

DEMOKRATISCHE VOLKSREPUBLIK ALGERIEN

Ministerium für Hochschulwesen und wissenschaftliche Forschung



Universität Oran

Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste

Abteilung der angelsächsischen Sprachen

Germanistikabteilung



Fachbereich: DaF-Didaktik

Magisterarbeit

Thema:

Plädoyer für den Einsatz
multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht

Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät Literatur, Sprachen und Künste vorgelegt von:

Vor- Nachname: Aboubakr SADJI

SOUTENUE LE 16/01/2014

Jurymitglieder (Membres du jury)

Vorsitzender (Président) :

Prof. Slimane Rafik NEBIA

(Prof. Université d'Oran)

Gutachter (Examineur) :

Dr. Zinne Eddine BOURI

(MCA. Université d'Oran)

Betreuer (Encadreur / Rapporteur) :

Prof. Kamal EL KORSO

(Prof. Université d'Oran)

Oran, 2013

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen bedanken, die bei der Anfertigung meiner Magisterarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt zunächst meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Kamal ELKORSO für seine Betreuung und die Möglichkeit, bei ihm meine Magisterarbeit anfertigen zu können.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern und Freunden, die mir immer wieder das Vertrauen und die Kraft gegeben haben, dieses Projekt abzuschließen. Ganz besonders zu nennen sind: meine Mutter, die immer für mich da ist, und alle Freunden, die mich durch ihre Freundschaft immer wieder wunderbar unterstützen.

INHALTVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
Kapitel I	3
I.1 Was ist Medien?	4
I.2 Der Begriff „Medium“	7
I.3 Der Begriff Multimedien	7
I.3.1 Multimedien, Multimediendidaktik	9
I.3.2. Audiovisuelle Medien	10
I.3.3. Auditiv Medien	11
I.3.4. Visuelle Medien	12
I.4 Was ist Medienerziehung?	14
I.4. 1 Förderung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten	15
I.4 2. Lernen über die Medien.....	16
I.4. 3. Medienerziehung und außerschulisches Lernen	16
I.5 Neue Medien – neue Kommunikationsformen	17
I.5.1 Was ist neu an den neuen Medien?	17
I.5. 2 Charakteristika der neuen Medien	18
I. 6. Unterrichten mit digitalen Medien	19
I.6.1 Unterstützung neuer Wege des Lernens und Lehrens	20
I.7 Kritik am traditionellen Fremdsprachenunterricht	37
I.8 Neue Medien im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht	39
I.8.1 Motivation durch Neue Medien	39
I.8.2 Kommunikation und Kooperation	40
I.8.3 Entwicklung von interkultureller Kompetenz	41
I.8.4 Förderung der Medienkompetenz	41
I.8.5 Risiken beim Einsatz neuer Medien	42
Kapitel II	45
II.1 Zum Begriff Computer	47
II.2.1 Historische Entwicklung des Computers als Unterrichtsmittel	49
II.2.1.1 Historische Entwicklung der Hardware	50
II.2.1.2 Historische Entwicklung der Lern-Software	57
II.3. Verwendungen des Computers in Unterricht	64
II.4. Computer in der universitären Bildung	67
II.5. Der Computer im Fremdsprachen und DaF-Unterricht	68
Kapitel III	72
III.1 Zum Begriff Internet	73
III.1.1 Die IP Adresse: EINE DIGITALE ADRESSE	75
III.2 Internet und Word Wide Web	76
III.3 Interneteinsatz im Fremdsprachenunterricht	78

III.3.1 Breites und vielfältiges Informationsangebot im Internet	78
III.4 Online-Kommunikation im Fremdsprachenunterricht	82
III.4. 1. Der Einsatz von Chats	84
III.4. 2. Der Einsatz von Diskussionsforen	85
III.4.3. Der Einsatz von E-Mails	88
III.4.4. Der Einsatz von Weblogs	90
III.4. 5 Der Einsatz von Wikis	90
III.5 Computer und Internet in der fremdsprachlich-interkulturellen Arbeit ...	91
III. 5. 1. Die Arbeit mit Computer und Internet als selbstgesteuertes Lernen ..	94
III. 5. 2. Tandem in Internet.....	96
III. 5. 3. Aufgabe und Rolle der Lehrkraft	98
Kapitel IV	100
IV.1. Die Mediation	101
IV.2. Videographische Mediation versus pädagogische Mediation	103
IV. 3. Video als integratives Medium	106
IV. 4. Video im Internet	106
IV.5. Arbeiten mit Video	108
IV. 6. Korrekturen beim Sprechen in der Fremdsprache ein Weg mit Video	111
IV. 7 Fernsehen in Deutschland ein wichtiges Kapitel der Landeskunde	113
IV.7.1 Fernsehen und Landeskunde	113
IV. 7. 2 Aktuelle Veränderungen im deutschen Fernsehen	115
IV. 7. 3 Didaktische Aspekte	116
Kapitel V	118
V. 1 Traditioneller und integrativer Fremdsprachunterricht im Vergleich	120
V. 2 Komplett Lernprogramme	122
V. 2. 1 Einblicke - Lernprogramm Deutsch, Multimedia Language Trainer ...	122
V. 2. 2 Tell Me More : (Erzähl Mir Mehr).....	125
ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	129
LITERATURVERZEICHNIS	132
ANHANG	

EINLEITUNG

« Deux qualités font que l'information en ligne est plus proche de la communication orale que du texte sur papier: l'information en ligne est aussi proche du temps réel que l'écriture le sera jamais, et elle est interactive. Cela signifie que ce qui apparaît à l'écran, demeurant fluide et adaptable comme le mot parlé, est plus lié au contexte de l'information fournie qu'au texte de l'information ».

De Kerckhove (2000 161)

Die Fremdsprachenlehre und Lernforschung sieht die Integration der digitalen Medien im Unterricht als eine Motivation, Erfolg und Modernisierung zur Verbesserung der deutschen Erkenntnisse. Die allgemeine fremdsprachlichen Bildung, die neuen Medien, vor allem der Computertechnologie, Nutzung des Internets, Fragen nach der Anwendung von Online-Kommunikationswerkzeug bleibt stets und bis heute und vor allem in Algerien Gegenstand der Forschung. Abgesehen davon kann man sagen, dass die multimedialen Hilfsmittel den Unterricht und die Art und Weise ändern, wie gelernt wird.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, darzulegen, welche Unterrichtsgestaltung die besseren Lernergebnisse zur Folge hat. Wie und in welchem Umfang nimmt die Verwendung oder der Verzicht von multimedialen Hilfsmitteln an algerischen Universitäten auf den Spracherwerb von Deutsch als Fremdsprache Einfluss nimmt. Mit Blick auf das steigende Interesse an der Rolle und der Anwendung der multimedialen Hilfsmittel im DaF – Unterricht, drängt sich die Frage auf, wie die Unterrichtsgestaltung effizient gefördert werden kann.

- Inwiefern können die Germanistikstudenten multimediale Hilfsmittel richtig anwenden, damit sie ihre Deutschkenntnisse verbessern?
- Inwieweit gehen sie mit formalen methodischen Anwendungen bei multimedialen Hilfsmittel von Unterrichtsgestaltung um?
- Welche Rolle spielt der Lehrer in diesem Zusammenhang? Und wie erfolgt seine Rolle?
- Welche zusätzlichen Maßnahmen sollten in diesem Zusammenhang getroffen werden?

Diese Fragestellungen stehen demzufolge im Fokus der vorliegenden Untersuchung und münden in der folgenden **Hauptfrage**:

- *Inwieweit können multimediale Hilfsmittel zu einem effizienten DaF-Unterricht bei Deutschstudenten beitragen?*

Um dieser Frage weiter nachzugehen, wird von den folgenden **Arbeitshypothesen** ausgegangen:

1. *Das multimediale Hilfsmittel hilft Mängel bei den Unterrichtsmaterialien zu beheben*
2. *Die didaktischen Fehler und die Sprachdefizite bei den klassischen Hilfsmitteln müssen aktualisiert sein.*
3. *In Algerien erlebt man eine Verzögerung beim Gebrauch und der Anwendung der multimedialen Hilfsmittel im DaF-Unterricht.*

Die Forschungsarbeit stellt für den Unterricht ein Konzept für Deutsch als Fremdsprache dar und zeigt gleichzeitig, wie man diese Wissensgebiete bzw. multimediale Hilfsmittel sinnvoll mit einander verbinden kann, damit das Potenzial der neuen Technologien genutzt wird um die Qualität der Lehre zu verbessern.

Zur Verbesserung der deutschen Sprache bzw. der allgemeinen Fremdsprache sowie der Bildung in weiterführenden Schulen, Hochschulen und Universitäten in Algerien, wird mein Projekt unter der Anleitung von Herrn Prof. Dr. Kamal EL KORSO an der Abteilung für Angelsächsische Sprachen, Deutsch Sektion, Oran Universität (Algerien), eingeführt.

Meine Arbeit besteht aus 5 Kapiteln und zwar

Kapitel I: Zum Begriff Multimedia

Kapitel II: Computertechnologie

Kapitel III: Internet und Onlinewerkzeug

Kapitel IV: Video und Fernsehen

Kapitel V: Lernprogramme

KAPITEL I

Zum Begriff Multimedia

I.1 Was sind Medien?

Medien sind Kommunikationsmittel der Menschen. Weitere bekannte Definitionen bezeichnen Medien als:

Vermittlungsträger von Informationen (Horn/Kerner), Informationsvermittler zwischen Quelle und Senke (Fluckiger), Medien sind Mittler und bilden eine Sphäre der Vermittlung (Winkler), Institutionalisierte Kommunikationskanäle (Saxer, Kommunikationswissenschaft). Umgangssprachlich ist der Begriff "Medien" vor allem mit den Massenmedien: Zeitung, Zeitschrift, Hörfunk und Fernsehen verbunden.

Beispiele für einzelne Medien sind die so genannten Printmedien, Buch und Zeitung, aber auch das Flugblatt, der Brief und das Plakat, in neuerer Zeit dann Fotografie, Telefon, Film, Hörfunk, Fernsehen und Internet (welches mittlerweile zu den Massenmedien gezählt werden kann), aber auch Videospiele. Medien benutzen Zeichen, insbesondere Symbole wie Schrift und Sprache oder Musik.

Medien von und für Jugendliche werden als Jugendmedien bezeichnet. Es lassen sich je nach Betrachtungsweise verschiedene Arten von Medien unterscheiden, wobei Überschneidungen möglich sind. Systematisch lassen sich Medien klassifizieren in: diskrete (zeitunabhängige) und kontinuierliche (zeitabhängige) Medien

visuelle und auditive Medien sowie ggf. Audiovisuelle Medien

Perzeptions-, Repräsentations-, Präsentations- und Informationsaustauschmedien (einschl. Speicher- und Übertragungsmedium).

Nach technischen Kriterien

Keiner der Partner benutzt technische Hilfsmittel (z. B. Unterhaltung zwischen zwei Personen) = primäre Medien

Einer der Partner benutzt technische Hilfsmittel (z. B. Printmedien) = sekundäre Medien

Beide Partner benutzen technische Hilfsmittel (z. B. Hörfunk, Fernsehen) = tertiäre Medien

Wenn für die Kommunikation ein Computer (Verknüpfung verschiedener Medien) und eine Onlineverbindung notwendig ist (z. B. Internet) = quartäre Medien:

Nach dem Grad der Öffentlichkeit

Interpersonelle Kommunikation

Kleingruppenkommunikation

Organisationskommunikation

Massenkommunikation

Weitere Unterscheidungsmöglichkeiten

Massenmedien sind meist einseitige Kommunikationsmittel zum Erreichen von vielen Empfängern, also beispielsweise die Zeitung im Gegensatz zum Kettenbrief.

Interaktive Medien

Multimediale Medien

Elektronische Medien z. B. Netzpublikationen

Analoge und Digitale Speichermedien

Eine Grundeigenschaft der Menschen ist ihre Fähigkeit zur Kommunikation. Wir haben schon immer versucht Informationen, Gefühle und Ideen mit anderen auszutauschen, nur die Mittel und Medien haben sich im Laufe der Zeit verändert. Medien sind all die Mittel und Wege, die Menschen zur Kommunikation gebrauchen (Varis 1999, 192). Kommunikation ist nach Spanhel (2006, 60) immer an Medien gebunden. Wie Waragge-Lange versteht er unter Medien alle Repräsentationen von Sinn, die zur Erzeugung, Interpretation und Tradierung von Alltagswissen eingesetzt werden. Medien können symbolisch und ikonisch sein; sie machen Sinn immer kommunizierbar bzw. konservierbar. Jedermann verständliche Sprache ist damit genauso ein Medium wie eine Fotografie oder ein Film. (Wragge-Lange 1996, 7, zit. Nach Spanhel 2006, 69.)

Für die Zwecke der Medienbeziehung empfinden sie diese Definition jedoch für zu weit und bezeichnen in diesem Zusammenhang als Medien alle symbolischen und/oder ikonisch gefassten Repräsentationen von Sinn, die in einer technischen Fixierung ver-

öffentlich wurden und damit diskutierbar sind. (Wragge-Lange 1996, 7f., zit. nach Sanhel 2006, 96.)

Wie Buckingham (2003, 3) unterstützte ich diese Definition und meine mit Medien die ganze Breite moderne Kommunikationsmedien wie Fernsehen, Kino, Video, Radio, Fotografie, Werbung, Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, aufgezeichnete Musik, Computerspiele und das Internet¹. Viele dieser Kommunikationsmittel werden oft Massenmedien genannt, weil sie ein sehr breites Publikum erreichen; was nicht ausschließt, dass einige Medien auch an ein kleines oder spezialisiertes Publikum gerichtet sind (Buckingham 2003, 3)

Medientexte sind wiederum die verschiedenen begrenzten, erzählerischen Nachrichten, die von den verschiedenen Kommunikationsmitteln getragen werden. Der Begriff bezieht sich nicht auf die geschriebene Sprache, vielmehr können in einem Medientext Ton, Text und Bilder oder anderen visuelle Zeichen entweder alle zugleich, in verschiedenen Kombinationen oder einzeln vorhanden sein. Zeitschriftenartikel, Filme, Fernseh- oder Radiosendungen, Bilder oder Webseiten sind somit alle gleichermaßen Beispiele für Medientexte. (Kotilainen 1999, 40.)

Die Konvergenz der Medien auf der einen Seite und die Integration ihrer Darstellungsformen, d. h. Ton, Text und Bild auf der anderen ist kennzeichnend für unsere Zeit (Kotilainen 2001, 13). Zeitungsbilder bewegen sich nicht nur in Harry Potter, denn wie Kotilainen (1999, 32) feststellt, erscheinen Zeitungen heute neben ihrer herkömmlichen Form auch in Internet. Zum anderen wird der geschriebene Text in der heutigen Gesellschaft im Großen und Ganzen immer visueller in der Zeitung werden Wörter, Bilder und grafische Darstellungen zusammengestellt und das Layout und der visuelle Eindruck des Textes wird immer wichtiger (Fairclough 1997, 29)

¹ Nach Kotilainen (1999, 37-38) ist es aber nicht nötig, jedes Medium einzeln kennen zu lernen, denn die Medienkompetenz in einem Gebiet dient als Grundlage in anderen Gebieten.

I.2 Der Begriff „Medium“

Laut Staiger & Wichert (2004: 19) gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs „Medium“. Je nach Verwendungskontext (Alltagssprache, wissenschaftliche Fachsprachen) nimmt er eine andere Bedeutung an. Beispielsweise versteht die Sozialwissenschaft unter einem Medium, etwas anderes als die Kommunikationswissenschaft und diese wiederum etwas anderes als die Sprachwissenschaft (vgl. ebd.: 20 ff.). Aufenanger (2004: 302) identifiziert zwei grundsätzliche Bedeutungsdimensionen von „Medium“:

Unter Medien werden in einem weiten Sinne alle Vermittlungsformen von Welt verstanden, wie etwa die Sprache, in einem engeren und gebräuchlicheren Sinne alle technisch produzierten – wie etwa das Buch – oder mit Hilfe von Technik ermöglichten Formen der Kommunikation – wie etwa das Fernsehen oder das Internet.

Die zweite Dimension, das Verständnis von Medien als Werkzeuge oder Hilfsmittel der Kommunikation (vgl. auch Tulodziecki 2000: 53), kommt dem Bedeutungshorizont von Medien in der Unterrichtswissenschaft nahe. Auch dort werden sie als Werkzeuge aufgefasst, nämlich als „Vermittler“ im Lehr-/Lernprozess. Freudenstein (2007: 395 f.) unterscheidet drei Kategorien von Unterrichtsmedien¹: herkömmliche, moderne und neue Medien. Herkömmliche (nicht technische) Medien sind traditionelle Unterrichtsmittel wie Lehrwerke, Grammatiken, Landkarten, Schautafeln, Realien und Bilder. Als moderne Medien werden alle unterrichtlichen Mittel bezeichnet, die auf einer technischen Grundlage basieren, z.B. Overheadprojektor, Kassetten, CDs, Filme.

I.3 Der Begriff Multimedien

Hiebel et al. (1998: 12) erfassen in der medientechnisch ausgerichteten Systematisierung der Mediengeschichte unter Medien: „Materiell- mechanische oder energetische (elektrische, elektromagnetische, elektronische, optoelektronische) Träger und Übermittler von Daten bzw. Informationseinheiten und mechanische sowie elektronische Mittel der Datenverarbeitung.“ Mit dieser Definition bilden Speichern, Übertragen und

Bearbeiten die zentralen Hauptfunktionen moderner Medien. Kommunikationsmedien gehen im Kern von der Funktion als Mittel aus, mit deren Hilfe man über raumzeitliche Distanzen bedeutungsvoll kommunizieren kann. Faulstich (2004: 12) gibt eine weitere Definition: „Ein Medium ist ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz.“ Barsch (2006: 15) bezieht sich auf die Definition der Medien nach der Sichtung der medienwissenschaftlichen Begriffsbildung von Stiehler (2005: 306): „Medien können (...) als eine bestimmte Konfiguration von institutionellen Gegebenheiten (Anstalten, Unternehmen usw.) mit spezifischen Merkmalen der Vermittlung von Realitätskonstruktionen (Darstellungsformen und „Sprache“ im weitesten Sinne des Wortes) und bestimmter Technologien des Sammelns, Verarbeitens, Übertragens und Speicherns von Informationen i. w. S. angesehen werden.“ Die Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnik nehmen immer größeren Einfluss auf die Gesellschaft. Dies gilt auch für das Bildungswesen. Lehren und Lernen mit neuen Medien spielt eine immer bedeutendere Rolle. In einer Lerninstitution wird der Unterricht von einer durch Informations- und Kommunikationstechnologien stark bestimmten Welt geprägt. Durch den Einzug des Computers ins Klassenzimmer hat sich die Möglichkeit der Interaktion zwischen den Lernenden und Lehrenden signifikant erhöht. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, neue Technologien effektiv in den Unterricht einzubinden und die Leistungen der Lerner zu verbessern. Ein amerikanischer Medienexperte Wodsworth (1983) deutet, 70 % Wissen werden durch das visuelle Organ gelernt, 20 % werden durch auditives und nur 10 % durch andere Organe erworben. Im pädagogischen Bereich hat sich im Zusammenhang mit medialen Formen des Lehrens und Lernens eine Gruppierung von Medien nach ihren Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht gebildet. Eine entsprechende Definition könnte nach Martial/Ladenthin (2002: 19) folgend so lauten: „Unterrichtsmedien sind reale Gegenstände, die Lernobjekte oder Hilfsmittel sind. Als Lernobjekte ermöglichen sie Erfahrung, die dem Erreichen der Lernziele dienen. Als Hilfsmittel werden sie dazu verwendet, Lernobjekte zugänglich zu machen oder zu erzeugen.“ Dafür werden audiovisuelle Medien und Computer im Fremdsprachenunterricht nötig. Ich werde im nächsten Abschnitt analysieren, welche Einsatzmöglichkeiten der Multimedien im Fremdsprachenunter-

richt effektiv sein können und wie sie anzuwenden sind.

I.3.1 Multimedien, Multimediendidaktik

Das Hauptziel von Deutschlehrenden ist es, ihren Schülern beim Sprach-lernen effektiv zu helfen, ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln und den Sinn der Sprache so wie den kulturellen Hintergrund der Zielsprache zu lernen und zu verstehen. Aus dieser Sicht werden die Ziele des DaF-Unterrichts in zwei Kategorien aufgeteilt: Zum einen ist es ein wichtiges Mittel für die neuen Einwohner in Deutschland, die die Gesellschaft kennen lernen und sich in die einheimische Gesellschaft integrieren wollen, wie z. B. die Einwanderer, die aus persönlichen Gründen, wie der Arbeit, des Studiums oder der Ehe, nach Deutschland eingewandert sind. Die Lerner brauchen die Sprache, um sich an die neue Umgebung anzupassen.

Das andere sind die „Fremdsprachenlerner im eigenen Heimatland“, die sich in einem nicht deutschsprachigen Land befinden und die deutsche Sprache lernen. Hier nenne ich die Deutschlerner in Algerien als Beispiel. Sie lernen die Sprache, um die Kulturkenntnisse der Zielsprache zu erwerben oder wegen der Bedürfnisse im Berufsleben mit den Zielsprachpersonen Kontakt aufzunehmen. Allerdings fehlt den Lernern meistens der direkte Zugang zur Zielsprache, dadurch wird eine Alltagskommunikation weniger verwendet. Deswegen sind die Sprachlerner bei Kommunikationen mit deutschen Muttersprachlern häufig nicht in der Lage, sich auszudrücken oder zu verständigen.

Im Gegensatz zu den Lernern in Deutschland fehlen den algerischen Deutschlernenden oft die angemessenen Situationen und Gegenstände, die sie beim Sprachlernen motivieren. Vor allem bleibt die übliche Form des Fremdsprachenunterrichts in Algerien ein lehrerzentriertes Klassenzimmer mit Vorträgen, Grammatikübungen, Fragen und Antworten usw. Diese Lehr- und Lernumgebung ist autoritär und geschlossen. Kreide, Tafel und Lehrmaterialien sind die einzigen Medien im Unterricht und sie dämpfen die Begeisterung und Kreativität der Lerner, auch hemmen sie gleichzeitig den Spaß und die Unterhaltung beim Lernen. Daher sollten die deutschen Lehrer so weit wie mög-

lich den Lernern während des Unterrichts oder danach verschiedene Lernmöglichkeiten bieten. Via Internet sind die Lernenden in der Lage, frei von zeitlichen Zwängen passende Möglichkeiten zu finden, die Fremdsprache zu erlernen. In den letzten Jahren sind die Forschungen über die Anwendungen und die Ergebnisse des computergestützten Fremdsprachenunterrichts in Algerien recht umfassend, zum Beispiel E-Learning für Lerner, Autonomenslernen im Internet und Lernstrategien zur Nutzung von Netzwerkressourcen. Solche Studien zeigen, dass webbasierte Lehre und Online-Lernen allmählich zum Mainstream in Algerien geworden sind. In Kapitel II Computertechnologie und Kapitel V Lernprogramme möchte ich verschiedene computergestützte Lehrmethoden vorstellen und durch didaktische Überlegungen, bei dem die Lerner durch den Einsatz von Multimedien ihren Spracherwerb erleichtern und verbessern können.

I.3.2. Audiovisuelle Medien

Berger (1990: 33) sagt: „Sehen kommt vor Sprechen: Die Welt erschließt sich dem Kind zuerst als Bild. Wenn wir dann lernen, dem Augenschein der Welt mit Worten auf den Grund zu gehen, können wir der widersprüchlichen Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Wissen nicht mehr entkommen. Unsere gesellschaftlich vermittelte Einstellung zu dem, was wir sehen, prägt die Art, wie wir es sehen und wie wir die Erscheinungen der Welt darstellen.“ In diesem Sinn spielen audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle, um den Fremdsprachenlernern im Ausland, z. B. in Algerien, durch Medien direkt und schnell Informationen zu vermitteln.

Nach Eichheim/Wilms (1981) gibt es eine Möglichkeit, die im Klassenzimmer fehlende Realität authentischer Zielsprachen zu kompensieren und „die Wirklichkeit des Klassenzimmers zu erweitern“: durch das „Herein-bringen von Sprechansätzen in Form von Gegenständen, Geräuschen, Texten und vor allem Bildern.“ Das heißt, unter didaktischen Aspekten besteht eine zentrale Funktion von Medien darin, fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen.

