

DIETMAR RÖSLER & TAMARA ZEYER

**'The good learner revisited' –  
selbstbestimmte Medienverwendung beim erfolgreichen  
Deutscherwerb studieninteressierter Geflüchteter**

**1. Einleitung**

Unter den Geflüchteten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, gibt es wie bei jeder anderen über bestimmte Merkmale definierten Gruppe von Lernenden, die Deutsch oder eine andere Sprache als Fremdsprache lernt, Personen, die schneller als andere versuchen, das bisher Gelernte in Kommunikation umzusetzen, die korrekter schreiben als vergleichbare Personen, die mit ihnen zusammen angefangen haben, die schneller erfolgreich eine bestimmte Prüfung ablegen usw. Die Frage, warum das so ist und welche Eigenschaften diese Personen besitzen, ist eine, die Fremdsprachendidaktiker schon lange beschäftigt und auch beschäftigen sollte, denn es könnte ja sein, dass das, was diese Personen auszeichnet, etwas ist, was andere, bisher nicht so schnelle, weniger erfolgreiche Personen auch lernen könnten. Die Diskussion um Lernstrategien verschiedener Art, die die Fremdsprachenforschung über einen langen Zeitraum beflügelt hat, ist letztendlich nichts anderes als der Versuch, Lernenden zu helfen, auf der Basis von Erkenntnissen über 'gutes' Lernen ihren Lernprozess zu verbessern.

Obwohl die Diskussion um Lernstrategien mit der Diskussion um das autonome Lernen eng verbunden ist,<sup>1</sup> ist dies eine Diskussion, die weitestgehend mit Bezug auf das Lernen im Klassenzimmer geführt worden ist. Das war in den 1990er Jahren auch richtig. 2020 ist die Frage nach einem guten Lerner nicht mehr so eindeutig auf Aktivitäten im Klassenraum bezogen zu denken. Auch wenn das Fremdsprachenlernen in Bildungsinstitutionen bisher von größeren Disruptionen verschont geblieben ist, zeigt sich, dass das Fremdsprachenlernen aktuell und stärker noch in der Zukunft Elemente des medial gestützten Alleinlernens von Lernenden stärker in den Blick nehmen muss als bisher. Die in diesem Artikel vorgestellte Studie lenkt deshalb ihren Blick auf die Aktivitäten, die Deutschlernende außerhalb des Klassenzimmers vornehmen, sei es in Verbindung mit Unterricht, sei es, bevor sie zu diesem überhaupt zugelassen wurden.

Im Folgenden soll deshalb zunächst in zwei kleinen Kapiteln die Diskussion um die erfolgreichen Lernenden und um den sich wandelnden gesellschaftlichen Kontext des Fremdsprachenlernens aufgerufen werden. Danach wird im dritten Kapitel das Design des Forschungsprojekts zur Mediennutzung von erfolgreichen

---

<sup>1</sup> So wurden die beiden z.B. in der Fernstudieneinheit 23 des Goethe-Instituts, des DIFF (Uni Tübingen) und der Gesamthochschule Kassel unter dem Titel 'Lernerautonomie und Lernstrategien' (Bimmel & Rampillon 2000) zusammengefasst.

studieninteressierten Geflüchteten vorgestellt. Anschließend werden in zwei Kapiteln erste Auswertungen der Interviews mit erfolgreichen Lernenden vorgestellt.

Das eine (s. unten Kapitel 5) bezieht sich auf die bei den Lernenden vorhandenen Vorstellungen davon, inwieweit die Verwendung ihrer Erstsprache oder weiterer bereits gelernter Sprachen sie beim Lernen des Deutschen unterstützt oder behindert. Hier hat man es mit einer Art 'subjektiver Theorie' von Lernenden bezogen auf Themen, die in der Fremdsprachendidaktik seit langem unter Überschriften wie z.B. direkte Methode, aufgeklärte Einsprachigkeit, Transfer und Interferenz, oder kontrastierende Grammatikvermittlung eine Rolle spielen, zu tun. Der zweite für diesen Beitrag ausgewählte Schwerpunkt (Kapitel 6) befasst sich mit der Art und Weise, wie die Lernenden das Internet als Quelle für Material, mit dem sie Deutsch lernen, genutzt haben.

