



**Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien**

Ikumi Waragai, Fujisawa, Tatsuya Ohta, Nagoya und Marco Raindl, Fujisawa

ISSN 1470 – 9570

## Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien

Ikumi Waragai, Fujisawa, Tatsuya Ohta, Nagoya und Marco Raindl, Fujisawa

Ausgehend von Überlegungen zur Rolle von Podcasting auf digitale Medienplayer bei der Gestaltung von reichen Sprachlernumgebungen, in denen Lernende über die Erprobung verschiedener Lernwege ihre Sprachlernbewusstheit entwickeln können, wird ein Projekt in einem Intensivkurs Deutsch an einer japanischen Universität vorgestellt: In der beschriebenen Lernumgebung erstellen Lernende im Unterricht regelmäßig ihre eigenen Materialien für einen Podcast-Wettbewerb. Die besten Mangas, die die Lernenden in einer Anwendungsübung nach dem Hörverstehen des Lektionsvideos anfertigen, werden von einem Studierendenteam zu einem kurzen Animationsfilm postproduziert und über den Podcasting-Service der Abteilung wieder den Lernenden zur Verfügung gestellt. Die Lernenden wirken dadurch bei der Gestaltung ihrer Lernumgebung selbst mit. Auch eine Überbrückung zwischen dem Lernen im Klassenraum und außerhalb des Klassenraums wird ermöglicht, wobei durch das Angebot zum Podcasting auf tragbare Medienplayer auch die Bedürfnisse der Lernenden nach raum-zeitlicher Flexibilität berücksichtigt werden. In der Auswertung des Projekts auf der Grundlage von Umfragen und Interviews kommen die Autoren zu dem Schluss, dass diese Lernumgebung auf die Motivation, die Einstellung zum Lernen sowie die Selbsteinschätzung einiger Lernender einen positiven Einfluss hatte und bei einzelnen Lernenden zu einer Veränderung ihres Lernverhaltens geführt hat. Vor diesem Hintergrund plädieren sie für den stetigen Einbezug neuer medialer Angebote in die Gestaltung von Lernumgebungen.

### 1. Theoretischer Hintergrund

#### 1.1 Förderung der Sprachlernbewusstheit

Seit der kognitiven Wende wird in der Fremdsprachendidaktik neben der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und der kommunikativen Kompetenz auch die Förderung der Sprachbewusstheit bzw. Sprachlernbewusstheit als ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Der Begriff *Sprachbewusstheit* ist die deutsche Übersetzung von *language awareness* und „befasst sich mit den Prozessen und Produkten der verschiedenen Typen des Spracherwerbs in schulischen und außerschulischen Kontexten“ (Gnutzmann 2003: 336), wobei eine verbindliche Definition bisher jedoch noch fehle. Rampillon (1997) beispielsweise konzipiert *language awareness* als umfassenden Begriff, der Sprache, Kommunikation und Lernen integriert sowie auf metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen abzielt, und in dem drei Komponenten enthalten sind: *linguistic awareness*, *communicative awareness* und *learning awareness*. In ähnlicher Weise, aber

mit anderen Akzentuierungen, schlagen Rüschoff & Wolff (1999: 54ff.) ein Modell fremdsprachlichen Lernens vor, in dem Sprachfähigkeit (*language proficiency*), Sprachbewusstheit (*language awareness*) und Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) als die drei Säulen des fremdsprachlichen Lernens bezeichnet werden. Dieses Modell, in dem *language awareness* und *language learning awareness* als spezifische Kompetenzen einander nebengeordnet sind, ist Grundlage unserer Argumentation, wobei wir hier vor allem nach Möglichkeiten der Förderung von *language learning awareness*, Sprachlernbewusstheit fragen.

Sprachlernbewusstheit ist u. a. eine Voraussetzung für die Fähigkeit, Lernstrategien gezielt einsetzen zu können und kann somit als ein wichtiges Element eines Sprachunterrichts aufgefasst werden, der Lernende in einem selbstgesteuerten Lernen unterstützen will. Um die kognitiven Prozesse zu fördern, die beim Aufbau von Sprachlernbewusstheit wichtig sind, sollten Lernumgebungen so gestaltet werden, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen und zentrale Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen können. So sollen sie dabei unterstützt werden, innerhalb und außerhalb des Unterrichts verschiedene Lernformen zu erproben, für sich zu bewerten und über diesen Weg lernen zu lernen.<sup>1</sup>

Als Gründe, warum selbstgesteuertes Lernen gefördert werden soll, nennen Bimmel & Rampillon (2000: 178) „gesellschaftliche Gründe“ und „lernpsychologische Gründe“. Berücksichtigt man darüber hinaus die Entwicklung der neuen Technologien, so wären folgende Argumente für die Notwendigkeit zu nennen, Sprachlernbewusstheit zu fördern:

- 1) Im Zeitalter der Technologie der Information und Kommunikation ändert sich die Gesellschaft sehr rasch, so dass es immer weniger festgelegte Lebenswege gibt. Deshalb gibt es jedoch auch keine allgemein gültigen Lernwege mehr: Die Menschen sehen sich im Laufe ihres Lebens immer wieder herausgefordert, sich neue Kompetenzen anzueignen. Dazu müssen sie in der Lage sein, unter den gegebenen Bedingungen stets flexibel und effektiv ihre Lernprozesse zu organisieren.
- 2) Im Vergleich mit dem Sprachenlernen bis in die neunziger Jahre gibt es heute viel mehr technische Möglichkeiten wie das Internet, Video-Chats, Podcasting, Smartphones etc., die das Selbstlernen unterstützen, zeitliche und räumliche Unabhängigkeit ermöglichen und darüber hinaus den Lernenden neue Kommunikationswege eröffnen. Für Lernende kann es in

---

<sup>1</sup> Zur Gestaltung von Lernumgebungen im Sinne der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik vgl. Wolff (2002: 355ff.).

dieser Hinsicht lernunterstützend wirken, sie mit Herangehensweisen vertraut zu machen, wie sie auch diese neuen Ressourcen und Mittel für ihr Lernen nutzen können.

- 3) Da Lernende verschieden sind und jeder eine andere Motivation und eine andere Art der Verarbeitung hat, sollte das Lernen möglichst individualisiert werden. Auch in dieser Hinsicht sollte im Unterricht nicht nur ein Lernweg vorgegeben sein; vielmehr sollte der Lernprozess jedes einzelnen Lernenden stärker in den Vordergrund gerückt werden. So können sich, wie man annehmen darf, die Lernenden stärker mit ihrem Tun identifizieren und werden gleichzeitig angeregt, über ihr Lernen zu reflektieren und eigene Lernstrategien zu entwickeln.

## 1.2 Die Gestaltung von reichen Lernumgebungen und digitale Medien

Von besonderer Bedeutung für die Förderung der Sprachlernbewusstheit ist die Gestaltung von reichen Lernumgebungen, in denen die Lernenden selbst verschiedene Zugänge zu Lerninhalten ausprobieren und vergleichen können. Dabei haben digitale Medien ein besonders hohes Potenzial, weil sie vielfältige Lernszenarien ermöglichen und so den Lernstilen von unterschiedlichen Lernertypen entgegenkommen können. Lernende können sich somit auch außerhalb des Unterrichts auf vielfältige Weise mit der Zielsprache beschäftigen und ihre eigenen Lernwege entwickeln.

Dabei hat die Entwicklung des Internets in den letzten Jahren dazu geführt, dass Nutzerinnen und Nutzer auf einfachem Weg Inhalte publizieren, die Inhalte anderer verändern oder kommentieren und darüber miteinander in Kontakt treten können. Das hat auch Auswirkungen für die Rolle der digitalen Medien beim Fremdsprachenlernen: Auch Sprachenlernenden bieten die digitalen Medien eine Plattform, ihre produktiven Fertigkeiten in der Fremdsprache sowie ihre Kreativität zu erproben, deren Ergebnisse zu veröffentlichen und sich mit anderen darüber auszutauschen.<sup>2</sup>

Ferner bringt es die Tendenz zur Mobilisierung der Medienträger mit sich, dass die von den digitalen Medien bereitgestellten Lernumgebungen überall und jederzeit zugänglich sind. Dadurch können sich diese neuen, *reichen* Lernumgebungen zeitlich und räumlich in die Lebenswelt der Lernenden hinein ausweiten und mit den Aktivitäten in den Nischen ihres Alltags verschränken: Im Zug und an der Bushaltestelle wird vielleicht nicht mehr nur Musik gehört, sondern auch ein fremdsprachlicher Video-Podcast angesehen.

---

<sup>2</sup> Zur steigenden Verbreitung von *Social Software*-Anwendungen und ihrer Bedeutung fürs Fremdsprachenlernen vgl. Würffel (2008).