Krumm (1981) weist in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Unterschied zwischen Fremdsprachenunterricht im Inland (in Deutschland) und im Ausland (außerhalb von Deutschland) hin: Im Inland bringen die Lerner durch ihre Lebensumstände Authentizität ins Klassenzimmer mit, denn ihre Arbeits-, Studien-, Wohn- bzw. Lebensbedingungen stellen authentische und alle Lerner interessierende Kommunikationsanlässe dar. Im Ausland füllen diese Funktion Medien, die ein Stück Welt und soziale Ereignisse in die Klasse transportieren und der Realität angenähertes sprachliches Verhalten erleichtern. Zunächst werde ich auditive und visuelle Medien erläutern und verdeutlichen.

I.3.3. Auditive Medien

Im Fremdsprachenunterricht kann der medial vermittelte Ton von der Tonkassette, Radio, CD und Schallplatte vielfältig eingesetzt werden. Als ein Stück authentischer fremdsprachlicher Realität im Klassenzimmer können Sprachquellen in Form von Hörspielen, Nachrichten, Werbung usw. dienen. Für die Lerner in den „Sprachgemeinschaften“ im Heimatland, die nur im Sprachunterricht Kontakt mit der Zielsprache haben, sind auditive Medien häufig die einzige Möglichkeit, authentische Muttersprachler zu hören. Der wichtigste Beitrag auditiver Medien zum DaF-Unterricht bietet den Lernern den medialen Kontakt mit einer realen Sprachsituation.

Im Folgenden stelle ich nach Storch (1999) einige wichtige Einsatzmöglichkeiten auditiver Medien vor:

1) Der Einsatz auditiver Medien stellt eine wichtige Voraussetzung für die gezielte Förderung des Hörverstehens dar. Die von Muttersprachlern gesprochenen Texte bieten eine wichtige Möglichkeit, dass die Lerner sich an die Zielsprache gewöhnen und die authentischen Texte mit den entsprechenden Funktionen lernen.

2) Auch bei Lerntexten, z. B. dialogischen Hörtexten, ist die auditive Präsentation sehr wichtig. Das heißt, in diesem Fall können die Anfänger authentische Texte auf CDs oder Speichermedien als phonetische Übungen und Hörtraining üben.

Was jetzt auf dem Gebiet der auditiven Computermedien zur Verfügung steht, ist die technische Voraussetzung zur Spracherarbeitung der Lerner und zur Kontrolle durch die Lehrer. Die auditiven Tondateien können durch die Lerner und Lehrer mit entsprechenden computerunterstützten Programmen bearbeitet werden. Die Lehrer können authentische Sprachvorlagen bearbeiten, z. B. nach dem Bedarf des Lerners verkürzen oder verlangsamen und sie im Unterricht verwenden.

Darüber hinaus können Lernaufgaben auf einem Internetportal gespeichert werden, um von Lernern bei Bedarf zu jeder Zeit heruntergeladen werden zu können. Durch Computer und Internet ist der Datenaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden auf vielfältige Weise möglich. Die Daten sind für alle Nutzer zu jeder Zeit verfügbar, und können auf den Computer des Lerners geladen werden. Der authentische Sprecher als Modell auf den Tonträgern spielt eine zentrale Rolle bei der Ausspracheschulung, damit die Lerner die Artikulation der Töne hören, imitieren und auf ein Speichermedium aufnehmen können. Die gespeicherten Äußerungen können von Lernern abgehört werden, um ihre eigene Aussprache zu überprüfen und zu verbessern. Außerdem wird die Hörfertigkeit des Lerners trainiert, so dass er die Inhalte der Hörtexte verstehen und weiter interpretieren oder Hörübungen machen kann. Diese Phase ist sinnvoll im Fremdsprachenunterricht, weil die Lehrer die aufgenommenen mündlichen Produktionen des Lerners korrigieren und benoten können.

I.3.4. Visuelle Medien

Durch visuelle Medien transportieren die Lehrenden die Realität und die Authentizität der Zielsprache direkt in die Unterrichtsumgebung. Storch (1999: 276) meint: „Visuelle Medien, z. B. Plakate, Fotos, oder Zeichnungen, stellen seit jeher einen wichtigen Äußerungsanlass im Unterricht dar. Sie bringen einen Ausschnitt aus der fremdsprach-

lichen Realität ins Klassenzimmer, der zu Beschreibung, Kommentar, Vergleich oder auch Hypothesenbildung anregt.“ Optische Medien können darüber hinaus motivierend wirken, denn sie ziehen die Aufmerksamkeit der Lerner auf sich, veranschaulichen das Unterrichtsgeschehen und sorgen für Abwechslung des Unterrichtsablaufs. Bilder können je nach Inhalt und Darstellungsweise Äußerungen zu konkreten Themen stimulieren, interkulturelle Äußerungsanlässe schaffen und den Betrachter zu persönlichen Aussagen anregen. Aufgrund der Entwicklung der Technologie bestimmt die Kombination der auditiven und visuellen Medien wie Video in den letzten Jahren die Veränderung der Lehr- und Lernumgebung.

Storch (1999: 281) weist nach Gügold (1991) auf Folgendes hin, „Video nimmt seit Anfang der 80er Jahre einen festen Platz in der fachdidaktischen Diskussion um den DaF-Unterricht ein. Dem Medium kommt eine wichtige Funktion vor allem im Auslandsunterricht zu, da es auf anschauliche Art unterschiedliche Themen, kommunikative Situationen, Textsorten, sprachliche Register usw. vermitteln und dadurch fremdsprachliche und fremd-kulturelle Authentizität ins Klassenzimmer transportieren kann.“ Löschmann (1991: 83) meint: „Das Video als eine Größe im Lernprozess trifft im Unterricht auf den Lernenden als entscheidende Größe. Damit im besten Falle ein produktives Zusammentreffen zustande kommt, muss der Lehrer nicht nur das Video einschätzen, sondern auch eine Lernergruppe.“

Mit den rasanten Veränderungen in der Computertechnik können die Videokassetten im Fremdsprachenunterricht nicht mehr die Bedürfnisse und den Wissensdurst der Lerner zum zielsprachigen Land stillen. Mitschian (1999: 153) legt dar: „Neben der direkten Ansteuerung von Einzelbildern ist als technisches Merkmal digitalisierter Videos die gute und während der Anzeige konstant bleibende Qualität von Standbildern hervorzuheben. Anders als bei der Wiedergabe vom Band gibt es keine Zeitbegrenzungen der Anzeigedauer und auch keine Qualitätsverluste im Vergleich zum laufenden Bild.“ Die Videoclips lassen sich schnell und effektiv mit den Computerprogrammen bearbeiten und verarbeiten, wie z. B. von einem Video-schnitt ausschneiden, kopieren, einfügen.

Der Beitrag der Bewegbilder im Videoformat für das Fremdsprachenlernen ist es, dass sich Filme je nach den Bedürfnissen der Lerner unterbrechen, wiederholen oder verlangsamen lassen können, so dass die Gestik und Mimik sowie die Sprechtexte von Darstellern im Film deutlich erkennbar sind. Bei der bildlichen Darstellung hat die Realaufnahme besondere Vorteile für den Fremdsprachenunterricht, weil ein Realbild der Wirklichkeit des Zielsprachelandes natürlich am nächsten kommen kann. Das Problem mit der Nutzung eines Videos oder einer Videosequenz im Fremdsprachenunterricht liegt aber darin, wie bei allen anderen Lerner- und Lehrergruppen, in Abhängigkeit von den konkreten Lernzielen zu bestimmen.

I.4 Was ist Medienerziehung?

Weil Medientexte nun mehrere „Sprachen“ oder Kommunikationsformen verbenden, zielt „Medienbeziehung²“ (media education) auf die Entwicklung einer vielfältigen Kompetenz und zwar nicht nur mit Hinsicht auf das Gedruckte, sondern auch in den Symbolischen System der Bilder und Töne. Diese Kompetenz wird zumindest im Englischen und Finnischen oft als eine Form von „Lesefähigkeit“ beschrieben und es besteht ein Konsens darüber, dass Medienlesefähigkeit (media literacy) in der heutigen Welt für junge Leute genauso wichtig ist wie die herkömmlichere Fähigkeit, geschriebene Text zu lesen (Buckingham 2003, 4) Kotilainen (1999, 33) merkt an, dass in der deutschen Kultur mehr von Medienkompetenz die Rede ist, was dem englischen Begriff auch eher entspricht, da in der Medienerziehung nicht nur rezeptive Fertigkeiten angestrebt werden.

Die finnischsprachige Entsprechung für Medienerziehung ist mediakasvatus (Medienerziehung) oder mediapedagogiikka (Medienpädagogik), die unter anderem von Lotilainen (2001, 13) Synonym verwendet werden. Spanhel (2006, 12-13) dagegen schließt sich der Position von Baacke an, wonach

² In Deutschland soll der Begriff Medienbeziehung im außerschulischen Bereich kaum verwendet werden. nach Meister (2007 – 591) würde man an seiner Stelle zum Beispiel den Begriff Medienbeziehung vorziehen.

Mediendidaktik (Einsatz von Mediengeräten, vom Overheadprojektor bis zum Computereinsatz in Lehr-/Lernprozessen) sowie Medienerziehung von Kindern, jugendlichen Erwachsenen mit dem Ziel, die audiovisuelle Codes und neuen Zeichenwelten neben Schrift und Sprachen entziffern und benutzen zu können bis zum Übungen in aktivere Mediengestaltung und Mediennutzung.

Teilbereiche der Medienpädagogik darstellen. Das die oben definierte Mediendidaktik als solche aus dem Rahmen meiner Arbeit fällt, ist der Oberbegriff Medienpädagogik hier überflüssig. Der Klarheit halber werde ich mich deshalb auf den Begriff Medienerziehung festlegen.

Es soll noch erwähnt, dass der Begriff Kommunikationserziehung (viestintäkasvatus) in Finnland manchmal als synonym von Medienerziehung benutzt wird. Dies hängt damit zusammen, dass Medienerziehung ist hier manchmal als Hyponym von Kommunikationserziehung definiert wird, aus diesem Grund sprechen finnische Lehrer manchmal von Kommunikationserziehung. Wenn sie in Wirklichkeit Medienerziehung meinen (Kotilainen 1999, 32)

I.4. 1 Förderung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten:

Wie Buckingham (2003, 4) festhält, soll Medienerziehung also sowohl die kritischen als auch die kreativen Fertigkeiten der jungen Menschen ausbilden, er soll ihnen einerseits ermöglichen als Verbraucher der Medien bewusste Einschätzungen und Interpretationen zu machen, andererseits sollen sie aber auch lernen, selbstständig Medien zu produzieren (vgl. Kotilainen 1999, 31). Vor allem die Entwicklung der digitalen Medientechnik hat es auch dem großen Publikum ermöglicht, einige Mediendarstellungen wie Animationen, Videos, Webseiten und Musik herzustellen (Kotilainen 2001, 13). Indem die Medienerzieher die Entwicklung der Kreativität junger Menschen und ihre Teilnahme an der Medienproduktion betonen, ermöglichen Sie, dass die Stimme der Jugendlichen gehört wird. Auf lange Sicht schaffen sie auch die Grundlage für demokratischere und inklusivere Formen der Medienproduktion in der Zukunft (Buckingham 2003, 14)

I.4 2. Lernen über die Medien:

Nach Kotilainen (1999, 34) kann man in der Medienerziehung unterscheiden, ob die Medien ein Titel (Z. B. beim Vertiefen eines geschichtlichen Themas) oder Gegenstand (z. B. in der Filmanalyse) des Unterrichts sind. Das Auseinanderhalten der beiden Anwendungsweisen ist schwer und teilweise auch künstlich, weil die Schüler auch etwas über die Textualität und den Aufbau der Medien lernen, wenn diese ein Unterrichtsmittel sind (Kotilainen 1999, 20).

Buckingham (2003, 4-5) versteht unter Medienerziehung aber nur den Prozess des Lernens und Lehrens über die Medien, der auf Medienkompetenz hinauszieht. Dies sollte ihm zu Folge nicht mit dem Unterricht durch oder mit Hilfe von Medien verwechselt werden. Auch Mastermann (1997, 51) betont, dass Medienmaterial im Unterricht nicht als neutrale Form der Informationsübermittlung verstanden, sondern kritisch betrachtet werden sollte. In meiner Arbeit bin ich auch nur insofern an Unterrichtsmedien, das heißt an Medien als Unterrichtliche Hilfe (vgl. Bausch 2003, 395) interessiert, als in diesem Zusammenhang Medienkritische Aspekte hervorgehoben werden.

I.4. 3. Medienerziehung und außerschulisches Lernen:

Kotilainen (2001, 49) und Tuominen (1999, 20) fügen der Medienerziehung noch ein weiteres Problemfeld hinzu, nämlich das informelle Lernen in der Medienumgebung außerhalb der Schule. Der Lehrer sollte nämlich die aktuelle Medienumgebung kennen, in der der Lerner seine Identität in der Freizeit aufbaut, damit er seinen Unterricht daran anbinden kann (Kotilainen 2001, 49) (Spanhel 2006, 7-8) schließt sich dieser Meinung an und führt das Problem an. Die Eltern und Berufserzieher jedoch oft wenig Einblick in die Medienwelten ihrer Kinder und Jugendlichen haben. Diese verfügen nämlich immer früher über eine umfangreiche Medienausstattung in ihrem eigenen Zimmer. So werden sie unabhängig von den Medienpräferenzen ihrer Eltern, sind aber dann auch mit der Vielfalt an Medienangeboten weitgehend allein gelassen. Außerdem würde sich vor allem ältere Schüler widerwillig zeigen. Informationen über ihren

Medienkonsums zu geben, weil dies als einen Eingriff in ihre Privatsphäre empfinden. Da in den einzelnen Schulklassen spezifische Unterschiede nachgewiesen worden sind, besteht Spanhel (2006, 244) zufolge eine grundlegende Erziehungsaufgabe, der Lehrer darin, sich ein mögliches genaues Bild von den Medienwelten und dem Medienverhalten ihrer Schüler zu machen. Auf Grund des festgestellten Medienhandels der Schüler sollten die Lehrer dann eine erzieherische Einschätzung machen.

I.5 Neue Medien – neue Kommunikationsformen

Die neuen Medien sind in aller Munde. Doch was sind die neuen Medien eigentlich genau? Und ist es überhaupt berechtigt, von *neuen* Medien zu sprechen? Oder anders formuliert: Was ist das Neue an den neuen Medien? Diese Fragen sollen hier beantwortet werden, bevor in den nächsten beiden Kapiteln der Blick auf ihre pädagogische Nutzung und ihren pädagogischen Nutzen gelenkt wird. Die vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation, die die neuen Medien eröffnen, sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse. Daher werden im zweiten Abschnitt dieses Kapitels einige grundlegende Betrachtungen zur computervermittelten Kommunikation angestellt.

I.5.1 Was ist neu an den neuen Medien?

Die neuen Medien firmieren in der Fachliteratur auch unter den folgenden Bezeichnungen: digitale Medien, elektronische Medien, Informationstechnologien. Oft wird die alternative Namensgebung mit dem Hinweis darauf begründet, dass die neuen Medien heute keine so neue Angelegenheit mehr seien² (vgl. Funk 2000: 13; Hess 2006: 306). Trotz dieses berechtigten Einwands möchte ich an dem Begriff festhalten, einerseits weil er im wissenschaftlichen Diskurs am häufigsten anzutreffen ist und mittlerweile auf eine fast vierzigjährige Geschichte zurückblickt (vgl. Hüther 2005b: 346), andererseits weil er im Unterschied zu den anderen Termini den technologischen Aspekt in den Hintergrund rückt, was – wie noch zu zeigen sein wird (s. Kap. 3.2.6) – im pädagogischen Kontext grundsätzlich wünschenswert ist. Auf die Frage, was nun genau zu den neuen Medien zählt, findet man in der Literatur selten eine klare Antwort.

Wie Hüther (2005b: 346) und Funk (2000: 13) feststellen, hat der Begriff keine festen Konturen und entzieht sich einer wissenschaftlichen Präzisierung. Eine im Vergleich zu anderen Erklärungsversuchen einfache, aber brauchbare Definition kann aus den Ausführungen von Boeckmann (2001: 1101) und Schwerdtfeger (2001: 1026) gewonnen werden: Neue Medien sind computerbasierte Medien, also Medien, die sich auf den Computer als Leitmedium stützen. Viele Autoren machen die neuen Medien an ihren typischen Kennzeichen fest, die da wären: Digitalität, Multimedialität, Nicht-Linearität, Interaktivität.

I.5. 2 Charakteristika der neuen Medien:

Digitalität:

Abgesehen von der technischen Realisierung (vgl. Hüther 2005b: 347) unterscheiden sich digitale Medien von analogen Medien dadurch, dass die Medienobjekte bzw. die gespeicherten Informationen bearbeitet werden können:

Analoge Medien basieren allesamt auf Einschreibtechnologien. Ein Buchstabe, eine Zahl, ein Bild oder ein Text, einmal hervorgebracht, können nicht mehr selbst zum Gegenstand der Manipulation gemacht werden. Man kann zwar Zahlen auf Papier schreiben, aber man kann sie danach nicht mehr anordnen und z.B. der Größe nach sortieren. Dazu ist es erforderlich sie neu (ein-) zu schreiben. Allgemeiner ausgedrückt kann man feststellen, dass man mit analoger Technik immer nur in der Lage ist, den Medienträger zu bearbeiten (z.B. Filmausschnitt), nicht aber ein aufgezeichnetes Objekt oder den Hintergrund (z.B. virtuelles Studio). Medienobjekte sind somit immer nur der Wahrnehmung (lesen, betrachten), nicht aber der Manipulation zugänglich. Erst mit digitalen Medien ist es möglich, das Objekt der Wahrnehmung auch zum Objekt der Manipulation zu machen und damit virtuelle Umgebungen zu schaffen und nicht nur abgebildete oder beschriebene. (Keil 2007: 83)

Multimedialität und Polycodierung:

Der werbewirksame Begriff „Multimedia“, der u.a. auch als Synonym für „neue Medien“ verwendet wird (vgl. Podehl 2005: 327), meint nach Mayer (2004a: 59) „die Einbindung verschiedener Technologien in ein anderes Medium, den Computer“. Aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts ist der Einsatz mehrerer Medien – auch Medienverbund genannt – eigentlich ein „alter Hut“; neu und eventuell entlastend ist jedoch der Aspekt der Integration:

Nicht die Tatsache, dass mehrere Medien im Fremdsprachenunterricht zusammenkommen, ist also für das Fremdsprachenlernen von Interesse, sondern die, dass vorher getrennte Medien auf einer einzigen Nutzerschnittstelle zusammengebracht werden. Dadurch, so hofft man, ließe sich das große Defizit der analogen Medienverbände, die Reduktion der Rolle des Lehrers auf die des 'Medientechnikers', vermeiden. (Rösler 2007 12)

Streng genommen greift der Ausdruck „Multimedia“ zur Charakterisierung der neuen Medien zu kurz: Nach einer vielzitierten Klassifikation von Weidenmann (2002: 45 ff.) können mediale Angebote in drei Dimensionen unterschieden werden: mono- vs. multi-medial, mono- vs. Multi-codal/polycodal und mono- vs. multi-modal. Die neuen Medien sind in jeder Hinsicht „multi“ (vgl. auch Aufenanger 1999: 4; Strittmatter & Niegemann 2000: 3):

- Multimedialität bezeichnet die Integration verschiedener Medien bzw. Speicher- und Präsentationstechnologien.
- Unter Multi- oder Polycodierung versteht man das Zusammenspiel von verschiedenen

Symbolsystemen, in denen Botschaften verschlüsselt und präsentiert werden können (Sprache, Bilder, Zahlen).

I. 6. Unterrichten mit digitalen Medien:

Unter diesem Titel sollen die neuen Medien nun aus der pädagogischen Perspektive betrachtet

werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, was sie im Unterricht leisten können und was

für ihren Einsatz spricht. Die Diskussion aktueller Mediendidaktischer und lerntheoretischer Konzepte und Erkenntnisse wird den Rahmen abstecken, innerhalb dessen das Lehren und Lernen mit neuen Medien zu sehen ist. Daraus wird abschließend eine Reihe von Voraussetzungen abgeleitet, die erfüllt sein müssen, damit die neuen Medien im Unterricht nicht nur *Mehrarbeit*, sondern auch einen *Mehrwert* bringen (vgl. Mandl 2009: 81).

I.6.1 Unterstützung neuer Wege des Lernens und Lehrens

die neue Medien (die digitale Unterrichtsmedien) ein eigenes Kapitel in einer Handreichung über die hirnpfysiologischen Bedingungen des Lernens zugestanden wird, ist auffallend und verweist auf die Bedeutung, die besonderen Potenziale der neuen Technologien und die damit verbundenen Hoffnungen und Erwartungen auf innovative Impulse für die Unterrichts - und Schulentwicklung.

Medien sind seit jeher fester Bestandteil von Schule und Unterricht und häufig wurden sie als Zeichen für Fortschritt und Entwicklung gedeutet. Nicht von ungefähr verweisen viele Aufsätzen aus der Lernforschung in jüngster Zeit immer häufiger auf Comenius, der bereits vor 350 Jahren die Wichtigkeit des Lernens mit allen Sinnen betonte und in diesem Zusammenhang den Medien einen wesentlichen Stellenwert einräumte.

Medien können das Lernen auf vielfältige Weise unterstützen – sie können veran-

schaulichen, motivieren, Aktivitäten fordern und fördern, sie sprechen unterschiedliche Sinne und damit verschiedene Verarbeitungskanäle an und können so helfen, die eingehenden Reize intensiver zu verarbeiten und die neuronalen Netze dichter zu knüpfen. Medien sind sinnvolle Hilfsmittel im Unterricht, vorausgesetzt, die Beteiligten können damit umgehen – d.h. wissen, deren Potentiale in sinnvolle Zusammenhänge zu integrieren.

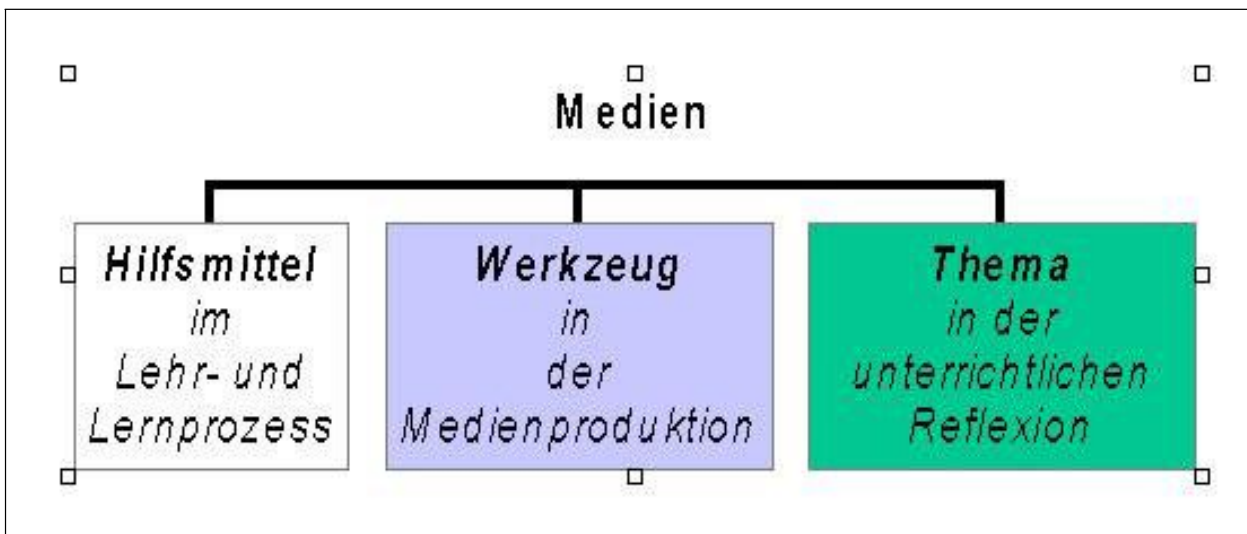


Abb.1: Funktion von Medien in der Schule

Die neuen Technologien verbreiten sich in unserer Gesellschaft mit unvergleichlicher Schnelligkeit und Intensität. In relativ kurzer Zeit haben sie sich nicht nur im beruflichen Sektor etabliert und sind dort nicht mehr wegzudenken, sondern durchdringen inzwischen auch den privaten Bereich und verstärkt ab 1996 - mit dem Start von „Schulen ans Netz“ - auch den schulischen Bereich.

Selten jedoch haben neue Unterrichtsmedien für derartige Turbulenzen und kontroverse Debatten gesorgt wie die sog. Neuen Medien. Während die Apologeten angesichts der scheinbar unendlichen technischen Möglichkeiten ein neues Zeitalter des „light learnings“ und Bildung auf Knopfdruck heraufdämmern sahen, in dem all die Mühsal des Lernens der Vergangenheit angehören sollte, und Bill Gates bereits die lehrerfreie Schule prophezeite, warnten die Skeptiker vor Technikgläubigkeit und

Abhängigkeit, vor der Rückkehr zum programmierten Unterricht, den man ja gerade erst abgeschafft hatte und vor dem Untergang traditioneller Kulturtechniken.