## 2. Was sind gute Lernende?

Wann ist jemand, der oder die eine Fremdsprache lernt, ein guter bzw. eine gute Lernende? Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten, möglich sind Antworten auf unterschiedlichen Ebenen. Die Person könnte als erfolgreich bezeichnet werden, wenn sie in den sozialen Kontexten und Themengebieten, in denen sie mit der Fremdsprache agiert, in der Lage ist, erfolgreich zu kommunizieren, die für sie relevanten Texte zu lesen<sup>2</sup> usw. Eine andere Möglichkeit ist es, vor allen Dingen im Kontext von Bildungsinstitutionen, erfolgreiche Lernende mit den Lernenden gleichzusetzen, die in diesem Kontext Prüfungen erfolgreich bestehen.

Ein wiederum anderer Zugang könnte pädagogisch normativ sein, wobei auf der Basis von pädagogischer und psychologischer Forschung die Merkmale einer Person festgehalten werden, die gute Lernende sind. So liest man, als jüngstes Beispiel, bei Meyer (2019): "Eine gute Schülerin/ein guter Schüler ist ein Mensch, der sich beim Lernen von Lehrern und Mitschülern helfen lässt" (Meyer 2019: 36). Ein guter Lerner gehe respektvoll mit seinen Lehrkräften um und akzeptiere Heterogenität, sei bereit, ein Arbeitsbündnis mit Lehrpersonen einzugehen und Verantwortung für sich und seine Klasse zu übernehmen, sei selbstbewusst, weil er oder sie erfahren habe, dass es sich lohne, sich anzustrengen, entwickle didaktische Kompetenzen und mache "Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung und beteiligt sich an deren Durchführung" (ibd.).

<sup>2</sup> Ein Wissenschaftler, der Deutsch lernt, um in deutscher Sprache in seinem Fach verfasste Texte zu lesen, der aber ansonsten in seiner *academic community* in englischer Sprache kommuniziert, wird sich für erfolgreich halten, wenn ihm genau das gelingt, unabhängig davon, ob er nebenbei auch noch lernt, ein bisschen Deutsch zu sprechen oder nicht.

Derartig komprimierte Darstellungen machen, wenn man sie mit ähnlich verknappenden Darstellungen zu anderen Zeitpunkten vergleicht, zum einen deutlich, wie abhängig Aussagen zu guten Lernenden von den jeweils aktuellen pädagogischen Ideologismen sind. Zum anderen werfen sie unter dem Gesichtspunkt eines guten Fremdsprachenlernenden die Frage auf, inwieweit Aussagen zu Lernenden allgemein auf Lernende, die eine Fremdsprache, also etwas, was gleichzeitig Lerngegenstand ist und zumindest teilweise oder sogar überwiegend Medium der Instruktion und der Verständigung über den Lerngegenstand ist, übertragbar sind.

Einen Versuch, Eigenschaften 'des' guten Lernenden speziell bezogen auf das Fremdsprachenlernen zu identifizieren, gab es bereits in den 1980er Jahren. "What makes good language learners tick? What do they do that poor learners don't do? Could we help the poor learners by teaching them some of the good learners' tricks?" (Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco 1996: xii) lauteten die Eröffnungsfragen in Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco 1978<sup>3</sup>, einer Studie, die Rubin 1975 aufnehmend, versuchte, empirisch das Thema guter Lerner anzugehen. Die Untersuchung bestand zum einen aus einer Interview-Studie mit 34 Erwachsenen und aus einer Analyse, die sich auf die Komplexität des Klassenzimmers einzulassen versuchte. Auf zehn Seiten (Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco 1996: 217-227) zusammengefasst liefert diese Studie am Ende sieben auf das Lernen und vier auf das Lehren bezogene Ergebnisse, Vorschläge für das weitere Vorgehen in der Forschung und klare Überlegungen zu den praktischen Implikationen. Diese Studie war unter anderem deshalb so erfolgreich, weil sie, so Brumfit in seinem Vorwort zur Neuauflage 1996, für Lehrkräfte hilfreiche Ratschläge bereithielt:

Thus teachers could come away from the study with some helpful advice on what must be provided: a) activities that will help learners to participate fully and enthusiastically; b) opportunities for realistic communication whenever possible; c) a chance for individuals to self-correct and to respond to feedback on their own performance, so that they are aware that they can make mistakes; d) a sense of the language system, so that they can generalise usefully and have a sense of language knowledge to refer to; e) a supportive and non-threatening environment to help everyone to cope with the task – an environment in which you do not lose face if you struggle and make mistakes with a genuine desire to succeed (Brumfit 1996: viii).