### 1.3 Möglichkeiten von Podcasting auf tragbare Medienspielgeräte

Tragbare Medienspielgeräte (wie etwa der iPod) teilen – insbesondere in Verbindung mit Podcasting – die in Kapitel 1.2 genannten Eigenschaften, die digitale Medien als hilfreich beim Sprachenlernen ausweisen. Im Einzelnen weisen sie folgende Merkmale auf, die bei der Gestaltung von Sprachlernumgebungen eine Rolle spielen können:

- Mit tragbaren Medienspielgeräten können Hörmaterialien abgespielt, je nach Ausstattung auch Bilder und Filme angesehen werden, und auch reine Textdarstellung ist möglich. Die mögliche Kombination von Hör-, Bild- bzw. Film- und Textmaterial bietet eine gute Voraussetzung dafür, mehrkanalige Lernmaterialien anzubieten.
- Ihre Mobilität erlaubt es Lernenden, jederzeit und überall auf das audiovisuelle Lernmaterial zuzugreifen, was gerade in städtischen Ballungsräumen mit ihren langen Wegen von Bedeutung ist. Studierende etwa können auch auf dem Weg zur Universität oder in Freistunden auf dem Campus mit ihrem Player lernen.
- Tragbare Medienspielgeräte werden, so darf angenommen werden, überwiegend mit *Freizeit*-Inhalten bespielt und zur Zerstreuung genutzt. Wenn nun Lernende neben ihrer Lieblingsmusik, ihrer Lieblingsradiosendung und ihren Lieblingsfilmen auch Lerninhalte auf ihren Playern speichern, ist die Möglichkeit gegeben, dass sie auch in ihrer Freizeit spontan von Unterhaltungs- zu Lerninhalten wechseln. Da das Zugangsmedium dasselbe ist, besteht die Chance, dass das Lernen in die Freizeit *ausufert*.
- Eine Reihe von tragbaren Medienspielgeräten bieten inzwischen auch die Funktion, Inhalte (Bild-, Audio- und Videodateien) aufzuzeichnen. So können also auch diese Geräte zur Erstellung von Lernerprodukten genutzt werden, die später im Netz veröffentlicht werden. Da derzeit jedoch noch das Abspielen fertiger Produkte im Vordergrund steht, werden wir in diesem Zusammenhang nicht näher auf diesen Punkt eingehen.
- Ein weiterer Punkt, der tragbare Medienplayer von ihren Produktvorgängern (Kassettenrekorder bis DVD-Player) unterscheidet, ist die Möglichkeit, die genutzten Inhalte regelmäßig über ein Abonnement-System ergänzen zu lassen. Das System *Podcasting* ermöglicht es seinen Nutzerinnen und Nutzern, regelmäßig bestimmte Audio-/Video-Inhalte (Nachrichten, Sendungsreihen, Serien, Kurse etc.) aus dem Netz zu beziehen. Das entsprechende Programm (der sogenannte Podcatcher, z.B. iTunes) lädt dann in festgelegten Abständen die aktuellen Inhalte des entsprechenden Anbieters herunter. Die meisten Podcatcher übertragen (bei entsprechenden Einstellungen) auch alle neuen Inhalte auf den tragbaren Medienplayer, so dieser mit dem Computer verbunden ist. Für das Fremdsprachenlernen ist hier also ein Rahmen geschaffen, der es den Lernenden erlaubt, regelmäßig neue Lerninhalte zu beziehen. Damit hätte das Abonnieren von Lern-Podcasts das Potenzial, dem selbstständigen Lernen (bzw. dem kursbegleitenden selbstständigen Lernen) einen festen Rhythmus geben. Die Frage, ob tragbare Medienplayer jedoch erfolgreich als *Lern-Schrittmacher* eingesetzt werden können, bedürfte einer eingehenden Untersuchung. Da das Lernen unserer Lernenden bereits durch den curricularen Rahmen *getaktet* ist, kann unsere Studie keinen wirklichen Aufschluss über diesen Punkt geben.

Schließlich ließe sich vermuten, dass Lernumgebungen, die unter Einbeziehung tragbarer Medienspielgeräte gestaltet sind, durch das hohe Maß an Flexibilität, das sie bieten (räumlich, zeitlich, inhaltlich), und nicht zuletzt auch durch die neuen Lernerfahrungen, die sie eröffnen, Lernende dazu anregen, neue Lernwege zu erproben und diese mit bisher genutzten, aber auch mit denen anderer zu vergleichen. Solche Vorgänge der Reflexion könnten dann zu einer Vertiefung der Sprachlernbewusstheit führen. Um das Potenzial tragbarer Medienspielgeräte in Verbindung mit Podcasting empirisch zu überprüfen, haben wir versucht, eine interaktive Lernumgebung unter Einbeziehung digitaler Medienplayer bereitzustellen – im Rahmen eines fortlaufenden Seminars am Shonan Fujisawa-Campus der Keio-Universität (Japan), in dem Studierende verschiedener fachlicher Hintergründe und Lehrende gemeinsam digitale Sprachlernumgebungen entwickeln.

Bei der Entwicklung des Projekts ging es uns einerseits darum, unseren Lernenden weitere Angebote für ihr selbstständiges Lernen zu machen. Andererseits wollten wir anhand des Umgangs unserer Lernenden mit den neuen Lernangeboten die Möglichkeiten von Medienplayern als interaktives Medium ausloten, das über eine aktive Einbeziehung der Lernenden auch einen Einfluss auf ihre Selbsteinschätzung, ihre Einstellung zum Lernen, ihre Motivation und ihre Sprachlernbewusstheit haben kann. Grundlage für diese Untersuchung sind Aussagen unserer Lernenden, die wir in Umfragen und Interviews gesammelt und quantitativ sowie qualitativ ausgewertet haben.

Vor der Beschreibung unseres Projekts und der Darstellung seiner Ergebnisse soll hier jedoch zunächst ein Überblick über den curricularen Rahmen geben werden, in den wir es implementiert haben. Zum besseren Verständnis des Hintergrunds wird auch ein vorangegangener Versuch mit einem Podcasting-Angebot für Lernende erwähnt.

## **2. Podcasting und Fremdsprachenlernen – zwei Projekte**

### **2.1 Hintergrund: Curricularer Rahmen**

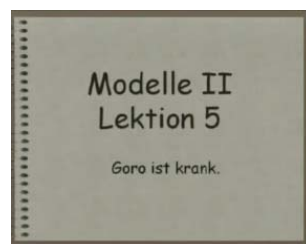
Beide Angebote sind auf das Intensivkursprogramm Deutsch an unserem Campus zugeschnitten. Ein Kurs dauert 13 Wochen, der Unterricht findet vier Mal pro Woche je 100 Minuten statt. Das für Anfänger ohne Vorkenntnisse konzipierte Intensivprogramm ist dreistufig, also auf drei Semester angelegt, an deren Ende die Studierenden etwa 300 UE

Deutschunterricht erhalten und meist einen Sprachstand erreicht haben, der in etwa dem A2-Niveau des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* entspricht. Arbeitsgrundlage im Unterricht ist das am Campus entwickelte Lehrwerk *Modelle*<sup>3</sup>, von dem pro Woche eine Lektion bearbeitet wird. Ein Wochenzyklus beginnt mit dem Einstieg in die Lektion (Erschließung von Wortschatz und grammatischen Phänomenen, Sätze, Vorentlastung fürs Lektionsvideo). Am nächsten Tag steht das Video der Lektion auf dem Programm, mit einer anschließenden komplexen Sprechaufgabe. Es folgen am dritten Tag Struktur- und Anwendungsübungen sowie am letzten Tag freie Anwendung.

Das Kernstück jeder Lektion und der Unterrichtswoche ist der Videosketch. Im Unterrichtsmaterial zum Training des Hörverstehens (bzw. Hör-Sehens), ist er zugleich Quelle der Sätze und Grundlage von Sprech- und Schreibaufgaben.

## 2.2 Vorgeschichte: Das Lektionsvideo als Podcast

Unser erster Versuch mit Podcasting bestand nun darin, dieses zentrale Element unseres Lehrwerks den Studierenden selbst verfügbar zu machen, damit sie es auch außerhalb des Unterrichts für ihr Lernen nutzen können. Ermöglicht durch das technische Know-how der Studierenden aus unserem Seminar wurde ein Podhost eingerichtet, über den unsere Lernenden das Video der Woche regelmäßig auf ihren Computer und darüber auch auf ihren tragbaren Medienplayer beziehen können (Video-Beispiel 1).