Der kompetente Umgang mit den digitalen Unterrichtsmedien wurde von allen Parteien und gesellschaftlichen Gremien zum bildungspolitischen Ziel erklärt; Medienkompetenz galt (und gilt) nun als vierte Schlüsselqualifikation und die Schulen des Landes wurden von der Politik und der Wirtschaft aufgefordert, entsprechende schuleigene Medienkonzepte zu entwickeln.

Modellprojekte wurden entwickelt und publiziert, die Anregungen liefern sollten für einen zeitgemäßen Umgang mit Multimedia im Unterricht. Ohne Zweifel hat man es nun mit Medien zu tun, die weitaus „mächtiger“ und zunächst viel versprechender daher kommen als all ihre Vorgänger.

„Von entscheidender Bedeutung für das Bestehen des Einzelnen in der Wissensgesellschaft wird die Fähigkeit sein, eine Fülle ungeordneter und jederzeit abrufbarer Informationen in organisiertes, anwendungsfähiges und flexibel nutzbares Wissen zu verwandeln. Ein sicherer Umgang mit Medien in Lernprozessen befördert Wissenserwerb sowie Entwicklung von Lern- und Methodenkompetenz.“³

Eine Gesellschaft im (technologischen) Wandel braucht aber auch eine sich wandelnde Schule. Aktuelle didaktische Handlungsmuster müssen sich an tragfähigen und aktuellen pädagogischen Erfahrungen orientieren, an neuen gesellschaftlichen Anforderungen messen lassen und neuere lernpsychologische Erkenntnisse adäquat umsetzen.

³ Eckwerte zur Medienerziehung, Reform der sächsischen Lehrpläne, Comenius-Institut Juni 2004, Handlungsfelder schulischer Medienerziehung in Sachsen, S. 3

Affinität der Potentiale digitaler Medien zu neuen Anforderungen:

Die den digitalen Medien zugeschriebenen Potentiale haben eine hohe Affinität zu Schlüsselbegriffen wie *Lernerautonomie*, *Individualität*, *selbständiges, problemorientiertes, exploratives Lernen* und sie bieten die Chance, Vorstellungen von einem anderen Lernen und Unterricht zu verwirklichen und die Entwicklung von Schule und Unterricht im Sinne von Zukunftsfähigkeit voranzutreiben. Dies korrespondiert direkt mit den aus den Erkenntnissen der Lern- und Hirnforschung resultierenden Anforderungen an eine zu verändernde Unterrichtskultur.

Während das Nachdenken über das Lernen und seine Gelingensbedingungen entsprechende Forderungen an Veränderungen in Schule und Unterricht hervorbringt (s. dieser Band), versucht die Medienpädagogik die medialen Möglichkeiten auf diesem Hintergrund zu definieren bzw. dazu querzulegen. Sie geht der entscheidenden Frage nach, inwieweit Medien offene Unterrichtskonzepte unterstützen und dazu beitragen, Lernen und Lehren effizienter zu machen.

Die in diesem Band aufgezeigten Gelingensbedingungen für effizientes Lernen zeigen auch auf, dass sich die Lernumgebungen – Unterricht & Schule ändern müssen, um diese Bedingungen zu erfüllen. Ein Unterricht, der sich am Lerner orientiert, muss offen sein, d.h. u.a:

- Gelegenheiten bieten, an individuellen Vorkenntnissen anzuknüpfen, um so die Erweiterung des individuellen Wissensnetzes zu gewährleisten,
- Lerngegenstände in der gesamten Komplexität in den Blick nehmen,
- genügend Raum geben für Selbsttätigkeit, um die Selbstständigkeit zu fördern,
- problemorientiertes, exploratives, kommunikatives & kooperatives Arbeiten ermöglicht
- Schüler als Experten aktiv werden lassen (Lernen durch Lehren)

Veränderung von Lernparadigmen und Unterrichtskonzepten bedeutet aber auch die

Korrektur herrschender Rollenverständnisse. Lehrer⁴ entwickeln sich von vermeintlich „omnipotenten“ Wissensvermittlern“ hin zu Begleitern, Beratern und Organisatoren von Lernprozessen. Sie haben zunehmend die Aufgabe, Lernanlässe zu arrangieren und so zu gestalten, dass den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, auf der Grundlage eines soliden Basiswissens, Gelerntes ständig weiterzuentwickeln. Dies bedeutet eine Erweiterung der bisherigen Rolle des Informationsgebers – keineswegs jedoch deren gänzliche Nivellierung.

„Lehrerinnen und Lehrer, die problemorientiert unterrichten, nehmen eine Vielzahl von professionellen Funktionen gleichzeitig, abwechselnd und nacheinander wahr und sind dabei vieles in einem: Sie präsentieren, erklären und strukturieren, ohne die Lernenden ständig zu kontrollieren, sie geben Anregungen, unterstützen und beraten, ohne die Lernenden sich selbst zu überlassen.“⁵

Schüler können sich entsprechend in einem Unterricht, der unter modifizierten didaktischen Prinzipien konzipiert und gestaltet wird, nicht mehr lediglich auf die Konsumentenrolle mit nur gelegentlichen eigenen Aktivitäten zurückziehen, sondern müssen bereit sein, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und an der Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse aktiv und immer selbstständiger mitzuwirken.

„Nichts ist wichtiger als den Schülern das grundlegende ethische Prinzip beizubringen, demnach sie selbst die Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen haben. Für die Zukunft der menschlichen Kultur scheint...dies viel wichtiger zu sein als alles, was man an faktischem Wissen und so genannten Tatsachen aus der Schule

⁴ Die maskulinen Formen wie Lehrer, Schüler, Vertreter, etc werden stets im generischen Sinne gebraucht und schließen damit die femininen Formen ein.

⁵ Heinz Mandel u.a., Gutachten zur Vorbereitung des Programms“ Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse (SEMIK)“, BLK Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 66, S. 15f.

*ins Leben mitnehmen kann.*⁶

Um diesem Verständnis vom Lernen und den veränderten Anforderungen an Unterrichtskonzepte und – szenarien gerecht zu werden, bedarf es funktionstüchtiger Handwerkszeuge und geeigneter Materialien. Hier bietet sich der Blick auf die den digitalen Medien innewohnenden Potentiale an.

Potentiale digitaler Unterrichtsmedien:

Als wesentliche Aspekte der neuen Technologien gelten:

- Fast endlose Speicherkapazität von Daten und ungeheuer hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit von großen Datenmengen
- Zeitökonomische Werkzeuge
- Unterstützende Werkzeuge im Denkprozess (mind-maps)
- just-in-time-Zugriff (information on demand) auf riesige Datenspeicher
- anytime- anywhere- anything-learning mit den Formen von E-Learning und Blended- Learning
- Werkzeug zur
 - Simulation,
 - Interaktion, Kommunikation, Kooperation,
 - Information / Recherche
 - Publikation und Präsentation
 - zum sanktionsfreien Experimentieren
- Zusammenschluss unterschiedlicher medialer Elemente :
Bild/Ton, Film/Animation
- Individuelle Feedback-Funktion
- Aktualität /Authentizität im Lehr- und Lernprozess unterstützen

⁶Ernst von Glasersfeld, unveröffentlicher Vortrag auf dem Konstruktivismus-Kongress „Die Schule neu erfinden“, Heidelberg, 6. bis9. März 1996

- Schülerzentrierten, offenen Unterricht & Selbstgesteuertes Lernen- Individualisierung von Lernen
- handlungs- und problemorientierte Unterrichtsformen
 - veränderte Rollenmuster im Lernprozess
- breites Angebotsspektrum an Möglichkeiten zur Differenzierung

Der bisherige Einsatz digitaler Unterrichtsmedien war oft von einer „Freak-Didaktik“ geprägt. Die Faszination des technisch Machbaren bestimmte die Inhalte des Unterrichts mit Multimedia. Man suchte nach Belegbeispielen, die die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien zeigen konnten, um so auf die Potentiale digitaler Medien hinzuweisen.

Die Potentiale allein sind jedoch kein Wert an sich. Ein Medium (und sei es noch so mächtig und reich an Möglichkeiten) bleibt ein Medium, ein Werkzeug d.h. es ist ein Mittel zum Zweck. Medien leisten nie etwas aus sich selbst heraus, sondern entfalten ihre Möglichkeiten sinnvoll nur in entsprechend didaktischen Einbettungen. Dabei geht es nicht um das technisch Machbare, sondern um das (didaktisch/pädagogische) Gewollte um das Ziel von Unterricht.

„Der Computer kann Verarbeitungs- und Lernprozesse bewusst machen und damit die Wissenskonstruktion fördern, er kann Ordnungshilfen bereitstellen und damit den Wissenskonstruktionsprozess transparent machen, und er kann schließlich aufbereitete Informationen bereitstellen und damit dem Lerner die Organisation seines Wissenskonstruktionsprozesses erleichtern.“⁷

Hier liegt eine große Chance der digitalen Medien mit ihren Möglichkeiten zur Information, Präsentation, Interaktion und Kommunikation fordern sie zur Aktivität

⁷ Wolff, D., Wolff, Dieter (1996): „Möglichkeiten des Computereinsatzes beim fremdsprachlichen Lernen mit Texten“. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag, 48 – 66, 1996, S.65, zitiert bei Donath, Internet und Englischunterricht 1997, S.27

heraus. Sie bieten – gut konzipiert und in sinnvolle Zusammenhänge integriert – die Möglichkeit, individueller, gezielter, schneller, umfassender, kreativer, selbständiger und damit effektiver zu lernen und zu lehren.

Voraussetzung für die Effizienz im Lernprozess ist die (fach)didaktisch sinnvolle Einbindung der jeweiligen Medien, d.h. die Überlegung, inwieweit die eingesetzten Medien spezifische Unterrichtsphasen bereichern, Lernphasen in besonderem Maße unterstützen, neue (fachliche) Dimensionen ermöglichen etc.

Wirksamkeit für Lernen und Lehren:

Wie die drei Dimensionen des Lernens „*Kognition*“, „*Interaktion* und „*Reflektion*“ durch den Einsatz digitaler Unterrichtsmedien unterstützt werden können, lässt sich am besten veranschaulichen, indem man deren Einsatzmöglichkeiten elementaren Aktionsfeldern im Unterricht zuordnet. Dies soll im Folgenden anhand des Aktivitätsfeldes „*Gewinnen & Erschließen von Informationen*“ exemplarisch aufgezeigt werden.

Gerade in Lernprozessen, in denen die Selbstständigkeit der Lerner sowohl vorausgesetzt als auch gefördert und erweitert werden soll, müssen Schülerinnen und Schüler Raum, Zeit und Gelegenheit haben, sich selbst Informationen zu beschaffen und diese für ihre jeweiligen Lernabsichten zu erschließen.

Informationen erschließen sich Lernende aber nicht anstrengungs- und voraussetzungslos. Sie müssen vielmehr wie Bodenschätze *gewonnen* werden. Dazu bedarf es unterschiedlicher Kompetenzen. Die PISA-Schulstudie weist diejenigen Teilkompetenzen aus, die man unter dem Begriff "Lesekompetenz"⁸ zusammenfasst. Daneben sind weitere Kompetenzen erforderlich, etwa um Informationen zu finden und auszuwerten. Insbesondere digitale Medien bieten neue Chancen für die selbstständige Informationsgewinnung und -erschließung, wenn sie bestimmten Anforderungen genügen.

⁸ PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Hrsg. Jürgen Baumert u.a., Opladen 2001, S. 40f.

- Was früher noch ganze Regale mit Büchern, Ton- oder Videokassetten füllte, findet heute oftmals sogar mit erheblich erweitertem Informationsumfang - auf den neuen optischen Speichermedien (CD, DVD) Platz. So sind ganze Lexika inzwischen auf einer einzigen "Silberscheibe" erhältlich. Die Anbindung an das Netz macht es darüber hinaus möglich, dass der Bestand mit Ergänzungen verknüpft ist, die die Aktualität dauerhaft sichern. So können reichhaltige Informations- und Arbeitsumgebungen lerngruppenbezogen und lernortnah zusammengestellt werden. Sie sind permanent verfügbar, können also mit minimalem organisatorischem Aufwand immer dann eingesetzt werden, wenn sich ein Bedarf aus unterrichtlichen Kontexten heraus ergibt.
- Die Reichhaltigkeit neuer Medien bezieht sich nicht nur auf die Informationsmenge, sondern auch auf die Darstellungsformen. Multimedia-Softwareprodukte verknüpfen Texte mit Tondokumenten, Bildern, Fotos, Animationen und Filmausschnitten oder sogar ganzen Filmen, die in wahlfreiem Zugriff auf einzelne Sinneinheiten (wiederholt) genutzt werden können.
- Auch wenn Material lernortnah vorhanden ist, setzt eine gezielte Informationsbeschaffung voraus, dass man weiß, wonach, wo und wie man suchen will. Während diese Festlegung in einem gelenkten Unterricht der Lehrperson obliegt, sind Schülerinnen und Schüler in Phasen selbstständigen Lernens selbst gefordert, Ordnungs- und Klassifizierungssysteme oder Konstruktionsprinzipien von Suchhilfen zu durchschauen und darauf basierende Recherchestrategien zu nutzen, um erfolgreich zu sein. Die Festlegung von Suchstrategien erfordert aber keinesfalls nur technische Fertigkeiten. Sie setzt einerseits zumindest ein Orientierungswissen über den Untersuchungsgegenstand voraus. Andererseits tragen das Strukturieren und das Suchen zum Aufbau von kognitiven Strukturen bei. Suchergebnis-

se geben ein wichtiges Feedback, ob verinnerlichte Konzepte tragfähig sind. Medien sollten Such- und Recherchehilfen (Stichwortsuche, Volltextsuche, logische Verknüpfungen von Begriffen, Verschlagwortung, Indizes etc.) enthalten, die Lernende beim Formulieren von Suchanfragen unterstützen. Die Such- und Verknüpfungsverfahren zugrunde liegenden Regeln sollten transparent und nachvollziehbar sein.⁹

- Ergebnisse einer Informationsrecherche in digitalen Datenbeständen sind häufig sehr umfangreich. Informationen müssen nach Qualität und auf das Ziel hin bewertet, gefiltert und verdichtet werden. Techniken zur Verdichtung der Informationen wie Unterstreichen, Hervorheben, Visualisieren in einer Mindmap oder als Flussdiagramm, Formulieren von Überschriften oder Zusammenfassungen etc. müssen beherrscht bzw. gelernt werden. Gute Medien unterstützen derartige Verdichtungsprozesse durch digitale Marker, virtuelle Lesezeichen oder Notizzettel oder ermöglichen komfortabel eine Übernahme von Informationen in andere Werkzeuge wie z.B. die Textverarbeitung.
- Um zu Wissen zu werden, das bei Bedarf anwendbar ist und nicht träge bleibt, müssen die gewonnenen Informationen in vorhandene Wissensstrukturen integriert werden. Dies geschieht u.a. durch das Vergleichen mit Bekanntem, das Zuordnen von Beispielen, das Einordnen in Sinnkontexte, das Ziehen von Schlussfolgerungen und das Bewerten. Neue Medien unterstützen eine aktive Auseinandersetzung mit Informationen. Die Daten liegen digital codiert vor, sie lassen sich also nicht nur konsumieren, sondern be- und weiterverarbeiten. Bilder und Texte können kopiert und zu Lernzwecken in neue Kontexte eingebettet, verändert und umgestaltet, erweitert und kommentiert werden. Alles dies ist möglich, ohne das Ausgangsmedium zu verändern oder sogar zu beschädigen. Zu diesem Zweck werden in hypermedialen Lern- und Arbeitsumgebungen Da-

⁹ Insbesondere bei Suchmaschinen im Internet ist dies nicht der Fall. Hier dominieren kommerzielle Interessen, so dass die Betreiber ihre Rankingverfahren nicht offen legen.

tenbestände mit Werkzeugen zur Be- und Verarbeitung kombiniert, oder sie erlauben zumindest den Export von Daten zur Weiterbe- und Verarbeitung mit externen Werkzeugen oder für das Ausdrucken.

- Lernende, die multimediale Informationsbestände nutzen, müssen über Texte hinaus auch Bilder, Fotos, Grafiken, Statistiken, Tondokumente, Animationen und Filme mit jeweils spezifischen Eigenschaften und Ausdrucksmitteln "lesen" können. Medien sollten Hilfen dafür anbieten.¹⁰
- Die Anordnung der Inhalte von multimedialen Informationsumgebungen ist nicht notwendig linear wie bei einem analogen Ton- oder Filmdokument. Die Anordnungsstruktur kann mehrdimensional sein. Einzelne Informationseinheiten können Bestandteile unterschiedlicher Ordnungsstrukturen gleichzeitig sein. Also kann auf die Informationen auf unterschiedlichen Wegen zugegriffen werden.
- Einen multimedialen Datenbestand zu den Singvögeln Europas etwa kann man so nach der biologischen Systematik, aber auch nach Regionen oder nach Nahrungsnetzen durchforsten. Einen Informationsbestand zum Mittelalter kann man sich alternativ über markante politische Ereignisse, über Biographien bedeutender zeitgenössischer Persönlichkeiten oder auch über Quellen, die die Sozial- und Alltagsgeschichte beleuchten, erschließen. Lernwege sind also nicht festgelegt, sondern können je nach individuellen Lerninteressen und Vorlieben in einem gewissen Rahmen frei gewählt werden
- Für den Fremdsprachenunterricht bedeuten die in der Zielsprache verfassten multimedialen Enzyklopädien, Lexika und elektronischen Büchern eine ungeheure Bereicherung. Schülerinnen und Schüler arbeiten mit au-

¹⁰ Wie "animierte Lesehilfen" zur Interpretation eines Bildes aussehen können, findet man z.B. unter <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goya/>.

thentischen Materialien, das bedeutet, sie lernen in idiomatischen Kontexten und bekommen die Sprache durch einen *native speaker* vermittelt. Dabei bestimmen sie selbst Tempo und Intensität der Auseinandersetzung entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten.

- Große Zeitungen und Magazine gehen dazu über, ihre Archive zu öffnen und online oder offline Artikelbestände aus vergangenen Jahren, Jahrzehnten oder sogar Jahrhunderten¹¹ zugänglich zu machen, Werkzeuge für die Recherche inbegriffen. Solche Bestände haben den Vorteil einer gegenüber didaktisch aufgearbeitetem Material höheren Authentizität und Nähe zum Geschehen.
- Schon in Preußen wurden Daten gesammelt und in dicken Folianten aufbewahrt. Heute stellt das Statistische Bundesamt sein Jahrbuch auch digitalisiert zur Verfügung. Daten lassen sich exportieren und mit Werkzeugen auswerten. Auch im Internet bieten Institutionen und Einrichtungen, die sich mit Wirtschaft und Gesellschaft befassen, aktuelles statistisches Datenmaterial zur Einsicht und manchmal auch zusammen mit komfortablen Möglichkeiten zur Weiterverarbeitung an.¹²
- Das Internet selbst kann insgesamt als gigantischer, aber in seiner Gesamtheit äußerst unstrukturierter Datenpool beschrieben werden, der "auf Knopfdruck" verfügbar ist. "Datenmüll" und "Perlen" stehen häufig dicht beieinander.

Planloses Surfen im Internet ist sinnlos und frustrierend. Daher ist eine entsprechende Vorbereitung für die schulische Arbeit mit dem Netz uner-

¹¹ So enthält das Produkt "Changing Times" Artikel der (London) Times seit 1785. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Lernen mit Neuen Medien 2000, Software-Ratgeber für die Sekundarstufe I/II, Bönen 2000, S. 27.

¹² Z.B. das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), s. dazu Gaby Engel, Michael Klein, Eine neue Lernwelt: das Netz als Medium zur Unterstützung des Lernens, Gütersloh 1999, S. 36ff.

lässlich,; d.h. zum einen gezielte Aufgabenstellungen und zum anderen eine Einführung in die Technik des Recherchierens.

- Das Internet bietet mittlerweile auch eine Vielzahl von Angeboten, die direkt für einen schulischen Einsatz konzipiert wurden. Interessant sind in diesem Zusammenhang v.a. die so genannten Web Quests. Die Schüler bearbeiten hierbei selbstständig eine komplexe Aufgabe und gewinnen dabei alle oder zumindest einen Teil der nötigen Informationen aus dem WWW. Web Quests können "sofort" im Unterricht eingesetzt werden, da sie alle inhaltlichen und methodischen Aspekte selbst enthalten. Die Vielfalt der nützlichen Arbeit mit dem Internet an dieser Stelle zu beschreiben würde den Rahmen dieser Schrift sprengen. Wer mehr sucht, sei auf die einschlägige Literatur verwiesen.¹³
- Sind Informationsumgebungen speziell für (unterrichtliche) Lernzwecke entwickelt worden, so spricht man auch von *offenen Lernsystemen*. Sie enthalten didaktisch reduzierte, auf eine Altersgruppe (Jahrgangsstufe, Klassenstufe) hin zugeschnittene Informationseinheiten, die meist hypertextuell, also ohne einen bestimmten Lernweg vorzugeben, miteinander verknüpft sind.

Die Bedeutung von Unterrichtsplanung:

„Beim mediengestützten Lernen muss eine explizite und vollständige Planung in einer didaktischen Medienkonzeption vorliegen, die die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lerner und Medium von vornherein beschreibt und den Interaktionsraum somit a priori determiniert.“¹⁴

¹³ vgl. ebda. das Kapitel 3.1: 'Infos von A wie ausgezeichnet bis Z wie zweifelhaft – bildungsrelevante Informationsangebote im World Wide Web, S. 27ff.

¹⁴ Michael Kerres, erscheint in: Dieckmann, B. & P. Stadtfeld (2004). Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag

Wenn Lernen als ein eigenaktiver, konstruktiver Prozess der Lernenden selbst verstanden wird, so wird die Tätigkeit „Unterricht planen“ zu einer unglaublich komplexen Herausforderung für Lehrkräfte. Nicht nur das Lernen ist individuell geprägt, sondern auch die Unterrichtsplanung.

"Die Kunst des Lehrers ... besteht darin, die Schüler dazu zu bewegen, selbständig Probleme zu formulieren, die die Denkweise fördern, die sie lernen sollen." (Ernst von Glasersfeld)¹⁵

In dieser Situation ist es demnach unbedingt notwendig, dass der Planer von Unterricht sich Klarheit über die ihn steuernden Paradigmen und Prinzipien verschafft. Erst dann wird sein intentionales planendes Handeln Eingang finden können in eine schlüssige Planungskonzeption und Leitlinien seiner Unterrichtsführung transparent machen. Für den Planungsprozess von Lehrkräften kann folgende Faustformel helfen:

So viel Instruktion als nötig, so viel Konstruktion als möglich! Mit dieser Faustformel können Lehrkräfte den neuen Herausforderungen nach mehr Selbstständigkeit, Mündigkeit und Verantwortungsbewusstsein der Lernenden am ehesten gerecht werden, ohne die relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vernachlässigen.

Die generelle Überlegenheit eines bestimmten methodisch-didaktischen Ansatzes (z.B. die radikale Ablehnung der Instruktion zugunsten der Konstruktion) hat sich bisher nicht belegen lassen. Daher muss von einer grundsätzlichen Vereinbarkeit von Instruktion und Konstruktion im Unterricht ausgegangen werden.

Mit Herbert Schwetz und anderen namhaften Experten wird hier die Ansicht vertreten, „dass die Zeit der dichotomen Diskussion von Lernparadigmen zugunsten einer

¹⁵ zitiert in Anton Reiter, Neue Medien - ein Garant für neues Lernen?, in: Herbert Schwetz, Manuela Zeyringer, Anton Reiter (Hrsg.), Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Innsbruck, Wien, München, Bozen 2001, S. 26.

multikriterialen und situationsspezifischen Didaktik zu überwinden wäre.“¹⁶

„Die Konzeption von mediengestützten Angeboten ist ein mediendidaktisches Grundproblem, das von der Analyse des didaktischen Feldes ausgeht. Wesentlich sind dabei: Merkmale der Zielgruppe, Spezifikation von Lehrinhalten und –zielen, didaktische Methode, didaktische Transformation und Strukturierung der Lernangebote, Merkmale der Lernsituation und Spezifikation der Lernorganisation, Merkmale und Funktionen der gewählten Medien und Hilfsmittel.“¹⁷

Als Didaktische Prinzipien¹⁸ werden Grundsätze mit normativem Charakter verstanden, die zur Planung und Durchführung von Unterricht herangezogen werden und damit Stoffauswahl und Unterrichtsmethode begründen können. Didaktische Prinzipien haben eine Orientierungsfunktion im Alltagshandeln von Lehrkräften, sie sind Suchmuster für Lerninhalte und steuernde Kriterien bei der Methodenwahl. Sie dienen dazu, individuelle Lehr-/Lernsituation zu gestalten, die den persönlichen und schülerbezogenen Ansprüchen angepasst sind.