Diese Studie ist, angemessen für ihre Zeit, sehr stark auf das Lernen im Klassenzimmer fokussiert. Man möchte gute Praktiken von Lernenden und auch

---

<sup>3</sup> Zitiert wird in diesem Artikel aus der Neuauflage 1996.

Lehrenden identifizieren, damit man diese im Klassenzimmer fördern und ausbauen kann.

Bei den in unserer Studie interviewten Lernenden handelt es sich hingegen um Personen, die zum Teil nicht oder nicht sofort Deutschunterricht erhielten und allein lernten, und/oder um Personen, die von sich aus den Deutschunterricht durch den Einsatz digitaler Medien ergänzten.

### 3. Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien enthält verschiedene Entwicklungslinien.

- a) Zum einen werden gut erprobte Formen des kooperativen Lernens, wie sie in Klassenkorrespondenzen existierten, schneller über digitale Kanäle realisiert.<sup>4</sup> Zum anderen ist durch digitale Kommunikationsmöglichkeiten die Chance gegeben, die neu zu lernende Sprache früher als beim traditionellen Lernen im Klassenzimmer in echten Situationen zu verwenden.
- b) Printgeleitete Lehrwerke entwickelten digitale Komponenten. Dies beginnt mit durch CDs transportierte Aufgabenblätter und führt über Übungsmöglichkeiten in Lernplattformen wie Moodle aktuell zur Distribution von Zusatzmaterial unter dem Stichwort *augmented*.<sup>5</sup> Erste Lehrwerke versuchen sich in papierfreier, komplett digitaler Distribution.<sup>6</sup>
- c) Parallel zu diesen beiden Entwicklungen, in der Forschung meist als CMC und CALL bezeichnet,<sup>7</sup> können Sprachassistenzsysteme für Lernende, vor allen Dingen für Lernende auf Anfängerebene, im kommunikativen Alltag eine sinnvolle Hilfe sein, das gilt sowohl für Übersetzungsprogramme, die sich inzwischen zu ernstzunehmenden Helfern entwickelt haben, als auch für digitalisierte Wörterbücher oder Apps, die Small-Talk und kommunikativen Alltag auf dem Smartphone mündlich in einer dem Sprecher fremden Sprache wiedergeben können.

Die Fremdsprachendidaktik hat bisher kaum ernsthaft darüber nachgedacht, wie diese Sprachassistenzen sinnvoll in den Unterricht integriert werden können und welche Implikationen deren leichte Verfügbarkeit für das Design von Curricula und die Rolle und die Ausbildung von Lehrkräften haben wird.<sup>8</sup> Ebenfalls wenig ist darüber bekannt, wie Personen, die gerade beginnen, eine Sprache zu lernen und in dieser in ihrem Alltag bereits kommunizieren müssen, Sprachassistenzsysteme nutzen, um den kommunikativen Ernstfall zu meistern. Die folgende Auswertung von Interviews mit Deutsch lernenden Geflüchteten

<sup>4</sup> Dieser Aspekt des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien ist in dieser Untersuchung kein Thema. Vergleiche dazu den Überblick in Dooly & O'Dowd (2018).

<sup>5</sup> Vgl. dazu ausführlicher Rösler & Würffel (im Druck).

<sup>6</sup> Vgl. für Deutsch als Fremdsprache: <https://www.futur-d.com/> (29.2.2020)

<sup>7</sup> Vgl. zur problematischer werdenden Abgrenzung dieser beiden vgl. Rösler (2016).

<sup>8</sup> Vgl. dazu ausführlicher Rösler (2020).

stellt einen Versuch dar zusammenzutragen, wie diese mit der digitalen Vielfalt in ihrer Umgebung umgehen.

#### **4. Design der Studie: Auswahl der interviewten Personen, Datenerhebung, Auswertung**

Zu den unter methodologischen Gesichtspunkten interessanten Reflexionen der Klassenzimmerstudie zum 'good learner' gehörte, für wie wichtig deren Autoren rückblickend die Befragung von Lernenden halten:

A great deal more about language learning may be discovered by consulting learners directly in a carefully constructed interview than by standardized personality and attitude tests. In an interview, learners, except perhaps very young ones, are able to contribute useful information about a) their goals in language learning [...], b) classroom activities and learning techniques [...] and c) teacher-student interaction. (Naiman et al. 1996: 219)

Dass die Auswahl von Personen, die als 'good learner' gelten, nicht unproblematisch ist, wurde schon bei der ursprünglichen *Good Learner*-Studie von Naiman et al. klar, wenn man sich die relativ 'freihändige'<sup>9</sup> Auswahl anschaut, mit der dort die Personen für die Interviewstudie ausgewählt wurden. Auch bei der hier vorgestellten Studie<sup>10</sup> erwies sich die Frage, welche Personen um die Teilnahme gebeten wurden, als schwierig.