Video-Beispiel 1 (zum Abspielen bitte auf das Bild klicken)

Das Video wird jede Woche nach seiner Behandlung im Unterricht zum Podcasting zur Verfügung gestellt. Über dieses Angebot sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, ohne zeitliche und räumliche Beschränkung Gelerntes zu wiederholen und weiterführend

---

<sup>3</sup> Riessland, Andreas et al. (2007) *Modelle 1 neu. Mondai hakken no doitsugo*. Tokio: Sanshusha; Riessland, Andreas et al. (2005) *Modelle 2. Mondai hakken no doitsugo*. Tokio: Sanshusha; Hi-

mit dem Material zu üben. Die Lernenden werden auf verschiedene Nutzungsmöglichkeiten hingewiesen: sie können ihr Hörverstehen weiter trainieren, sie können mithilfe von *Shadowing* (dem Wiederholen des unmittelbar zuvor Gehörten) sprechen üben, sie können Diktatübungen machen etc.

Betrachtet man die Lernsituation bei diesem Angebot für digitale Medienplayer unter dem Aspekt der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, fällt auf, dass die Kommunikation hier nur in einer Richtung verläuft: Die Lehrenden und die Teilnehmer/innen an unserem Seminar zur Entwicklung von Lernmaterialien stellen Lernprodukte zur Verfügung, die Lernenden nehmen diese entgegen und nutzen sie für ihr Lernen.

In unserem in der Folge dargestellten Projekt haben wir versucht, dieses Modell aufzubrechen und alle Lernenden des Intensivkurses Deutsch mit in die Produktion von Lernmaterialien einzubeziehen. So wollten wir ihnen die Gelegenheit bieten, Ergebnisse ihrer Produktion in der Zielsprache mit allen anderen Lernenden zu teilen.

### **2.3 Projekt: Podcasting und interaktives Lernen**

Bei den Vorüberlegungen zu unserem Projekt sind wir von folgenden Prämissen ausgegangen: die produktive Aufgabe, die wir unseren Lernenden im Intensivkurs stellen wollten und deren Ergebnis die Grundlage für den Podcast bilden würde, sollte im knappen Zeitrahmen des Unterrichts zu bewältigen sein. Gleichzeitig sollte sie ein hohes Maß an inhaltlicher Komplexität bieten, um so die Reflexion über Sprache, ihre kommunikative Funktion und über das Lernen anzuregen, dabei aber auch schon für Lernende im ersten Intensivkurs zu bewältigen sein.

Wir entschieden uns, kurze Animationsfilme zu produzieren, deren Grundlage sogenannte 4-Bild-Mangas sein würden, die die Lernenden im Unterricht erstellen würden. 4-Bild-Mangas sind ein feststehendes Genre in der Welt japanischer Comics, mit dem alle unsere Studierenden vertraut sind: Der Erzählkonvention nach wird in ihnen ein Problem, das in den ersten drei Bildern eingeführt und zugespitzt wird, im vierten Bild in einer – oft humorvollen – Pointe gelöst. Wir erhofften uns, dass die Lerner beim kreativen Umgang

---

rataka, Fumiya et al. (2006) *Modelle 3. Mondai hakken no doitsugo*. Tokio: Sanshusha.

mit einer ihnen bekannten Form motivierende Erlebnisse machen könnten und über gelungene Kommunikationsversuche auf einem komplexen Terrain (Humor!) auch eine Änderung ihrer Selbstseinschätzung sowie ihrer Einstellung zum Lernen erfahren würden. Schließlich erwarteten wir, dass die Metakognition unserer Lernenden angeregt würde.

Um die Motivation für die Lernenden zu erhöhen, das Podcast-Angebot der Woche tatsächlich zur Kenntnis zu nehmen und gleichzeitig dessen Überschaubarkeit zu gewährleisten, haben wir dem Projekt den Rahmen eines Wettbewerbs gegeben: jedes Mal würden nur die besten 4-Bild-Mangas zu Animationsfilmen produziert. Die Gewinner/innen würden nicht im Unterricht bekannt gegeben werden, sondern nur über den Zugriff auf den Podcast erkennbar werden.

Die neue produktive Aufgabe integrierten wir in unseren Wochenzyklus im Intensivkurs: Nach dem Hör-Sehen folgt dort eine Anwendungsübung, in der Redemittel, Strukturen und Wortschatz der Woche eingeübt werden sollen. In dieser Phase wurde nun alle zwei Lektionen die Schreibaufgabe *4-Bild-Manga* gestellt.

Den Lernenden wird nach der Semantisierung des neuen Sprachmaterials im Unterricht Vorlagen für einen 4-Bild-Manga ausgehändigt, in denen die handelnden Figuren schon vorgegeben, jedoch noch keine Texte eingetragen sind. Die Lernenden haben nun die Aufgabe, die Texte zu ergänzen, und dabei eine Variation des Lektionssketches zu erstellen – unter Nutzung der neuen sprachlichen Mittel der Lektion. Dabei arbeiten wir mit verschiedenen Sätzen von Vorlagen (Abb. 1), die über die Figuren zwar einen bestimmten Handlungsrahmen suggerieren, gleichzeitig aber möglichst offen gestaltet sind. Besonders bei der Vorlage *Katz' und Maus* ist der Gesichtsausdruck der Protagonisten noch nicht vorgegeben, so dass die Lernenden diesen beim Realisieren ihrer Ideen noch ergänzen müssen. So soll ihre Aufmerksamkeit auch auf außersprachliche Mittel bei der Kommunikation gelenkt werden.

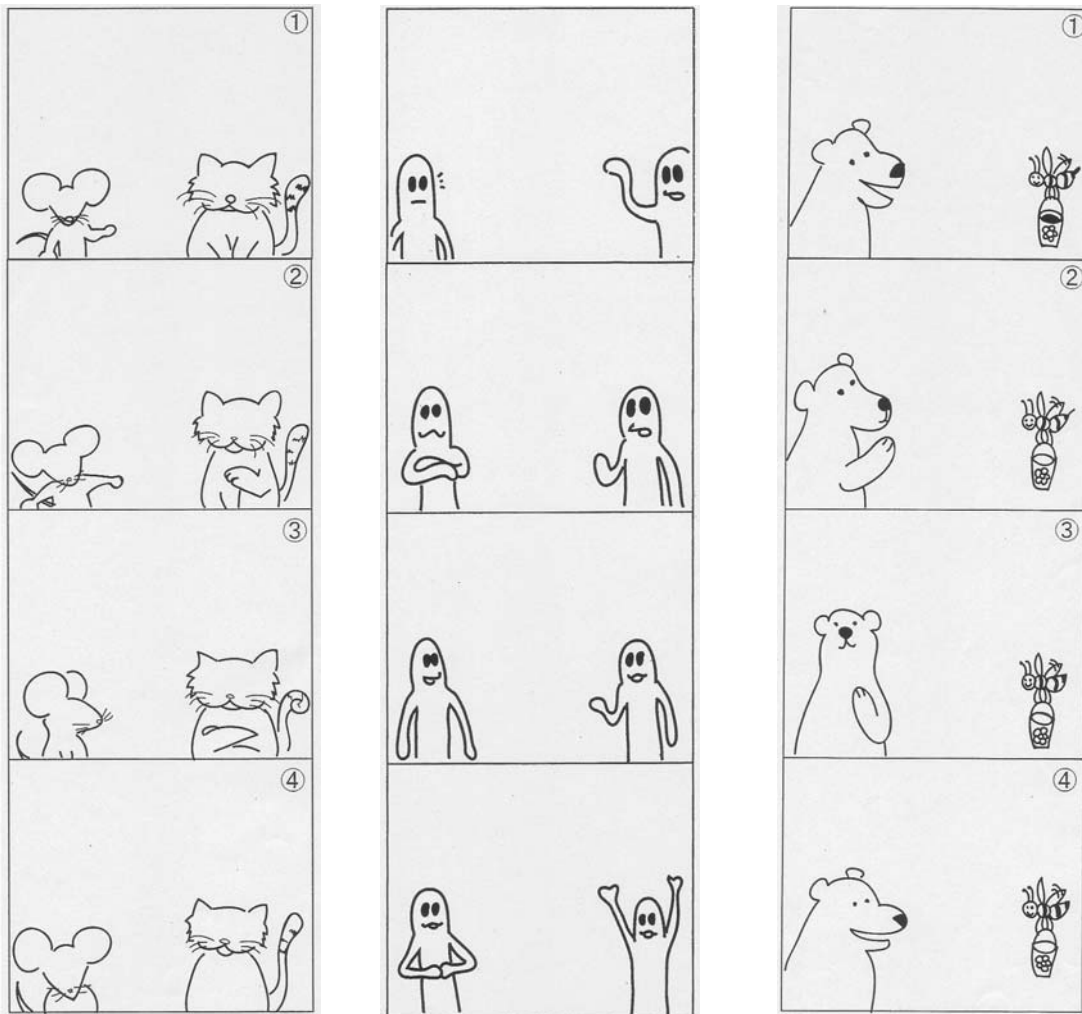


Abb. 1: Drei verschiedene Vorlagen für unsere 4-Koma-Mangas (*Katz' und Maus, Marsmenschen, Bär und Biene*)

Die Lernenden werden gebeten, in ihren Produkten möglichst keine unbekannt Wörter zu benutzen. Sollte dies unvermeidlich sein, sollen sie auf bildliche Erklärungen zurückgreifen, um den anderen das Verständnis zu erleichtern. Die Möglichkeit, bildliche Ergänzungen vorzunehmen, erlaubt es auch schon in einem frühen Stadium des Spracherwerbs, inhaltlich sehr komplexe Situationen zu erzählen (Video-Beispiel 2) – was, wie wir vermuten, sich positiv auf die Selbsteinschätzung und die Motivation der Studierenden auswirkt (vgl. Kap. 3).



Video-Beispiel 2 (zum Abspielen bitte auf das Bild klicken)

An der inhaltlichen Produktion der Lernmaterialien für dieses Angebot sind also alle Studierenden beteiligt. Sie gehen aus dem Lernkontext im Unterricht hervor und werden dort von Kleingruppen aus 2-4 Lernenden erstellt. Die Lehrkraft hat in dieser Phase nur beratende Funktion. Einen Überblick über die wechselnden Sozialformen bzw. Lernkontexte im Rahmen der Lernumgebung, die wir in diesem Projekt erstellt haben, liefert Abb. 2.

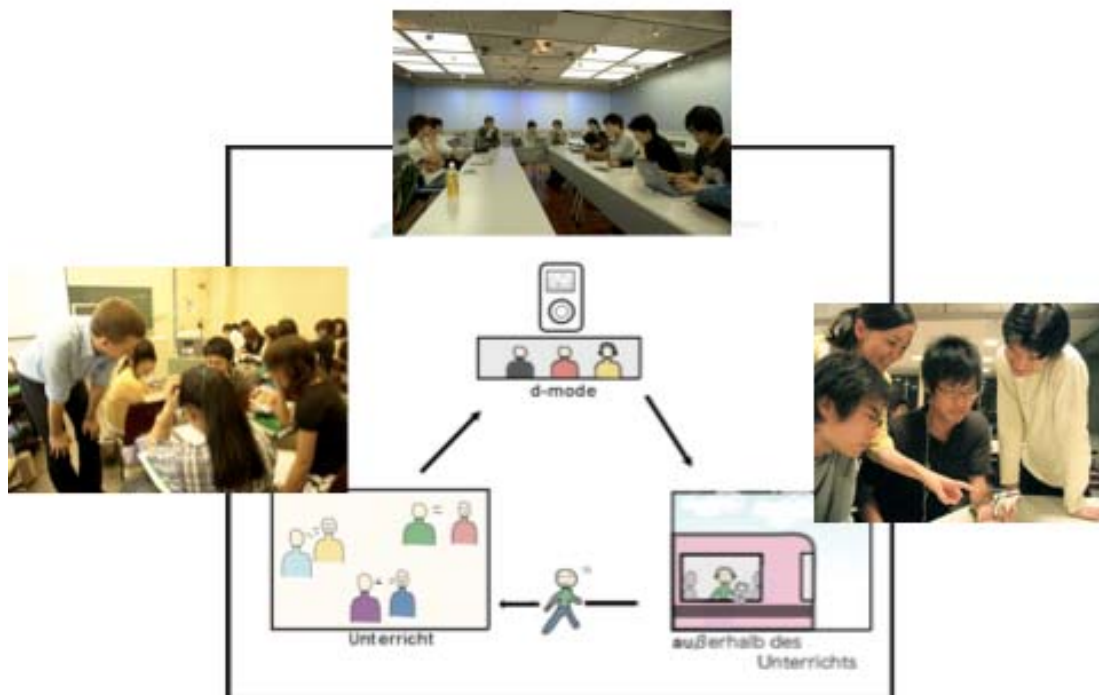


Abb. 2: Lernkontexte im Rahmen des Projekts

Die digitale Zurichtung der Lernerprodukte sowie die Steuerung des ganzen Produktionskreises erfolgen in einem anderen Lernkontext, dem des Seminars zur Entwicklung von digitalen Lernmaterialien (*d-mode*). Hier werden zunächst die besten 4-Bild-Mangas jeder

Intensivklasse ausgewählt. Dabei gelten folgende Kriterien: Witz, Bezug zum Gelernten, sprachliche Angemessenheit. Sodann werden Korrekturen in die Texte eingetragen und die Bilder digitalisiert. Dabei wird jedes Bild noch einmal – je nach Zahl der Sprechblasen – vervielfältigt, so dass die Äußerungen der Protagonisten im Film sukzessive dargestellt werden können. Danach werden die einzelnen Bilder über eine Software in eine animierte Reihenfolge gebracht, eine Begleitmusik ausgewählt und die Tonspur aufgenommen (z.B. mit Keynote von Apple). Die Tonaufnahme übernehmen zwei Studierende, entweder aus dem Intensivkurs oder aus dem Seminar unter der Leitung eines L1-Sprechers. (Die Produzenten und/oder Produzentinnen des siegreichen Mangas werden nicht zur Aufnahme herangezogen, um die Spannung über den Sieger der Woche nicht vorzeitig aufzulösen).

Die fertigen Animationsfilme können die Lernenden schließlich über den Podcast beziehen (oder alternativ als Video-on-Demand ansehen) – zwischen dem 3. und 4. (und letzten) Tag des Wochenzyklus. Auch hier war das Ziel, durch regelmäßiges Bereitstellen von Lernmaterialien das Lernen außerhalb des Unterrichts mit dem im Unterricht zu synchronisieren. Für diesen dritten Lernkontext beim Projekt hatten wir die Erwartung, dass die Lernenden die Animationsfilme nutzen, um den Lektionsstoff zu wiederholen bzw. zu vertiefen, und dabei ihre Hör- und Lesefähigkeit zu trainieren. Vor allem sind wir aber davon ausgegangen, dass für sie hier weniger das Lernen um des Lernens willen im Vordergrund steht, sondern dass sie zunächst auf die Filme zugreifen, weil sie wissen möchten, welche Filme das Rennen gemacht haben – also aus Interesse an den Filmen und wegen der Spannung in der Wettbewerbssituation. Wir hatten vermutet, dass die Lernenden die Siegerfilme lustig oder ästhetisch ansprechend finden und sie dann vielleicht auch anderen zeigen und mehrmals sehen – und über diesen Umweg auch lernen.

Damit – und mit der Produktion im Unterricht, die ja auch schon im Zeichen des Wettbewerbs steht – haben wir das Ziel verfolgt, eine Reihe von Veränderungen in der Einstellung zum Lernen, in der Selbsteinschätzung der Lernenden, ihrer Motivation und im Lernverhalten zu bewirken. Ob diese Veränderungen tatsächlich stattgefunden haben, wie die Lernenden unsere Inhalte genutzt haben und wie sie sie bewerten, haben wir durch verschiedene Befragungen zu ermitteln versucht, deren wichtigste Ergebnisse nun dargestellt werden sollen.

### **3. Projektauswertung**

Um unser Projekt *Podcasting und interaktives Lernen* zu evaluieren, haben wir eine quantitative sowie eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Bei der Umfrage, die der quantitativen Untersuchung zugrunde lag, haben wir – neben Fragen, mit denen wir uns ein Bild vom Medieneinsatz unserer Lerner beim außerunterrichtlichen Lernen machen wollten – nach fünf Themenbereichen gefragt, die sich auf den Bereich Metakognition/Motivation bezogen. Für die qualitative Untersuchung, die der quantitativen Untersuchung folgte, wurden mündliche Interviews mit sieben Informantinnen und Informanten aus unterschiedlichen Kurstypen durchgeführt. Diese wurden nach den Sprachlernerfahrungen gefragt, die sie im Rahmen des Projekts gemacht hatten. Welche Ergebnisse beide Untersuchungen erbracht haben und zu welchem Fazit man in Hinblick auf das Projekt kommen kann, soll in der Folge dargestellt werden.