Mandl und Reinmann - Rothmeier¹⁹ formulierten es mit folgenden Worten: „Aktive Wissenskonstruktion schließt allerdings systematische Wissensvermittlung und instruktionale Unterstützung der Lernenden keineswegs aus; erst beides zusammen gewährleistet wirksame Lehr- Lernprozesse.“

Strukturelle Gelingensbedingungen:

Die Bedeutung der drei Ps: Programm – Personal –Prozess

¹⁶ Herbert Schwetz, „Neues Lernen für die Informationsgesellschaft“, S. 48 in: Konstruktives Lernen mit neuen

Medien, Innsbruck, Wien, München, Bozen 2001

¹⁷ Michael Kerres, „Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik“, S. 10, in: Dieckmann, B. & Stadtfeld, P. (2004), „Allgemeine Didaktik im Wandel“, Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag

¹⁸ Auf eine ausführliche Darstellung des Begriffs „Didaktische Prinzipien“ soll hier verzichtet werden. Interessierten sei folgende URL empfohlen: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps7-96.htm>

¹⁹ Mandl/Reinmann-Rothmeier, Lernen mit neuen Medien, URL:

<http://computerphilologie.unimuenchen.de/jg00/mandl.html>

Alle Reformanstrengungen zur Veränderungen von Unterricht/Unterrichtsentwicklung greifen nur dann, wenn auch die strukturellen Bedingungen für den Veränderungsprozess entsprechend berücksichtigt werden. Die Begriffe „Personal“, „Programm“ und „Prozess“ charakterisieren drei miteinander verzahnte Unterrichtsfaktoren.

Die gewünschten und von der Gesellschaft eingeforderten Veränderungen im Lehr- und Lernprozess an unseren Schulen sollen zu einer „**Programm**“-Veränderung von gewohnten Unterrichts-Routinen führen. Dreht man nun an dieser Programm-Stellschraube, so kann das Gesamtwerk nur reibungslos weiter funktionieren, wenn die Prozessabläufe ebenfalls entsprechend verändert werden. Zu diesem Stellglied „Programm“ gehören auch technische Aspekte, die in den Schulen zum Standard werden müssen. Die Administration und Wartung dieser Technologie schafft für die Schulen und die Schulträger zusätzlich neue Arbeits- und Konfliktfelder, die im gesellschaftlichen Konsens gelöst werden müssen.

Die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten, das Personal, muss willens und in der Lage sein, die Veränderungen qualifiziert umzusetzen. Kontinuierliche und nachhaltige Lehreraus- und Fortbildung sind deshalb von entscheidender Bedeutung für das Erreichen der gesetzten Ziele.

Um den Transformationsprozess in unseren Schulen zielgerichtet ablaufen lassen zu können, brauchen die Schulen Unterstützungsangebote, die ihnen helfen, diesen schwierigen Prozess zu koordinieren, die auf konkrete Fragen konkrete Antworten liefern und die die jeweils spezifischen Situationen berücksichtigen. Die Schulen brauchen laufstabile und wartungsarme Netztechnologie, um die Schul- und Unterrichtsentwicklung vorantreiben zu können. Erst nach dem Einlösen dieser Gelingensbedingungen hat die gewünschte und geforderte Prozessveränderung im Unterrichtsgeschehen Aussicht auf Erfolg.

„In Schweden sagt man: Jeder Schüler hat drei Lehrer. Der erste sind die anderen Kinder. Der zweite ist der Lehrer. Der dritte ist der Raum. Genau besehen, hat jedes Kind sogar noch einen vierten: sich selbst. Diesen vier Lehrern entsprechen vier elementare Lehr- und Lernformen: erstens der Selbstunterricht, zweitens der Einzelunterricht, drittens das Lernen und Arbeiten in der Gruppe, viertens die Instruktion, der Vortrag, die Demonstration, durch Lehrer und durch Schüler“, schreibt der Pädagoge Prof. Hermann.²⁰ Die Bedeutung der Ausgestaltung der Lernumgebung für den Erfolg des Lernprozesses wird in den Schulen häufig unterschätzt und muss unter dem Einfluss der stärker technisch ausgeprägten Lernumgebung grundsätzlich neu bedacht werden.

„Gebäude erzählen vom Geist ihrer Zeit: die Rathäuser der Reichsstädte von Bürgerstolz, die Schlösser vom Glanz einer gottgewollten Ordnung; die wilhelminischen Gerichtsgebäude machen Justiz als staatliche Gewalt sinnfällig. Und die Schulen? Sie zeugen vom pädagogischen Geist ihrer Zeit, geronnen zu Quadrat- und Kubikmetern ...“²¹

Die Implementierung digitaler Medien in die alltägliche unterrichtliche Praxis an unseren Schulen ist aus den verschiedensten Gründen dringend angezeigt. Mit den digitalen Unterrichtsmedien stehen den Schulen Werkzeuge von großer Leistungsfähigkeit zur Verfügung. Sie können ihre Potentiale im Lehr- und Lernprozess aber nur entfalten, wenn es gelingt, die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transformationsprozess in den Schulen zu schaffen.

Die Menschen stärken, die Sachen klären²²:

„Die Neuen Medien werden wir wohl nicht aufhalten können. Das Verschwinden der Wirklichkeit aber können wir aufhalten – indem wir die

²⁰ Ulrich Herrmann , Sehnsucht nach Farbe - Schularchitektur kann einem den Spaß am Lernen nehmen. Bauherren sollten auf die Schüler hören, erschienen in der ZEIT Nr. 3 vom 13.1.2005, S. 72 in der Rubrik ‚Chancen‘

²¹ Ulrich Herrmann , Sehnsucht nach Farbe - Schularchitektur kann einem den Spaß am Lernen nehmen. Bauherren sollten auf die Schüler hören, erschienen in der ZEIT Nr. 3 vom 13.1.2005

²² Hartmut von Hentig, Die Menschen stärken, die Sache klären, Reclam, Stuttgart, 1985

*Apparate ausschließlich zu ihrem definierten Zweck benutzen...*²³

Die Sache klären bedeutet: den Dingen auf den Grund gehen, den Kern betrachten und einordnen in das Ganze, was wir hier Erziehung und Bildung nennen wollen.

Der Kern der digitalen Unterrichtsmedien ist ihre dienende Funktion – sie sind Werkzeuge, Instrumente, Mittel zum Zweck – wenn auch außerordentlich vielseitige.

Wenn das erkannt ist, kann und sollte man die Potentiale näher betrachten, sie auf Ihre Funktionalität und Effizienz hin prüfen, um sie dann den entsprechenden didaktischen Vorhaben zuzuordnen.

Den Menschen stärken Schule und Unterricht, Erziehung und Bildung haben die Pflicht, den ganzen Menschen zu sehen, in seiner Individualität, seinen Möglichkeiten, Besonderheiten

und ihn dort mit geeigneten Mitteln zu unterstützen, zu fordern und fördern, zu begleiten und zu ermutigen, wo er es braucht.

Starkmachen bedeutet darüber hinaus auch, ihn kritisch und wachsam zu machen für die grenzenlosen und immer subtiler werdenden Möglichkeiten der Verführung und Manipulation.

I.7 Kritik am traditionellen Fremdsprachenunterricht:

Der folgende Abschnitt zeigt die Defizite eines traditionellen Fremdsprachenunterrichts auf, der sich hauptsächlich auf instruktivistische Prinzipien stützt und damit einen stark lehrerzentrierten Ansatz widerspiegelt. Die Kritik am traditionellen Fremdsprachenunterricht besteht in der ritualisierten Unterrichtsform, in der der Lehrer die Funktion des omnipotenten Wissensvermittlers übernimmt. Der Lehrer vermittelt zu meist im Frontalunterricht vorgegebene Lehrziele und Inhalte, wobei er einen Großteil

²³ ders., S.120

der Redezeit beansprucht. Statt einer ausgeglichenen Einbeziehung diverser fremdsprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten steht die Aneignung grammatikalischer Strukturen im Vordergrund. Das kommunikative Verfahren ist ein ‚Dreischritt‘ indem einer „Lehrerfrage oder einem Impuls mit Sprecherzuteilung“ eine Schülerantwort folgt, die daraufhin vom Lehrer bewertet wird (Huneke/Steinig 2005:89f). Huneke und Steinig fassen die wichtigsten Merkmale eines traditionellen Fremdsprachenunterrichts wie folgt zusammen:

- gleich bleibender Lernort mit einer bestimmten Einrichtung (‘Schulstube’)
- knapp bemessene Unterrichtszeit
- geringe Sprechzeit der Schüler (80% Lehreräußerungen vs. 20% Schüleräußerungen)
- ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen
- ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell (meist kein Muttersprachler)
- Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts
- didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert
- Erfolgsdruck durch Notengebung (Huneke/Steinig 2005:93)

Neben den oben genannten Kritikpunkten besteht das allgemeine Dilemma des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts in den künstlichen Sprechhandlungen und der damit verbundenen Unfähigkeit der Lerner, in bestimmten kommunikativen Situationen adäquat zu handeln bzw. sprachlich zu interagieren:

Da die kommunikative Struktur im traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht einer alltäglichen Gesprächssituation entspricht, wie sie unter Bekannten, Freunden oder Fremden üblich wäre, kann sie auch schlecht auf außerschulische Gesprächssituationen vorbereiten. Selbst gute Schüler, die sich erfolgreich am Unterricht beteiligten, fühlen sich der Anforderung, ein einfaches Gespräch außerhalb des Unterrichts zu führen, oft nicht gewachsen. (Huneke und Steinig 2005:91)

Es müssen also Unterrichtssituationen geschaffen werden, in denen die Lerner die Möglichkeit haben authentische Gespräche zu führen bzw. authentische Sprechhandlungen umzusetzen, die sie auf relevante Situationen außerhalb des

Fremdsprachenunterrichts vorbereiten. Aus den hier aufgeführten Kritikpunkten, die sich auf allgemeingültige Defizite im Fremdsprachenunterricht beziehen und keinesfalls eine vollständige Analyse des traditionellen Fremdsprachenunterricht darstellen, lassen sich eine Reihe von Forderungen für zukünftige Unterrichtskonzepte ableiten:

1. Mehr Sprechzeit sowie situationsbezogener Unterricht
2. Ergänzung des Frontalunterrichts durch lernerzentrierte Arbeitsformen
3. Authentizität (authentische Sprechhandlungen)
4. Neue Formen der Evaluierung und Bewertung
5. Entwicklung fremdsprachlicher Handlungskompetenz
6. Binnendifferenzierung

I.8 Neue Medien im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht:

Im fremdsprachlichen Unterricht kommt den Neuen Medien eine besondere Bedeutung zu. Im Folgenden mache ich diese Tatsache an drei Punkten deutlich: der Motivation, der Kommunikation und dem interkulturellen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts.

I.8.1 Motivation durch Neue Medien:

Da in Deutschland kein Zwang besteht, eine weitere Sprache zu sprechen (vgl. 4.2.4), sind die meisten Medieninhalte (Bücher, Zeitungen, Nachrichten, Fernsehen etc.) auch in deutscher Sprache verfasst. Zwar ist es mittlerweile möglich z.B. englischsprachige Medien zu erwerben, doch sind diese nicht so einfach erhältlich wie deutschsprachige Medien. Das Erstellen einer reichhaltigen Lernumgebung mit authentischen Texten fällt daher schwer. Hier können Computer und Internet eingesetzt werden, um fremdsprachige, nicht didaktisch aufbereitete Texte in den Unterricht zu integrieren. Viele ausländische Zeitungen und Fernsehsender sind mittels einer Website im Internet vertreten und stellen dort umfangreiches Informationsmaterial zur Verfügung. So entfällt auch das Zusammenstellen von Unterrichtsmaterial durch die Lehrenden, denn jede

Lernende und jeder Lerner kann mittels Internet seine persönliche Materialsammlung anlegen. Eine Recherche auf diesen Seiten bringt die Schülerinnen und Schüler also in Kontakt mit authentischem Sprachmaterial, das im Gegensatz zum Lehrwerk hochaktuell ist. Authentizität und Aktualität können die Motivation erhöhen und bewirken somit einen Mehrwert der Neuen Medien im Unterricht (vgl. Koch/ Neckel 2001: 33).

I.8.2 Kommunikation und Kooperation:

Computer und Internet ermöglichen mittels Chat, Foren oder Internettelefonie (VoiceOver-IP) den Kontakt zu L1-Sprechern der Zielsprache. Das Integrieren dieser Funktionen in den Fremdsprachenunterricht alleine kann schon motivierend wirken. Als noch wichtiger erachte ich allerdings die Tatsache, dass authentische Kommunikation die fremdsprachlichen Fertigkeiten wesentlich besser trainiert als das Handeln in »So-tun-als-ob«-Situationen. Wenn es gelingt, für ein entsprechendes Unterrichtsprojekt L1-Sprecher zu gewinnen, „die bereit sind, sich dem Sprachniveau anzupassen, Hilfestellung zu geben und auch Wortbedeutungen zu erklären“ dann „fühlen sich die Lernenden angenommen und zum Weiterlernen motiviert“ (Platten 2003: 175). So werden auch verschiedene Gesprächsstrategien erworben (vgl. ebd.) und die Schülerinnen und Schüler lernen auch verschiedene Varietäten (z.B. britisches Englisch, amerikanisches Englisch, Soziolekte und Umgangssprache) kennen.

Aus einer Nutzung eines Chats innerhalb der Klasse (zwischen den Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrendem) können ebenfalls Vorteile für den Spracherwerb erwachsen. Die scheinbare Anonymität im Chat-Raum und geringere hierarchische Unterschiede zwischen Lernenden und Lehrenden können die Hemmschwelle der Schülerinnen und Schüler abbauen, sich in der Zielsprache zu äußern. Eine Vergleichbarkeit von Chat-Kommunikation und face-to-face-Kommunikation vorausgesetzt fördert eine solche Art der Unterhaltung auch die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden (vgl. ebd. und Grüner/Hassert 2000: 109-111). Verfügt der Chat über eine Protokollfunktion, so kann die Dokumentation der der Unterhaltung

gen durch die Lehrerin oder den Lehrer ausgewertet und zur nachträglichen Fehlerkorrektur verwendet werden (vgl. Platten 2003: 145)²⁴.

I.8.3 Entwicklung von interkultureller Kompetenz:

Kommunikation mit L1-Sprachlern wird meiner Einschätzung nach nicht oberflächlich bleiben (wie es bei Smalltalk der Fall wäre), sondern sich im weiteren Verlauf immer mehr intensivieren. So erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht nur landeskundliche Informationen (Faktenwissen) aus erster Hand (vgl. Platten 2003: 175), sondern wird auch mit den Wert- und Moralvorstellungen der Zielsprachlichen Kultur vertraut gemacht. Eine mögliche gemeinschaftliche Diskussion darüber ermöglicht auch eine Reflexion der eigenen Kultur und fördert die Entwicklung von Toleranz und Achtung. Damit würde man auch den Forderungen des Hessischen Lehrplans (vgl. 2.1 und 2.3) nachkommen

I.8.4 Förderung der Medienkompetenz:

Die Hessischen Lehrpläne für das Fach Englisch und den gymnasialen Bildungszweig fordern – wie bereits erläutert – die Ausbildung von Medienkompetenz. Es sollte deutlich geworden sein, dass sich der richtige und sinnvolle Umgang mit den Neuen Medien nicht von alleine einstellt und Medienkompetenz „nebenher“ erworben wird. Sie muss zum Thema gemacht werden und gezielt gefördert werden (vgl. Koch/ Neckel 2001: 60). Dies darf allerdings nicht isoliert stattfinden, da nach konstruktivistischer Vorstellung Wissen und Kompetenzen immer in einem Kontext erworben werden müssen. Aufgrund der bisher genannten entstehenden Vorteile durch Einbeziehen der Neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht bietet es sich meiner Meinung nach an, Medienkompetenz parallel zur Sprachkompetenz zu entwickeln. Dafür spricht die Tatsache, dass sich beide Kompetenzen ideal ergänzen und auch gegenseitig bedingen: eine höhere Medienkompetenz erleichtert den Zugang zu Informationsquellen und

²⁴ Plattens Beitrag ‚Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation‘ (in: Legutke/Rösler (Hrsg.) (2003): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien) diskutiert umfangreiche Nutzungsmöglichkeiten zum Einsatz von Chats im Fremdsprachenunterricht.

Technologien, welche die Sprachkompetenz fördern und eine erhöhte Sprachkompetenz ermöglicht ein besseres Verstehen, Analysieren und Bewerten der Inhalte fremdsprachiger Medienangebote. Diese Tatsache hat mich dazu bewogen, bei der Planung meiner Unterrichtseinheit für das Fach Englisch die Entwicklung der Medienkompetenz in den Mittelpunkt zu stellen.

I.8.5 Risiken beim Einsatz neuer Medien:

Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen für ihren Unterricht die Gefahr, dass er durch den Einsatz des Internets an Effektivität verliert: die Hyperlinkstruktur ist unübersichtlich, über die Schülerinnen und Schüler bricht eine zu große Informationsflut ein, es wird mehr gesammelt als später bearbeitet werden kann, die zahlreichen Links führen in die Irre und die Lernenden wissen irgendwann nicht mehr, wo sie sich befinden oder verlieren das Ziel ihrer Internetrecherche aus den Augen – kurz gesagt: sie sind „lost in Hyperspace“²⁵ (vgl. z.B. Koch/Neckel 2001: 30f und Moser 2001: 422).

Aus diesen Gründen scheuen viele Lehrende den Einsatz der neuen IuK-Technologie in ihrem Unterricht. Meiner Ansicht nach müssen sich diese Lehrerinnen und Lehrer der kritische Frage stellen, wie die Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz im Umgang mit Medien erwerben sollen, wenn dies nicht in einem sinnvollen Kontext und begleitet von Lehrkräften geschieht. Medienkompetenz kann nicht erworben werden, indem sich die Lernen unkontrolliert an den Computer setzen und im Internet ‚surfen‘. Hier müssen die Lehrerinnen und Lehrer ihrer veränderten Aufgabe als Berater und Moderator gerecht werden und die Schülerinnen und Schüler steuern (vgl. Schulz-Zander 2001: 412).

²⁵ Tergan (2002: 108f) unterscheidet zwei Arten der Orientierungslosigkeit. Die erste resultiert aus dem Unvermögen des Nutzers „sich eine Vorstellung (»mental map«) von der Organisationsstruktur der Datenbasis zu machen“ (S. 108). Bei der zweiten, der konzeptuellen Desorientierung, ist der Nutzer „nicht in der Lage (...) die semantische Bedeutung der aufgesuchten Informationen zu bestimmen und eine kohärente Wissensrepräsentation aufzubauen“ (S. 109).

Ein Beispiel, wie dies geschehen kann, ist in meiner Unterrichtsplanung (Kapitel 9) zu finden. Die Kenntnis über das selbsttätige Navigieren in verzweigten Informationsbeständen wird in vielen Fällen in Zukunft zur privaten und beruflichen eigenständigen Weiterbildung der Schülerinnen und Schüler gehören (vgl. Schulz-Zander 2001: 413).

Deshalb gehört es meiner Meinung nach zum Bildungsauftrag der Schule, den Lernenden alle Voraussetzungen dazu mit auf den Weg zu geben. Die mögliche Gefahr, dass Inhalte von Internetseiten unkritisch in eigene Beiträge übernommen werden (copy & paste: das Kopieren von Textteilen von einer Website und Einfügen in den eigenen Text)) (vgl. Koch/Neckel 2001: 46), besteht in meinen Augen nur, wenn man als Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler nicht dazu anhält, die Inhalte zu reflektieren. Die Gefahr des ‚Abschreibens‘ besteht allerdings auch bei der Verwendung herkömmlicher Medien wie z.B. Büchern. Somit erscheinen mir die Bedenken der Lehrenden in dieser Hinsicht als nicht gerechtfertigt.

Auch die Verwendung des Computers ohne Zugriff auf das Internet wird von manchen Lehrerinnen und Lehrern kritisch angesehen, wenn es um die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen geht. Es wird argumentiert, dass die darin integrierte Rechtschreibhilfe und andere Kontrollmechanismen zur Abhängigkeit verlocken und die Schülerinnen und Schüler keinen Wert mehr auf eine korrekte Orthografie legen (vgl. Koch/Neckel 2001: 46). Allerdings wird dabei nicht der große Mehrwert der digitalen Textverarbeitung gesehen. Veränderungen im Text (wie z.B. Löschen oder Einfügen von Sätzen oder ganzen Abschnitten und Umstrukturierungen) sind ohne Probleme durchzuführen. Anders als beim herkömmlichen Schreiben mit Papier und Stift können so wesentlich bessere Ergebnisse erzielt werden, da die Schülerinnen und Schüler weniger davor zurückschrecken Änderungen vorzunehmen. Des Weiteren können sie bei der Textproduktion wesentlich kreativer vorgehen, da die Textverarbeitung die dazu notwendigen Werkzeuge mitbringt. Eine genaue Betrachtung der Vorteile

in dieser Art der Computernutzung erfolgt in 7.4a.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die geäußerten Bedenken einer genauen Prüfung nicht standhalten und dass Computer und Internet eine wirkliche Bereicherung für den Unterricht sind. Viele Vorbehalte rühren meiner Ansicht nach von der unzureichenden Medienkompetenz der Lehrenden her. Würden sie kompetent mit Medien handeln können, wären sie in der Lage, den Unterricht mit entsprechend gestalteten Materialien und Arbeitshinweisen zu steuern und einer ineffektiven Nutzung der Neuen Medien entgegenwirken können.

Abschließend sollen die Vorteile kurz zusammengefasst werden: Aufgrund ihrer multicodalen, multimodalen und hypertextuellen Eigenschaften können Neue Medien die Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Durch die vielseitigen Wege zur Kommunikation und Kooperation entwickeln die Lernenden ihre Sozialkompetenzen weiter, im Fremdsprachenunterricht auch ihre Sprach- und interkulturelle Kompetenz. Die Motivation kann durch den Einsatz von Computer und Internet gesteigert werden. Zuletzt ist festzuhalten, dass die geforderte Medienkompetenz nicht ohne den Einsatz der entsprechenden Technik erworben werden kann.

KAPITEL II

Computertechnologie

Diese Kapitel liefert ein allgemeines Bild des Computers: der Begriff, die Terminologie des Computers als Unterrichtsmittel, die historische Entwicklung und auch der Einsatz des Computers und im allgemeinen Schul- oder Bildungswissen soll darge-

stellt werden. Dabei geht es auch um die Verwendung und Funktion des Computers im allgemeinen Unterrichtswesen, weil der Fremdsprachenunterricht nur einen Teil des gesamten Bildungswesens bildet, um die Verwendung des Computers im Fremdsprachenunterricht später als andere Fächer wie zum Beispiel die Naturwissenschaften angefangen hat. Obwohl der Computer schon in den Entwicklungsphasen der 60er und 70er Jahre in vielen Fächer verwendet und diese Verwendung ganz natürlich und nützlich angesehen wurde, wurde die Idee des Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht erst später entwickelt und akzeptiert. Viele Lehrer und Fachleute, die einerseits für den Einsatz des Computers im Unterricht waren, waren andererseits der Meinung, dass der Computer nur naturwissenschaftlichen Verwendungen adäquat wäre, wie das folgende Zitat von Geoffrey et al. zeigt:

Eine vielgehörte Klage in den Schulen ist auch, dass Mathematik- und Physiklehrer die Schulcomputer als ihr persönliches Eigentum betrachten. Diese Lehrer bekommen eine Gänsehaut bei der Vorstellung, dass sich die ganze Schwärme von Sprachschülern auf ‚ihre‘ Computer stützen. (Geoffrey et al 1989 S. 7)

Obwohl sich dieses Bild, das man sich vom Computer machte, im Laufe der Zeit in den westlichen Ländern größtenteils änderte, ist es auch noch heute aktuell: sogar noch heute wird in vielen Universitäten, Schulen oder Instituten in verschiedenen Industrie- und Entwicklungsländern nicht nur unter anderen den Lehren anderer Fächer dauert die heftige Procontrapolemik um den Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht auch noch heute an. Deshalb soll von der Behandlung des CALL der Computereinsatz im allgemeinen Schulwesen auf die Frage hin untersucht werden, was den Fremdsprachenunterricht von einem anderen Unterricht unterscheidet, beginnend mit einer Reflexion des Begriffs Computer.

II.1 Zum Begriff Computer

Das Wort Computer, das in vielen Sprachen verwendet wird, stammt wie vielen andere Fachtermini ursprünglich aus dem lateinischen, nämlich vom Verb „computare“ (rechnen) (Kabagaç / Alova 1995, S. 107) und besteht aus zwei Teilen; nämlich aus einem Verbstamm (comput) und einem Wortbindungssuffix (-er). Die im Englischen vorgenommene Normalisierung „Computer“ bedeutet „Rechner“. Dieser Begriff für das Gerät wurde in vielen Sprachen, so auch im Deutschen übernommen, neben Computer werden auch weitere Wörter wie „Rechner“ „elektronische Rechenanlage“ „Datenverarbeitungsanlage“ „Nachrichtenverarbeitungsmaschine“ „Elektronengehern“ „Hollerithmaschine“ „Lochkartenmaschine“ ect. verwendet²⁶.

Die meisten Bezeichnungen wie zum Beispiel „Rechner“ „Rechenanlage“ „Datenverarbeitungsmaschine“ unter anderen basieren auf den Funktionen oder Funktionsprinzipien des Computers. So basieren zum Beispiel die Begriffe Speicher oder Wissensspeicher, die seit 1935 die Vorrichtung zum elektronischen sammeln von Daten bezeichnen²⁷, auf der Speichermöglichkeit bestimmter elektronischer Anlagen (des Computers). Einige andere Wörter dagegen beruhen auf den Bestandteilen oder den Namen des Erfinders einiger wichtige Komponenten des Computers wie oben gesagt, wurde der Computer auch genannt Hollerithmaschine, weil H. Hollerith die Lochkarte entwickelt hatte, auf der die Informationen durch bestimmte Lochungen festgehalten werden, die Bezeichnung wie „Hollerith“ oder „Lochkartenmaschine“ entsprechen mehr den alten Geräten, die nach mechanischen Prinzipien funktionier(t)en. Heute werden am häufigsten die Begriffe „Computer“ und „Rechner“ verwendet. Die Bezeichnung „Rechner“ basiert auf dem Funktionsprinzip des Mikroprozessors (Zentraleinheit des Computers) der Operationen jeder Art mit bestimmten Mathematischen Berechnungen durchführen.

Obwohl fast aller modernen Computer elektronisch operieren, wird der Computer sowohl in vielen europäischen Sprachen, wie etwa im Deutschen und Englischen auch „Maschine“ genannt. Folglich werden vom Computer durchgeführte Operationen wie

²⁶ DUDEN Das Bedeutungswörterbuch, Bd., (10, 1985), 167, Computer und Duden Das Fremdwörterbuch, Bd. 5, (1990), 153 Computer

²⁷ Elektronische Wörterbuch, 1992, 818, Speicher

Übersetzung, Datenverarbeitung, unter anderen mit Termini wie ‚Maschinelle Übersetzung‘, -englisch: Machine Translation (Lewandowski 1984, S. 118, Crystal 1987, S. 350) oder Maschinelle Datenverarbeitung bezeichnet und für die Grundprogrammiersprache, die direkt der Zentraleinheit entspricht, wird der Begriff „Machine Code“ verwendet.

Der Begriff Computer entspricht aber nicht einem bestimmten einzelnen Gerät, wie das zum Beispiel beim Fernseher oder bei einem Tonbandgerät der Fall ist. Unter Computer wird im Allgemeinen eine Vielzahl von Geräten oder Maschinen verstanden, die mit einem Mikroprozessor operieren. In vielen Bereichen der Industrie, in den Büros zu Hause, kurz gesagt, fast überall trifft man Geräte, die Computer genannt werden. Wenn vom Computereinsatz im Fremdsprachunterricht die Rede ist, so ist mit dem Begriff ‚Computer‘ nicht nur eine Maschine oder ein Gerät, auch nicht nur ein PC (Personal Computer) gemeint, sondern es handelt sich dabei um Geräte mit einem digitalen Rechner (CPU) und allen dazu gehörenden oder damit kombinierbaren (Multi)medialen (Computergesteuerten) Anlagen, die im Unterricht zur Verfügung gestellt werden können.

Zur weiteren Erklärung des Begriffs ‚Computer‘ können Computer-Typen definiert werden. Bis vor kurzem sprach man über drei Typen, nämlich Mainframe - (Großrechner) Mini- und Mikrocomputer (Ahmed et al. 1985, S. 12 ff.; Senni et al. 1987, S. 38). Ausgangspunkte dieser Typologie sind physikalische Größe, Speicherkapazität Übertragungs- und Bearbeitungsgeschwindigkeit von Daten und Benutzerzahl (vgl. Senni et al. 1987, S. 33) Ein anderes Kriterium dieser Klassifizierung ist die historische Entwicklung: zuerst wurden Mainframecomputer, dann Mini – und zuletzt Mikrocomputer hergestellt. Die CPU und andere elektronische Bausteine wurden jeweils immer kleiner und leistungsfähiger, so dass sich die Computer immer mehr voneinander unterschieden und immer differenzierte Typen entstanden²⁸. Andere Klassifikation gehen von der CPU- Generation aus und ordnen die Computer den CPU Mo-

²⁸ Heute werden noch kleinere Computer wie Laptop oder Notebook hergestellt, die in vielen Quellen nicht erwähnt werden. Aber ihre Funktionsweisen sind gleich mit den des Mikrocomputer. Daher können Sie zu der Klasse Mikrocomputer gezählt werden.

dellen wie 8086, 80286, 80386, 80486, Pentium I-II-II-IV etc. zu. Die Computergenerationen werden im folgenden Kapitel unter den perspektive der historischen Entwicklung behandelt. In der Fach Literatur findet man auch eine Kategorisierung nach eine umfassenderen Kriterium, nämlich nach Funktionsprinzip. So teilen Senni und al. (1987 S. 33-34) Computer in zwei Obergruppen: analoge (mechanische) und digitale (elektronische) Computer. Daneben spricht man auch von einer dritten Kategorie von Computern, vom Hybrid-Computer, der aus einer Mischung von analogem und digitalem Computer besteht (Korkmaz, 1991, S. 9).

II.2.1 Historische Entwicklung des Computers als Unterrichtsmittel:

Nach der Darstellung des Computer Begriffs geht es um die Geschichte des Computers, und um seine Evolution zu einem Unterrichtsmittel, Da wie schon im Kapitel 2 angesprochen die Grenzen zwischen Computer und einer Maschine im herkömmlichen Sinn oder irgendeinem Mechanismus nicht so leicht festzustellen ist, ist auch die Geschichte des Computers oder Entwicklung des Computers zu einem Unterrichtsmittel nicht unumstritten.

Für manche ist die Geschichte des Computers bis zum Anfang der Industrialisierung zurückzuführen, seitdem die Maschinen und Geräte in der Industrie und in den Schulen als Lehr- und Lernmittel verwendet werden. In diesem Sinn wird der Computer als eine einfache Maschine angesehen (Rüschhoff, 1988, S. 12). So wird letztlich jedes maschinelle Gerät als Computer betrachtet, und der heutige Computer sei sie letzte Etappe oder die moderne Version der schon Vorhandenen Lehrmittel bzw. Geräte. Die Analogie ist nicht leicht herzustellen, den modernen Computer, dessen Zentraleinheit mehr als Milliarden von Operationen in kaum einer Sekunde führt, mit den alten Maschinen, in die gleiche Kategorie zu zählen die nur einige einfache Operationen mit Hilfe einer bestimmten Menge von Zahnrädern führten. Manche gehen noch weiter zurück. Der Computer wird von Ihnen nicht nur als eine einfache Maschine und als letzter Schritt in Industrialisierungsprozess angesehen; in vielen wissenschaftlichen Arbeiten wird die Geschichte des Computers bis zum Mittelalter zurückführen, Im

folgenden sollen diese Ansätze kurz analysiert werden, getrennt nach Entwicklung der Hardware und der Software.

II.2.1.1 Historische Entwicklung der Hardware:

Es gibt Buchautoren, nach diesen die Geschichte (oder besser die Prähistorie) des Computers vor ca. 350 Millionen Jahren mit dem ersten Schritt des Vierfüßlers aus dem Ozean anfang, da er zum ersten Mal seine Vorderen Füße mit acht Fingern auf der Suche nach Informationen eingesetzt hatte, die für seine Existenz lebenswichtig gewesen war (Brown, 2000). Nach anderen Wissenschaftlern ist der Abakus die Vorform des Computers (Songar, 1991, S. 112) und auch andere, die diese Anschauung vertreten, sehen den Abakus und den modernen Computer nur als zwei verschiedene Formen informationsverarbeitender Mittel an; der unterschied liege nur darin, dass das eine Mittel relativ einfach sei, während das andere nur wegen der zeitlichen Entwicklungsdifferenz kompliziert aufgebaut sei, Zimmerli und Wolf führen die Idee des Computers besser gesagt, der Mechanisierung auf die griechische Antike, nämlich auf Platon Aristoteles, Sokrates, u.a. zurück:

Auch die Idee der „Mechanisierung“ schließlich weist ein beachtliches Alter auf. Nicht nur sind Kriegsmaschinen als „mechanai“ ebenfalls schon bei Herodot beschrieben, sondern die Menschliche Findigkeit auf die der griechische Begriff „mechane“ etymologisch zurückgeführt wird, avanciert auch schon bald zu einer Philosophiefähigen positiven Eigenschaft des menschlichen Gemüts, salbest wenn den damit zusammenhängenden handwerklichen Künsten der Rang von Wissenschaften bis 19. Jahrhundert versagt bleiben wird. Dann allerdings beginnt – auch akademisch der Siegeszug der Mechanisierung (Zimmerli / Wolf 1994, S. 9.)

Auch Scheffe (1991) vertritt die Meinung, dass die philosophische Tradition, nämlich die Idee der Physischen Implementation von Konzepten in Rechnern Wegbereiter der künstlichen Intelligenz (KI) und damit des Computers wäre.

Abgesehen davon diesen Ansätzen wird die Geschichte des Computers (im praktischen Sinne) in der Fachliteratur bis zum späten 17. Jahrhundert also zu Schickard, Babag, Pascal und Leibniz zurückgeführt, da die Entwicklung von dem 17. Jahrhundert eher spekulativ blieben und nicht zu konkreten Anstrengungen in Bau von Rechenmaschinen führten (vgl. Fröchel et al. 1993, S. 31) in dieser historischen Auffassung der Entwicklung von mechanischen Rechnern, den Wegbereitern bzw. Vorläufern des modernen Computers, können die verschiedenen Etappen folgendermaßen tabellarisch dargestellt werden:

Die Vorläufer des Computers

1642	B. Pascals Versuch, eine mechanische Rechenmaschine zu rekonstruieren, das aber ihm nicht gelang
1673	W. Leibniz erste Rechenmaschine mit Staffel Walzen
1725	B. Bouchons Steuerung einen Webstuhl mit einem gelochten Papierband
1728	Falcons Webstuhl, der von einem gelochten Holzbrettchen gesteuert wird
1745	De Vaucansons vollmechanischer Webstuhl
1769	Basler von Kempelenz Schachautomat
1790	Erste Sog. Androiden in Menschengestalt
1805	J. M. Jaguards Lochkartenwebstuhl in der Massenproduktion
1830	Wilhelm Reinleins mechanische Spielorgel
1834	Charles Babbagas Analytische Maschine
1890	Verwendung von H. Holleriths Lochkartenmaschine bei Volkszählungen in den USA, Österreich – Ungarn
1910	Erste Volkszählung mit der Hollerithmaschine in Deutschland
1913	Henry Fords Montagefließband

Tabelle 1: die wichtigen Entwicklungen bis zum Anfang des 20. Jahrhundert²⁹

Aus dieser Perspektive wird die Geschichte des Computers, anhand konkreter Erfindungen zur Geschichte der Industrialisierung. Die an dieser Liste angeführten Entwicklungen zeigen die Evolution der Abgeschlossenen Mechanismen. Diese Maschinen operierten mit Lochkarten oder Zahnrädern, verfügten aber über keinen Arbeitsspeicher. Sie waren wie gesagt abgeschlossene Systeme. Das Betriebssystem basierte auf fest mechanischen Regeln, die nicht variieren werden konnten. Die Entwicklung in diesem Bereich konnten durch den ersten Weltkrieg nicht aufgehalten werden. Es wurde neue, kompliziertere und leistungsfähigere Mechanismen hergestellt, so dass ein großer Markt entstand. Diese sogenannte Mechanische Ära dauerte bis zu den 30er Jahren des 20. Jahrhundert.

Die Computer nach der Mechanischen Ära gruppiert Eder (1994, S. 99, ff) in 5 Generationen und geht von der Größe, der Baujahr, den Bauelemente (Vakuumentube, Lampe, Transistor, etc.) der Geschwindigkeit und Kapazität aus. Die ersten elektrischen Computer wurden in den 30er Jahren in verschiedenen Ländern erfunden. Konrad Zuse hat 1935 den ersten Computer (Z1) in Deutschland entwickelt, der nach dem binären System arbeitete. (Z1) verfügte über eine Tastatur und die Ergebnisse konnten durch Lampen gezeichnet werden. Dann kamen Z2, Z3 und Z4 diese Geräte schafften 6 Additionen in der Sekunde. Die Z Serie wurde im 2. Weltkrieg bei der Bombardierung Berlins vernichtet (Tasçi / multu 1991, S. 27). In gleichen Zeitraum wurde in den Vereinigten Staaten der erste Computer im auf elektronischer Basis, nämlich MARK 1 geschaffen, der nur 3 Additionen in der Sekunde leistet. Dann kommen weitere leistungsfähigere Modelle wie ENIAC (1945 USA) Manchester MARK 1 (1948 England), EDSAC (1949 England), UNIVAC 1 (1951 USA), EDVAC (1952 USA) und LEO (1952 England) (Fröschel 1993, S. 93)

²⁹ Vgl. Fröschel (1993) Milliyat Belgisayar Ansyklopedisi (1998)

Eder (1994) zählt diese Computer zu der ersten Computergeneration. Die Computer dieser Zeit waren so groß das sie nur dort eingesetzt werden konnten, wo sie gebaut worden sind ENIAC z. B. Abbildung 2 bedeckte 140 m² Bodenfläche besaß 18 000 Elektronenröhren und 1500 Relais und Wog 30 Tonnen.

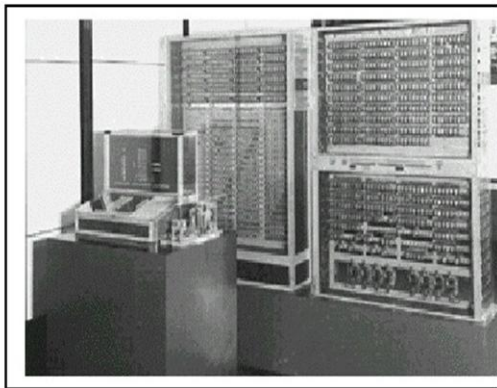


Abb. 1 : Zuse-3 (1941)

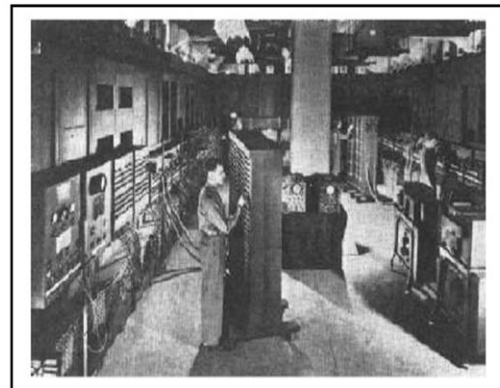


Abb. 2 : Eniac 1 (1945)

Bis zu den 50er Jahre wurde die Entwicklung des Computers von zwei wichtigen Faktoren beeinflusst: Krieg und Elektrizität. Die sogenannten modernen Computer dieser Zeit operierten mit Lampen, Relais und Vakuumtuben. Die mechanische Epoche des Computers war schon überwunden. Die Computer dieser Ära sollten militärischen Zielen dienen. A. Turing von Neumann, N. Wiener und anderen haben Computer Theorien und Projekte zu allgemeinen und militärischen Zwecken entworfen und sie teilweise realisiert. Eine andere interessante Entwicklung dieser Zeit war die Entstehung privaten Computer-Firmen. Viele Firmen die auch heute noch existieren, wie zum Beispiel Bell, NCR ...usw. wurden in diesen Jahren gegründet.

Die zweite Generation begann mit dem Aufbau von Transistoren, Dioden, Widerstände und Kondensatoren in den 50er Jahren. Nach 1955 hat die Computerindustrie durch Transistoren und andere Bauelemente noch leistungsfähiger Maschinen für Kommerzielle, militärische und industrielle Zwecke hergestellt: TRADIC (1955 USA) und MAILÜFTERL (1958 Österreich). Diese Tendenz dauerte bis in die späten 60er-

Jahre. Trotz alle positiven Fortschritte konnten sich nur die großen Unternehmen oder Institute einen Computer leisten. Da sie zu groß und teuer und nur von den Fachleuten gesteuert werden konnten. Sie waren immer noch nicht leistungsfähig genug 1300 Additionen in der Sekunde. Der Computer gehörte noch nicht zum Alltag

Die dritte Computergeneration beginnt mit der Anwendung der Hybridtechnik ab 1962. Durch diese Technik wurde die Rechengeschwindigkeit auf 160 000 Additionen pro Sekunde erhöht. Der Einbau von integrierten Schaltkreisen gegen Mitte der 60er Jahre führte zur Herstellung der ersten Siliziumschips, welche eine entscheidende Verkleinerung und eine Rechengeschwindigkeit von ca. 300 000 Operationen in der Sekunde ermöglichen.

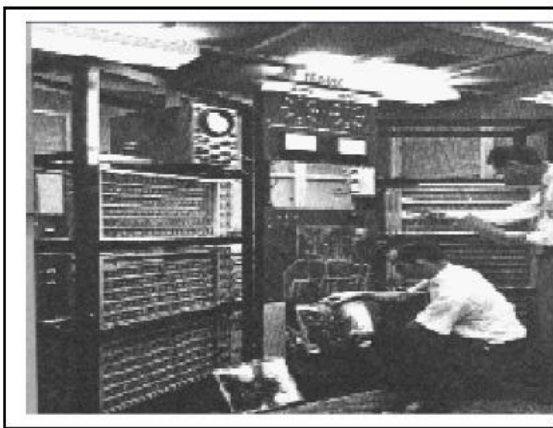


Abb. 3 : Tradic (1955)



Abb. 4 : Mailüfterl (1958)

Die Computer mit sogenannten integrierten Schaltkreisen gehören der 4. Computergenerationen an.

Mit der Herstellung des ersten Mikroprozessors in Jahre 1971 begann die Ära der 5. Generation. 1957 kam der erste Personal Computer (PC) MITS ALTAIR 8800 mit 4 Kilobyte RAM (die gegenwärtigen Computer dringen an die Grenzen der Gigabytes-Möglichkeiten von RAM) in den vereinigten Staaten auf den Markt (Nelson, 1993).

Mit dieser Entwicklung begann die sogenannte Mikrocomputerrevolution. Diese neuen Computer waren so klein, dass sie in einem Büro verwendet und durch Bill Gates BASIC auch ohne spezielle Mathematikkenntnisse relativ leicht programmiert und gesteuert werden konnten. Die Rechengeschwindigkeit dieser kleinen Computer war über ein Paar Millionen Operationen pro Sekunde (Heute können die Computer 5 Milliarden Operationen pro Sekunde ausführen).

Die populärsten PCs achtziger Jahren waren Acorn BBC, Appel, Commodore, Sinclair, Spectrum, Amstrad und IBM (Johns / Fortscue 1987, S. 106). Jede Marke besaß ihr eigenes Betriebssystem, was ein großes System für die Benutzer darstellte. Die Herstellung von PCs war revolutionäre, einerseits, weil sie sehr klein, preisgünstig, benutzerfreundlich etc. waren und über ein Datensichtgerät, eine Tastenbrett, u. a. verfügten andererseits ermöglichte die Erfindung des Mikroprozessors die Digitalisierung von Maschinen aller Art; sie führte zur Herstellung von digitalen Druckern, Scannern, Audio-,visuelle, und ungezählten weiteren Geräten mechanischer Art. Im Prinzip sind alle diese Geräte Computer, da sie einen ähnlichen Prozessor oder Arbeitsspeicher wie der Computer enthalten. Seit dieser sogenannten Computerrevolution kann man kaum von einem Gerät reden, das nicht in die digitale Form verwendet wurde.

Doch die Entwicklung die die Japaner in 1979 im dem „Fifth Generation Project“ erzielten ist noch nicht erreicht, was die Japaner mit dem Projekt verwirklichen wollten, erklärt Mc Tear folgendermaßen:

The fifth generation project has a central aim: the development of super intelligent machine capable of storing, manipulating and airing information, solving problems by means of sophisticated inference routines and interacting with human beings through speech, natural language and graphics” (Mc Tear, 1987, S. 4)

Es wurde leistungsfähiger Maschinen entwickelt, deren Geschwindigkeit und andere Möglichkeiten mit denen der ehemaligen Generationen überhaupt nicht verglichen werden können, seitdem geht die Entwicklung im Bereich des Computers so rasant vor

sich, dass man nicht absehen kann, wohin die Computerentwicklung in der Zukunft führt, auch die weiteren Ziele und Ergebnisse des japanischen Projekts sind noch nicht absehbar (Mc Tear 1987, S. 102)

Heute hat sich daran nicht so viel geändert, intelligentere System sind noch nicht da. Aber eines ist in Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit wesentlich: die Ära des Computers als Unterrichtsmittel begann mit der fünften Generationen. In den USA beherrschen Macintosh, in Europa und vielen anderen Länder dagegen IBM-Kompatible-PCs den Markt. Seit den 80er Jahren werden die Schulen in vielen Ländern mit Computern der fünften Generation (Macintosh oder IBM Kompatible) und multimedialen Anlagen ausgestattet. Da Macintosh teuer als IBM-Kompatible-PCs ist, haben die meisten Schulen den PC bevorzugt. Eine Auswertung der SODIS (Software-Dokumentations und Informations- System) zeigt, dass 90% der Schulen mit PC ausgestattet sind (Hugo 198 8S. 142)

Die hier erfolgte chronologische Darstellung ist nicht die einzige Möglichkeit, die Historie des Computers darzustellen. Da die Klassifizierung der historischen Fakten oft eine Frage der Interpretation und des persönlichen Standpunkte ist, sind in der Fachliteratur viele verschiedene bzw. alternative historische Darstellungsweise des Computers zu finden. Manche Fachleute beschreiben die Entwicklung des Computers nach bestimmten technischen Entwicklungen wie die Herstellung des Host- Mini- und Mikrocomputer, andere wiederum nach Computer- oder Prozessorgenerationen. eine ähnliche Unschärfe gibt es auch, wenn es sich um den Computer als Unterrichtsmittel handelt, in den 60er und 70er Jahren begannen die ersten Projekte zum Computerunterstützten (Fremdsprachen-) Unterricht. Soll diese Entwicklung im Bildungswesen erst seit den 60er- Jahren angesetzt werden oder sollen auch die älteren Computer-Modelle bzw. ihre Vorläufe mit einbezogen werden? Diese Frage wird in verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit mehrmals angesprochen.

II.2.1.2 Historische Entwicklung der Lern-Software:

Die Computer der mechanischen Ära waren geschlossene Systeme und konnten nur einige mathematische Grundoperationen führen. In diesem Sinne erfüllten ihre Aufgaben Problemlos, ohne weitere Software zu benötigen. Aber die modernen Computer, die scheinbar zaubern können, sind ohne Software nichts, oder anderes gesagt: „*Ein Computer ist nur so gut wie das Programm mit dem an dem Computer gearbeitet wird*“ (Fechner 1998, S. 11) Sie müssen unbedingt über ein Betriebssystem und für jede Aktivität über eine Software verfügen. Das Betriebssystem sagt dem Computer wie er die einzelnen Komponenten wie Arbeitsspeicher, Festplatte, Bildschirm, Tastatur, u. a. steuern und wie er die Grundfunktionen – wie Darstellen, Kopieren, Umformen, Speichern, Abrufen, Löschen, u. a. erfüllen kann / soll.

Unter Software sind Betriebssystem, Programmiersprachen und Dienstprogramme (sog. Expertensysteme) zu verstehen. Die Programmiersprachen dienen dazu dem Computer neue Aufgaben zu vermitteln. Programme die durch Programmiersprachen erstellt werden, ermöglichen es dem Computer, Informationen in einem bestimmten Sachgebiet zu verarbeiten. Betriebssystem und Programme haben auch die Aufgabe, mit dem Benutzer zu integrieren, dass sie nur die Fachleute verstanden. Einer der Gründe, warum die 5. Generationen als Revolution bezeichnet wurde, war die neue Software, welche Computerverwendung ohne komplizierte Fachkenntnisse ermöglichte.

```
DIR C:\
 14 Datei(en)          305.094 Bytes
 17 Verzeichnis(se)   6.092,01 MB frei
C:\>copy *.txt a:\_
```

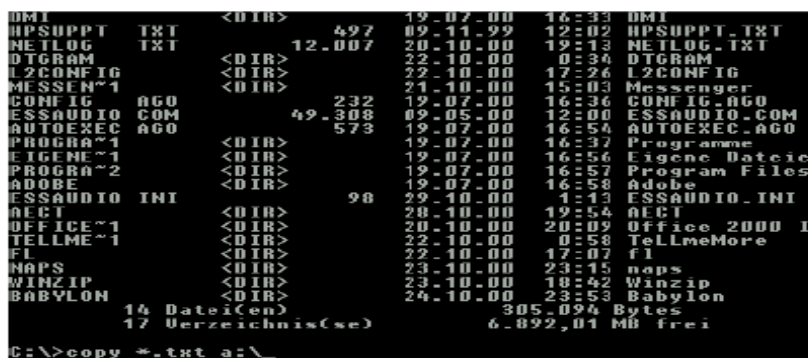


Abb.6: M.S.DOS Betriebssystem¹

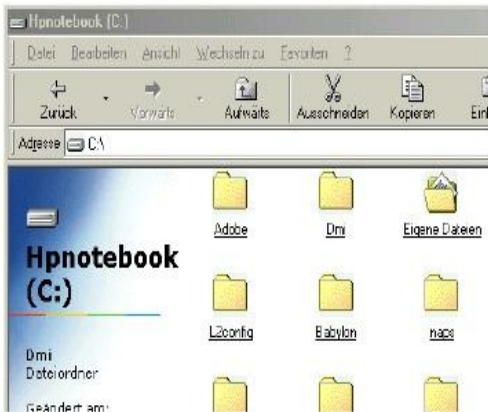


Abb. 7 : M.S. Windows 98¹



Abb. 8 : Kopieren durch Menü

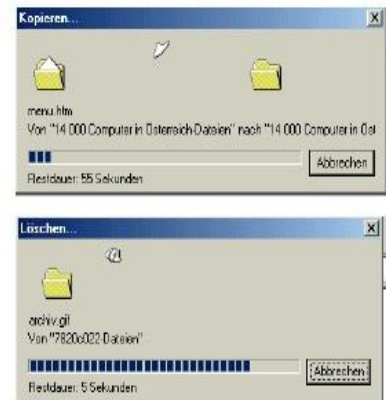


Abb. 9 : System informiert den Benutzer durch grafische Benutzeroberfläche

Durch neue Betriebssystem und Programmiersprachen konnten die Benutzer die Computer statt mit komplizierten mathematischen Formellen durch Befehle wie copy, Erase, List, Exit, etc. steuern, die der natürlichen Sprache ähneln (Abb. 6). Zwischen 1950 und 2000 wurde viele Computersprachen wie Fortran, Cobol, Algol, Ada, Pascal, C, Logo, Basic, Lisp, Prolog, u. a. sowie Betriebssysteme C-64, M.S.DOS, PC-DOS, OS/2 Windows, usw. entwickelt, unter den Betriebssystemen konnten, BASIC und MS-DOS und Windows größeren Anklang finden, und weiterentwickelt werden (z.B. Windows 3, 1, 95, 98, 2000, NT) Es gibt natürlich auch andere Betriebssysteme wie Linux, Unix, etc. aber der PC-Markt wird doch von Windows beherrscht. Unter Windows können die Operationen durch das Anklicken von Ikon / Symbolen, durch Mausbewegungen oder Menübefehle geführt werden. Der Benutzer braucht fast keine Befehle mehr wie in traditionellem Sinn zu geben, da die modernen Betriebssysteme über eine benutzerfreundliche grafische Benutzeroberfläche verfügen.

Abb 7, 8 und 9, zeigen die graphische Übersichtlichkeit und die benutzerfreundliche Menü oder Mausbewegung des Systems. Ähnlich ist es mit der Programmiersprachen

die neuen „object oriented“-Sprachen (wie zum Beispiel Visuelle Basic oder Borland Delphi 32 Bit) ermöglichen dem Benutzer statt einer komplizierten verbalen Programmierung. Vielen Programmiersprachen wurden für bestimmte Zwecke technische, kommerzielle usw. entwickelt. Für den Fremdsprachunterricht ist Lisp, Logo, und Prolog von Belang Programmiersprachen, die für linguistische Zwecke entworfen wurden. Sie sollen dem Computer die natürliche Sprache vermitteln, da die andere Technik (Pascal, C) oder Wirtschaftorientierten (COBOL, dBase) Sprachen dazu nicht geeignet waren. Mit der Simulation der natürlichen Sprache durch zum Beispiel Prolog konnte man einerseits intelligente Lernsoftware herstellen, andererseits eine realitätsnahe Interaktion zwischen dem Computer und dem Benutzer schaffen.

Wenn man von Computereinsatz im Unterricht redet, ist unmittelbar die Unterrichtsoftware gemeint, Computerunterstützter Unterricht (CUU) und Software sind reziproke Begriffe. Schon in den 60er Jahren in der Ära der Großrechner, beschäftigte man sich in den Vereinigten Staaten mit der Computertechnologie nicht nur als Instrument der Wissenschaftler, sondern auch als „teacher aid“ (Rüschhoff 1988, S. 8)

In den 60er und 70er Jahren haben vielen Institute und Universitäten in verschiedenen Ländern ihre eigenen großen Projekte entwickelt: Dortmund College, Ohio State University, Universität von Minnesota, New York, u. a. in den USA (Geoffrey et al. 1989, S. 11 f.), Universität wie Lille in Frankreich (Demaiziére 1991, S. 312). Die umfangreichsten und bedeutendsten Beispiele stammen aus den USA. Die ersten Projekte sind PLATO, TUCO (Tutorieller Computer), DECO (Deutscher Computerunterricht) FRAND usw. nur wenige von diesen Systemen wie etwa PLATO und FRAND boten audiovisuelle Möglichkeiten. Das System PLATO (1973 / 74) bot mehrsprachige Materialien (Deutsch, Spanisch, Englisch u.a. als Fremdsprache) auditive Arbeitsmöglichkeiten, Sensorbildschirm, es überlebte bis zu den späten 80er Jahren. All die o. g. Programmen waren zur Großrechner gedacht, die Vorrangigen Ziele dieser ersten Projekte waren nicht nur die Vermittlung von Fremdsprachen, sondern auch die Schaffung von intelligenten Systemen, die den Unterricht automatisieren bzw. der Lehrerersetzen

sollten. Aus technischen, linguistischen methodischen und didaktischen Gründen musste dieser Versuch wie auch die ersten Projekte für automatische Übersetzung in den 40er Jahren scheitern, die Ansätze der ersten Phase basierten auf den Formalisierung bzw. Objektivierung der Didaktik d.h. behavioristisch orientierten, programmierten Lerntheorie, welche bis heute zu eine Waffe gegen den Computereinsatz wurde.

Das Institut für Kybernetik an der HP Berlin hat ab 1966 drei Formaldidaktiken entwickelt ALZUDI (Algorithmische Zuordnungsdidaktik), ALSKINDI (Algorithmische Skinner- Stildidaktik) und COGINDI (Computer organisiert gemäß eingegebenen normbausteinen didaktischen Informationsumsatz) (Berger 1989, S. 110). Die Programme der riesigen Computerterminals wurden auf diesen Didaktiken aufgebaut. Das Goethe Institut hat in der Zusammenarbeit mit dem Institut für Kybernetik Deutschlernprogramme entwickelt, die auf den Prinzipien des programmierten Lernens basiert. Die Projekte, die mit großem Budget hergestellt wurden haben aber die Erwartungen nicht erfüllt. Außer Plato konnte aber keines dieser Projekte überleben. Neben der Hardwaretechnologie der Zeit war der behavioristische Charakter der damaligen Programme ein wichtiger Grund für das Scheitern des CALL mir großen Traumen / Erwartungen.

Mit dem Aufkommen des Personalcomputers begann ab den 80er Jahren eine neue Ära in der Softwareentwicklung. Statt großen Projekten entwickelte man jetzt kleinere Software. Auch diese Periode verlief Problematisch, die Probleme waren technischer und didaktisch methodologischer Art. Parallel zu einer quantitativen Zunahme der Softwareproduktion wurden auch die Kritiken schärfer. Lehrer, Lerner, Eltern Pädagogen, standen den Computer fremd und abweisend gegenüber. Unter Computer verstand man einen Rechner mit Tastatur und Schwarz-weißen Bildschirm. Ein 15-Zoll-Farbbildschirm und eine 10-MB-Festblattr waren großer Luxus. Die Software, die für diese Computer entwickelt worden war, bot nur wenig, es lohnte sich nicht, ein paar Tausend Dollar auszugeben, um mit dem Computer einige Drills zu üben. Es wäre eine wunder gewesen, wenn CALL unter diesen Bedingungen erfolgreich gewesen wäre und sich durchgesetzt hätte. Neben den Kritiken herrschte bei vielen Autoritäten die

Ansicht, dass die Computereuphorie wie das Sprachlabor nach einer bestimmten Zeit würde. Trotz all dieser Kritiken und Fehlentwicklungen konnte CALL überleben und weiterentwickelt werden.

1980 veröffentlichte Olsen die Ergebnisse ihrer Untersuchung über den Einsatz des Computers an 1810 Fremdsprachenabteilungen (Neuner, 1989, 13). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass trotz aller negativen Punkte die Begeisterung für das CUL (Computerunterstützen Lernen) nicht fehlte, aber ziemlich begrenzt war, als Probleme wurden die hohen Kosten, die Unmöglichkeit, diakritische Zeichen darzustellen, der Mangel an fertigen Computerprogrammen und das Nichtvorhandensein von geschultem Personal angegeben.

Nach den 80er- Jahren begannen Softwarehäuser und Verlage Computerversionen (ihrer) gedruckten Materialien zu produzieren. Ein gutes Beispiel für die Softwareversionen eines vorhandenen gedruckten Materials ist das Gesamt Packte, Lehr- und Übungsprogramm der Deutschen Grammatik³⁰ die elektronische Version von Dreyer & Schmidt's, Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Daneben und neben anderen institutionellen Projekten haben Lehrer oder Programmierer ihre eigenen Lernprogramme für PCs nach ihren eigenen Konzeptionen entwickelt,

Das Programm „John and Mary“ (Abb. 10) war ein umfangreiches und interaktives Programm mit Grafikmöglichkeit, Der Computer zeigte Zeichnung und stellte Fragen, welche der Lerner mittels der Tastatur antworten sollte.

In Vergleich zu den frühesten Beispielen, die nur die Großbuchstaben erkannten, waren diese Programme ziemlich flexibel. Trotzdem akzeptieren einige moderne Programme. Aber die didaktischen Zeichen wie ß, ä, ü, ö waren immer noch ein großes Problem. Das Problem mit den diakritischen Zeichen dauerte bis zu den späten 80er Jahren, in vielen Entwicklungsländern ist es auch heute aktuell, es wurde natürlich auch Software für andere Fächer entwickelt, hier geht es jedoch um die Software für

³⁰ Lehr- und Übungsprogramm der deutschen Grammatik, Verlag für Deutsch (Software), 1995

die Fremdsprachunterrichte und um eine Überblicksartige Geschichte der Sprachlernsoftware.

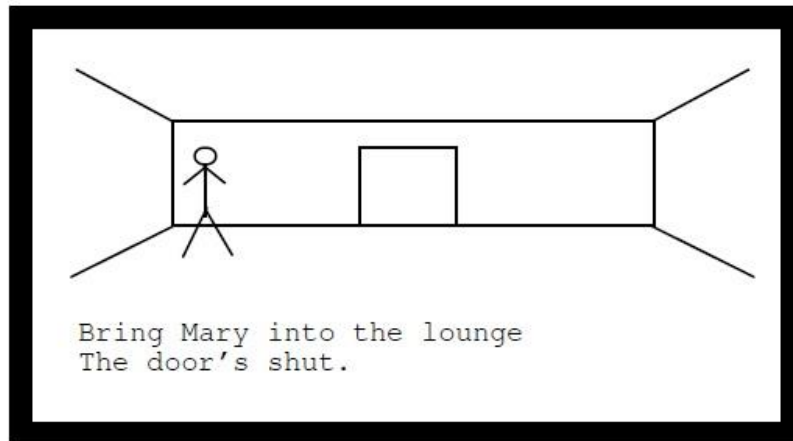


Abb.10: Grafische Darstellung und Interaktion mit dem Lerner im Sinn der frühen 80er-Jahre³¹



Abb.11 : Ein Sprachübungsprogramm in den 80er Jahren
German Teacher #2³²

³¹ Das Lernprogramm »John und Mary“ aus Jones und Fortescue, „Using Computers in the Classroom“ S. 94

³² Microtutor Products 1982-1989

Bei der Softwareentwicklung wurden die methodischen-didaktischen Kriterien nicht beachtet. Sie wurden entweder von Lehrern angefertigt, die keine genügenden Programmierungskennnisse hatten, oder von den Programmierern die keine pädagogischen Erfahrung hatten, in folgedessen entstanden Tausende Beispiele von unbrauchbarer Software; und so stellt Löschmann fest; Es gibt wohl“ kaum einen allgemeinen akzeptierten methodisch-didaktischen Grundsatz gegen den nicht verstoßen wird“ (Legenhausen 1986, S. 140)

Die ersten Software-Programme waren nach den Perzipient des Programmierten Lernens aufgebaut, welche auf der behavioristischen Lerntheorie basiert. Löschmann (Mittmann 1990, S. 182) erläutert, dass die ersten Programme den Geist des Behaviorismus atmeten und das sogar einige Computerprogramme hinter den Materialien aus der Zeit des programmierten Unterrichts zurückblieben und bei den Lernenden eher Frust denn Lernlust erzeugten. Die ersten Programme kopierten die Potenzen eines Fremdsprachlehrbuchs indem sie den Computer zu einem rein elektronischen „Page turner“ machten (Rüschoff, 1988, S. 49).

Nach Löschmann war ein weiteres Problem, dass die Grundkonzeption der CALL-Software aus anderen Bereichen übernommen wurde:

„Ganz deutlich ist in diesen Programmen abzulesen, dass sie unter dem Druck der Erfolgreichen Anwendungen im Industrie, Handel und öffentlichen Dienst entstanden und das Mittel gewissermaßen zum Diktat seiner Applikation im FU wurde“ (Löschmann, 1988, S. 29)

Es wurde nicht nur Konzeptionen aus anderen Bereichen übernommen, sondern es wurde auch die Software anderer Fachgebiete wie Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Vergnügungs- und Abenteuerspiele, Textprozessoren und Datenbanken im Fremdsprachunterricht verwendet.

Die Programme waren nicht mit jedem Computer und jedem Betriebssystem Kompatibel, ein Programm, das für Appel geschrieben worden war, konnte auf einem IBM-Programm nicht laufen. Die Software war nicht so intelligent, dass sie die natürliche Sprache erkennen konnte, besonders die sog. Eady-made-dedicated-programme waren inhaltlich so arm, dass ihre Inhalte schon in einer Unterrichtsstunde schon bearbeitet werden konnten.

II.3. Verwendungen des Computers in Unterricht:

Der Einsatz von Technik im Bildungsbereich ist nicht neu. Allerdings hat sich bei der technischen Realisation, der zu Grunde liegenden Lehr-/Lerntheorie und vor Allem bei der Intention des Einsatzes ein großer Wandel vollzogen. Auf die gesamte historische Entwicklung von Lernmaschinen oder Computern im Unterricht kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehen. Einen Überblick darüber liefern Niegemann et al. (2004: 3-17). Von Interesse sollen hier die Entwicklungen im Bereich der Lernsoftware, deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht und moderne Formen des Computerlernens wie Tele-Lernen, Web oder Computer Based Training sowie andere internetbasierte Anwendungsformen sein.

Findet der Computer im Unterricht Verwendung, so steht eine große Auswahl an Begriffen zur Verfügung, um die Funktion der Technik zu beschreiben:

- Computer Based Learning (CBL)
- Computer Based Training (CBT)
- Computer Aided Instruction (CAT)
- Computer Aided Learning (CAL)

sind nur einige davon. Die Wörter Computer, Aided/Based/Assisted und Learning/Teaching/Instruction werden auf unterschiedliche Weise kombiniert und bezeichnen je nach Zusammensetzung der Gesamtausdrucks unterschiedliche Konzepte:

Während die Mehrwortbindungen mit based (...) auf Lernsoftware schließen lassen, die sich nur auf die Software zur Vermittlung des Lerninhaltes stützt, deuten die Bezeichnungen mit den Komponenten aided, assisted (...) darauf hin, dass die Lernsoftware in einen didaktischen Gesamtzusammenhang eingebunden ist, und nicht alle Lehrfunktionen abdeckt.(Villiger 2004: 189f)

Allerdings wird nicht nur nach der Funktion, welche die Lernsoftware einnimmt, unterschieden, sondern auch nach ihrer lehr- und lerntheoretischen Konzeption und Umsetzung. Die älteste Form von Lernsoftware ist die Programmierte Instruktion, welche in den sechziger und Anfang der siebziger Jahre stark verbreitet war. Basierend auf behavioristischen Annahmen wird dem Lerner der Inhalt durch eine „vorgegebene Sequenz kleinster Informationseinheiten (sogenannte »Lehrstoffatome«) geführt“ (Kerres 2001: 58). Auf ein solches Atom folgt eine Überprüfung, ob das Präsentierte behalten wurde. Ist dies der Fall, wird die richtige Reaktion des Lerners belohnt und in seinem Tun be- bzw. verstärkt. Grammatik- und Vokabeltrainer bei Sprachlernsoftware nach dem Drill & Practice-Muster sind die typischen Beispiele für diese Anwendung. Der Lernende und seine Bedürfnisse werden dabei nicht berücksichtigt. Laut Skinner können Programme diese Verstärkung besser einteilen als Bücher und sind sogar in der Lage, Lehrkräfte zu ersetzen (vgl. Schulmeister 2002: 96).

Berücksichtigung finden die Lerner in der zweiten Generation von Lernsoftware, den (Weg-)Adaptiven Systemen. Dabei werden die Antworten des Lerners durch das Programm nicht nur mit richtig oder falsch bewertet. In Abhängigkeit der Richtigkeit trifft das Programm Entscheidungen darüber, „wie der Lernweg fortzusetzen ist: mit der Präsentation weiterer oder der Wiederholung derselben Information“ (Kerres 2001: 70). Die Intelligenten Tutoriellen Systeme (ITS) der achtziger Jahren versuchen – gemäß einem kognitivistischen Verständnis von Lernen – an den Wissensstand des Lerners anzuknüpfen. Dieser Ansatz schlug allerdings fehl und „bis heute ist es nur in kleinsten Ausschnitten gelungen, aus dem registrierten Benutzerverhalten während der Bearbeitung von Lerneinheiten auf zu Grunde liegende Kompetenzen bzw. -defizite zu schließen, um darauf abgestimmte Sequenzen von Lehrangeboten zu generieren“ (ebd. S. 72). Im Bereich der Sprachlernsoftware kam es zur Entwicklung des kommunikativen CALL (Computer Assisted Language

Learning), das nicht mehr das nicht mehr das isolierte Trainieren von Vokabeln oder Grammatik zum Ziel hat, sondern versucht, „den Gebrauch von Wortschatz und Grammatik zu vermitteln“ wobei „sprachliche Strukturen und Sprachbedeutung (...) anhand von möglichst authentischem Sprachmaterial angeboten und ihr Gebrauch eingeübt“ (Villiger 2004: 193) werden soll.

Die konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorien erfordern eine andere Umsetzung von Lernprogrammen. In situirten Ansätzen sollen statt abstrakter Inhalte a) die komplexe Realität dargestellt werden, b) die Lernenden zu authentischen Aktivitäten zu befähigen und c) die Inhalte aus mehreren Perspektiven dargestellt werden (vgl. Kerres 2001: 79). Dies ist z.B. möglich mit einer Lernsoftware, welche Spiele, Simulationen oder Mikrowelten beinhaltet (vgl. Villiger 2004: 193). Im Bereich der Sprachlernsoftware wurde Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre das integrative CALL entwickelt, bei dem der Lerner „in möglichst authentischen sozialen Situationen selbst agieren und dabei verschiedene Fertigkeiten wie Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und soziokulturelle Kompetenzen integriert entwickeln [soll]“ (ebd. S. 194). Es werden den Schüler-innen und Schülern auch Werkzeuge zur Verfügung gestellt, z.B. ein Wörterbuch im Internet. So sollen Computer Teil der Lernumgebung werden und die Lernenden weiterführende Kompetenzen im Umgang mit Neuen Medien erwerben (vgl. ebd.).

Allen drei Ansätzen gemein ist, dass die Inhalte und Möglichkeiten bei der Programmierung festgelegt worden und unveränderbar sind. Neuere Ansätze nutzen das Internet zur Bereitstellung der Inhalte, was eine ständige Umgestaltung und Anpassung des Lernangebots ermöglicht. Hierbei kann es sich um eine komplexe Hypertext-Sammlung oder sogenannte Learning Management Systeme (vgl. 7.4c) handeln. Die allgemeine Bezeichnung verschiebt sich vom CBT (Computer Based Training) hin zum WBT (Web Based Training). Im Zusammenhang von Lernen und Lehren mit Computer und Internet wird oft von E-Learning gesprochen (vgl. Kerres 2001: 14). Begriffe wie Tele- oder Onlinelernen werden oft synonym benutzt, wobei die erste vor allem auf das Überbrücken der Distanz zwischen

Lehrenden und Lernenden abzielt (ebd. S. 13). E-Learning-Veranstaltungen wie WBT finden in der Regel rein über das Internet statt, d.h. es gibt keine Phasen des Präsenzlernens, in denen alle Lernenden und Lehrenden in einem Raum zusammenkommen (vgl. Döring 2002: 259). Einen Schwerpunkt auf den gemeinsamen Wissenserwerb mittels Kommunikation setzt das computerunterstützte kooperative und kollaborative Lernen (auch CSCL: computer supported collaborative learning). Das Lernen ist hierbei zeit- und ortsunabhängig, das Lernmaterial kann schnell und günstig aktualisiert werden, Kommunikation ist über beliebige Entfernungen möglich und es können Verknüpfungen zw. Lernmaterial und dazu passenden Inhalten aus dem Internet hergestellt werden (vgl. Niegemann et al. 2004: 15). Bei diesen auf konstruktivistischen Lerntheorien basierenden Settings „soll kooperatives Lernen und Arbeiten in Gruppen (...)“

II.4. Computer in der universitäreren Bildung:

Der Computereinsatz in der Universitäreren Ausbildung, spielt eine eminente Rolle, im Hinblick auf die Schulen: die Lehrer, die später in der höheren Schulen den Computereinzusetzen haben werden an den Universitäten Ausgebildet. Sie sollten schon während der Studienjahr Computerkenntnisse aneignen, damit sie später nicht mit dem Computer in einen Konflikt wie die Lehrer älterer Generationen geraten, was teilweise ein großes Hindernis für den CUU darstellt.

Computer werden in der Universitäten Bildung in Konferenzen, Vorlesungen und in der Büroarbeit verwendet, Im Büro kann der Computer als leistungsfähige Schreibmaschine zur Herstellung von Unterrichtsmaterialien dienen? Die multimedialen Möglichkeiten des Computers werden in den Seminaren zur Präsentation eingesetzt und das Internet wird für Forschung und Lehre genutzt.

Die Computer im allgemeinen Schulwesen zur Textverarbeitung, Datenverwaltung, Datenübermittlung, und Lernorganisationen verwendet werden, wobei kaum ein Fünftel der Kapazität des Computers ausgenutzt wird, da die Lehrer nicht den Ziel entsprechen

chend programmisch aus- oder fortgebildet werden und da die passende Software und die Notwendigen Peripheriegeräte nicht immer zur Verfügung stehen.

Die bisherigen einführenden Darstellung dienen als Vorbereitung für die nun folgenden Überlegungen zum Einsatz von Computern Cu-DaF. Denn die allgemeinen Probleme und Möglichkeiten des Computerunterstützten Unterrichts bilden zumindest zum Teil die Voraussetzungen für die Möglichkeiten und Probleme des Cu-DaF.

II.5. Der Computer im Fremdsprachen und DaF-Unterricht:

Seit etwa 1980 wird der Einsatz des Computers als Unterrichtsmedium im Deutschunterricht diskutiert, erprobt und kritisiert. Der Einfluss des Computers auf das Alltagsleben nimmt ständig zu. Durch die neueren Entwicklungen wird gegenwärtig die Nutzung des Computers als Werkzeug für Lehrende und Lernende immer wichtiger.

Der Computer als Medium im Fremdsprachenunterricht ist sehr vielseitig einsetzbar und bietet besonders für ein moderneres, offeneres Unterrichtskonzept viele Vorteile, z. B. kann der Lehrer über E-Mail Klassenkorrespondenzen mit einer Partnerklasse im Zielsprachenland aufbauen oder aktuelles Tagesgeschehen im Zielsprachenland sofort in Bild, Ton und Schrift zur Verfügung bekommen. Der Computer ist ein wichtiges Hilfsmittel zum Sprachlehren und -lernen im Fremdsprachenunterricht. Erdmenger (2001: 146) zeigt die sechs Funktionen des Computers, mit denen dieser den Lernern völlig unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten bietet. Der Computer ist:

- 1) das allwissende, geduldige, unbestechliche Medium bei Drills, im (programmierten) Unterricht, zur Kontrolle von Wortschatz, Grammatik, Textverständnis und Kombinationsgabe;
- 2) das Layout-medium zum Abfassen und Schreiben, Korrigieren und Verändern, Gliedern und Gestalten;
- 3) das Spiele Medium für Simulationen, zum Problemlösen;
- 4) das Medium des raschen Zugriffs bei interaktivem Audio und Video;

- 5) das Nachschlagemedium für Thesauren, mehrsprachige Wörterbücher, Atlanten, Lexika, z. B. das Oxford English Dictionary (immer öfter mit CD-ROM-Laufwerk);
- 6) das defektive Medium, denn man kann die Maschine überprüfen und so Material und das eigene Wissen reaktivieren.

Das Sprachlabor ist der Pionier eines computergestützten Klassenzimmers. Ein Sprachlabor ist ein Unterrichtsraum, in dem man elektronische Geräte als Hilfsmittel benutzt. Das Übungsmaterial wird von einem Tonbandgerät im Lehrertisch aus an die Schülerplätze überspielt, wo die Lerner das Programm über eine Kopfhörer-Mikrofon-Kombination empfangen. Das vom Lehrerpult überspielte Übungsmaterial wird auf die sogenannte „Lehrer-spur“ aufgezeichnet, die vom Lerner nicht gelöscht werden kann. So kann er jederzeit die Lehrerspür mit den Stimuli und den richtigen Lösungen zusammen mit seinen eigenen Leistungen auf der Schülerspur abhören. Die Schülerspur wird bei der Neuaufnahme gelöscht. Freudenstein (1975: 60) zeigt die Vorteile eines Sprachlabors: „Die Hör-Sprech-Situation unter der Leitung und Kontrolle des überwachenden und mithörenden Lehrers ist das tragende Fundament aller schulischen Laborarbeit.“ „Im Prinzip ist somit eine vollständige Individualisierung der sprachlichen Arbeit möglich, da jeder Schüler sein eigenes Programm verwenden kann. Individualisierung heißt:

- 1) Der Schüler hat sein eigenes Programm.
- 2) Er kann seine Arbeitsgeschwindigkeit selbst steuern.
- 3) Er kann seine sprachliche Leistung überprüfen.
- 4) Er kann sie eventuell korrigieren und die Übung erneut durchführen.“ (Storch, 1999: 274-275)

Prinzip der Individualisierung entwickeln sich immer mehr Computerlernprogramme und Übungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz des Computers. Grüner/Hassert (2000) halten den Computer besonders wegen seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten für ein vielversprechendes Medium, das es u. a. ermöglicht:

- 1) Unterrichtsmaterialien mit einer Textverarbeitung vorzubereiten,
- 2) ein Programm mit vorgegebenen Inhalten und Übungen zu bearbeiten,
- 3) Autorenprogramme mit eigenen Inhalten zu füllen, die für die jeweilige Unterrichtssituation und Lernergruppe relevant sind,
- 4) über E-Mail zu korrespondieren,
- 5) von den Lernenden multimediale Präsentationen erstellen zu lassen und sie im Internet zu veröffentlichen.

Im Sprachunterricht kann man mit Computern Texte schreiben und bearbeiten, so dass das Layout des Textes eine sehr hohe Qualität erreichen kann. Mit Textverarbeitungsprogrammen sind das Erstellen und das Bearbeiten von Texten sehr einfach. Die Lernenden können direkt am Computer in dem Textverarbeitungsprogramm über die Tastatur schreiben. Textverarbeitung mit Computern kann den Lehrenden zur schnellen und komfortablen Erstellung und Aktualisierung von Unterrichtsmaterialien dienen. Es kommt darauf an, dass die Lernenden sich aktiv mit der Fremdsprache auseinandersetzen und anschließend ein vorzeigbares Produkt in Händen halten können. Nach Grüner/Hassert (2000) könnte die Beschäftigung mit derartigen Programmen wiederum für die Lernenden der Bewusstmachung, dem Erarbeiten und Einüben sprachlicher Strukturen dienen. So können sie ihren Spracherwerb zu einem aktiveren und bewussteren Prozess gestalten.

Ein Computer mit multimedialer Ausstattung ist für eine regelmäßige Nutzung des Internets auf jeden Fall empfehlenswert, besonders wenn Sprachlehrer die Angebote des WWW mit Audio, Video- und Bildkomponenten nutzen wollen. Das Internet bildet ein weltweites Verbundnetz von vielen Millionen Computern, die über Leitungen fortwährend Daten austauschen. Es gibt keine Zentrale. An das Datennetz können alle Computer unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit angeschlossen werden, zumal der Datenaustausch nicht an ein bestimmtes Betriebssystem, wie z. B. Macintosh oder Windows, gebunden ist.

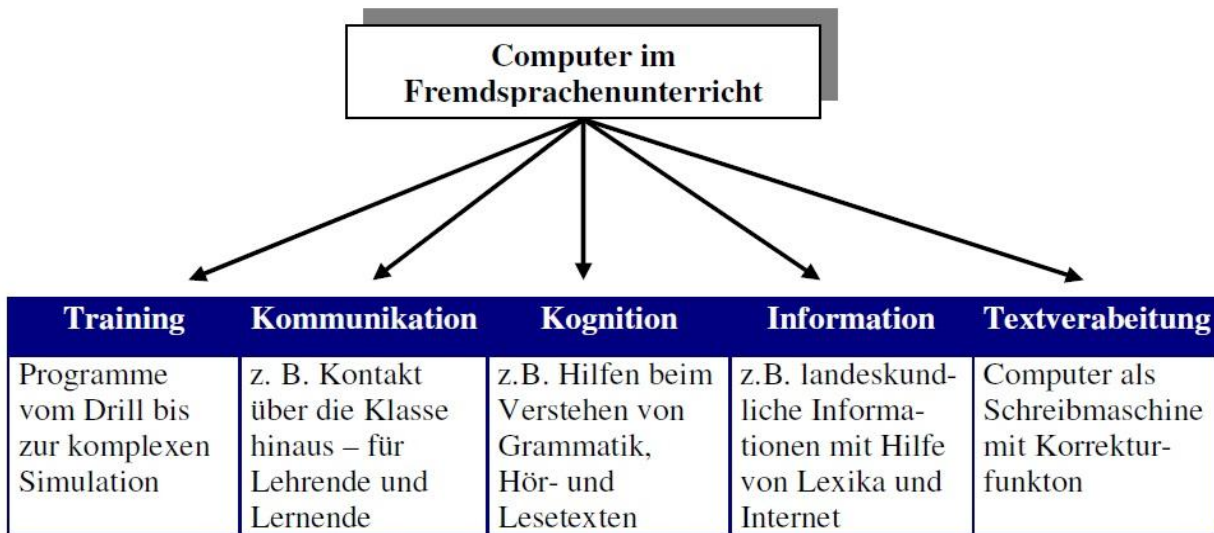


Abb. 12 : Die Leistungsbereiche des Computers im Fremdsprachenunterricht³³

33

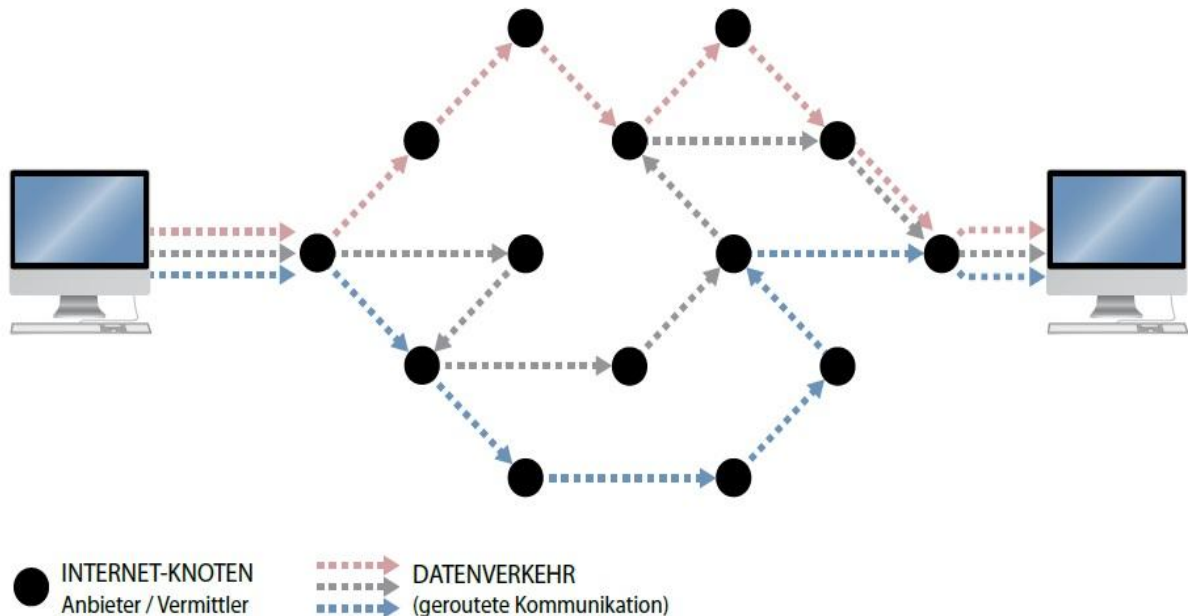
³³ Aus Funk H. Lehrwerke und andere Medien zur Integration Rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsstaltung S. 5

KAPITEL III

Internet und Onlinewerkzeug

III.1 Zum Begriff Internet:

EIN NETZWERK AUS COMPUTERNETZWERKEN



Das Internet ist ein globales System aus miteinander verbundenen Computernetzwerken. Sobald zwei elektronische Geräte (z. B. Computer) verbunden sind und miteinander kommunizieren können, werden sie Teil eines Netzwerks. Das Internet besteht aus weltweiten Verbindungen solcher Netzwerke, die Firmen, Regierungen oder Privatpersonen gehören. Jedes Gerät kann nun mit jedem anderen kommunizieren. Damit diese Kommunikation funktioniert, müssen sich die Geräte gegenseitig verstehen können. Im Internet ist das möglich, weil alle Geräte dieselbe Sprache, dasselbe Protokoll benutzen, namentlich das „Internet Protocol“ (IP), und zwar ohne Einschränkungen physischer, technischer oder nationaler Natur. Das Internet Protocol bildet die Basis für alle anderen Kommunikationssysteme im Internet. Daten per Internet Protocol zu senden ist etwa damit vergleichbar, dass einzelne oder mehrere Seiten eines Buches jeweils in Briefumschlägen per Post verschickt würden. Auf allen Umschlägen steht die gleiche Absender- und Empfängeradresse. Auch wenn manche Briefe per Luftpost und andere mit dem Schiff verschickt werden, kommen alle früher oder später am Ziel an

und man kann das Buch dort wieder vollständig zusammensetzen. Es ist dabei egal, ob Seite 1 oder 47 zuerst beim Empfänger eintrifft.

Im Internet wird auch der Inhalt der Umschläge durch bestimmte Konventionen bzw. Protokolle (also ausgehandelte Formate) festgelegt. Für jede Form der Kommunikation gibt es ein eigenes Protokoll. Einige Beispiele aus Tausenden auf dem Internet Protocol basierenden Protokollen sind:

- SMTP (Simple Mail Transfer Protocol) für das Versenden von E-Mails
- HTTP für den Zugriff auf Webseiten
- BitTorrent für „Peer-to-peer“-Kommunikation (Eine Methode, um Dateien mit einer großen Gruppe von Menschen zu teilen)

Jeder kann jederzeit eigene Protokolle definieren und über das Internet verwenden, wenn sie auf dem Internet Protocol aufbauen. Anders gesagt: Solange die Adresse auf dem Umschlag im Standardformat steht, ist die einzige Grenze der menschliche Erfindergeist. Diese technische Offenheit macht das Internet zu dem globalen Phänomen, als das wir es heute kennen.

Jede Einschränkung der Offenheit reduziert sein Entwicklungspotenzial. Der universelle Gebrauch eines einzigen Protokolls für alle Kommunikationsformen bringt einige Vorteile mit sich. Die Geräte, die den Datenstrom transportieren (sog. Router), müssen nicht für jede Kommunikationsform neu programmiert werden - sie müssen nicht einmal wissen, was für eine Art von Daten sie transportieren, solange alle das Internet Protocol benutzen. Genau wie ein Postbote müssen sie lediglich auf den Umschlag schauen, um die Post auszuliefern. Es spielt keine Rolle, ob im Umschlag eine Rechnung oder ein Liebesbrief steckt außer für den Empfänger natürlich.

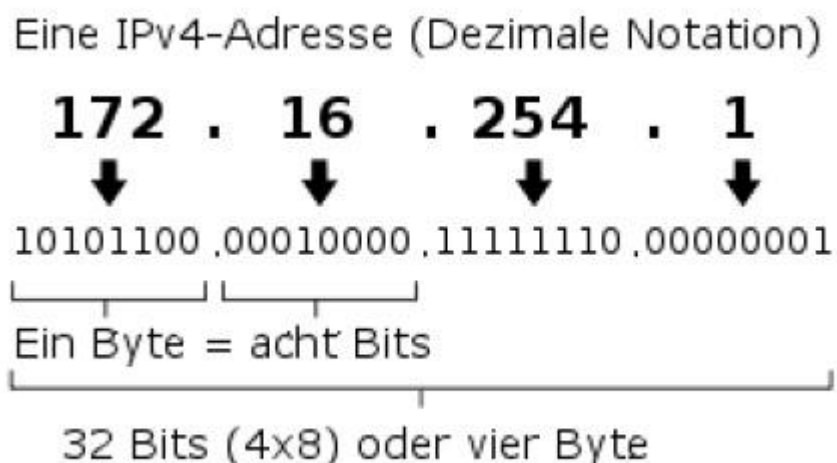
Diese Technik führt zu:

- Innovationsmöglichkeiten hinsichtlich neuer Anwendungen und Protokolle
- einer im Design verankerten Privatsphäre, da niemand den Inhalt der Kommunikation kennen muss - außer Absender und Empfänger
- einem flexiblen und schnellen Datenfluss Im Kern liefert das Internet nur eine einzige hochflexible Dienstleistung: Daten von einem Gerät auf ein anderes zu transportieren, egal um welche Geräte es sich handelt, wo sie stehen, wie sie mit dem Internet verbunden sind und egal welche Daten versendet werden.

Diese Offenheit und Flexibilität ist der Hauptgrund für die Innovationen und den demokratischen und wirtschaftlichen Erfolg des Internets. „Diese Offenheit und Flexibilität ist der Hauptgrund für die Innovationen und den demokratischen und wirtschaftlichen Erfolg des Internets.“

III.1.1 Die IP Adresse: EINE DIGITALE ADRESSE

Eine IP-Adresse (Internet Protocol address) ist eine aus Zahlen bestehende Adresse, die jedem mit dem Internet verbundenen Gerät zugewiesen wird. In vielen Fällen werden IP-Adressen benutzt, um Personen oder Unternehmen zu identifizieren, die über einen Internet- Anbieter ein Gerät mit dem Internet verbunden haben. Jedoch können – vor allem bei Firmennetzwerken sowie bei öffentlichen oder ungeschützten Drahtlosverbindungen und mobilem Internet - Handlungen im Internet nicht immer einer bestimmten Person zugeordnet werden. Da an herkömmlichen Internetanschlüssen häufig nur eine öffentliche IP-Adresse für die Verbindungen vieler angeschlossener Personen genutzt wird, wird über diese Adresse nur eine Gruppe von Personen statt eines Individuums identifizierbar. Daher ist es oft schwierig oder unmöglich, anhand der IP-Adresse zu bestimmen, wer welche Internetseiten oder Dienste aufgerufen hat. IP-Adressen sind andererseits in manchen Kontexten personenbezogen - dann müssen sie als schützenswerte, personenbezogene Daten behandelt werden.



III.2 Internet und Word Wide Web:

Das World Wide Web baut auf dem relativ jungen Protokoll HTTP auf, das wiederum auf dem Internet Protocol (IP) basiert. HTTP steht für Hyper Text Transfer Protocol und wurde für das Herunterladen von Hypertext- Dokumenten (die wir unter dem Namen „Webseiten“ kennen) und das Senden einiger Basisinformationen an den Server entworfen.

Homepages werden mit der „Formatierungssprache“ HTML (Hyper Text Markup Language) erstellt. Die Regeln für diese Sprache werden vom „World Wide Web Consortium“ (W3C) erstellt und definieren bestimmte Schlüsselwörter, die sich auf Schriftsatz und Layout einer Homepage auswirken. Wenn zum Beispiel Text fett (engl. strong) dargestellt werden soll, steht ein „“ davor und ein „“ dahinter.

Es gibt inzwischen mehrere Versionen dieses Standards (HTML 5 ist die neueste) und er wird kontinuierlich weiterentwickelt. Jeder kann sich an dem Entwicklungsprozess beteiligen. Die Verwendung von HTML steht unter keiner Lizenz und ist kostenlos. Der Vorteil ist, dass alle Computersysteme HTML - Anweisungen verstehen - so kann jeder die Sprache kostenlos benutzen und sich sicher sein, dass die Homepage auf je-

³⁴ Eine Digitale Adresse : IPv4 – Adresse (Dezimale Notation); aus wie das Internet funktioniert S. 6

dem Gerät angezeigt wird. Das Netz (und die Welt) wäre viel ärmer, wenn jeder für das Schreiben von Webseiten in verschiedenen Sprachen für verschiedene Computersysteme bezahlen müsste.

Dieser offene und freie Charakter von HTML ist entscheidend, wenn es darum geht, die Kompatibilität von Homepages auf allen möglichen Geräten (z. B. Desktop-Computer, Mobiltelefone, Tablets, Laptops usw.) zu garantieren. Eine richtige Umsetzung des HTML -Standards garantiert beispielsweise auch Sehbehinderten den Zugang zu Webseiten. Wenn das nicht so wäre, könnten Vorleseprogramme nicht wissen, wie sie auf die Homepages zugreifen sollen.

Webseiten werden auf Maschinen veröffentlicht, die man Webserver nennt. Ein Webserver ist ein Computer, der immer unter der gleichen IP-Adresse zu erreichen ist (wie auf Seite 6 beschrieben). Normalerweise sind viele Domainnamen (z. B. www.edri.org und digitalesgesellschaft.de) unter einer IP-Adresse zu erreichen, weil sie auf einem Webserver gespeichert („gehostet“) sind. So kann ein einzelner Webserver viele verschiedene Homepages anbieten. Im Falle kommerzieller Webhosting-Anbieter sogar mehrere hundert vollkommen unabhängige Seiten auf einem einzelnen Webserver.



Der „Formatierungssprache“ HTML (Hyper Text Markup Language)

III.3 Interneteinsatz im Fremdsprachenunterricht:

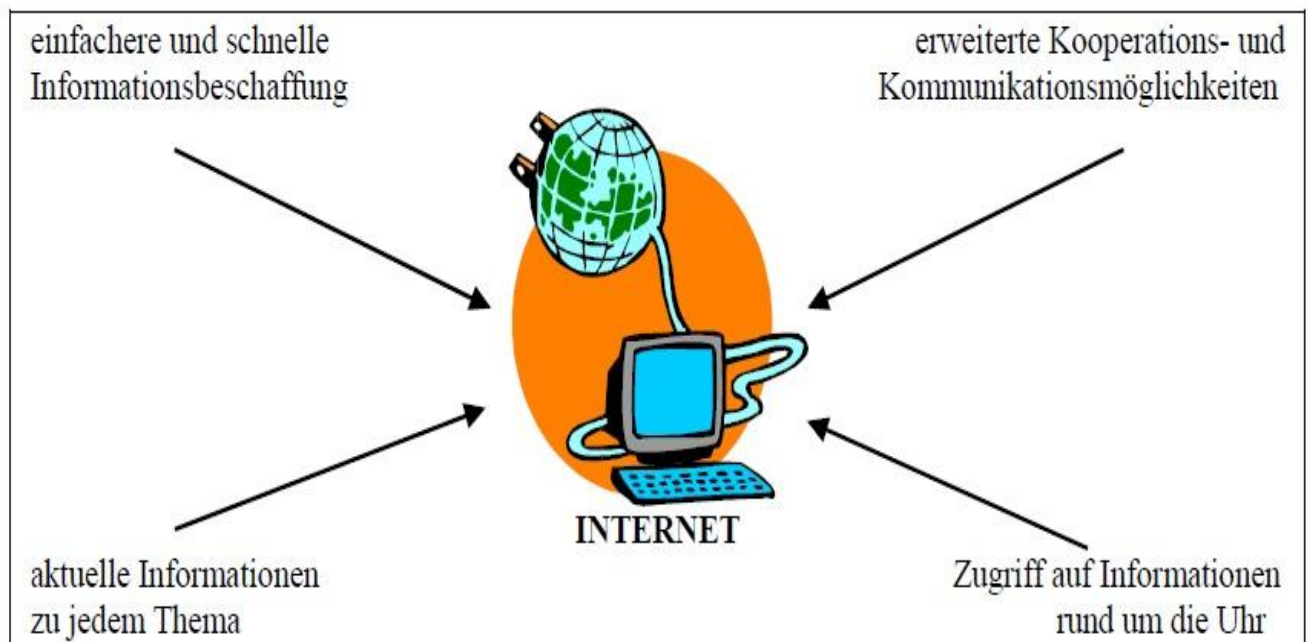
Im Folgenden wird auf zwei Möglichkeiten eingegangen, die sich aus dem Interneteinsatz für den Fremdsprachenunterricht ergeben:

- WWW-Recherchen (Internet-Projekte),
- E-Mail-Projekte.

III.3.1 Breites und vielfältiges Informationsangebot im Internet:

Was das Internet und seine Informationsressourcen von allen anderen Medien grundsätzlich unterscheidet, sind Umfang, Inhalt und Struktur der Informationen, auf die man rund um die Uhr einen relativ unkomplizierten und bequemen Zugriff hat.

So bedeutet das Internet:



Eine besondere Qualität von Informationsangeboten im World Wide Web ist die kontinuierlich aktualisierte Telepräsenz. Etwas über das deutsche Parlament zu lesen, ist ein anderes Erlebnis, als den WWW-Server des Bundestags zu erkunden und dort „unmittelbar“ kopräsent zu sein. Informationen im Web sind strukturbedingt durch Verknüpfungen, die sogenannten Links, in einen informationellen Kontext eingebettet, der in der Regel Aufschluss über die Entstehungsbedingungen und Hintergründe von Wissensrepräsentationen gibt und dadurch den Eindruck von Dynamik und interakti-

ver Nachvollziehbarkeit vermittelt. Besondere Einsatzmöglichkeiten (aber nicht nur) ergeben sich hier für den Fachsprachenunterricht (z.B. Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für Juristen). Lehrwerke für den Fachsprachenunterricht wie Wirtschaftsdeutsch beinhalten viele Texte aus dem Alltag von weltbekannten Firmen. Die Situation auf dem Markt ändert sich aber von Jahr zu Jahr. Die Daten, die im Unterricht besprochen werden, sind deswegen oft nicht mehr aktuell. So bestünde eine gute Übung bspw. darin, die Folgeentwicklung einer Firma auf dem Markt, deren Porträt in einem Lehrwerk dargestellt wurde, im Internet zu eruieren, sich etwa über ihr Angebot, ihre Absatzmärkte, ihre Umsätze, ihre Tochtergesellschaften etc. zu informieren. Beim Thema „Geld und Banken“ könnte man andererseits Informationen über Kreditkarten einholen, die von verschiedenen Firmen angeboten werden, und dann im Plenum Ergebnisse der Recherchen mit anderen Lernenden vergleichen oder diese von den Vorteilen bestimmter Kreditkarten zu überzeugen versuchen. Während in herkömmlichen Unterrichtsszenarien die Informationsquellen meist vom Lehrenden vorgegeben werden („Bis zum nächsten Mal lesen Sie Kapitel xy!“), kann man anhand des Internet auch folgende Fragen von den Lernenden bearbeiten lassen: Welche Informationsquellen zu einem bestimmten Thema lassen sich ausfindig machen? Wie sind diese Informationen zu bewerten? Nach welchen Kriterien? Welche Informationen sollten durchgearbeitet werden? Durch die Auseinandersetzung mit derartigen Problemen des individuellen und sozialen Wissensmanagements wird die übliche Einschränkung auf die reine Wissensaneignung (Rezipieren und Rezitieren vorausgewählter Informationseinheiten) überwunden. Dass Wissensmanagement hochgradig individuell und dennoch kommunizierbar ist, zeigt sich z.B. beim Lesen, Explorieren und Diskutieren verschiedener Indizes zum gleichen Thema.

Mit der Verfügbarkeit mächtiger Wissensreserven im Internet wird es zunehmend obsolet, dass Lehrer und Dozenten als Experten einer Domäne auftreten, um gerade *ihr* Wissen an die Schüler weiterzugeben. Das individuelle Wissen eines Lehrers kann bei komplexeren Inhalten, die über einfaches Regelwissen hinausgehen, niemals ausreichen, um die individuellen Interessenschwerpunkte und Detailfragen der vielen individuellen Lerner einer Gruppe abzudecken. Angesichts der sich ständig verkürzenden

Halbwertzeit von Theorien und Befunden in vielen Domänen, wird es für Lehrende zudem schwieriger, in allen Details auf dem neuesten Stand der Wissenschaft zu sein. Wird das Internet in den Unterricht einbezogen, muss der Lehrer nicht länger als Vermittler von Faktenwissen auftreten, sondern kann die Rolle des *Guide* übernehmen, der die Lernenden anleitet, in den zugänglichen Wissensreservoirs nach relevanten Informationen und Lösungen für *ihre* Fragen zu suchen.

Das Internet lässt sich auch im Kontext traditioneller Unterrichtsgestaltung als Medium zur Vor- und Nachbereitung nutzen. Lehrende können sich über das Internet schnell und bequem Texte, Daten, Programme, Bilder u. a. m. beschaffen und mit Fachkollegen in einen Fachaustausch treten. Lernenden kann man die Aufgabe stellen, selbst Zusatzinformationen für ein bestimmtes Thema zu suchen oder vom Lehrer vorbereitete und im Internet bereitgestellte Material (z.B. Lehrfilme, Lückentexte) durchzuarbeiten. Im Internet ist bereits eine Reihe von Unterrichtsmaterialien vorhanden³⁵.

Es muss nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass jede WWW-Recherche in einen klaren Unterrichtszusammenhang eingebettet sein muss, so dass sich ein abgestuftes Vorgehen anbietet. Nur dann wird die WWW-Arbeit sinnvoll für den Lernprozess.

Die zweite Bedingung, die erfüllt werden muss, betrifft den Umgang mit dem WWW. Erst wenn Lernende im Umgang mit dem WWW, d.h. mit den spezifischen Arbeitsweisen und Suchstrategien im Internet, vertraut sind, werden die Recherchen erfolgreich verlaufen.

Im Folgenden möchte ich zwei Beispiele von Internet-Projekten darstellen:

³⁵ Eine zusammengestellte Liste von Internet-Adressen für Deutsch als Fremdsprache ist z.B. in *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 21: Neue Medien im Deutschunterricht 2/1999 zu finden.

WWW im Fremdsprachenunterricht – Beispiel 1

Projekt – Thema: Meine erträumte Reise

(z.B. als Wahlmöglichkeit zum Projekt in: „em Brückenkurs“, Kapitel 7 – Reisen, Max Hueber Verlag)

Sprachniveau: Fortgeschrittene

Sozialform: Partnerarbeit / Gruppenarbeit

Lernziele: Die Lernenden können sich selbst Informationen einholen, die man bei den Reisevorbereitungen berücksichtigen muss.

Aufgabenstellung: Sie haben die Möglichkeit, Ihre



erträumte Reise zu machen. Wählen Sie Ihr Reiseziel in einem beliebigen Land auf der Welt und bereiten Sie Ihre Reise anhand der Informationen im WWW vor! (z.B. www.reiseplanung.de/ / www.bahn.de/ / www.reisen.de/)

WWW im Fremdsprachenunterricht – Beispiel 2

Projekt – Thema: Engagement von Hilfsorganisationen
(Vorderwülbecke, A.: Stufen International 3, Lektion 27, Klett)

Sprachniveau: Fortgeschrittene

Sozialform: Partnerarbeit / Gruppenarbeit

Lernziele: Die Lernenden können sich selbst im WWW zu dem oben genannten Thema informieren und die Ergebnisse in kurzen Vorträgen / Präsentationen im Plenum darstellen.

Aufgabenstellung: Berichten Sie über Ziele und Aktivitäten der Hilfsorganisationen (z.B. Greenpeace, UNICEF u.ä.) in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz.



(z.B. www.yahoo.de/Gesellschaft_und_Soziales/ / www.yahoo.de/Umwelt_und_Natur/)

³⁶ Ausführlicher dazu siehe: <http://www.english.schule.de/wwwunt.htm>, <http://www.english.schule.de/dafwww.htm>

<i>Schlussfolgerungen</i>	
Klassischer Unterricht	WWW-gestützter Unterricht
Frontalunterricht	Projektorientiertes Lernen (Gruppenarbeit)
Durch Lehrer bestimmtes Lernen	Selbstbestimmtes, entdeckendes, autonomes Lernen
Informationsquellen werden meist von den Lehrenden vorgegeben	Das Wissensmanagement ist hochgradig individuell, das zeigt sich z.B. beim Lesen, Explorieren und Diskutieren
Reine Wissensaneignung (Rezipieren und Rezitieren vorausgewählter Informationseinheiten)	Der Lernende konstruiert sich selbst sein Wissen aus den angebotenen Informationen.

III.4 Online-Kommunikation im Fremdsprachenunterricht:

Unter diesem Titel Online Kommunikation wird die kommunikative Dimension der neuen Medien, die für den Fremdsprachenunterricht aus vielerlei Gründen von besonderem Interesse bearbeiten. Gemäß der Kategorisierung wird der Blick auf die Funktionen der Kommunikation, der Publikation und der Kooperation gerichtet, die Chats, Diskussionsforen, E-Mails, Weblogs und Wikis im Unterricht erfüllen können. Zunächst sollen verschiedene Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der didaktischen Anwendung dieser Werkzeuge aufgezeigt werden, um darauf aufbauend der Frage nachzugehen, welchen Mehrwert sie für das Fremdsprachenlernen bringen. Das Diskussionsforum wird in den Ausführungen einen besonders breiten Raum einnehmen.

Für die Fremdsprachendidaktik stellen die Online-Kommunikationsprozesse nicht nur den Weg zu einem Ziel dar, sondern sie sind bereits das Ziel bzw. eines der Ziele. Die berühmte Formel „Sprachenlernen ist Sprachgebrauch“³⁷ drückt aus, dass Sprache gelernt wird, indem sie (rezeptiv und aktiv) gebraucht wird (vgl. Eck et al. 1994: 61; Wolff 2002: 4). Somit ist es die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den Lernenden möglichst zahlreiche und vielfältige Gelegenheiten zu verschaffen, in denen sie Sprache benutzen können. Die computervermittelte Kommunikation erweitert diese Gelegenheiten, indem sie es erlaubt, sprachliche Kontakte auszuweiten, z.B. durch Kommunikation mit Personen außerhalb des Klassenzimmers, oder sie zu intensivieren, z.B. durch zusätzliche Kommunikation innerhalb der Lernenden gruppe (vgl. Roche 2006: 133 f.; Rösler 2007: 151).

³⁷ nach Ellis (1986): „Language learning is language use.“

Welche sprachlichen Lernprozesse im Detail bei der Online-Kommunikation ablaufen, hängt von der Beschaffenheit der kommunikativen Vorgänge ab. Viele Didaktikerinnen, z.B. Rösler (2008: 383), sind der Ansicht, dass der Chat, der als „getipptes Gespräch“ bzw. als schriftlicher Diskurs bezeichnet wurde, die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten fördert, indem sie im schriftlichen Modus vorbereitet und geübt werden: Nach Warschauer (1996a: 10) ist synchrone Kommunikation „an important bridge for transfer of communication skills from the written to spoken domain.“

Platten (2008: 4) sieht im Chat ebenso wie in den dialogischen asynchronen Kommunikationsformen (Forum, E-Mail) die Möglichkeit zur Unterstützung schriftlicher kommunikativer Kompetenzen und meint damit, auch wenn sie es anders benennt, im Grunde dasselbe wie Rösler und Warschauer. Dies wird deutlich, wenn man Masslers (2008: 15) Kriterienkatalog der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit betrachtet, laut dem unter schriftliche kommunikative Kompetenzen z.B. folgende Fertigkeiten fallen: Nachfragen, wenn die Aussagen des Partners nicht verständlich waren; auf Äußerungen des Partners Bezug nehmen; eigene Aussagen begründen können, usw.

Da die unterschiedlichen Bezeichnungen der zitierten Autoren sehr verwirrend sind, erscheint es mir sinnvoller, nur von „kommunikativen Kompetenzen“ zu sprechen, ohne die Medialität der Äußerungen (schriftlich/mündlich) einzubeziehen. Dementsprechend kann man an dieser Stelle festhalten, dass die dialogischen Kommunikationsformen Chat, Forum und E-Mail die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen fördern. Hingegen sind die eher monologischen Kommunikationsformen Weblog und Wiki dafür geeignet, „die Erstellung sorgfältig erarbeiteter Texte“ (Platten 2008: 4), d.h. Textproduktions- oder Schreibkompetenzen zu trainieren.

Letzteres müsste im Grunde auch für Forumnachrichten und E-Mails gelten, Texte definiert wurden. Gerade Postings in Foren haben eine gewisse Ähnlichkeit mit Wiki- und Blog Beiträgen, da sie an einem für alle Kommunikationsteilnehmerinnen zugänglichen Ort gespeichert und insofern publiziert werden. Damit möchte ich Folgendes sagen: Im Forum und per E-Mail können – anders als im Chat – beide Bereiche, die kommunikativen Fähigkeiten und die Schreibkompetenzen, geübt werden³⁸. Welches Lernziel im Vordergrund steht, hängt davon ab – und nun bin ich wieder bei den Aufgaben angelangt – wie die Kommunikationssitua-

³⁸ Das trifft ebenso auf Wikis und Blogs zu, die beide auch eine interaktive Komponente enthalten (Kommentarmöglichkeiten im Blog, Diskussionsmöglichkeiten im *thread mode* des Wikis). Sie ist allerdings ein Zusatz zur (monologischen) Hauptfunktion.

tion gestaltet ist, z.B. über welches Thema, mit wem, mit welcher Intention, usw. kommuniziert/geschrieben wird.

III.4. 1. Der Einsatz von Chats:

Die fremdsprachendidaktische Nutzung von Chats ist im Vergleich zu anderen Online-Kommunikationsformen (z.B. der Forenkommunikation) relativ gut erforscht. Im deutschsprachigen Raum gibt es einige Arbeiten jüngeren Datums (z.B. Engler 2003; Ollivier 2008; Platten 2001), während im anglo-amerikanischen Raum Untersuchungen zur synchronen Kommunikation in den 1990er Jahren Hochkonjunktur hatten (z.B. Beauvois 1994; Kern 1995; Warschauer 1996a)³⁹. Alle diese Studien basieren auf sog. didaktischen Chaträumen, die eigens für eine Lernendengruppe eingerichtet werden und zu denen Fremde keinen Zutritt haben (außer es handelt sich um eingeladene Gäste)

Die Teilnahme der Lernerinnen an öffentlichen Chats ist laut Schmidt (2005: 13) nicht zu empfehlen, da eine unüberschaubare Anzahl von Gesprächspartnern und unzählige Parallelkonversationen ohne thematischen Zusammenhang die Orientierung darin schwer machen. In einem didaktischen Chat sind die Beteiligten hingegen zahlenmäßig eingegrenzt und die Kommunikation wird – wie im herkömmlichen Konversationsunterricht – durch „didaktisch denkende Gesprächspartner“ (Rösler 2007: 62), sprich durch Lehrerinnen oder Tutorinnen, bewusst gestaltet, d.h. das Gesprächsthema ist vorgegeben und mit einer konkreten Aufgabenstellung verbunden (vgl. Platten 2001: Kap. 4; Schmidt 2005: 14).

Chats eignen sich aufgrund ihrer Nähe zu mündlichen Gesprächen besonders zur organisatorischen Unterstützung von Arbeits- und Kooperationsprozessen, etwa im Rahmen von ortsübergreifenden Projekten zwischen zwei Gruppen von Lernenden: Da eine direkte Rückkopplung möglich ist, können rasch Vorschläge ausgetauscht und Vereinbarungen (z.B. Absprachen über Termine, Vorgehensweisen, Arbeitsaufteilung)

³⁹ Diese Publikationen verwenden für die synchrone Kommunikation nicht die Bezeichnung „Chat“, sondern Ausdrücke, die direkt auf die Diskursart referieren: *Electronic Discussion, Computer-Assisted Classroom Discussion*,

getroffen werden. Ein solcher „Abstimmungschat“ (Metz et al. 2004b: 168) ist wesentlich zeiteffizienter als vergleichbare Kommunikationsvorgänge in Foren oder über E-Mails (vgl. Abfalterer 2007: 14; Apel 2003a: 114; Metz et al. 2004b: 168 f.). Die kurzen Reaktionszeiten im Chat begünstigen auch die Durchführung eines virtuellen *Brainstormings*, das Metz et al. (2004b: 170) „Cyberstorming“ oder „Ideenfindungschat“ nennen: Die Spontaneität der Interaktion und die dadurch entstehende konversative Dynamik erlauben eine effektive gemeinsame Gedankensammlung, während im Forum zeitliche Verzögerungen auftreten, die die Assoziationskette unterbrechen können.

Ein Verzicht auf Moderation ist in Chatgesprächen nicht ratsam, da sie aufgrund ihrer Dynamik leicht „aus dem Ruder geraten“ können. Die Aufgabe der Moderatorin ist es, für einen kohärenten Ablauf des Diskurses zu sorgen und ein thematisches Ausufern zu verhindern, Kommunikationsregeln (die „Chatiquette“⁴⁰) vorzugeben und auf ihre Einhaltung zu achten, eventuell auch die Vergabe des Rederechts zu bestimmen, usw. (vgl. Abfalterer 2007: 110 ff.; Häfele & Maier-Häfele 2008: 31). Die Ergebnisse von Chatkonversationen sollten gesichert werden, indem sie im Präsenzunterricht nochmals zusammengefasst und gegebenenfalls weiterverarbeitet werden. Dazu kann es hilfreich sein, am Ende der Online-Sitzung ein Chatprotokoll auszudrucken und es entweder in der Stunde zu analysieren oder von Lernenden als Hausübung auswerten zu lassen (vgl. Metz et al. 2004b: 165, 171).

III.4. 2. Der Einsatz von Diskussionsforen:

Diskussionsforen werden im Unterricht – wie der Name nahelegt – sehr häufig für Diskussionen genutzt. Diese finden allerdings unter ganz anderen Bedingungen statt als Chatdiskussionen und als „Realdiskussionen“ (Apel 2003a) in *face-to-face*-Situationen. Aufgrund der Asynchronie der Kommunikation entsteht im Forum keine diskursive Dynamik; es kommt nicht zu einer gemeinsamen, kontinuierlichen Entwicklung der Diskussion. Stattdessen sind die Beteiligten in gewisser Hinsicht „ein-

⁴⁰ „Chatiquette“ ist eine Ableitung vom Begriff „Netiquette“, der eine Verschmelzung von *net* und *etiquette* darstellt und die Verhaltens- und Kommunikationsregeln im Internet bezeichnet (vgl. Metz et al. 2004b: 134).

same Rezipienten“ (ebd.: 104), die beim Öffnen der Forumseite einen „Argumentehaufen[s]“ (ebd.: 105) vorfinden, durch den sie sich erst einmal lesend durcharbeiten müssen, um selbst zur Diskussion beitragen zu können (vgl. ebd.: 99). Danach dauert es mitunter einige Tage, bis jemand (wenn überhaupt) auf ihr *Posting* reagiert. Dies kann von Lernenden als Belastung empfunden werden, wie Baurmann (2004: 139) bei der Befragung von Teilnehmerinnen eines Fachdidaktikseminars feststellte:

Aus eher kritischen Rückmeldungen geht hervor, dass die aktive Teilnahme in einem Forum aufwändiger ist als in einer Präsenzveranstaltung. Das Diskutieren wird als schleppend empfunden, da teilweise mehrere Tage vergehen bis auf Beiträge reagiert wird. Dies führt mitunter dazu, dass der „rote Faden“ und der unmittelbare „Pingpong-Effekt“ einer verbalen Diskussion verloren geht [sic!].

Ein Medium für die rasche Entscheidungsfindung ist das Forum definitiv nicht; dafür eignet sich der Chat weitaus besser. Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, ist die Asynchronität der Kommunikation allerdings eine potentielle Bereicherung für Diskussionen: Da die Lernenden beliebig viel Zeit zur Vorbereitung ihrer Äußerungen haben, können sie besser durchdachte Beiträge liefern (vgl. Hartmann 2007: 57; Petko 2003: 206 f.):

Asynchronous discussion allows for reflective thought and “talk”, components valued in effective discussion. These same components make asynchronous discussion more viable than synchronous discussion in fostering higher order thinking, social construction of meaning, and reflection [...]. (Black 2005: 9)

Bisher habe ich nur von möglichen Aufgabenstellungen für das Forum gesprochen. An manchen Stellen habe ich auch Wege aufgezeigt, wie die Aktivitäten in den restlichen Lehr-/Lernprozess eingebettet werden können. Wichtig ist, dass das, was online passiert, nicht „im Sand verläuft“, sondern Spuren im Unterricht hinterlässt (vgl. Apel 2003a: 109; Petko 2003: 213). Es gibt leider kein Patentrezept, wie man dies als Lehrender am besten anstellt. Für Diskussionen gilt jedenfalls – wie für Chatkonversationen (s. voriges Kap.) – die Mindestanforderung, dass ihr Verlauf im Präsenzunterricht zusammengefasst und die wichtigsten Aspekte herausgefiltert werden sollen. Dabei können zugleich sprachliche Schwierigkeiten in anonymisierter Form thematisiert werden (vgl. Mandl 2008: 43 f.).

Lehrende sollten aber nicht erst am Ende einer Forumsitzung aktiv werden, sondern auch ihre Entwicklung begleiten, besonders wenn Diskussions- und Ideenbildungsprozesse stattfinden. Wie bereits im Kapitel 4.1.1 erläutert wurde, umfasst die Online-Moderation folgende Aufgaben: den Kommunikationsfluss aufrecht erhalten, im Fall von Missverständnissen oder Konflikten vermitteln, auftauchende Fragen beantworten, usw. Um die eingangs angesprochene Reflexivität und Tiefe der Auseinandersetzung zu gewährleisten, ist es außerdem notwendig, die Kommunikationsprozesse laufend zu modellieren und zu strukturieren, z.B. indem neue Impulse gegeben oder thematische Abweichungen eingedämmt werden (vgl. Metz et al. 2004b: 134; Petko 2003: 215 f.). Vom Engagement der Moderatorin hängt letztlich die Teilnahmebereitschaft der Lernenden ab:

Motivation und Moderation bedingen einander beim Online Lernen: Ohne gelungene Moderation wird ein didaktisches Forum von den Lernenden wahrscheinlich nicht angenommen werden und nichts ist demotivierender als ein Forum, in dem nichts los ist⁶¹, in dem keine Beiträge geschrieben werden. (Hartmann 2007: 58)

III.4.3. Der Einsatz von E-Mails:

Der Einsatz von Email beim Fremdsprachenlernen stellt im Augenblick von allen Aspekten der Neuen Medien den didaktisch am besten durchdachten und auch begleitend erforschten dar [...]. (Rösler 2000: 123)

Diese Feststellung, die Rösler vor zehn Jahren machte, gilt auch heute noch: Die elektronische Post ist die Kommunikationsform, über die im Kontext der Fremdsprachendidaktik bisher am meisten geforscht und geschrieben wurde (z.B. Fischer 1998; Massler 2004; Tella 1991, 1992). Sie wird vor allem im schulischen Bereich im Rahmen von Klassenkorrespondenzen eingesetzt und bringt gegenüber dem herkömmlichen Austausch per Brief den Vorteil, dass auch mit weit entfernten Partnerinnen kommuniziert werden kann, ohne lange und demotivierende Wartezeiten in Kauf nehmen zu müssen. In der Mehrzahl der Fälle werden für den E-Mail-Kontakt Sprecherinnen der Zielsprache ausgewählt, seltener eine andere Gruppe von Fremdsprachenlernenden.

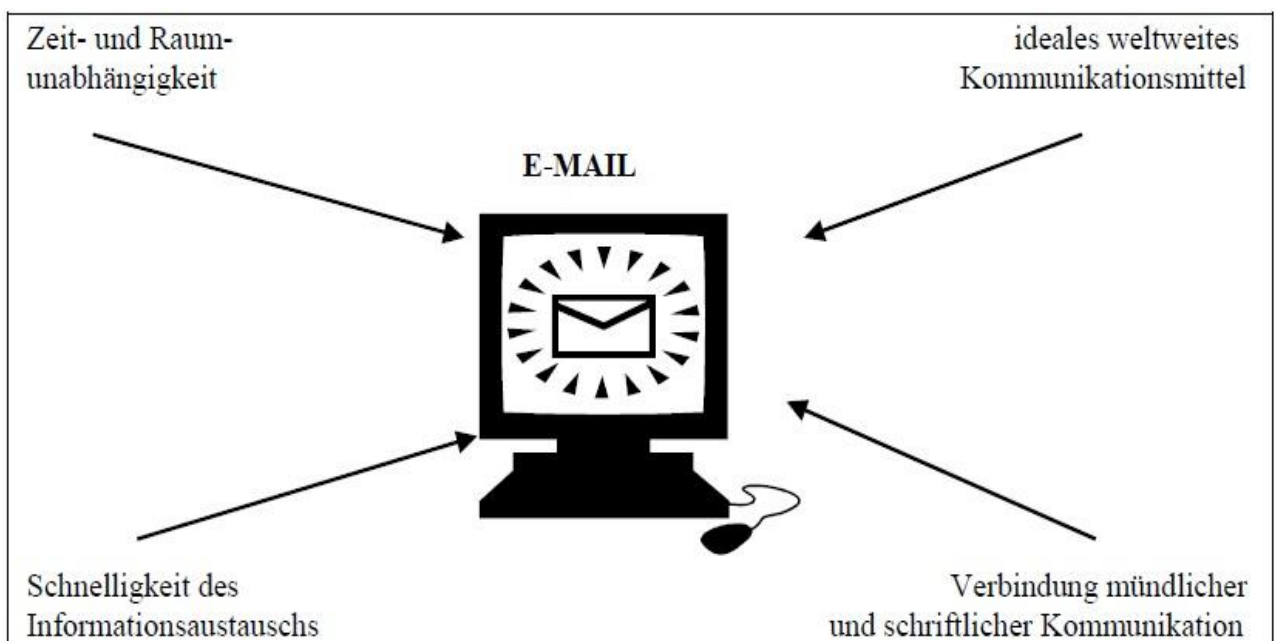
Die Kommunikation mit Muttersprachlern wird als „eine hervorragende authentische Ressource für das Fremdsprachenlernen“ (Schmidt 2005: 10) geschätzt. Dementsprechend sollen die Partner aus dem Zielsprachenland einerseits authentischen sprachlichen Input liefern und Sprachvorbilder sein, andererseits als Experten für Vokabular oder Grammatik sowie als kulturelle Informanten fungieren (vgl. Massler 2004: 42; Warschauer & Whittacker 1997):

Cross-cultural E-mail exchanges benefit students immensely by giving them the opportunity to test out their hypotheses about the target culture and to obtain first-hand information from native informants. (Van Handel & Corl 1998: 130)

E-Mail-Partnerschaften können auch in längerfristige Projekte eingebunden werden, bei denen die Beteiligten gemeinsame Produkte und Publikationen („shared student publications“, Warschauer 1997a: 475) gestalten. So entwarfen die Lernenden in der oben bereits erwähnten Studie von Massler (2004) eine Jugendzeitschrift, die im Inter-

net veröffentlicht wurde. Dabei verfassten die deutschen Schülerinnen englische Artikel, während die kanadischen Schülerinnen auf Deutsch schrieben. