumindest bislang in den

publizierten Lernmaterialien für das Fremdsprachenlernen nicht im erhofften Ausmaß niedergeschlagen. Bei den ersteren stehen die eingeschränkten Bearbeitungsoptionen einem Einsatz auf breiter Basis entgegen. Mit den neueren Smartphones lassen sich zwar Fotografien, Videoclips und Audioaufnahmen einfacher bis mittlerer Qualität sehr leicht herstellen, für deren Weiterverarbeitung und Einbindung in einen lernrelevanten Kontext stehen bis jetzt kaum brauchbare Werkzeuge zur Verfügung. Konvertierungsprogramme für handy-spezifische Videoformate, wie beispielsweise [Videora](#), ermöglichen zumindest die Übertragung auf größere Computer. Das mediale Rohmaterial erhält in vielen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung erst während der Bearbeitungsphasen und durch die Kombination mit anderen Medien und/oder Aktivitäten seinen lernspezifischen Mehrwert, bleibt ohne diese höchstens ein Mittel zum Aufbau von allgemeiner Medienkompetenz.

### 8.3 ‚MOBILE LEARNING 2.0‘

Wie nicht anders zu erwarten, fehlt es im Kontext des mobilen Lernens nicht an überschwänglichen Prognosen. Prensky überschreibt einen seiner Artikel zum Thema mit „What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!“; Anja C. Wagner sieht ein „gigantisches“ Potenzial für „Mobile Learning 2.0“, wobei sie in nicht allzu ferner Zukunft sowohl das ‚2.0‘ als auch das ‚mobile‘ für verzichtbar hält, weil das, was damit gemeint ist, zum Prototypen des Lernens werden wird:

„Bereits heute sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, sämtliche Inhalte für alle nur denkbaren Mobile Devices bereitzustellen: die erforderlichen Konzentrationsphasen möglichst eng bemessen, weil die so genannte ‚partielle Aufmerksamkeitsökonomie‘ mit vielen Störungen keine längere Einheiten verträgt und die Interaktion in der U-Bahn oder im Auto eher begrenzt einzuordnen ist. Aber das betrifft nur die Aufbereitung von Inhalten.

Spannend wird das mobile Thema erst dann, wenn die Menschen selbst als Akteure tätig werden und user generated Content generieren - sei es über Twitter, Videoblogs, mobile Content-Collection, Interaktion in verteilten Netzwerken oder sonstige pervasive Aktivitäten. Das ganze selbstverständlich mit allen technologischen Features angereichert (GPS, Internetanbindung, QR-fähige Kamera o.ä.) führt dies zu einer Selbstentfaltung an Kreativität, die dann wiederum entlang multipler Meta-Tags gefiltert und aggregiert werden kann - von jeder einzelnen Person je unterschiedlich. [www.checkpoint-elearning.de/article/6725.html](http://www.checkpoint-elearning.de/article/6725.html)

Vor allem in Zeitungen und Zeitschriften finden sich immer wieder Artikel, in denen ähnlich kühne Vorhersagen auftauchen. Von der Selbstverständlichkeit, die

Wagner für die Gegenwart fordert, ist zumindest für das mobile Fremdsprachenlernen noch nicht viel zu sehen, eher im Gegenteil. Viele der heute existierenden Produkte dafür sind als tastende Schritte anzusehen, die einerseits die Aufgabe haben, die technischen Möglichkeiten zu erkunden, andererseits die Akzeptanz für das Lernen unterwegs zu eruieren. Beim Fremdsprachenlernen wird man zudem nur mit „partieller Aufmerksamkeitsökonomie“ nie auf einen grünen Zweig kommen, sondern eine ganze Palette an medialen und personalen Optionen brauchen, um nachhaltige Erfolge zu erzielen.

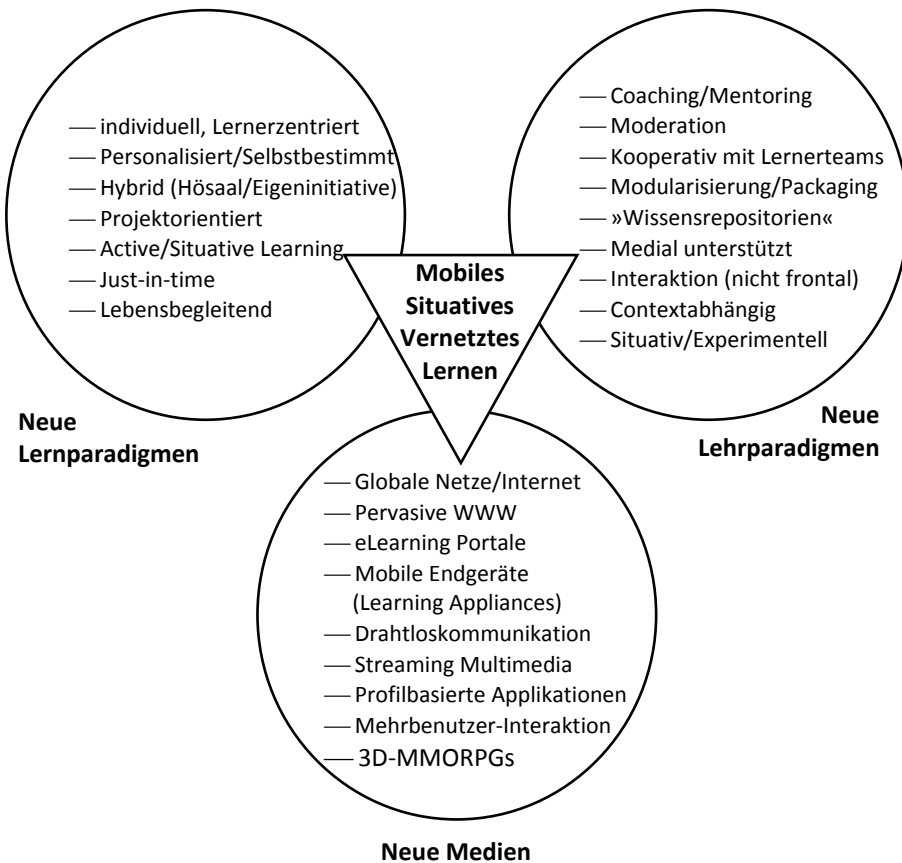


Abb. 30: Ferscha (2008:6) „Herausforderungen Neues Lehren und Lernen mit Neuen Medien“

Wagners Prognose, dass auf das Web 2.0 nun auch ein mobiles Lernen mit dieser Versionsnummer folgen muss, das auf „kollektiver Intelligenz“ basiert, ist nichts anderes als der beim Auftauchen einer technologischen Neuerung immer wieder zu beobachtende Versuch, die Entwicklungstendenzen der jüngsten Vergangen-



heit geradlinig in die Zukunft zu verlängern, „aufgehübscht“ durch ein medientechnologisches Namedropping und dem Bestreben, Neues mit Neuem zu verbinden. Die tatsächlichen Entwicklungen verlaufen jedoch immer weniger klar und halten sich oft nicht einmal an die vorhergesagten Richtungen.

Wenig hilfreich sind auch Versuche, alles Neue auf dem Sektor des technologiegestützten Lernens zusammenzupacken. Solche Ansätze, wenn möglich in einer beeindruckend klingenden Terminologie, setzen sich immer dem Verdacht aus, einen Eindruck schaffen zu wollen, der eher Schwächen verdeckt als Stärken verdeutlicht. Ferschas (2007:6, s. Abb. 30) Kombination eines mobilen, situativen und vernetzten Lernens geht in diese Richtung. Er häuft Schlagwörter in unnötig anglifizierter („Contextabhängig“), missverständlicher („Pervasive WWW“ – englisch oder deutsch?) Form, aus unterschiedlichen Kategorien („Hörsaal/Eigeninitiative“) aufeinander, angereichert mit einer beeindruckenden Abkürzung („3D-MMORPGs“), die bestimmt nicht zum allgemein verfügbaren Vokabular von Lesern einer „zeitschrift für e-learning“ gehört („Dreidimensionale Massively Multiplayer Online Role-Playing Games“), und erweckt so den Eindruck zukunftsrelevanter Modernität, der bei genauerem Hinsehen nur wenig Substanz enthält. In der Vergangenheit dienten solche Begriffskompilationen häufig dazu, den Mangel an Sein durch sehr viel mehr Schein zu überdecken, wenn das genuin Neue für sich allein genommen nicht übermäßig beeindruckend auszufallen drohte. Die tatsächlich relevanten Fragen, die auftreten, wenn Lehrkonzepte für die Lernpraxis tauglich gemacht werden, fallen weniger spektakulär aus.

Zu überdenken ist, inwieweit sich das Lernen den Bedingungen anzupassen hat, oder ob diese für das Lernen verändert werden sollten. Nicht nur Wagner nimmt Kurzfristigkeit und geteilte Aufmerksamkeit als unabänderlich hin, diese Akzeptanz findet sich auch bei anderen Autoren. Krenn u.a. (2007:59) zählen zu den Restriktionen des mobilen Lernens das Nutzungsverhalten mit kurzen Nutzungszeiten von 5 bis 10 Minuten, mit mehreren solcher Abschnitte über den ganzen Tag verteilt, und fordern daran angepasste Inhalts- und Übungsstrukturen. Sicher deckt sich diese Annahme mit dem Wunsch von einigen m-Learning-Interessenten, auch kurze Pausen für das Lernen nutzen zu wollen. Aber daneben gibt es andere, die durchaus längere Phasen mit dieser Tätigkeit füllen möchten, oder die sich in Situationen befinden, die eine ähnlich starke Konzentration auf den Lerngegenstand zulassen, wie sie in herkömmlichen Lernumgebungen möglich ist, die ebenfalls nicht immer frei von Störungen sind. Dies könnte etwa der Fall sein bei Pendlern in öffentlichen Verkehrsmitteln, die weitere Strecken zurückzulegen haben und nicht schon nach zehn Minuten ihr Ziel erreichen, oder Per-

sonen, deren Arbeitsalltag regulär längere Unterbrechungen aufweist, Studenten zwischen Lehrveranstaltungen beispielsweise. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass bewusst Unterbrechungen in den Tagesablauf eingefügt werden, die für mehr oder weniger regelmäßige Lernaktivitäten reserviert werden, dass also m-Learning nicht nur vorhandene Lücken füllt, sondern dass dafür extra Freiräume geschaffen werden.