#### **3.1 Quantitative Untersuchung**

Die Umfrage wurde im Frühjahrssemester 2007 unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der drei Intensivkurs-Stufen durchgeführt. Befragt wurden 50 Studierende von Stufe 1, 51 Studierende von Stufe 2 und 23 Studierende von Stufe 3. Die Themenbereiche, die sich auf den Komplex Motivation/Metakognition bezogen, waren die folgenden: Zweck der Nutzung, Motivation, Lernverhalten, Einstellung zum Lernen und Selbsteinschätzung. Auf dem Fragebogen hatten wir die Themen explizit genannt und danach verschiedene Aussagen zur Auswahl vorgegeben sowie auch die Möglichkeit, frei zu antworten. Es waren jeweils mehrere Antworten möglich. Andere Themenbereiche auf dem Fragebogen bezogen sich auf die Lerngewohnheiten der Lernenden mit verschiedenen Medienträgern. Auf diesen Teil der Befragung kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Die Ergebnisse waren die folgenden:

##### **3.1.1 Zweck der Nutzung**

Auf die Frage, mit welcher Absicht die Lernenden auf den Zeichentrickfilm zugegriffen hätten, überwogen Aussagen, die sich auf den Wettbewerbsaspekt („wollte sehen, ob ich gewonnen habe“) bzw. inhaltliche Aspekte („wollte die Werke von anderen sehen“, „habe mich auf den Manga gefreut“) bezogen. Einige der Befragten nannten die Aussage „wollte

den Unterrichtsstoff wiederholen“ als für sie zutreffend, niemand jedoch erklärte, den Zeichentrickfilm zur Testvorbereitung gesehen zu haben. Freie Äußerungen erscheinen im Diagramm (Abb. 3) unter der Kategorie *anderes*. Auch bei den freien Äußerungen fanden sich überwiegend solche, die den Unterhaltungsaspekt des Zugriffs auf die Filme betonten: z.B. „eher zum Spaß als zum Lernen“, „(mit Lernen) hatte das nichts zu tun“. (Die Lerneräußerungen wurden aus dem Japanischen übersetzt.)

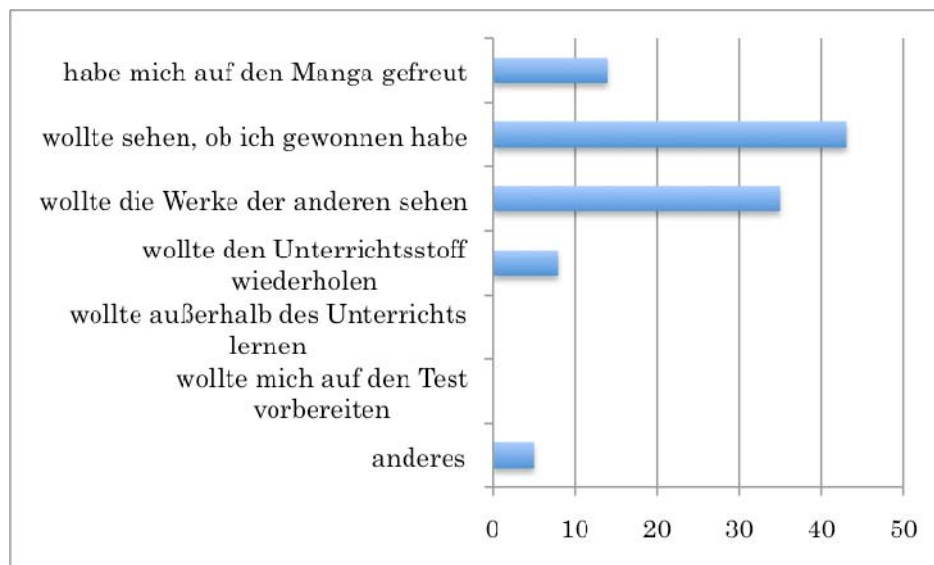


Abb. 3: Zweck der Nutzung

Man kann hier also die Tendenz feststellen, dass die Lernenden das Podcast-Angebot vorrangig aus Interesse an der Sache bzw. „zum Spaß“ nutzen und eher nicht mit der Absicht, etwas für ihren Spracherwerb zu tun. Damit entsprachen die Ergebnisse weitgehend unseren Erwartungen (vgl. Kap. 2.2).

### 3.1.2 Motivation

Als wichtiges Moment beim Fremdsprachenlernen bezogen wir auch das Thema Motivation ein. Wir hatten angenommen, dass eine Lernumgebung, in der digitale Medien Lernern eine Plattform zum Austausch eigener Produkte bieten, die Motivation fördern könnte. Da wir die Umfrage in dem Semester durchführten, als der Podcasting-Wettbewerb neu eingeführt wurde, konnten wir nach der Änderung der Motivation fragen (Abb. 4).

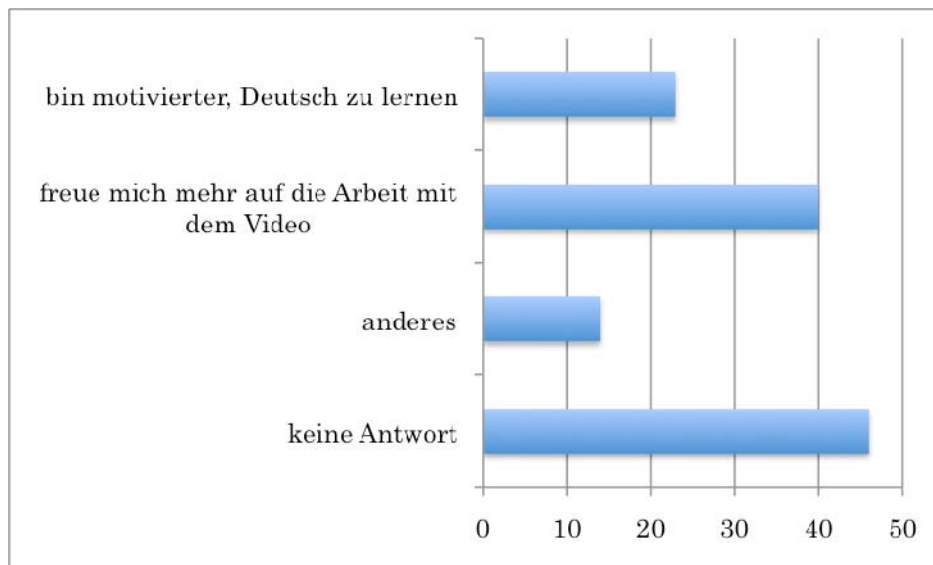


Abb. 4: Motivation

Die beiden oberen Balken verweisen auf die Zahl der Befragten, die angaben, eine verstärkte Motivation zu empfinden, sei es in Bezug aufs Deutschlernen allgemein oder nur auf die Nachbearbeitung des Lektionsvideos (jetzt mit dem 4-Bild-Manga). Eine große Zahl der Befragten markierte an dieser Stelle keine Aussage als zutreffend, was so gedeutet werden kann, dass sie keine Motivationsänderung feststellen konnten. Einige zum Punkt „Motivation“ angeführten freien Äußerungen (*anderes*) lassen sich – mehr noch als auf Motivation – auf die Entwicklung von Sprachlernbewusstheit beziehen: „die Grammatik verankert sich gut, wenn man sich eine Geschichte ausdenkt und aufschreibt“; „Ich habe den Eindruck, das Dialogeschreiben für den Manga bringt etwas für die Umsetzung (von Gelerntem) im Gespräch“; „Mal was Neues: mündliche Sprache schriftlich formulieren!“ Möglicherweise empfanden einige der Lernenden diese Einsichten in ihr Lernen bzw. die ihnen zugrunde liegenden Lernerfahrungen in der neuen Lernumgebung motivierend und notierten ihre Beobachtungen deshalb auf dem Fragebogen unter dieser Kategorie.

An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass – wenn auch eine Mehrheit der Befragten meint, bei sich eine verstärkte Motivation feststellen zu können – an dieser Stelle unklar bleibt, welche Elemente der neuen Lernumgebung für diese Motivationsänderung ursächlich sind. Neben dem Austausch von Produkten über Podcasting könnte dies etwa auch die Wettbewerbssituation sein, oder einfach auch nur die ungewohnte Herangehensweise an den Lernstoff.

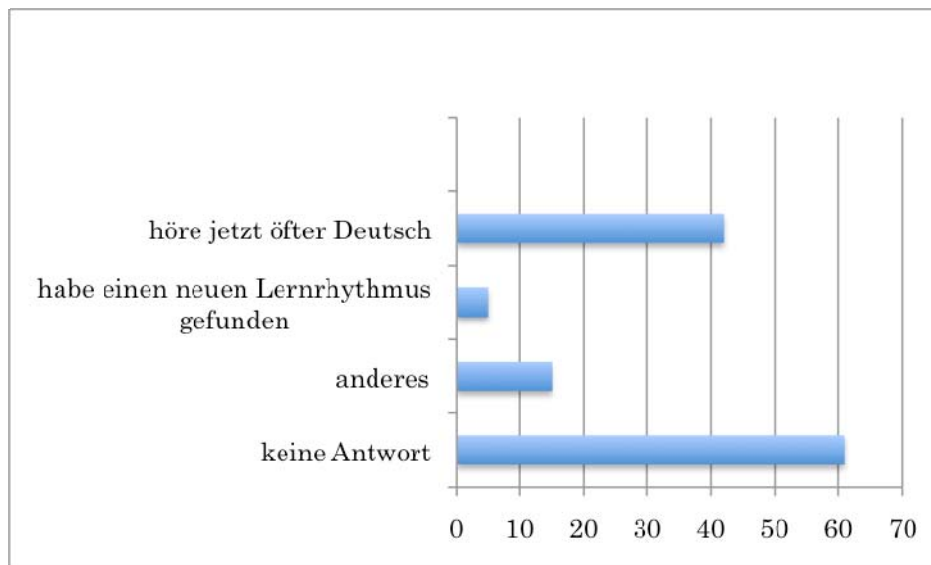


Abb. 5: Lernverhalten

### 3.1.3 Lernverhalten

Beim Themenbereich *Änderung des Lernverhaltens* haben wir nur Äußerungen zur Häufigkeit und Regelmäßigkeit des Lernens vorgegeben - im Hinblick auf Leistungen, die wir dem Lernen über Podcasting zugeschrieben hatten.

Wie Abbildung 5 zeigt, haben viele Lernenden angegeben, durch das Podcasting häufiger Deutsch zu hören. Nur wenige haben jedoch der Aussage zugestimmt, einen Lernrhythmus gefunden zu haben. Die Zahl derjenigen, die keine Aussage zur Änderung des Lernverhaltens gemacht haben, ist mit 61 fast gleich hoch wie die derer, die eine Änderung angegeben haben. Dennoch ist die Tendenz, dass die Lernenden sich durch das Projekt mehr mit deutschsprachigen Hörtexten beschäftigen, schon als Erfolg zu bewerten, besteht doch im japanischen Alltag sonst keine Gelegenheit dazu.

Unter den freien Äußerungen fallen einige auf, die darauf hindeuten, dass sich die betreffenden Lernenden zu einer Rückschau aufs bereits Gelernte angeregt sahen: „Weil es lustig war, habe ich auch die Mangas der anderen Kurse angesehen (und dabei den Stoff wiederholt“; „Das war ein Rückblick auf das, was ich in Deutsch schon gelernt habe“; „Bei dem, was man sagen will, kann man auf Gelerntes zurückgreifen. Das hatte auch einen Wiederholungseffekt.“ Diese Einschätzung lässt sich im Zusammenhang mit der freien Aufgabenstellung für den 4-Bild-Manga sehen, die es erlaubt, auf alles bisher Gelernte

zurückzugreifen. Insgesamt deutet sich an, dass Podcasting in einem bestimmten Rahmen bei einigen Lernenden die Lerngewohnheiten flexibilisieren kann.

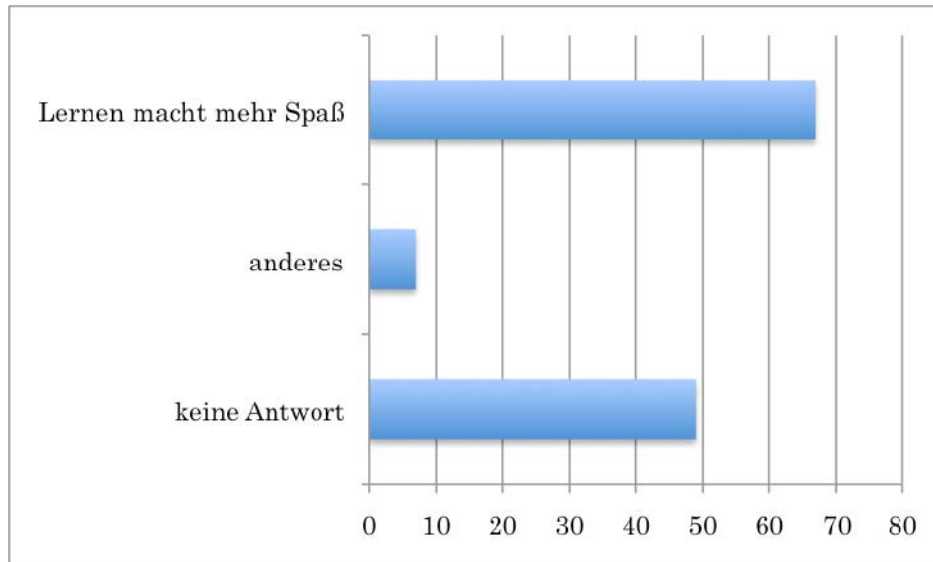


Abb. 6: Einstellungen zum Lernen

### 3.1.4 Einstellungen zum Lernen

Bei diesem Punkt stimmte eine knappe Mehrheit der Befragten der Aussage zu, nach dem Start des Projekts mit mehr Spaß zu lernen als zuvor (Abb. 6). Viele Befragten äußerten sich jedoch auch hier nicht, so dass man schließen kann, dass sich ihre Einstellung zum Lernen nicht verändert hat. Bei den freien Antworten ist etwa folgende Äußerung hervorzuheben: „Wenn man dabei ernsthaft etwas lernen will, wird der Manga langweilig.“ Hier sieht ein/e Lerner/in offenbar einen Widerspruch zwischen dem spielerischen Charakter der Aufgabe und dem Ziel, etwas zu lernen. Wenn diese/r Lerner/in auch nicht von der Projektaufgabe erreicht wurde, so hat bei ihm/ihr zumindest eine Reflexion über eigene Lernvorlieben stattgefunden. Auch andere freie Äußerungen an dieser Stelle lassen sich als Hinweise auf die Entwicklung von Sprachlernbewusstheit beziehen und sollen daher in Kapitel 3.2.4 noch einmal aufgenommen werden: „Nicht leicht, aber man erfährt, was man schon ausdrücken kann. Das ist gut“; „Interessant, das Gefühl zu haben, dass mein Wortschatz auf die Probe gestellt wird.“

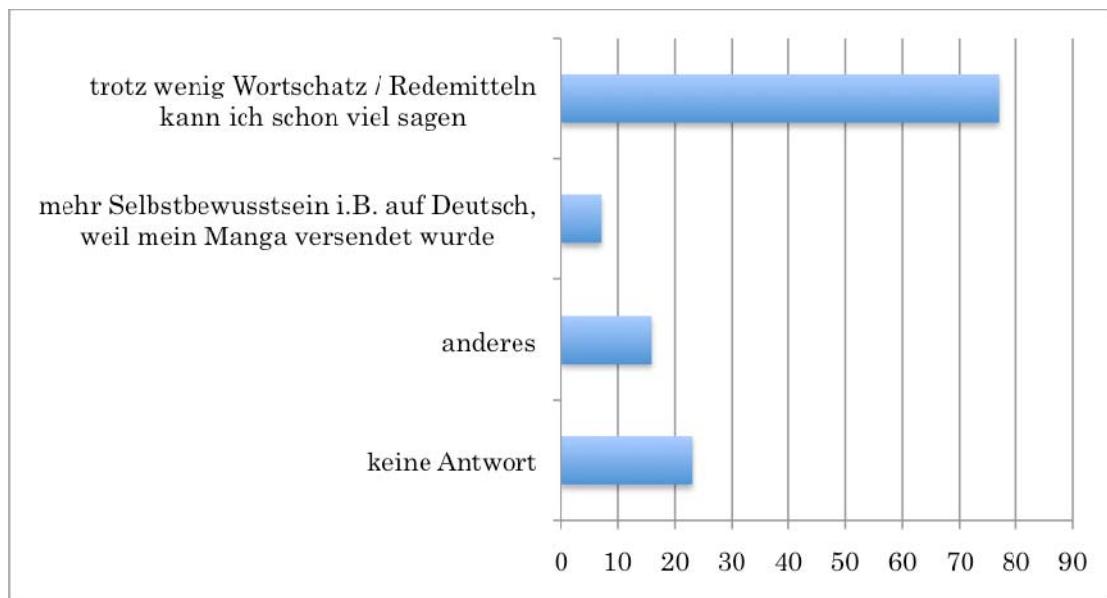


Abb. 7: Selbsteinschätzung

### 3.1.5 Selbsteinschätzung

Zu ihrer Selbsteinschätzung befragt, stimmte eine Mehrheit der Lernenden der Aussage zu, dass sie trotz ihrer Beschränkungen bei Wortschatz und Redemitteln schon viel ausdrücken könnten (Abb. 7). Unter den freien Antworten finden sich zwar auch Äußerungen, die in die entgegengesetzte Richtung weisen (z.B. „Ich habe eher gedacht, dass meine Ausdrucksmittel noch beschränkt sind“), diese sind jedoch meistens mit dem Vorsatz verbunden, die empfundenen Mängel auszugleichen („Deshalb will ich noch besser Deutsch lernen“). Das insgesamt positive Ergebnis könnte mit der Wahl des Genres *4-Bild-Manga* als Grundlage für die kommunikative Aufgabe zusammenhängen, sind hier doch mit relativ überschaubaren sprachlichen Mitteln unter Heranziehung mimisch-gestischer und bildlicher Hilfen komplexe Ausdrucksabsichten (z.B. Humor) realisierbar. Einige wenige gaben ferner an, dass die Auswahl ihres Werks für die Postproduktion zum Animationsfilm ihre Selbsteinschätzung positiv beeinflusst habe. Dieser Aussage konnten natürlich nur solche Lernende zustimmen, deren Produkt bereits ausgewählt worden war.

### **3.2 Qualitative Untersuchung**

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden Interviews mit 7 Lernenden durchgeführt, die im Frühjahrssemester 2008 in verschiedenen Stufen am Intensivkurs teilnahmen. Zwei davon waren Teilnehmerinnen der ersten (Anfänger-) Stufe des Intensivkurses (Informantin A und B), eine war Teilnehmerin der zweiten Stufe (Informantin C) und vier waren Teilnehmende der dritten Stufe (Informantin D und E sowie Informant F und G). Die Informanten F und G waren nicht nur Lerner im Intensivkurs Deutsch, sondern nahmen gleichzeitig an unserem Seminar teil, in dem das Podcasting-Projekt entwickelt wurde. F und G hatten daher eine doppelte Perspektive auf das Projekt: sie haben als Lernende im Rahmen ihres Deutschunterrichts daran teilgenommen, und gleichzeitig waren sie mit seiner Entwicklung, Durchführung und Auswertung befasst, so dass sie auch einen Einblick in die Zielsetzungen des Projekts hatten.

Das Forschungsinteresse bei den Interviews war – ähnlich wie auch in der quantitativen Untersuchung – auf Veränderungen bei Motivation, dem Lernverhalten und der Selbsteinschätzung der Lernenden, die im Zusammenhang mit dem interaktiven Podcasten aufgetreten waren, gerichtet. Als übergeordnete Frage hat uns schließlich interessiert, ob die Lernenden ihre Sprachlernbewusstheit entwickeln konnten. Um Daten zu diesen Fragen zu erhalten, haben wir die Informantinnen und Informanten in einem halboffenen Interview nach ihren Sprachlernerfahrungen im Rahmen unseres Projekts befragt – Grundlage war ein Interview-Leitfaden.

#### **3.2.1 Motivation**

Als einer der Themenbereiche wurde in den Interviews das Thema Motivation angesprochen. Alle Interviewten äußerten sich in der einen oder anderen Form dahingehend, dass sie die Teilnahme am Podcasting-Wettbewerb als motivierend empfanden. Informantin A hob beispielsweise den Wettbewerb-Aspekt des Projekts und die daran geknüpfte Motivation hervor: „Ich war sehr froh, dass meine Arbeit gewonnen hat. / Das hat mich dazu motiviert, noch mal zu gewinnen.“ B, C und G, die ebenfalls einmal gewonnen hatten, äußerten sich in ähnlicher Weise: „Es ist spannend, wenn die eigene Arbeit ausgewählt wird“ (G).

Bei der Analyse der Transkripte der Gesamtinterviews fällt auf, dass sich die Informanten F und G besonders ausführlich zum Thema Motivation Stellung nahmen. Dies könnte man darauf zurückführen, dass F und G als Seminarteilnehmer die Möglichkeit hatten, die Lernumgebung, in der sie selbst lernen, mitzugestalten. Des Weiteren scheinen sich F und G der möglichen Veröffentlichung ihrer Produkte stärker bewusst zu sein, was sie ihrer eigenen Einschätzung nach zusätzlich motiviert: „[Als Mitarbeiter auf Produzentenseite] habe ich immer daran gedacht, dass andere meine Arbeit ansehen“ (G); „Ich habe versucht, meinen Beitrag lustiger zu machen, da die anderen ihn auch sehen“ (F).

### 3.2.2 Lernverhalten

Unter den Äußerungen der Interviewten zum Themenbereich Lernverhalten sind zwei Punkte hervorzuheben. Zum einen gab Informantin A an, erstmals mit digitalen Medien gelernt zu haben: „Es war ganz neu für mich, fürs Lernen den Computer zu benutzen“ (A). Hier lässt sich wirklich von einer Erweiterung des Repertoires an Lernzugängen sprechen, zumal A regelmäßig auf die Filme zugegriffen hat – was nicht explizit Aufgabe war: „Ich habe mir [die Filme] immer alle angesehen, wenn sie gesendet wurden“ (A).

Zum anderen beziehen sich einige Äußerungen der Informanten D, F und G auf schriftliche und mündliche Produktion bzw. das Erlernen von „Formulierungen“. Wenn hier auch wohl nicht von einer Änderung des Lernverhaltens gesprochen werden kann – abgesehen von der häufigeren Gelegenheit zum Schreiben durch das Projekt, die G einmal erwähnt – so kann man doch feststellen, dass einige der Informanten anlässlich des Projekts über die Unterschiede von schriftlicher und mündlicher Produktion sowie über die Notwendigkeit, beides zu üben, reflektiert haben: „Ich habe eher Formulierungen gelernt und Sprechen, als Schreiben“ (D). Dies kann als ein Hinweis auf die Entwicklung von Sprachlernbewusstheit verstanden werden. In ähnlicher Hinsicht lassen sich auch die anderen Überlegungen zum Lernen von „Formulierungen“ von D, F und G deuten, z.B. folgende: „Indem ich [die Filme] mehrmals angesehen habe, konnte ich mir Formulierungen einprägen, die ich selbst beim Schreiben verwendet hatte. Das hat mir sehr für die Prüfungen geholfen“ (F). D, F und G beziehen sich mit ihren Äußerungen nicht auf isoliertes Wortschatzlernen, sondern – sprachlernbewusst – auf „Formulierungen“, also Sprache im Kontext. Die letztzitierte

Äußerung verweist auf eine gezielt eingesetzte Lernstrategie, die bei dem neuen Lernmaterial zum Tragen kommt.

### 3.2.3 Selbsteinschätzung

Zum Thema Selbsteinschätzung äußern sich manche Lernenden positiv. Sie geben an, dass sie im Rahmen des Projekts Fortschritte feststellen konnten. So kommentiert z.B. G seine Freude bei der Anwendung neuer Redemittel: „Beim Schreiben habe ich oft gedacht: Diese Formulierung kann ich jetzt benutzen!“ (G). Auch D beschreibt ihr Gefühl, dass sie jetzt mehr kann als früher: „Im Kurs 2 habe ich mich immer an die Redemittel aus dem Lehrwerksvideo gehalten. Im Kurs 3 konnte ich die Redemittel und Ausdrücke schon abwandeln und die Geschichte verändern, weil ich schon mehr konnte“ (D).

Auch A bewertet ihre eigenen Lernfortschritte und den Nutzen des Projekts für sich sehr positiv: „Ich habe Neues entdeckt, zum Beispiel, wenn ich den Lehrer nach Formulierungen oder Ausdrücken gefragt habe. / Ich habe versucht, bessere Mangas zu schreiben, weil andere Studenten mein Produkt sehen würden. / Es hat mir genützt. Ich habe neue Möglichkeiten gefunden, bestimmte Formulierungen zu verwenden. Es hat mir gefallen, dass die Figuren [im Zeichentrickfilm] wirklich gesprochen haben. Das war auch eine gute Übung zum Hörverstehen für mich“ (A). Die durchweg positive Bewertung dessen, wie sich das Projekt auf ihren Deutscherwerb ausgewirkt hat, kommt auch darin zum Ausdruck, dass A später selbst in das Projektseminar zur Entwicklung von Lernmaterialien eingetreten ist.

Neben solchen positiven Kommentaren gibt es auch negative. So äußert E z.B., ihr sei es unangenehm gewesen, dass ihr veröffentlichter Manga sichtbar korrigierte Fehler enthielt: „Es war etwas peinlich für mich, [im Zeichentrickfilm] meine Fehler korrigiert zu bekommen. Die habe ich erst da erkannt“ (E).

### 3.2.4 Sprachlernbewusstheit

Auf die Bedeutung von Sprachlernbewusstheit für das erfolgreiche Lernen einer Sprache, vor allem aber als Rüstzeug für lebenslanges Lernen, wurde bereits in Kapitel 1 verwiesen. Sprachlernbewusstheit ist die Voraussetzung dafür, dass Lernende ihre eigenen Lernwege überblicken, überdenken und überarbeiten können. Sowohl in der quantitativen als auch in

der qualitativen Untersuchung fanden sich viele Lerneräußerungen, die auf eine vertiefte Sprachlernbewusstheit bezogen werden können. Einige sind schon in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt worden.

Seien es Äußerungen, in denen die Lernenden darüber reflektieren, wie man Strukturen am besten behält, seien es Aussagen, in denen betont wird, dass beim Sprachenlernen der Ausdruck eigener Gedanken wichtig ist, seien es Überlegungen zum Monitoring der eigenen Sprachproduktion beim Schreiben, den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion oder auch zum bewussten Einsatz der kommunikativen Strategie der Reduktion: In den Aussagen nicht weniger Lernender zeichnet sich ab, dass sie auf hohem Niveau über ihr Sprachenlernen in Zusammenhang mit unserem Projekt reflektieren können.

Natürlich ist nicht eindeutig feststellbar, ob die Lernenden ihre Sprachlernbewusstheit an unserem Projekt entwickelt haben – schließlich könnten alle Reflexionen auch durch andere Erfahrungen in ihrer Sprachlernbiografie angeregt sein. Versucht man jedoch, die einzelnen Aussagen, in denen die Lernenden über Sprachenlernen nachdenken, auf das Lernszenario des Projekts zu beziehen, fällt Folgendes auf: viele der Aussagen scheinen mit der freien Produktionsaufgabe zusammenzuhängen, einen auf dem Lektionsthema aufbauenden Comicstrip zu produzieren, der als Zeichentrickfilm die anderen Lernenden in der Klasse zum Lachen bringen kann. Der Aspekt der *offenen* Produktionsaufgabe ist vermutlich verantwortlich für Aussagen wie die folgende: „An Texte, die ich selbst geschrieben habe, kann ich mich besser erinnern als an etwas, was ich einfach nur so lese oder schreibe“ (C). (Ähnliche Äußerungen fanden sich bereits in der Umfrage, vgl. Kap. 3.1.3: „die Grammatik verankert sich gut, wenn man sich eine Geschichte ausdenkt und aufschreibt“; „Ich habe den Eindruck, das Dialogschreiben für den Manga bringt etwas für die Umsetzung im Gespräch“.) Dass eine Ausdrucksabsicht fürs erfolgreiche Schreibenlernen in der Fremdsprache wichtig ist, klingt auch in folgender Aussage an: „Beim Schreiben von 4-Bild-Mangas möchte ich mir viel Zeit nehmen. Dann kann ich ausdrücken, was ich eigentlich sagen will“ (D). (Auf Lernerreflexionen über die Bedeutung von Sprachenlernen im Kontext wurde bereits in Kap. 3.2.2 verwiesen.)

Auch Reflexionen über Schwierigkeiten im Schreibprozess scheinen uns mit dieser offenen Aufgabenstellung zusammenzuhängen (vgl. die Äußerung eines Lerners in der Umfrage,

nach der sein Wortschatz „auf die Probe gestellt“ würde; s. Kap. 3.1.4). Sprachlernbewusstheit zeigt sich jedoch besonders an Äußerungen, in denen die Lernenden Strategien offenlegen, wie man mit solchen Schwierigkeiten umgehen kann, wie z.B.: „Als ich [beim Schreiben der Mangas] nicht wusste, wie ich etwas sagen sollte, habe ich versucht, es einfacher zu schreiben.“ (D)

Diese Reflexionen stehen jedoch in vielen Lerneräußerungen im Zusammenhang mit dem Adressatenbezug der Aufgabe: Man schreibt für ein Publikum und zwar eines, das die eigene Produktion als Video-Podcast rezipiert. Verschiedene Informantinnen und Informanten, wie etwa A, beziehen sich auch auf den Gesamtzusammenhang des Projekts, wenn sie über ihren Schreibprozess reflektieren: „Ich habe versucht, bessere Mangas zu schreiben, weil andere Studenten mein Produkt sehen würden.“ (A; vgl. besonders die anderen Äußerungen von A in diesem Kontext, s. Kap. 3.2.3)

Vor diesem Hintergrund lässt sich durchaus vermuten, dass die besondere Lernumgebung des Projekts, von der offenen Schreibaufgabe über die Versendung als Podcast *bis hin zur gemeinsam Reflexion des Projekts mit den Lernenden* für nicht wenige von ihnen Anlass war, über ihr Lernen nachzudenken und auch neue Lernwege zu erproben.

Nicht unwichtig erscheint uns hier auch die Überlegung, dass die gemeinsame Reflexion des Lernszenarios mit den Lernenden von Bedeutung ist: Wir waren von der These ausgegangen, dass reiche Lernumgebungen die Entwicklung der Sprachlernbewusstheit fördern. Man könnte dem als ein Ergebnis unserer Studie hinzufügen, dass es wichtig ist, neue Elemente in Lernumgebungen einzufügen und die Lernenden in ihre Erprobung und Bewertung einzubeziehen. Die Äußerungen unserer Lernenden im Rahmen unserer Umfrage sowie unserer Interviews stehen ja im Zusammenhang mit der Diskussion eines Novums, dessen Entwicklung die Lernenden selbst miterlebten. Die eine oder andere Reflexion über das Sprachenlernen mag also auch durch diese besondere Situation angeregt worden sein.

Als eine Möglichkeit, die Reflexion über das Lernen noch weiter zu vertiefen, sei auf die Informanten F und G verwiesen: als Teilnehmer unseres Seminars sind sie nicht nur mit der Bewertung von Lernumgebungen, sondern auch mit deren Planung befasst. In ihren Interviewdaten fanden sich besonders viele Äußerungen, die sich auf die Reflexion über

Sprachenlernen beziehen lassen. Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, Lernumgebungen auch aktiv zu gestalten, erscheint uns als ein weiterer, besonders viel versprechender Ansatz, ihre Sprachlernbewusstheit zu fördern.

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Das vorgestellte Projekt und seine Auswertung legen den Schluss nahe, dass der Einsatz von Podcasting im Kontext des institutionellen Fremdsprachenlernens durchaus zur Gestaltung einer reichen Lernumgebung beitragen kann: Unser *interaktives Modell* von Podcasting hat – in seinem spezifischen Rahmen – nicht nur auf die Motivation, die Einstellung zum Lernen sowie die Selbsteinschätzung einiger Lernender einen positiven Einfluss gehabt; die neue Lernumgebung hat auch nicht wenige Lernende dazu angeregt, ihre Lernprozesse und -produkte mit denen anderer zu vergleichen und so über Lernwege, Lernstrategien und über das Fremdsprachenlernen selbst zu reflektieren. Bei manchen Befragten konnten auch eine konkrete Änderung ihres Lernverhaltens wahrgenommen werden, was im Zusammenhang mit einer Förderung ihrer Sprachlernbewusstheit gesehen werden dürfte. Angemerkt sollte jedoch sein, dass die geringe Menge der ausgewerteten Daten sowie die Komplexität der untersuchten Lernumgebung keine Verallgemeinerung der hier vorgelegten Ergebnisse zulässt.

Die Entwicklung der digitalen Medien geht im raschen Tempo voran; gerade junge Lernende halten jedoch mit dieser Entwicklung Schritt und machen sich schnell mit den Möglichkeiten neuer Angebote vertraut. Die Einbeziehung neuer Werkzeuge - wie dem Podcasting - in Lernumgebungen fürs Fremdsprachenlernen kann dazu beitragen, diese zu bereichern. Solchermaßen angereicherte Lernumgebungen wiederum können, wie gezeigt worden ist, (nicht nur) jungen Nutzenden eine Vielfalt an Anregungen bieten, ihre sprachliche Kompetenz, ihre Sprachbewusstheit und ihre Sprachlernbewusstheit zu entwickeln.

#### **Bibliographie**

- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudien-einheit 23*. München: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (2003) Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch*

*Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 335-339.

Rampillon, Ute (1997) Be aware of awareness – oder Bware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173-184.

Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter (1999) *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schulen und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

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

Würffel, Nicola (2008) Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 13, Nummer 1, April 2008*. Online verfügbar: [http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-13-1/docs/Wuerffel1.pdf](http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-13-1/docs/Wuerffel1.pdf)

## Biographische Daten

Ikumi Waragai (Dr. phil.) ist Associate Professor an der Keio University (Fujisawa, Japan). Forschungsschwerpunkte: Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache.

Neuere Veröffentlichung: Bildvorstellungen in japanischer Übersetzungsliteratur aus dem Deutschen. In: Gerd Antos; Andrea Jäger; Christian Oberländer (Hrsg.) (2009) *Wahrnehmungskulturen. Erkenntnis - Mimesis - Entertainment*. Halle: Mitteldeutscher Verlag, 32-42.

Tatsuya Ohta ist Associate Professor an der Nanzan University (Nagoya, Japan). Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik, Angewandte Linguistik.

Neuere Veröffentlichung: Was denkt der Lerner, was sieht der Lehrer? – Schreib- und Korrekturprozess von Deutschlernenden und -lehrenden. In: Christian Fandrych; Ingo Thonhauser (Hrsg.) (2008) *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, 107-124.

Marco Raindl ist Visiting Assistant Professor an der Keio University (Fujisawa, Japan). Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik.

Neuere Veröffentlichung: Waragai, Ikumi; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco: Keitaidenwa taiyô web tangochô multi record no kaihatsu – unyô – hyôka – Wortschatz erarbeiten, mitnehmen, teilen. (Der handyfähige Web-Wortschatztrainer Multi-Record – Entwicklung, Nutzung, Auswertung). *Journal for Foreign Language Education*, Heft 5 (2008), Keio Research Center for Foreign Language Education. 47-68.

**Schlagwörter:** Podcasting – Lernumgebung – Sprachlernbewusstheit – digitale Lernmaterialien – Lernverhalten