Im Zeitraum Juli 2018 – November 2019 nahmen 20 studieninteressierte Personen mit Fluchthintergrund im Alter zwischen 19 bis 38 Jahren an der Befragung teil. Ihre Herkunftsländer sind Syrien, Afghanistan, die Türkei und der Iran. Es handelt sich um Personen, die mindestens einen Bildungsabschluss im Ausland erworben haben. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland variiert zwischen zwei und vier Jahren, die Dauer des Deutschlernens im institutionellen Kontext und/oder selbstständig zwischen elf Monaten und vier Jahren. Eine interviewte Person durfte aufgrund ihres unklaren Aufenthaltsstatus keinen Sprachkurs besuchen und lernt Deutsch selbstständig, u.a. im beruflichen Kontext. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren drei Forschungsteilnehmende im ersten Fachsemester, eine nahm am Gasthörerstudium teil, eine Person bewarb sich um einen Platz am Studienkolleg. Diese Personen erfüllten die sprachliche Voraussetzung für ein Studium und verfügten über ein Zeugnis für Niveau C1 des GER. Weitere fünf Teilnehmende an der Studie besuchten einen Sprachkurs für Niveau C1 an einer Hochschule und sieben waren in einem B2-Kurs. Ein Interviewpartner nahm an

<sup>9</sup> "Thirty-four interviewees were selected, personal acquaintances of the interviewers or recommended to them as highly proficient. No attempt was made to select subjects systematically from a given population, and no proficiency tests were administered" (Naiman et al. 1996: 9).

<sup>10</sup> Finanziert vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst.

einem Sprachkurs für B1 einer Volkshochschule teil, einer lernte ohne institutionelle Unterstützung.

Es stellt sich die Frage, ob und warum die Untersuchungsteilnehmenden zu erfolgreichen Lernenden gezählt werden können. Diejenigen, die die C1-Sprachprüfungen bestanden und somit die Zugangsvoraussetzungen für ein Studium erfüllt haben, könnten mit der Begründung 'Prüfung auf hohem Niveau bestanden' bzw. 'Sprachstand für Studienzulassung erreicht' zu den guten Lernenden gezählt werden. Diejenigen, die noch C1/B2-Kurse besuchen, sind ebenfalls erfolgreich, da sie die Prüfungen am Ende jeder Niveaustufe bestanden und sich somit in darauffolgenden Kursen einen Platz gesichert haben. Während diese Teilnehmenden also zunächst einmal durch ein Absolvieren von Prüfungen im institutionellen Kontext als erfolgreich eingestuft werden können, ist die Lage bei den beiden anderen Teilnehmenden formal weniger eindeutig.

Beim Teilnehmer mit B1-Niveau, der sich in unterschiedlichen Kontexten ehrenamtlich engagiert und auf Deutsch sehr gut verständigen kann, spielt die kommunikative Dimension eine wichtige Rolle. Ein besonderer Fall ist der Teilnehmer, der Deutsch ausschließlich außerhalb eines institutionellen Rahmens lernt und sowohl beruflich als auch in familiären Angelegenheiten auf Deutsch agiert. Er könnte zu denjenigen gehören, bei denen die Integration zu erfolgreichem Sprachenlernen beiträgt (vgl. Plassmann 2017: 326).

Es stellte sich heraus, dass alle Teilnehmenden über ihre Lernprozesse tiefgründig reflektieren konnten. Die Daten wurden mithilfe leitfadengestützter Interviews erhoben, sie liefern Erkenntnisse über unterschiedliche Lernwege der Teilnehmenden. Die Faktoren, die das Deutschlernen der studieninteressierten Geflüchteten beeinflusst haben, lassen sich grob wie folgt zusammenfassen:

- Sprachkontakt,
- Motivation,
- Zielsetzung (Notwendigkeit für Beruf/Studium...),
- Lehrkraft/Mitlernende,
- Sozialer Umkreis (Nachbarn, Freunde, sprachliche Unterstützung...),
- Präsenzunterricht,
- Mediennutzung.

Die detaillierte Auswertung der Daten konzentriert sich zunächst auf die Mediennutzung in alltäglichen Situationen und im Unterricht. Diese lässt sich in Bereiche untergliedern wie z.B. Nutzung digitaler Wörterbücher, Internet als Nachhilfe bzw. als Zusatz zum Präsenzunterricht, Internet als Quelle von Lernmaterialien, inzidentelles Lernen durch (Kinder-)Filme und Fernsehen. Darüber hinaus lassen sich kontroverse Positionen hinsichtlich der Verwendung der Herkunftssprache bzw. weiterer bereits erworbener Sprachen in digitalen

Materialien feststellen. Im Folgenden gehen wir auf diesen Aspekt genauer ein. Im letzten Kapitel wird danach exemplarisch dargestellt, wie das Internet als Lernmaterialquelle verwendet wird.

### **5. Verwendung bereits erworbener Sprachen: Pro und Kontra**

Die Diskussion über die Vor- und Nachteile der Ein- und Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts ist nicht neu. Als Reaktion auf einen übertriebenen Einsatz der Erstsprache der Lernenden in der Grammatik-Übersetzungsmethode entwickelte sich mit der direkten Methode eine Position der dogmatischen Einsprachigkeit, die die zum Lernzeitpunkt in den Köpfen der Lernenden vorhandenen Sprachen vor allem als Quelle für Interferenzen sieht. Auch wenn frühe Veröffentlichungen wie Butzkamms 'Aufgeklärte Einsprachigkeit' schon 1973<sup>11</sup> auf die Problematik eines dogmatischen Vorgehens hingewiesen haben, gilt Einsprachigkeit in vielen Kontexten weiterhin als Königsweg des Fremdsprachenlernens, in privaten Sprachschulen, die sich als Nachfolger der direkten Methode verstehen, ebenso wie im Kontext der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenlernens. Dass Referendare in ihren Vorzeigestunden im Englischunterricht möglichst versuchen, die deutsche Sprache zu vermeiden, ist ein Indikator dafür, wie stark die Position der Einsprachigkeit den fremdsprachendidaktischen Diskurs auch heute noch bestimmt.<sup>12</sup>

Parallel zur dogmatischen Einsprachigkeit haben sich Alltagsweisheiten wie 'so zielsprachlich wie möglich, so ausgangssprachlich wie nötig' ebenso etabliert wie didaktische Konzepte, die versuchen, die bisher gelernten Sprachen als Transferbasen für das Lernen zu verwenden, und Forschungsarbeiten, die beschreiben, wie Lernende ihre bereits vorhandenen Sprachen nutzen, um sich die Phänomene der neuen Sprache für ihren eigenen Lernprozess zurechtzulegen (vgl. z.B. Chaudhuri 2009). Da diese fremdsprachendidaktischen Positionen auch zum Alltagswissen von Lernenden gehören können, überrascht es nicht, dass diese auch in den Interviews vorkommen.

Während im Unterricht die Entscheidung über die Verwendung von Unterrichtssprache(n) hauptsächlich bei der Lehrkraft liegt, bleibt dieser Aspekt im Kontext mediengestützten selbstständigen Lernens allein in der Macht der Lernenden. Das Internet bietet eine große Auswahl ein- und mehrsprachiger, meistens zweisprachiger, digitaler Angebote zum Deutschlernen an. In den Interviews finden sich unterschiedliche Meinungen bezüglich der Verwendung anderer Sprachen beim Deutschlernen.

<sup>11</sup> Zur Weiterentwicklung der Butzkammschen Position vgl. Butzkamm & Caldwell (2009).

<sup>12</sup> Zu den Schäden, die dogmatische Methodenpositionen und vermeintliche Paradigmenwechsel angerichtet haben, vgl. Rösler (2018).

Die meisten befragten Geflüchteten fingen mit dem Deutschlernen an, noch bevor sie einen Platz im Sprachkurs bekamen. Häufig fand die erste systematische – nicht alltägliche – Beschäftigung mit der deutschen Sprache durch digitale Angebote statt:

*MA38*: hm also meine sprache ist a- erste persisch? also f- dari persisch und ähm (.) also die im youtube kanal war also- also beide (.) sprache- //

*I*: beide sprachen

*MA38*: also muttersprache und- (.) und deutsch also weil (.) meiner meinung ist sehr gut also für- (.) für- //

*I*: anfänger

*MA38*: achso anfänger auch für entwickeln (.) ne wenn zum beispiel du- du hörst eine satz (.) du kannst nicht also gut versteht und wenn die- wenn du a- auf deiner muttersprache hörst dann ist- das könnte hilfbar sein das besser für verstehen und so weiter

*MA38* begründet die Wichtigkeit der Herkunftssprache in erster Linie für Anfänger aber auch für das Verstehen. Als weiteres Argument für die Verwendung der Herkunftssprache wird von den Interviewten angeführt, dass die bereits in der Muttersprache bekannten Inhalte durch die Wiederholung in einer Fremdsprache dem Lernzuwachs dienen. Deswegen schaut sich z.B. *HT28* Filme auf Netflix auf Deutsch an:

*HT28*: und für mich ähm auf- ähm haben mir eingefallen ähm (.) ich hab netflix im netflix viele ähm normalerweise ha- ähm ich habe ähm (.)viele ähm filme und serien in der türkei in meiner ähm (.) muttersprache ge- ähm gesehen (.) aber dann (.) ähm deutsch als deutsch auch ähm wiederholen (...) das wirklich für mich besser (.) aber ähm (.) ähm (.) dabei ähm müssen sie au- ähm tschu- tschuldigung ähm:: sollte ich auch ähm ja pause machen und auch wiederholen (.) ja manchmal notieren und ähm mit dem wörterbuch ähm ein- ähm ein wort

Dabei geht es nicht darum, sich die Lieblingsserien in einer Fremdsprache anzuschauen. *HT28* hält die Möglichkeit zu wiederholen und zu pausieren für wichtig. Das ermöglicht auch das Nachschlagen unbekannter Vokabeln im Wörterbuch. Über eine ähnliche Vorgehensweise beim Schauen von Filmen und Serien auf Deutsch mit oder ohne Untertitel berichteten viele Interviewteilnehmende.

Die Zweisprachigkeit digitaler Angebote beschränkt sich nicht auf die Kombination Deutsch – Herkunftssprache:

*AS33*: hab ich ja eh viel eh gelernt (.) das heißt ich hab gesagt eh eh german mit jenny ich glaube heißt sie (.) eh und da (.) sie hat (.) eh in englisch gesprochen und in deutsch (..) also hat übersetzt ja (..) eh wer (.) wer englisch

beherrscht kann (.) diese programm eh benutzen (.) ich glaub (.) und das war besser für mich von englisch bis: deutsch (.) war besser als von arabisch bis deutsch

*AS33* behauptet, er habe keine guten Angebote für arabischsprachige Deutschlernende gefunden. Da seine Englischkenntnisse gut sind, waren die englisch-deutschen Lernseiten eine passende Alternative. Die gleiche Präferenz beschreiben viele Interviewteilnehmende, die ihre Englischkenntnisse als sehr gut einschätzen.

Aber auch eine Entscheidung für einsprachige Lernangebote trafen relativ viele Lernende. So erklärte *ET32*, warum er Erklärvideos zur deutschen Grammatik in seiner Herkunftssprache für nicht zielführend im Lernprozess hält:

*I*: zum beispiel deutsche grammatik auf türkisch

*ET32*: ne ne ich hab (.) eh das nicht (.) nicht gesehen (.) gibt es auch ich weiß aber (.) ich

*I*: sie gucken a- alles komplett auf deutsch

*ET32*: ja ja ja genau (.) natürlich (lacht)

*I*: (lacht)

*ET32*: das (.) das funktioniert nicht das ist (.) ist (.) für uns (.) komfortzone ja (.) wir (.) eh (..) wir erkennen einfach unsere muttersprachliche und ah: ich (.) ich lerne deutsch ja das ist eine lüge (..) wir wir lügen uns mit (.) mit türkische und (.) das funktioniert nicht

Die Äußerung von *ET32* stellt die Bequemlichkeit der Verwendung der Erstsprache beim Fremdsprachenlernen und seine klare Position dazu dar.

Die exemplarisch ausgewählten Beispiele von vier Interviewauszügen zeigen, was für Argumente pro und kontra Verwendung anderer Sprachen die Befragten ausführen. Sie spiegeln unbewusst die konträren Positionen der fremdsprachendidaktischen Diskussion.

## **6. Nutzung des Internets als Quelle für Lernmaterial**

Das Internet bietet viele Möglichkeiten zum Deutschlernen an, die die Interviewteilnehmenden als Chance nutzen.

*ES32s* hält digitale Lernmaterialien für sehr wichtig und einfach zu verwenden:

*ES32*: okey (.) und man kann (.) einfach (.) auf eh internet plattform (.) eh de- deutsche welle oder vhs oder in andere plattform etwas (.) gut lernen zum beispiel zuerst da- seine (.) seine wortschatz (.) verbessern und dann diese texte (.) zu hause (.) lauter (.) vorsagen

*ES32* bezeichnet sich als aktiver Nutzer digitaler Lernangebote, dabei kann er sehr reflektiert und kritisch bei der Auswahl von Lernmaterialien vorgehen und sie regelmäßig zusätzlich zum Präsenzunterricht und während der Ferien zum Deutschlernen nutzen. *ES32* spricht jedoch die Problematik der Menge bzw. der langwierigen Suche nach passenden digitalen Lerninhalten an:

*ES32*: achso hmm (.) ja ich (..) ich suche immer i- eh (.) im internet was was gibt es neues zu (.) lernen eh zu (.) deutsch zu lernen [...] das problem im internet manchmal (lachend) bis man was richtiges findet (lacht)

Eine andere Person vergleicht das Lernen im Internet mit einem Präsenzunterricht:

*I*: warum (.) was finden sie da gut

*HT28*: ähm weil ähm keine ähm ähm: (.) ich mag (.) ähm nicht unter druck stehen

*I*: gestresst?

*HT28*: ja stresst ja aber ähm am ähm internet (.) gibt es nicht- (...) weil ich kann einfach hm ein paar so machen (..) also unterbrechen oder wieder- ähm wiederholen aber hier gibt es nicht weil (lacht) die zeit- //

*HT28* betont in erster Linie die Möglichkeit, im eigenen Tempo zu lernen und mehrfach zu wiederholen. Die genannte Option ist auch *AS25* wichtig:

*AS25*: und deshalb (.) ich lerne bis jetzt (.) von diese videos wenn ich (.) etwas in der schule nicht verstehe (..) ich will nicht- wir haben- zeit ist knapp bei uns (.) und:: wir können nicht über alles- wir können nicht immer sagen bitte (.) erklären sie noch einmal oder wir brauchen das komplette teil nochmal wiederholen und dann (.) wir- schaffen wir das nicht schaffen wir das buch nicht (.) und dann gehe ich (.) nach hause und zuhause schaue ich im internet in youtube (..) und (.) dann (.) verstehe ich (lacht) (.) ja

Sie nutzt digitale Angebote zur Wiederholung und Überprüfung des im Unterricht Gelernten. Selbstständiges Lernen im Internet erfordert Lerntechniken und Strategien:

*MA30*: ja ich war im camp und eh (.) hab ich in internet gesucht eh ich hatte (.) eine gute: (...) sprachmaterial auf internet gefunden das heißt von (.) herr kern lukas kern  
ja (.) de- seine methode ist eh: (.) lernen die sprache (.) m:it eh (.) geschichten lesen und hören

*I:* okey

*MA30:* und hören ist so wichtig und hat ich das eh (.) gut gefunden weil ich: eh (.) mein (.) englisch so gelernt mit so viel hören

*I:* Mhm (bejahend)

*MA30:* ja grammatik automatisch lernen und nicht (.) eh grammatikbücher lesen

*MA30* kann seine Lernstrategien aus der Lernerfahrung des Englischen auf das Lernen des Deutschen übertragen. Aus dem Interviewabschnitt ist zu entnehmen, dass er beim Grammatiklernen induktiv vorgeht. Nicht alle Befragten nutzten das Internet zum Lernen:

*RS22:* ehm aber ja internet ehm (..) ich lerne vom internet eigentlich nur (..) beim übersetzen eigentlich

*I:* also keine apps so speziell zum (.) so vokabeln lernen oder ähnliches

*RS22:* ne disziplin hab ich dafür nicht (.) das kann man immer wa- davon was schönes was gutes haben würde ich mal sagen wenn man (.) diszipliniert dann kann man das schaffen aber (.) disziplin hab ich dafür nicht und (.) anscheinend ist nicht meine methode nein

Für *RS22* dient das Internet nur als Wörterbuch, obwohl ihm die Nutzungsmöglichkeiten digitaler Lernangebote bewusst waren.

Das Internet wurde nicht nur als Quelle diverser Angebote zum Deutschlernen betrachtet. *CS25* sieht darin die Möglichkeit, sich auf das geplante Fachstudium vorzubereiten:

*CS25:* ähm instagram

*I:* auf instagram? ah okay

*CS25:* ja: sie erzählen auf deutsch ein bisschen über: vokabeln ähm natürlich-sind natürlich ähm schwierig für mich (.) aber ja:: für mich ist interessant (lacht)

Sie erläutert, dass sie auf Instagram einigen Fachseiten folgt und somit viele Fachbegriffe noch vor dem Studienbeginn lernen kann.

Die Bandbreite dieser Ausschnitte zeigt, dass sich die Lernenden insgesamt der vielen Möglichkeiten, durch Hinzuziehung von Materialien aus dem Internet eigenständig das Deutschlernen zu unterstützen, sehr wohl bewusst sind. Diese Informationen zu bündeln und Lernenden an die Hand zu geben, wird Teil der Unterstützung von Deutschlernenden sein müssen, sei es als Teil einer Sprachlernberatung im institutionellen Kontext, der Lernende in Bildungsinstitutionen beim Alleinlernen unterstützt, sei es als digitaler Ratgeber, den Einzelkämpfer lesen und der sie bei ihrem individuellen Vorgehen anregen

kann, sei es ganz klassisch im Unterricht im Kontext des Vermittelns von Lernstrategien.

## 7. Ausblick

Die Frage nach den Eigenschaften guter Lernender hat in den 1980er und 1990er Jahren die Diskussion um Lernstrategien und um Lernerautonomie bereichert. Auf der Basis einer kritischen Distanz zu dem, was im Kontext des Fremdsprachenlernens als 'gut' oder 'erfolgreich' angesehen wird und des Fortschritts in der Entwicklung sich ausdifferenzierender Forschungsmethoden, den die Sprachlehrforschung in den letzten Jahrzehnten erzielt hat, kann es möglich werden, an die Arbeiten zum 'good language learner' anzuknüpfen und sie auf die sich verändernden Lehr- und Lernbedingungen im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung des Lernens zu beziehen.

## Literatur

- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München/Berlin: Langenscheidt.
- Brumfit, Christopher (1996): Introduction to the New Edition. In: Naiman, Neil; Fröhlich, Maria; Stern, Hans Heinrich & Todesco, Angela (Hrsg.): *The Good Language Learner* [Erstaufgabe 1978]. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters. Modern Languages in Practice, 4, viii-ix.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A.W (2009): *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Chaudhuri, Tushar (2009): *Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien*. Tübingen: Narr.
- Dooly, Melinda & O'Dowd, Robert (2018): Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practices. In: Dooly, Melinda & O'Dowd, Robert (Hrsg.): *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*. New York/Bern: Peter Lang, 11-34.
- Meyer, Hilbert (2019): Was ist eine gute Schülerin/ein guter Schüler? *Schulmanagement* 3: 36-39.
- Naiman, Neil; Fröhlich, Maria; Stern, Hans Heinrich & Todesco, Angela (1978): *The good language learner*. Toronto: OISE.
- Naiman, Neil; Fröhlich, Maria; Stern, Hans Heinrich & Todesco, Angela (1996): *The good language learner*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters. Modern Languages in Practice.
- Plassmann, Sibylle (2017): Welche Sprache lehren wir? Zur Rolle der

- Sprachkurse und -prüfungen im Prozess der Integration. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Mathias & Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. Göttingen: Universitätsverlag, 325-337.
- Rösler, Dietmar (2016): CALL und CMC – verschwimmen die Grenzen? In: Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian & Jones, Roger D. (Hrsg.): *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype*, Tübingen: Narr, 69-86.
- Rösler, Dietmar (2018): The only turn worth watching in the 20th century is Tina Turner's. How the sloganisation of foreign language research can impede the furthering of knowledge and make life difficult for practitioners. In: Schmenk, Barbara; Breidbach, Stephan & Küster, Lutz (Hrsg.): *Sloganization in Language Education Discourse*. Bristol: Multilingual Matters, 42-56.
- Rösler, Dietmar (2020): Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. *InfoDaF* 6 [DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0060>].
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (im Druck): *Lehr- und Lernmedien. Deutsche lernen und lehren*. Bd. 5. Stark überarbeitete Neuauflage.
- Rubin, Joan (1975): What The "Good Language Learner" Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 9: 1, 41-51.