Inwieweit man solche zeitlichen und die Konzentration einschränkenden Restriktionen akzeptiert, hat auch mit dem allgemeinen Verständnis von Lernen zu tun. Eine exakte Grenzziehung zwischen einfacher Informationsverarbeitung und einer expliziten Lerntätigkeit ist, zumindest beim derzeitigen Wissensstand zum Lernen, nicht möglich. In einer weiten Interpretation stellt jede Neuaufnahme von Wissen einen Lernvorgang dar. Selbst wer die richtige Antwort auf die Frage nach der momentanen Uhrzeit erhält, lernt so etwas. Nach dieser Auffassung, auch in einer etwas abgemilderten Form, besitzt jede Beschäftigung mit einem Lerngegenstand positive Auswirkungen auf kognitive Strukturen. Dagegen steht ein Verständnis von Lernen, das einen didaktisierten Kontext voraussetzt, in den die Tätigkeiten zum Zwecke des Lernens eingebettet sein müssen. Dieser Rahmen schafft die Voraussetzungen dafür, dass nicht nur so genannte „quick fixes“ eintreten, schnelle und oberflächliche Verständnisseleistungen, sondern ein nachhaltiges Verstehen oder ein relativ dauerhafter Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Bei der Entwicklung von Verfahren und Konzepten für ein mobiles Lernen sollte von solch einem Lernbegriff ausgegangen werden. Betrachtet man Lernvorgänge aus konstruktivistischer Sichtweise, so handelt es sich dabei um Abläufe, die im Gehirn eines Lernenden stattfinden und die von außen nur marginal zu beeinflussen sind (vgl. Mitschian 2001). Worauf Lernhilfen abzielen können, ist es, die Ausgestaltung der äußerlichen Lernbedingungen zu verändern, wozu nicht nur die unmittelbaren Rahmenfaktoren der Lernsituation und der lernenden Personen zählen, sondern diese zusammen mit den Faktoren, die sich aus der Struktur des Lerngegenstandes und der Art und Weise seiner Präsentation bzw. allgemeiner seiner Zugänglichkeit ergeben. Im Modell der Berliner Didaktik (vgl. Hess 2004) werden die relevanten Größen in den Entscheidungsfeldern *Inhalt*, *Intentionen*, *Methoden* und *Medien* gruppiert. Didaktische Hilfestellungen für das Lernen können danach nur an diesen Stellen ansetzen, müssen dies aber auch tun, um Wirkungen zu erzielen. Wie aus den Interdependenzen hervorgeht, die das Modell zwischen allen beteiligten Faktoren annimmt, bieten sich alle gleich-

mäßig und gleichberechtigt als Ansatzpunkte für eine didaktische Ausgestaltung an.

Aus diesem Grund müssen die Restriktionen, die zu einem gegebenen Zeitpunkt für das m-Learning zu identifizieren sind, nicht als unabänderliche akzeptiert, sondern daraufhin untersucht werden, wo und wie welche Modifikationen daran möglich oder vielleicht sogar unabdingbar sind. In ihrer Auflistung der im Vergleich zur Arbeit am PC beim Lernen mit Mobiltelefonen zu berücksichtigenden Einschränkungen führen Krenn u.a. (2007:59f.) neben den bereits genannten und bezweifelten zeitlichen Einengungen folgende an:

[...]

b) die ergonomische Situation: mobile Kleingeräte erlauben ihre Bedienung im Stehen oder Gehen, was ebenfalls zu geteilter Aufmerksamkeit führt, ein weiteres Merkmal, das kleine Präsentationseinheiten erforderlich macht.

c) das Userinterface: sehr kleine Displays und Tastaturen, Touchscreens in Kombination mit filigranen Zeigestäben.

d) Hard- und Software Ressourcen [sic!]: geringer Arbeitsspeicher, schwacher Prozessor, leistungsschwache Batterie, stark eingeschränkte Programmierbarkeit, verschiedene Hard- und Softwareplattformen, geringe bis keine Kompatibilität zwischen den Modellen unterschiedlicher Erzeuger aber auch zwischen verschiedenen Typen desselben Herstellers, starke Unterschiede in der Multimediafähigkeit der auf dem Markt befindlichen Geräte.

Obwohl noch relativ neu, sind zwischen der damaligen Einschätzung und der aktuellen Situation bereits bedeutende Unterschiede zu konstatieren. Für das Argument in Bezug auf die Ergonomie der Geräte, das m.E. nur einen marginalen Aspekt aufgreift, gilt sinngemäß dasselbe wie für die zeitlichen Beschränkungen: wenn sie nicht zum Lernen passen, müssen diese und nicht das Lernen modifiziert werden. Es ist nicht nötig, Lernstoffe in Mikroeinheiten aufzuspalten, nur weil einige der Lernenden sich in Bewegung halten wollen. Auf die Restriktionen bedingt durch die Gerätedimensionen wurde bereits mehrfach hingewiesen. Sie nehmen tatsächlich Einfluss auf die Art der Präsentation der Lerninhalte und grenzen das Spektrum der Lernhandlungen spürbar ein. Die technische Weiterentwicklung hat zwar auch auf diesem Gebiet für einige Verbesserungen gesorgt, die physikalischen Voraussetzungen bzw. die Toleranzschwellen der Nutzer in puncto Größe geben hier Grenzen vor, die nicht überschritten werden können. Anders verhält sich dies bei den technischen Ressourcen. Arbeitsspeicherkapazitäten und Prozessorenleistungen haben sich in der kurzen Zeit seit der Publikation der Liste von Krenn u.a. bis heute so weit gesteigert, dass kaum noch nennenswerte Beschränkungen daraus resultieren. Die Mängel in der Kompatibilität verschwinden unter dem Druck der Marktgesetze mit erfreulicher Geschwindig-

keit und werden wohl bald der Vergangenheit angehören. Lediglich die Probleme mit der Stromversorgung könnten sich als hartnäckiger erweisen, zumal neue Funktionen, wie das für die Geocodierung notwendige Lokalisieren des Handys, einiges an Strom verbrauchen. Doch auch hier könnten in nicht allzu ferner Zukunft technische Fortschritte zu zufriedenstellenden Lösungen führen.

So betrachtet bleiben also von diesen unlängst noch anzuführenden Einschränkungen nur mehr wenige über. Charakteristisch für Analysen neuer Lehr-Lern-technologien, auch für eine an der Didaktik orientierte Herangehensweise, ist die hervorgehobene Bedeutung, die technischen Größen zugestanden wird. In vielen Fachbeiträgen der letzten Jahre nehmen darauf bezogene Beschreibungen und Analysen breiten Raum ein, während die eigentliche didaktische Analyse darüber zu kurz kommt. Solange sich technikbedingte Restriktionen berechtigterweise in den Vordergrund drängen, befindet sich eine lerntechnologische Neuerung noch in einem Entwicklungsstadium, das zwar Experimente zulässt, aber keinen massentauglichen Einsatz auf breiter Front. Wie die aktuellen Veränderungen bei den Smartphones zeigen, verschwinden solche Einschränkungen relativ schnell, wenn ein entsprechender Nachfragedruck vorhanden ist.

Eine didaktisch bedeutsame Auswirkung der derzeitigen technologischen Basis ist der Trend zur Lernerpassivität, der viele Materialien und Konzeptionen, die derzeit für das mobile Deutschlernen angeboten werden, charakterisiert. Wie ausgeführt (o. S. 119), besitzt passiv-rezeptives Lernen unbestreitbar einen Wert, da von beobachtbarer Passivität nicht zwangsläufig auf interne Untätigkeit geschlossen werden kann, im Gegenteil. Phasen hochkonzentrierter kognitiver Arbeit können gerade zu einer Reduzierung extern beobachtbarer Tätigkeiten führen. Problematisch daran ist es, dass solche Phasen nur mit Anstrengung über längere Zeiten hinweg aufrechtzuerhalten sind, wodurch Lernmaterialien, die hauptsächlich auf diese Art der Rezeption hin ausgerichtet sind, Lernende schnell erschöpfen bzw. diesen nicht die Hilfestellungen geben, die sie eventuell zu leisten imstande wären. Von daher gilt im Allgemeinen die Forderung, nach Möglichkeit lerneraktivierende Verfahren einzusetzen, von denen man sich eine verbesserte kognitive Verarbeitung des Lerngegenstandes verspricht, und die darüber hinausgehend Optionen für abwechslungsreiche und damit ihrerseits wieder attraktive und die Konzentration begünstigende Lernformen eröffnen. Begrenzt wird der Drang nach Abwechslung durch den Umstand, dass eine permanente Variation in sich schon wieder monotone Züge trägt und darüber lernbehindernd wirken kann. Außerdem muss auf die Erwartungen der Lernenden Rücksicht genommen werden, deren subjektive Vorstellungen vom effizienten

Lernen mehr in Richtung rezeptiver Verfahren gehen können bzw. deren Lerngewohnheiten und Vorlieben für aus ihrer Sicht bewährte Lerntechniken und -strategien zu berücksichtigen sind.

Göth u.a. (2007:16f.) setzen bei ihren Versuchen, Wege von einem passiven zu einem aktiven mobilen Lernen aufzuzeigen, auf die Vorarbeiten von Sharples und Taylor (2006) bzw. die *Activity Theorie* von Engeström (1996). Danach sind Einflussnahmen auf den Aktivitätsgrad nach unten stehender Matrix (Abb. 31) möglich. Mit ‚transmissivem Lernen‘ ist dasselbe gemeint, was allgemein als passiv-rezeptives Lernen mit instruktivistisch ausgerichteten Lernmedien bezeichnet wird. Das interaktive Lernen enthält im Vergleich dazu mehr aktivierende Elemente, wobei sich die Interaktionen hauptsächlich zwischen den Lernenden und den Medien abspielen, während beim explorativen Lernen ein intensiver Austausch mit den Personen und Objekten der aktuellen Lernumgebung stattfindet. Mobiles Lernen muss also nicht bedeuten, konzentriert auf das Handydisplay oder die Töne aus dem Kopfhörer sich von seiner Umgebung abzukapseln und ausschließlich auf die digitalen Medien gestützt zu lernen, die vom mobilen Kleingerät ausgegeben werden, sondern umschließt – zumindest in der Theorie – ein wesentlich breiteres Spektrum.

	Passiv	→	Aktiv
<i>Lernziel</i> Lernform:	Transmissives Lernen	Interaktives Lernen	Exploratives Lernen
<i>Tools</i> Technologierolle:	Kontext gebend	Kontext anreichernd	Moderierend
<i>Subjekte</i> Motivationsform:	Ohne spielerischen Elemente	Mit Spielelementen angereichert	Spielerisch
<i>Steuerung</i> Gruppensteuerung:	Isoliertes Lernen	Lernen in Zweiertteams	Lernen in Gruppen
<i>Kommunikation</i> Kommunikationsform:	Keine Kommunikation	Mühsame Kommunikation	Bequeme Kommunikation

Abb. 31: Vom passiven zum aktiven Lernen, aus: Göth/Frohberg/Schwabe 2007:16 (auch: [www.ifi.uzh.ch/pax/uploads/pdf/publication/594/Von-passivem-zu-aktivem-mobilen-Lernen.pdf](http://www.ifi.uzh.ch/pax/uploads/pdf/publication/594/Von-passivem-zu-aktivem-mobilen-Lernen.pdf) S. 5)

Je weiter sich ein Lehr-Lernszenario in diesem Schema in Richtung ‚Aktiv‘ verschiebt, desto unverzichtbarer wird eine elaborierte didaktische Rahmung. Sprachlernende, die sich via Smartphone zu virtuellen Gruppen zusammenfinden, sind zwar denkbar, beanspruchen aber eine didaktische Anleitung, um mehr als zu unverbindlichen Gemeinschaften zu werden, etwa wie Teilnehmer an einem

Chat oder die „Freunde“ in einem Social Network. Eine straffe Organisation wirkt jedoch der Spontaneität und ständigen Verfügbarkeit der Lernmedien entgegen, die gerade zu den Stärken des m-Learnings zählen. Leichter realisierbar dürfte die mobile Unterstützung von Lerner-Tandems zum gegenseitigen Sprachaustausch sein.

Das Tandem-Konzept hat sich für das Fremdsprachenlernen in vielfacher Weise bewährt und ließe sich durch für mobile Kontakte aufbereitete Medien noch flexibler gestalten. Vorstellungen, wonach weltweit Paare per Mobiltelefon zusammenkommen und sich gegenseitig beim Fremdspracherwerb helfen könnten, werden wohl noch für längere Zeit an den extrem hohen Verbindungsgebühren für internationale Kontakte scheitern. Auf lokaler Ebene passen dagegen einige Parameter des mobilen Lernens gut zu denjenigen des Tandem-Lernens, Pausen im Tagesablauf spontan für das Lernen zu nutzen etwa oder das Lernen in kleinen Einheiten. Das notwendige organisatorische und didaktische Gerüst sollte mit einem vertretbaren Aufwand aufzustellen sein.

Die Art und Weise, in der das mobile Lernen derzeit an Bedeutung gewinnt, weist Merkmale einer Welle auf, die nur vorübergehend die Beschäftigung damit beeinflussen werden, es zeichnet sich aber auch ab, dass es genügend Substanz besitzt, um dauerhafte Spuren zu hinterlassen. Für den Wellencharakter sorgen Theoretiker, die mit weit in die Zukunft eilenden, die determinierenden Faktoren realer Lehr-Lernvorgänge ausblendenden Konzepten eine schöne neue Lernwelt propagieren. Vielleicht regen sie damit dazu an, besser in der Lehr-Lernpraxis verankerte Überlegungen zu generieren und darauf basierende Entwicklung anzustoßen. Nur für sich genommen könnten sie mehr schaden als nutzen, wenn sie unerfüllbare Hoffnungen wecken, die irgendwann zu großen Enttäuschungen führen. Dieses Muster ist von früheren Innovationsversuchen mithilfe medientechnologischer Errungenschaften geläufig und dem Anschein nach auch unvermeidbar.

Bessere Dienste leisten Untersuchungen, die in der Gegenwart ansetzen, die Medien, Rahmenbedingungen und didaktische Konzeptionen einer kritischen Betrachtung unterziehen, Vor- und Nachteile beschreiben, Schwächen und Stärken aufdecken, Erfolge und Defizite herausstellen und davon ausgehend zu weiteren Schritten anregen. Frohbergs Kontextkategorien (o. S. 134) stellen so ein Mittel dar, das Probleme erkennbar macht und es ermöglicht, Lösungswege aufzuzeigen. Die Identifizierung der Lernerpassivität als zentrales methodisches Manko vieler m-Learning-Ansätze leitet ebenfalls in eine Richtung, die Möglichkeiten ei-

ner kontinuierlichen Weiterentwicklung erschließen, wobei offenbleibt, ob Begrenzungen dieser oder ähnlicher Art als konstitutive Merkmale akzeptiert oder ob sie auf jeden Fall und mit viel Energie beseitigt werden sollten. Eine Beantwortung solcher Fragen setzt eine Übereinstimmung darüber voraus, ob das mobile Lernen im Allgemeinen die Funktion eines Lückenfüllers oder eines komplementären Elements zu anderen Lernformen übernehmen, oder ob es als eine universelle, einen ganzen Bereich abdeckende Lernart in Konkurrenz zu anderen treten sollte.

Eine derartige Konfrontation mit dem „stationären“ Lernen dürfte dabei die schlechtere Wahl sein. Die Variablen, die auf real stattfindende Lernvorgänge einwirken, sind so breit gestreut, dass gar nicht genug Mittel und Wege vorhanden sein können, um adäquat darauf zu reagieren. Neuerungen sollten deshalb immer als Erweiterungen betrachtet werden, die Handlungsspielräume vergrößern, die aber auch Platz für die herkömmlichen, meist langfristig bewährten Formen und Verfahren lassen. Die Ressourcen, die für die Weiterentwicklung des mobilen Lernens verfügbar sind, sollten gezielt da eingesetzt werden, wo sich ein tatsächlicher Bedarf abzeichnet, und nicht dafür, eine Entwicklung um ihrer selbst willen voranzutreiben.

#### 8.4 PERSPEKTIVEN MOBILEN DAF-LERNENS

Das mobile Lernen befindet sich derzeit in einem Spannungsfeld, das von mediendidaktisch wenig anspruchsvollen, weitgehend unreflektierten Lehransätzen einfachster Konzeption bis hin zu überdimensionierten Theoriegebäuden für eine schöne neue Lernwelt reicht. Darin eingebettet findet sich das mobile Fremdsprachenlernen, das gegenwärtig stärker von der Praxis als der Theorie bestimmt wird. So tummeln sich auf diesem Gebiet viele Produzenten von Lernmaterialien, die ihre subjektiven, zum Teil auch naiven Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen in für das m-Learning aufbereiteten Produktformaten umsetzen, die als Lernhelfer dienen sollen. Kommerzielle Anbieter entsprechender Lehr-Lernmaterialien vernachlässigen meist ebenfalls die Theorie, scheinen sich eher im Nachhinein passende Versatzstücke aus irgendwelchen lerntheoretischen Ansätzen herauszusuchen, um ihre Verfahren darüber nachträglich zu rechtfertigen. Höherwertige Angebote speziell zur Unterstützung des Lernens von Deutsch als Fremdsprache sind deshalb derzeit Mangelware. Was sich in ansprechender, teilweise guter Qualität findet, sind Vokabellernhilfen, sofern diese adaptiv an-

gelegt sind, einige andere nützliche Werkzeuge sowie Portale für authentische oder gemäßigt adaptierte Lernmedien. Eine theoriegeleitete Auseinandersetzung fehlt noch vollständig, wobei allerdings Erkenntnisse aus verwandten Wissenschafts- und Anwendungsbereichen durchaus transferierbar sind.

Von der Praxis her betrachtet, also auf der Basis der Analyse von Produkten für das mobile Deutschlernen, ergibt sich summarisch folgendes Bild, aus dem sich einige Perspektiven ableiten lassen:

- Die digitalen Hilfen zum Vokabellernen auf mobilen Kleingeräten verfügen über ein noch nicht ausgereiztes Potenzial, das sie in naher Zukunft zu ernst zu nehmenden Konkurrenten aller bisheriger Lernmittel zum selben Zweck machen wird, mit der Perspektive, diese aus dem Feld zu schlagen.
- Wesentliche Voraussetzung dafür ist eine Steigerung der Adaptivität der Mittel, die so angelegt sein müssen, dass Eintragungen von den Lernenden vorgenommen und/oder ergänzt werden können und eine Anwendung im Bedarfsfall für das gesamte Sprachenlernen einer Person ausreicht. Die Wortschatzsammlungen müssen dabei auf die zu einem bestimmten Lernzeitpunkt vorhandenen, individuellen Bedürfnisse der Lernenden abstimmbare sein und sich mit deren Veränderung weiterentwickeln.
- Mit Blick auf den geringen Speicherplatz, den Lernmedien im Allgemeinen beanspruchen, wären sogar digitalisierte Portfolios denkbar, in denen Lernende Materialien zu allen ihren Fremdsprachen sammeln und mit voranschreitenden Kenntnissen und Fertigkeiten erweitern.
- Wörterbücher unterschiedlichster Art, lokal gespeichert oder über das Internet zugänglich, werden sich bald standardmäßig auf allen mobilen Lerngeräten finden. Sie werden ihre nicht-digitalen Konkurrenten zwar nicht so massiv bedrängen wie die Vokabellernhelfer, sich aber trotzdem einen festen Platz erobern. Wörterbücher für Deutsch als Fremdsprache sollten deshalb immer in einer Print-, einer digitalen und einer mobil nutzbaren Version erscheinen. Dabei muss auf eine den Gerätebedingungen angepasste Nachschlagfunktion geachtet werden, die eine möglichst einfache Orientierung in großen Datenmengen erlaubt. Inwieweit dazu „intelligente“ Verfahren, die Nutzer vom Nachdenken über morphologische Strukturen entlasten, angebracht sind, muss noch genauer untersucht werden.



- Die wesentliche Stärke der digitalen Wörterbücher, Sprache schriftlich und mündlich präsentieren zu können, muss konsequent und auf breiter Basis genutzt werden. Das heißt, dass zumindest zu allen Lemmata Aussprachebeispiele abrufbar sein sollten, eventuell auch mehrere von unterschiedlichen Sprechern, wenn sie nicht sogar mithilfe synthetischer Stimmen durchgängig als Hörbücher konzipiert werden.
- Alle anderen Anwendungen für das Deutschlernen, sofern sie als selbstständige Einzelprodukte erscheinen, bewegen sich eher an der Peripherie des Fremdsprachenlernens, werden also in Einzelfällen und spezifischen Lernsituationen willkommene Lernhelfer sein, jedoch keine grundlegenden Veränderungen herbeiführen.
- Dies gilt auch für Sprachkurse, selbst wenn deren Produzenten dies natürlich anders sehen. Die digitalen Kurse auf mobilen Computern werden eine ähnlich randständige Bedeutung erhalten wie diejenigen auf stationären Rechnern. Verantwortlich dafür zeichnen die generellen Defizite rein mediengestützten Fremdsprachenlernens, das nur in seltenen Ausnahmefällen zu Ergebnissen führt, die auf demselben Niveau wie diejenigen bei personengestütztem Unterricht liegen.
- Die Aufmerksamkeit, die zurzeit dem Podcasting zuteilwird, trägt im Vergleich zu allen anderen Segmenten des mobilen Fremdsprachenlernens den stärksten Wellencharakter. Der Masse an Aktivitäten steht eine Vielzahl ungeklärter Fragen zu deren lernunterstützenden Wirkungen gegenüber, sofern Podcasts nur rezipiert werden. Ihre didaktisch nutzbaren Stärken scheinen mehr im produktiven Umgang damit zu liegen, wobei Handys nur die ersten Produktionsschritte erleichtern, die Aufnahme von Bildern, Tönen oder Videos, nicht jedoch deren Weiterverarbeitung.
- Das größte Manko von Podcasts liegt in den Schwächen ihrer didaktischen Konzeption. Falls eine solche überhaupt identifizierbar ist, erweist sie sich oft als unstrukturiert eklektizistisch, was sich einem systematisch kontinuierlichem Lernen mit ihnen entgegen stellt.
- Ausgenommen von dieser Kritik sind lediglich diejenigen Podcasts, die ergänzend zu Unterricht produziert werden sowie diejenigen, die authentisches oder nur geringfügig adaptiertes Lernmaterial zugänglich machen. Deren didaktische Konzeption muss dann allerdings beim Ein-

satz der Medien nachgeliefert werden, sei es von den Lernenden selbst oder von anderen Lernhelfern.

- Für das mobile Lernen aufbereitete Medien sollten in nicht allzu ferner Zukunft zur Standardausstattung von Lehrwerken zählen. Mit nur geringem Mehraufwand wird dies für alle Hörmaterialien umsetzbar sein, wobei sich bei diesen über die Option, zusätzlich zum Hören Informationen über das Display auszugeben, ein breites Betätigungsfeld eröffnet. Audiovisuelle Komponenten dürften sich in vielen Fällen ebenfalls ohne gravierende Modifikationen für den Einsatz auf den Kleingeräten eignen.
- Adaptieren für Smartphones ließe sich vieles von dem, was sich in den Arbeitsbüchern von Lehrwerken findet. Die Übungen dort, die die Arbeit mit den anderen Lehrwerkskomponenten ergänzen, sind meist nicht sehr umfangreich bzw. in relativ kurzen Arbeitsphasen zu bewältigen, weshalb sie schon darüber zu den Lernbedingungen der Handys passen. Für eine attraktive Übungstätigkeit reichen die bislang vorhandenen Übungsformen wie Multiple Choice, Quiz oder Drag&Drop bereits aus, Weiterentwicklungen sind natürlich willkommen.
- Für das Deutsche noch vollkommen brach liegt das Feld der Prüfungstrainer für standardisierte Tests. Vermutlich eignen sich nicht alle Aufgabentypen von Prüfungen wie TestDaF oder DSH für die Bearbeitung auf den mobilen Kleingeräten, aber auch nur für einen Teil davon sollte sich der Aufwand in die Aufbereitung dafür lohnen.
- Die Einfachheit, mit der Sprachen und Schriftsysteme miteinander kombinierbar sind, und die in den auf Vokabeln bezogenen Anwendungen für das mobile Lernen bereits zu einer bemerkenswerten Breite der sprachlichen Vielfalt geführt hat, birgt ebenfalls noch ungenutztes Potenzial. Der Vorteil, darüber „kleinere“ Sprachen berücksichtigen zu können, sollte sich gerade für das Deutsche als Fremdsprache positiv auswirken.
- Die Flexibilität mobil digitaler Lernhilfen, namentlich bei den Hörmedien, bietet sich auch dafür an, nach spezifischen Lösungen für die D-A-CH(-L)-Problematik des Deutschen zu suchen. Regionalspezifische Besonderheiten in der Sprachverwendung von bundesdeutschen, österreichischen, schweizerischen oder Sprechern in Luxemburg und Liechtenstein finden sich mehr im gesprochenen denn geschriebenen Deutsch. Eventuell ergeben sich hierbei auch Ansätze für situatives Lernen mit dem

Handy, wenn entsprechende Varianten von Lernmedien bei Aufenthalten in den Regionen darüber abrufbar werden.

- Generell wäre eine Professionalisierung aufseiten der Produzenten zu begrüßen, ohne dadurch die Laien vollständig verdrängen zu wollen. Hier dürften ähnliche Kräfte wirksam werden, die vor nicht allzu langer Zeit beim computergestützten Fremdsprachenlernen dafür gesorgt haben, dass die Arbeit einzelkämpferischer Pioniere zunehmend von längerfristig und auf breiterer Basis operierenden Institutionen übernommen wurde (vgl. Mitschian 1999:262).
- Methodisch werfen die Passivität der Lernenden sowie die Konzentration auf das Einzellernen die zunächst auffälligsten Probleme auf, wobei sorgfältig untersucht werden muss, ob man das mobile Lernen auf das gesamte Spektrum von Lernhandlungen und Sozialformen auszuweiten versucht, oder ob man es als ein auf genau diese Größen abgestimmtes Lernverfahren weiterentwickelt. Für beide Entwicklungslinien sprechen gewichtige Argumente, weshalb auf dem gegenwärtigen Stand des Wissens keine Festlegung für eine der beiden möglich erscheint. Bei allen produktiven Lernverfahren müssen allerdings die Restriktionen aus der Hard- und Software mit in die Konzeptionen einbezogen werden.
- Ein Mangel sowohl an theoretischen Überlegungen als auch an praktischen Erfahrungen besteht für das Deutsche als Fremdsprache im Bereich der Kombination von herkömmlichen Lehr-Lernszenarien mit dem mobilen Lernen, also dem, was unter die Bezeichnung *Blended Learning* fällt. Für die derzeit feststellbare Konzentration auf Insellösungen bzw. auf Inselprodukte, die ohne Anbindung an andere Lehr-Lernformen auskommen, dürfte die fachliche Provenienz der Produzenten verantwortlich sein, unter denen sich die professionellen Lehrer und die etablierten, von der Fremdsprachenvermittlung her kommenden Institutionen in der Minderheit befinden. Auch hier zeigt sich eine Parallele zu den Anfängen des Lernens mit Computern, als ebenfalls zunächst Hard- und Softwarespezialisten das Heft in der Hand hielten, didaktisch geschultes Personal im Hintergrund blieb (ebd. 76ff.). Neben Lehr-Lernmedien, die in einen transparent gemachten didaktischen Kontext eingebettet werden, wären hier vor allem Lernanwendungen notwendig, die mit konkret stattfindenden Unterricht abgestimmt und die auf aktuelle Bedürfnisse spezifischer Lernender ausgerichtet werden. Zu leisten wäre dies hauptsächlich von den handelnden Lehrkräften selbst, die da-

zu keine diffizilen Lernmaterialien mit einer ungünstigen Aufwand-Nutzen-Relation zu entwickeln hätten. Dies wäre beispielsweise ein Einsatzgebiet für Podcasts, die bereits im Unterricht vermitteltes Wissen noch einmal mündlich vorgetragen wiederholen oder ergänzen, für einfache Übungsformen oder für erweiternde Rechercheaufgaben.

- Anwendungsszenarien für situatives Lernen mit Hilfe von Smartphones dürften in nächster Zeit nur bei Aufenthalt im Zielsprachenland oder einer anderen zielsprachlich geprägten Umgebung realisierbar sein. Erfahrungsgemäß vertragen sich Vorschläge für aufwendige Unterrichtsprojekte nur schwer mit den Rahmenbedingungen von Sprachkursen, die auf Prüfungen vorbereiten oder aus anderen Gründen straff organisiert sind. Welchen Aufwand denkbare situative Lehr-Lernkonzepte verursachen, Stadterkundungsgänge etwa oder Straßeninterviews, und ob dieser in einem vertretbaren Umfang bleibt, muss in Einzelfall bestimmt werden.
- In Richtung *Mobile Learning 2.0* könnte führen, wenn Lernende Unterricht bzw. Unterrichtspassagen aufnehmen und sich diese Aufnahmen bei späteren Gelegenheiten wieder anhören bzw. ansehen. Inwieweit die dabei erreichbaren technischen Qualitäten tatsächlich brauchbare Ton- oder Videoaufnahmen liefern und wie viele Lehrende diesem Verfahren zustimmen, müsste noch geklärt werden.
- Ein zumindest experimentelles Aufbrechen des Einzellernens ist möglich durch die Integration von m-Learning-Verfahren in formale Situationen oder über Erweiterungen des sozialen Kontexts, etwa beim Sprachentausch in Tandems.
- Der umfassendste Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht hinsichtlich des didaktischen Kontexts, in dem mobiles Fremdsprachenlernen erfolgreich praktiziert werden kann. Dabei muss bei den bereits vorhandenen Ansätzen in die Tiefe gegangen werden, um bessere Anpassungen zwischen Lernmitteln und Lernenden zu erreichen, und es müssen Erweiterungen angegangen werden, die auf eine Behebung der erkannten Schwächen vorhandener Konzepte abzielen. Die bisherigen Erfahrungen mit dem mobilen Deutschlernen zeigen eindeutig, dass ohne die Einbindung in ein passendes didaktisches Konzept, Formen mobilen Lernens nur selten über den Status spielerischer Randerscheinungen hinauskommen. Es wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise danach zu fragen, ob das mobile Lernen sich auf die Funktion eines Lückenfüllers

begrenzen sollte, der bislang für das Fremdsprachenlernen ungenutzte Orte und Zeiten dafür erschließt und anderes Lernen nur ergänzt, oder ob es sich zu einer konzeptionell verankerten Komponente entwickeln und als ein obligatorischer Bestandteil bisheriger Lehr-Lernarrangements etablieren sollte.

Der Erwerb einer Fremdsprache ist ein multimodaler, facettenreicher und langwieriger Vorgang, der nicht mit einem einzigen Verfahren oder einer umfassenden Konzeption für alle Personen in allen Kontexten zu leisten ist. Alle Hilfsmittel und Verfahren des Lernens decken immer nur einen Teilbereich ab, was Ankündigungen, mit einer Art alles erreichen zu können, von vornherein verdächtig macht. Das mobile Lernen deckt auf jeden Fall einen Teilbereich davon ab, wie groß oder klein oder wie relevant auch immer. Die Menschen werden immer mobiler, Kommunikationsmittel und Informationsspeicher ebenfalls, woraus sich zwangsläufig eine Beschäftigung mit mobilen Lernformen ergibt. Trotz aller Mobilität werden aber auch feste Stationen erhalten bleiben, die ebenfalls ihre spezifischen, einmaligen Merkmale aufweisen, und die ihren Wert für das Lernen behalten werden. Es wird bei der Entwicklung des mobilen Lernens also wieder darum gehen, den Mittelweg zwischen erwartungsvoller Euphorie und überkritischer Phobie zu finden, eine Aufgabe, die bislang noch jede lernrelevante Neuerung begleitet hat.

Bezogen auf das mobile Lernen des Deutschen als Fremdsprache scheint gerade eine Welle anzuheben, die zu einem schnell wachsenden Angebot an Lernmedien führen könnte. Um nicht von ihr überrollt zu werden, sollten ihr Praktiker und Theoretiker unvoreingenommen, z. B. gegenüber Handys im Unterricht, erwartungsvoll, z. B. mit Blick auf das sich erweiternde Spektrum an Lernhandlungen, aber auch kritisch, z. B. in Bezug auf Aufwand-Nutzen-Relationen, begegnen. Wellen sorgen für eine Dynamik, die sich zwar nicht vollständig beherrschen lässt, weshalb immer die Gefahr besteht, von ihnen zu weit mitgerissen zu werden. Sie sorgen aber auch für Schwung und Kraft, die in Bewegung halten und die zu neuen Standpunkten gegenüber bekannten Positionen verhelfen können. Vielleicht macht es auch deshalb Spaß, zumindest eine Weile auf einer Welle mitzuschwimmen.

## INTERNETADRESSEN ALPHABETISCH

Hyperlink	Seite	Adresse
Anytime Anywhere Learning – Microsoft	134	<a href="http://www.microsoft.com/education/default.aspx">www.microsoft.com/education/default.aspx</a>
Assimil	128	<a href="http://www.assimil.com/">www.assimil.com/</a>
Audacity	36	<a href="http://audacity.sourceforge.net/?lang=de">audacity.sourceforge.net/?lang=de</a>
Audiodateien – Clip2go	107	<a href="http://www.cliptip.de/rss/ipod_de_en.xml">www.cliptip.de/rss/ipod_de_en.xml</a>
Aussprachedatenbank der ARD	60	<a href="http://www.ard.de/kultur/wortlaut/-/id=467248/1r3qbgw/index.html">www.ard.de/kultur/wortlaut/-/id=467248/1r3qbgw/index.html</a>
BBC - Deutsch	142	<a href="http://www.bbc.co.uk/languages/german/">www.bbc.co.uk/languages/german/</a>
BBC - Sprachen	116	<a href="http://www.bbc.co.uk/languages/mobile/">www.bbc.co.uk/languages/mobile/</a>
Business English Pod	109	<a href="http://www.businessenglishpod.com">www.businessenglishpod.com</a>
CanooNet	63	<a href="http://www.canoo.net">www.canoo.net</a>
Chip – freier Webspaced	36	<a href="http://www.chip.de/news/Gratis-Webspaced-fuer-die-eigene-Homepage_34407180.html">www.chip.de/news/Gratis-Webspaced-fuer-die-eigene-Homepage_34407180.html</a>
Clark Shah Nelson – My German Class	100	<a href="http://www.mygermanclass.com/">www.mygermanclass.com/</a>
Clip2go	107	<a href="http://www.cliptip.de/">www.cliptip.de/</a>
Dawe-Soft Deutschkurs 1	12	<a href="http://www.dawe-soft.de/">www.dawe-soft.de/</a>
Denk Deutsch	118	<a href="http://denkdeutsch.mypodcast.com">denkdeutsch.mypodcast.com</a>
Deutsch 4 Podcast, Stone Bridge High School, Asburn/Virginia	89	<a href="http://deutsch4.blogspot.com/">deutsch4.blogspot.com/</a>
Deutsch mobil – Deutsche Welle	111	<a href="http://deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/index.html">deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/index.html</a>
Deutschabteilung der University Wisconsin	101	<a href="http://german.lss.wisc.edu/gdgsa/podcast/">german.lss.wisc.edu/gdgsa/podcast/</a>
deutsch-als-fremdsprache.de	34	<a href="http://www.deutsch-als-fremdsprache.de">www.deutsch-als-fremdsprache.de</a>
Deutsche Welle	111	<a href="http://www.dw-world.de/">www.dw-world.de/</a>
Deutsche Welle – m-Learning	113	<a href="http://www.dw-world.de/dw/0,,8732,00.html">www.dw-world.de/dw/0,,8732,00.html</a>
Deutsche Welle – Podcasts	113	<a href="http://www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html">www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html</a>
Deutsche Welle Podcastangebot	37	<a href="http://www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html">www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html</a>
DeutschHappen – Kirsten Winkler	106	<a href="http://www.deutschhappen.com/">http://www.deutschhappen.com/</a>
Deutschland für Anfänger	91	<a href="http://dfuera.podspot.de/">dfuera.podspot.de/</a>
deutschlern.net	34	<a href="http://www.deutschlern.net">www.deutschlern.net</a>
Die DaFshow – der DaF-podcast	91	<a href="http://www.gcast.com/user/DaFshow/podcast/main">www.gcast.com/user/DaFshow/podcast/main</a>

digital publishing USB-Sprachkurse	12	<a href="http://www.digitalpublishing.de/USB-Sprachkurse/Deutsch">http://www.digitalpublishing.de/USB-Sprachkurse/Deutsch</a>
Fremde – Die Wirklichkeit mit eigenen Augen sehen	91	<a href="http://radio-daf.podspot.de/post/fremde-die-wirklichkeit-mit-eigenen-augen-sehen/">radio-daf.podspot.de/post/fremde-die-wirklichkeit-mit-eigenen-augen-sehen/</a>
FutureApps - Hörproben	67	<a href="http://www.future-apps.net/iSpeak/Voice_Samples.html">www.future-apps.net/iSpeak/Voice_Samples.html</a>
Geld – Liebe – Hass – James Pfrem	101	<a href="http://german.lss.wisc.edu/podcast/Geld_Liebe_Hass">german.lss.wisc.edu/podcast/Geld_Liebe_Hass</a>
GerGermanGrammarPodcasts – Mario Gerhardt – Chagrin Falls High School/Ohio	102	<a href="http://mariogerhardt.libsyn.com/">mariogerhardt.libsyn.com/</a>
German Facts – Der Podcast für Deutschlerner – Steffen Bendix	92	<a href="http://schnappa.bplaced.net/germanfacts/Podcast/Podcast.html">schnappa.bplaced.net/germanfacts/Podcast/Podcast.html</a>
German GrammarPod	97	<a href="http://germangrammarpod.blogspot.com/">germangrammarpod.blogspot.com/</a>
German GrammarPod neue Adresse	97	<a href="http://germangrammarpod.blogspot.com/sites/google.com/site/germangrammarpod/home">germangrammarpod.blogspot.com/sites/google.com/site/germangrammarpod/home</a>
German Podcast – Stephan Wiesner	94	<a href="http://www.learn-german-with-a-story.de/">www.learn-german-with-a-story.de/</a>
German Word Daily – Hiaw	98	<a href="http://revver.com/playlist/show/129868/">revver.com/playlist/show/129868/</a>
German Words Explained – Graham Tappenden/Maria Shipley	95	<a href="http://www.allthingsgerman.net/blog/index.php/index.php/category/podcasts/german-words-explained/">www.allthingsgerman.net/blog/index.php/index.php/category/podcasts/german-words-explained/</a>
GermanPod101	71	<a href="http://www.innovativelanguage.com">www.innovativelanguage.com</a>
Goethe-Institut Podcasts	34	<a href="http://www.goethe.de/lrn/deindex.htm">www.goethe.de/lrn/deindex.htm</a>
Google Übersetzer	33	<a href="http://www.google.de/language_tools">www.google.de/language_tools</a>
Google Übersetzungsdienst	67	<a href="http://translate.google.de">translate.google.de</a>
Graham Tappenden	95	<a href="http://www.allthingsgerman.net/blog/index.php/about-me/">www.allthingsgerman.net/blog/index.php/about-me/</a>
iChinese	55	<a href="http://www.ichinese.de/iChinese/Home.html">www.ichinese.de/iChinese/Home.html</a>
iSpeak – FutureApps	68	<a href="http://www.future-apps.net/iSpeak/iSpeak.html">www.future-apps.net/iSpeak/iSpeak.html</a>
Informationssendungen der ARD	112	<a href="http://www.tagesschau.de/podcast2.html">www.tagesschau.de/podcast2.html</a>
Joe Dale	128	<a href="http://joedale.typepad.com/integrating_ict_into_the_/2007/11/playing-powerpo.html">joedale.typepad.com/integrating_ict_into_the_/2007/11/playing-powerpo.html</a>
Kirsten Winkler	106	<a href="http://www.deutschsprechen.net/about.html">www.deutschsprechen.net/about.html</a>
Knowledge Pulse – In kleinen Schritten zum Großen Wissen	22	<a href="http://www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html">www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html</a>
Knowledge Pulse Microlearning	21	<a href="http://www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html">www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html</a>
Koapps	55	<a href="http://www.kooapps.com/">www.kooapps.com/</a>
Learn German daily	108	<a href="http://www.actilingua.com/podcast/index.php">www.actilingua.com/podcast/index.php</a>

## Internetadressen alphabetisch

Lexiophiles.com	34	<a href="http://www.lexiophiles.com/language-podcasts-toplist/the-whole-podcast-list">www.lexiophiles.com/language-podcasts-toplist/the-whole-podcast-list</a>
Lextra – Deutsch als Fremdsprache – Cornelsen Verlag	127	<a href="http://www.cornelsen.de/mobil">www.cornelsen.de/mobil</a>
LingQ	108	<a href="http://www.lingq.com/de/">www.lingq.com/de/</a>
Linguistik-Podcast – Jens Maier	97	<a href="http://linguistik-podcast.de">linguistik-podcast.de</a> bzw. <a href="http://veda.podspot.de/rss">veda.podspot.de/rss</a>
Materialenseite – Linguistik-Podcast – Jens Maier	97	<a href="http://linguistik-podcast.de/html/materialien.php">linguistik-podcast.de/html/materialien.php</a>
Mirabyte	36	<a href="http://www.mirabyte.com/de/produkte/feedwriter.html">www.mirabyte.com/de/produkte/feedwriter.html</a>
Miss Verständnis	99	<a href="http://www.miss-verstaendnis.com">www.miss-verstaendnis.com</a>
Mobile Learning: A Practical Guide – Desmond Keegan	129	<a href="http://www.ericsson.com/ericsson/corpinfo/programs/incorporating_mobile_learning_into_mainstream_education/products/book/introduction.pdf">www.ericsson.com/ericsson/corpinfo/programs/incorporating_mobile_learning_into_mainstream_education/products/book/introduction.pdf</a>
mobipocket	128	<a href="http://www.mobipocket.com/EN/eBooks/methlangues.asp?Language=DE">www.mobipocket.com/EN/eBooks/methlangues.asp?Language=DE</a>
MobiSystems – MSDict Viewer	62	<a href="http://www.mobisystems.com/">www.mobisystems.com/</a>
Northgate School/Ipswich	89	<a href="http://northgatemfl.blogspot.com">northgatemfl.blogspot.com</a>
Opener russische Lernerinnen Radio DaF	91	<a href="http://radiodaf.podspot.de/post/opener_russische-lernerinnen-radio-daf/">radiodaf.podspot.de/post/opener_russische-lernerinnen-radio-daf/</a>
podcast.de	34	<a href="http://www.podcast.de">www.podcast.de</a>
Polyglotz	68	<a href="http://www.polyglotz.com">www.polyglotz.com</a>
PopupChinese	117	<a href="http://popupchinese.com">popupchinese.com</a>
Pro Members – Pukka German – Lisa und Tyler Duncan	96	<a href="http://pukkagerman.com/membership/index.php">pukkagerman.com/membership/index.php</a>
Pukka German – Lisa und Tyler Duncan	96	<a href="http://pukkagerman.com">pukkagerman.com</a>
Quizzler	83	<a href="http://www.quizzlerpro.com/">www.quizzlerpro.com/</a>
Radio Deutsch als Fremdsprache	90	<a href="http://radiodaf.podspot.de">radiodaf.podspot.de</a>
RegenRadar – Martin Raue	125	<a href="http://mobil.wetteronline.de">mobil.wetteronline.de</a>
Simulation für Deutsch mobile – Deutsche Welle	116	<a href="http://deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/access_wap.html">deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/access_wap.html</a>
Slow German: German Podcast – Annik Rubens	93	<a href="http://www.slowgerman.com/">www.slowgerman.com/</a>
Stangl-Taller	24	<a href="http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/Dimensionalisierung.shtml">http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/Dimensionalisierung.shtml</a>
Sprachberatung der Dudenredaktion	116	<a href="http://www.duden.de/deutsche_sprache/sprachberatung/podcast/">www.duden.de/deutsche_sprache/sprachberatung/podcast/</a>
StudyMobile	83	<a href="http://www.studymobile.de">www.studymobile.de</a>
Tagesschau in 100 Sekunden _ ARD	112	<a href="http://www.tagesschau.de/export/video-podcast/tagesschau-in-100-sekunden/">www.tagesschau.de/export/video-podcast/tagesschau-in-100-sekunden/</a>
The Monday Podcast – Graham	95	<a href="http://www.allthingsgerman.net/blog/index.php/cate">www.allthingsgerman.net/blog/index.php/cate</a>



Tappenden/Maria Shipley		<a href="http://gory/podcasts/monday-podcasts/">gory/podcasts/monday-podcasts/</a>
Translator CoDesign	33	<a href="http://www.apptism.com/apps/free-translator">www.apptism.com/apps/free-translator</a>
Vanilla Breeze	55	<a href="http://www.vanillabreeze.com/">www.vanillabreeze.com/</a>
VCommunicator	73	<a href="http://www.vcom3d.com/index.php?id=mobile">www.vcom3d.com/index.php?id=mobile</a>
Video – Clip2go	107	<a href="http://www.cliptip.de/rss/ipod_de_en/clip2go-Sprachfuehrer-Demo.m4v">www.cliptip.de/rss/ipod_de_en/clip2go-Sprachfuehrer-Demo.m4v</a>
Videora	150	<a href="http://www.videora.com">www.videora.com</a>
Wort des Tages – Hildy Essex	104	<a href="http://rss.me.com/hildyessex/wortdestages/WortdesTages.xml">rss.me.com/hildyessex/wortdestages/WortdesTages.xml</a>
Wörterbuch der industriellen Technik – Richard Ernst	128	<a href="http://www.mobipocket.com/EN/eBooks/edict.asp?Language=DE">www.mobipocket.com/EN/eBooks/edict.asp?Language=DE</a>

## INTERNETADRESSEN NACH SEITENZAHL

Hyperlink	Seite	Adresse
Dawe-Soft Deutschkurs 1	12	<a href="http://www.dawe-soft.de/">www.dawe-soft.de/</a>
digital publishing	12	<a href="http://www.digitalpublishing.de/USB-Sprachkurse/Deutsch">http://www.digitalpublishing.de/USB-Sprachkurse/Deutsch</a>
Knowledge Pulse Microlearning	21	<a href="http://www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html">www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html</a>
Knowledge Pulse – In kleinen Schritten zum Großen Wissen	22	<a href="http://www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html">www.knowledgepulse.com/product/product_info_de.html</a>
Stangl-Taller	24	<a href="http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/Dimensionalisierung.shtml">http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/Dimensionalisierung.shtml</a>
Google Übersetzer	33	<a href="http://www.google.de/language_tools">www.google.de/language_tools</a>
Translator CoDesign	33	<a href="http://www.apptism.com/apps/free-translator">www.apptism.com/apps/free-translator</a>
deutsch-als-fremdsprache.de	34	<a href="http://www.deutsch-als-fremdsprache.de">www.deutsch-als-fremdsprache.de</a>
deutschlern.net	34	<a href="http://www.deutschlern.net">www.deutschlern.net</a>
Goethe-Institut Podcasts	34	<a href="http://www.goethe.de/lrn/deindex.htm">www.goethe.de/lrn/deindex.htm</a>
Lexiophiles.com	34	<a href="http://www.lexiophiles.com/language-podcasts-toplist/the-whole-podcast-list">www.lexiophiles.com/language-podcasts-toplist/the-whole-podcast-list</a>
podcast.de	34	<a href="http://www.podcast.de">www.podcast.de</a>
Audacity	36	<a href="http://audacity.sourceforge.net/?lang=de">audacity.sourceforge.net/?lang=de</a>
Chip – freier Webpace	36	<a href="http://www.chip.de/news/Gratis-Webpace-fuer-die-eigene-Homepage_34407180.html">www.chip.de/news/Gratis-Webpace-fuer-die-eigene-Homepage_34407180.html</a>
Mirabyte	36	<a href="http://www.mirabyte.com/de/produkte/feedwriter.html">www.mirabyte.com/de/produkte/feedwriter.html</a>
Deutsche Welle Podcastangebot	37	<a href="http://www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html">www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html</a>
iChinese	55	<a href="http://www.ichinese.de/iChinese/Home.html">www.ichinese.de/iChinese/Home.html</a>
Koapps	55	<a href="http://www.kooapps.com/">www.kooapps.com/</a>
Vanilla Breeze	55	<a href="http://www.vanillabreeze.com/">www.vanillabreeze.com/</a>
Aussprachdatenbank der ARD	60	<a href="http://www.ard.de/kultur/wortlaut/-/id=467248/1r3qbgw/index.html">www.ard.de/kultur/wortlaut/-/id=467248/1r3qbgw/index.html</a>
CanooNet	63	<a href="http://www.canoo.net">www.canoo.net</a>
MobiSystems – MSDict Viewer	62	<a href="http://www.mobisystems.com/">www.mobisystems.com/</a>
FutureApps - iSpeak	68	<a href="http://www.future-apps.net/iSpeak/iSpeak.html">www.future-apps.net/iSpeak/iSpeak.html</a>
FutureApps - Hörproben	67	<a href="http://www.future-apps.net/iSpeak/Voice_Samples.html">www.future-apps.net/iSpeak/Voice_Samples.html</a>
Google Übersetzungsdienst	67	<a href="http://translate.google.de">translate.google.de</a>

Polyglotz	68	<a href="http://www.polyglotz.com">www.polyglotz.com</a>
GermanPod101	71	<a href="http://www.innovativelanguage.com">www.innovativelanguage.com</a>
VCommunicator	73	<a href="http://www.vcom3d.com/index.php?id=mobile">www.vcom3d.com/index.php?id=mobile</a>
Quizzler	83	<a href="http://www.quizzlerpro.com/">www.quizzlerpro.com/</a>
StudyMobile	83	<a href="http://www.studymobile.de">www.studymobile.de</a>
Deutsch 4 Podcast, Stone Bridge High School, Asburn/Virginia	89	<a href="http://deutsch4.blogspot.com/">deutsch4.blogspot.com/</a>
Northgate School/Ipswich	89	<a href="http://northgatemfl.blogspot.com">northgatemfl.blogspot.com</a>
Radio Deutsch als Fremdsprache	90	<a href="http://radiodaf.podspot.de">radiodaf.podspot.de</a>
Deutschland für Anfänger	91	<a href="http://dfuera.podspot.de/">dfuera.podspot.de/</a>
Fremde – Die Wirklichkeit mit eigenen Augen sehen	91	<a href="http://radio-daf.podspot.de/post/fremde-die-wirklichkeit-mit-eigenen-augen-sehen/">radio-daf.podspot.de/post/fremde-die-wirklichkeit-mit-eigenen-augen-sehen/</a>
Opener russische Lernerinnen Radio DaF	91	<a href="http://radio-daf.podspot.de/post/opener_russische-lernerinnen-radio-daf/">radio-daf.podspot.de/post/opener_russische-lernerinnen-radio-daf/</a>
Die DaFshow – der DaF-podcast	91	<a href="http://www.gcast.com/user/DaFshow/podcast/main">www.gcast.com/user/DaFshow/podcast/main</a>
German Facts – Der Podcast für Deutschlerner – Steffen Bendix	92	<a href="http://schnappa.bplaced.net/germanfacts/Podcast/Podcast.html">schnappa.bplaced.net/germanfacts/Podcast/Podcast.html</a>
Slow German: German Podcast – Annik Rubens	93	<a href="http://www.slowgerman.com/">www.slowgerman.com/</a>
German Podcast – Stephan Wiesner	94	<a href="http://www.learn-german-with-a-story.de/">www.learn-german-with-a-story.de/</a>
German Words Explained – Graham Tappenden/Maria Shipley	95	<a href="http://www.allthingsgerman.net/blog/index.php/index.php/category/podcasts/german-words-explained/">www.allthingsgerman.net/blog/index.php/index.php/category/podcasts/german-words-explained/</a>
Graham Tappenden	95	<a href="http://www.allthingsgerman.net/blog/index.php/about-me/">www.allthingsgerman.net/blog/index.php/about-me/</a>
The Monday Podcast – Graham Tappenden/Maria Shipley	95	<a href="http://www.allthingsgerman.net/blog/index.php/category/podcasts/monday-podcasts/">www.allthingsgerman.net/blog/index.php/category/podcasts/monday-podcasts/</a>
Pro Members – Pukka German – Lisa und Tyler Duncan	96	<a href="http://pukkagerman.com/membership/index.php">pukkagerman.com/membership/index.php</a>
Pukka German – Lisa und Tyler Duncan	96	<a href="http://pukkagerman.com">pukkagerman.com</a>
German GrammarPod	97	<a href="http://germangrammarpod.blogspot.com/">germangrammarpod.blogspot.com/</a>
German GrammarPod neue Adresse	97	<a href="http://germangrammarpod.blogspot.com/sites.google.com/site/germangrammarpod/home">germangrammarpod.blogspot.com/sites.google.com/site/germangrammarpod/home</a>
Linguistik-Podcast – Jens Maier	97	<a href="http://linguistik-podcast.de">linguistik-podcast.de</a> bzw. <a href="http://yeda.podspot.de/rss">yeda.podspot.de/rss</a>
Materialiensite – Linguistik-Podcast – Jens Maier	97	<a href="http://linguistik-podcast.de/html/materialien.php">linguistik-podcast.de/html/materialien.php</a>

## Internetadressen nach Seitenzahl

German Word Daily – Hiaw	98	<a href="http://revver.com/playlist/show/129868/">revver.com/playlist/show/129868/</a>
Miss Verständnis	99	<a href="http://www.miss-verstaendnis.com">www.miss-verstaendnis.com</a>
Clark Shah Nelson – My German Class	100	<a href="http://www.mygermanclass.com/">www.mygermanclass.com/</a>
Deutschabteilung der Univer- sity Wisconsin	101	<a href="http://german.lss.wisc.edu/gdgsa/podcast/">german.lss.wisc.edu/gdgsa/podcast/</a>
Geld – Liebe – Hass – James Pfrem	101	<a href="http://german.lss.wisc.edu/podcast/Geld_Liebe_Hass">german.lss.wisc.edu/podcast/Geld_Liebe_Hass</a>
GerGermanGrammarPodcasts – Mario Gerhardt – Chagrin Falls High School/Ohio	102	<a href="http://mariogerhardt.libsyn.com/">mariogerhardt.libsyn.com/</a>
Wort des Tages – Hildy Essex	104	<a href="http://rss.me.com/hildyessex/wortdestages/WortdesTages.xml">rss.me.com/hildyessex/wortdestages/WortdesTages.xml</a>
DeutschHappen – Kirsten Winkler	106	<a href="http://www.deutschhappen.com/">http://www.deutschhappen.com/</a>
Kirsten Winkler	106	<a href="http://www.deutschsprechen.net/about.html">www.deutschsprechen.net/about.html</a>
Audiodateien – Clip2go	107	<a href="http://www.cliptip.de/rss/ipod_de_en.xml">www.cliptip.de/rss/ipod_de_en.xml</a>
Clip2go	107	<a href="http://www.cliptip.de/">www.cliptip.de/</a>
Video – Clip2go	107	<a href="http://www.cliptip.de/rss/ipod_de_en/clip2go-Sprachfuehrer-Demo.m4v">www.cliptip.de/rss/ipod_de_en/clip2go-Sprachfuehrer-Demo.m4v</a>
Learn German daily	108	<a href="http://www.actilingua.com/podcast/index.php">www.actilingua.com/podcast/index.php</a>
LingQ	108	<a href="http://www.lingq.com/de/">www.lingq.com/de/</a>
Business English Pod	109	<a href="http://www.businessenglishpod.com">www.businessenglishpod.com</a>
Deutsch mobil – Deutsche Welle	111	<a href="http://deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/index.html">deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/index.html</a>
Deutsche Welle	111	<a href="http://www.dw-world.de/">www.dw-world.de/</a>
Informationssendungen der ARD	112	<a href="http://www.tagesschau.de/podcast2.html">www.tagesschau.de/podcast2.html</a>
Tagesschau in 100 Sekunden _ ARD	112	<a href="http://www.tagesschau.de/export/video-podcast/tagesschau-in-100-sekunden/">www.tagesschau.de/export/video-podcast/tagesschau-in-100-sekunden/</a>
Deutsche Welle – m-Learning	113	<a href="http://www.dw-world.de/dw/0,,8732,00.html">www.dw-world.de/dw/0,,8732,00.html</a>
Deutsche Welle – Podcasts	113	<a href="http://www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html">www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html</a>
BBC - Sprachen	116	<a href="http://www.bbc.co.uk/languages/mobile/">www.bbc.co.uk/languages/mobile/</a>
Simulation für Deutsch mobile – Deutsche Welle	116	<a href="http://deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/access_wap.html">deutsch-mobil.dw-world.de/courses/de/access_wap.html</a>
Sprachberatung der Dudenre- daktion	116	<a href="http://www.duden.de/deutsche_sprache/sprachberatung/podcast/">www.duden.de/deutsche_sprache/sprachberatung/podcast/</a>
PopupChinese	117	<a href="http://popupchinese.com">popupchinese.com</a>
Denk Deutsch	118	<a href="http://denkdeutsch.mypodcast.com">denkdeutsch.mypodcast.com</a>
RegenRadar – Martin Raue	125	<a href="http://mobil.wetteronline.de">mobil.wetteronline.de</a>
Lextra – Deutsch als Fremd- sprache – Cornelsen Verlag	127	<a href="http://www.cornelsen.de/mobil">www.cornelsen.de/mobil</a>
Assimil	128	<a href="http://www.assimil.com/">www.assimil.com/</a>

mobipocket	128	<a href="http://www.mobipocket.com/EN/eBooks/methlangu.es.asp?Language=DE">www.mobipocket.com/EN/eBooks/methlangu.es.asp?Language=DE</a>
Wörterbuch der industriellen Technik – Richard Ernst	128	<a href="http://www.mobipocket.com/EN/eBooks/edict.asp?Language=DE">www.mobipocket.com/EN/eBooks/edict.asp?Language=DE</a>
Joe Dale	128	<a href="http://joedale.typepad.com/integrating_ict_into_the_/2007/11/playing-powerpo.html">joedale.typepad.com/integrating_ict_into_the_/2007/11/playing-powerpo.html</a>
Mobile Learning: A Practical Guide – Desmond Keegan	129	<a href="http://www.ericsson.com/ericsson/corpinfo/programs/incorporating_mobile_learning_into_mainstream_education/products/book/introduction.pdf">www.ericsson.com/ericsson/corpinfo/programs/incorporating_mobile_learning_into_mainstream_education/products/book/introduction.pdf</a>
Anytime Anywhere Learning – Microsoft	134	<a href="http://www.microsoft.com/education/default.aspx">www.microsoft.com/education/default.aspx</a>
BBC - Deutsch	142	<a href="http://www.bbc.co.uk/languages/german/">www.bbc.co.uk/languages/german/</a>
Videora	150	<a href="http://www.videora.com">www.videora.com</a>

## LITERATURANGABEN

- Ally**, Mohammed (2009) (Hrsg.): Mobile Learning. Transforming the Delivery of Education and Training. Athabasca/Kanada  
<http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>
- Anfang**, Günther/**Demmler**, Kathrin/**Ertelt**, Jürgen/**Schmidt**, Ulrike (2006) (Hrsg.): Handy - Eine Herausforderung für die Pädagogik. Schriftenreihe Materialien zur Medienpädagogik. München
- David**, Klaus/**Wegner**, Lutz (2003) (Hrsg.): Mobiles Lernen und Forschen. Beiträge der Fachtagung an der Universität Kassel am 6. November 2003. Kassel
- Döring**, Nicola/**Kleeberg**, Nicole (2006): Mobiles Lernen in der Schule. Entwicklungs- und Forschungsstand. In: Unterrichtswissenschaft - Zeitschrift für Lernforschung, 34 (1), 70-92
- Döring**, Nicola (2006): HandyKids: Wozu brauchen Sie das Mobiltelefon? In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.): Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht. München, 45-66
- Eimeren**, Birgit van/**Ridder**, Christa-Maria (2005): Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2005. In: Media Perspektiven 10/2005, 490-504  
[http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx\\_mppublications/10-2005\\_Eimeren.pdf](http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/10-2005_Eimeren.pdf)
- Ferscha**, Alois (2007): Editorial zum Themenheft ‚Mobile Learning‘. In: zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie 04, 4-11
- Frey**, Karl (2005): Die Projektmethode. 10. Auflage. Weinheim u.a.
- Frohberg**, Dirk (2008): Mobile Learning. Dissertation am Institut für Informatik, Universität Zürich
- Frohberg**, Dirk/**Schenk**, Birgit (2008): Einen Sack voll Flöhe hüten: Lernsteuerung beim mobilen Lernen. Zürich [http://www.ifi.uzh.ch/pax/uploads/pdf/publication/613/frohberg-schenk-lernsteuerung-fullpaper\\_v8.pdf](http://www.ifi.uzh.ch/pax/uploads/pdf/publication/613/frohberg-schenk-lernsteuerung-fullpaper_v8.pdf)
- Ernst**, Heike (2008): Mobiles Lernen in der Praxis – Handys als Lernmedium im Unterricht. Boizenburg
- Göth**, Christoph/**Frohberg**, Dirk/**Schwabe**, Gerhard (2007): Von passivem zu aktivem mobilen Lernen. In: zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie 04, 12-28
- Greszat**, Sarah (2008): You can say you to me - Was leistet ein Online-Übersetzer?  
<http://www.drweb.de/magazin/you-can-say-you-to-me-was-leistet-ein-online-übersetzer/>

- Hess**, Hans Werner (2004) (Hrsg.): Didaktische Reflexionen. "Berliner Didaktik" und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen
- Hess**, Hans Werner (2006): Beyond the Rhetoric of the 'Autonomous Learner': Combining E-Learning and the Classroom. In: Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Vol. 3, No. 1, pp. 102-120 <http://e-flt.nus.edu.sg/v3n12006/hess.htm>
- Holst**, Ulrich (2002): Online studieren. Fernstudium und virtuelle Universität. Stuttgart
- Kleinschroth**, Robert (1992): Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbeck bei Hamburg
- Kraus-Hoffmann**, Peter/**Kuszpa**, Maciej A./**Sieland-Bortz**, Manuela (2007) (Hrsg.): Mobile Learning. Grundlagen und Perspektiven (INQA-Bericht 24) <http://www.inqa.de/Inqa/Navigation/publikationen,did=209752.html>
- Krenn**, Brigitte/**Böhme**, Andreas/**Mitchell**, Alice (2007): „Jetzt entscheiden! Aber schnell!“ – Innovative Lernspiele für Handy und Web. In: zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie 04, 58-72
- Kukulka-Hulme**, Agnes/**Traxler**, John (Hrsg.) (2005): Mobile Learning. A handbook for educators and trainers. London/New York
- Kuszpa**, Maciej/**Scherm**, Ewald (2005): Mobile Learning – Modetrend oder wesentlicher Bestandteil lebenslangen Lernens? Diskussionsbeitrag Nr. 380, September 2005. Diskussionsbeiträge des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität in Hagen, hg. v. Dekan des Fachbereiches <http://www.maciej-kuszpa.com/mobile-learning/m-learning-publications/mobile-learning-%E2%80%93-modetrend-oder-wesentlicher-bestandteil-lebenslangen-lernens/>
- Mitschian**, Haymo (1999): Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache, Bielefeld
- Mitschian**, Haymo (2001): Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen? In: Sprachen lehren lernen - Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV, 21-24, [http://www.diezeitschrift.de/42001/mitschian01\\_01.pdf](http://www.diezeitschrift.de/42001/mitschian01_01.pdf)
- Mitschian**, Haymo (2004): Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis, München
- Mitschian**, Haymo (2004a): Multimedia. Ein Schlagwort in der medienbezogenen Fremdsprachendidaktik. In: Deutsch als Fremdsprache 3/2004, 131-139
- Oehmichen**, Ekkehardt/**Schröter**, Christian (2009): Podcast und Radio: Wege zu einer neuen Audiokultur? In: Media Perspektiven 1/2009, 9-19 [http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx\\_mppublications/01-2009\\_Oehmichen.pdf](http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/01-2009_Oehmichen.pdf)
- Paivio**, Allan (1986): Mental Representations. A Dual-Coding Approach. New York

- Peters, Kristine** (2009): M-learning: Positioning Educators for a Mobile, Connected Future. In: Ally, Mohammed (2009) (Hrsg.): Mobile Learning. Transforming the Delivery of Education and Training. Athabasca/Kanada, 113-132  
<http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>
- Prensky, Marc** (2007): What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!  
<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=83>  
<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=83&action=article>  
 (Login erforderlich)
- Roche, Jörg** (2008): Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen. München
- Rüschhoff, Bernd/Wolff, Dieter** (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning
- Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen/Tschackert, Karin/Blömeke, Sigrid** (2007): Lernen in Notebook-Klassen. Endbericht zur Evaluation des Projekts „1000mal1000: Notebooks im Schulranzen“. Bonn  
<http://itworks.schulen-ans-netz.de/dokus/n21evaluationsbericht.pdf>
- Schmidt, Johannes** (2008): Podcasting as a Learning Tool: German Language and Culture Every Day. In: Teaching German, 41.2, 186-194
- StADaF** – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2003/2006): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2000/2005. Berlin, Bonn, Köln, München  
<http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf>
- Traxler, John** (2009): Current State of Mobile Learning. In: Ally, Mohammed (Hrsg.): Mobile Learning. Transforming the Delivery of Education and Training. Athabasca/Kanada, 9-24  
<http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>
- Weinert, Franz E.** (1995): Das Verhältnis von metakognitiver Kompetenz und kognitiven Automatismen beim Zweitspracherwerb. In: Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht, hg. v. Swantje Ehlers. München 1995, 102-117
- Wiepcke, Claudia** (2006): Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming. Hamburg
- Wiesner, Stephan** (2007): Learn German with a Story: Welcome to Switzerland'  
<http://www.lulu.com/content/1087317>



ISBN 978-3-89958-496-7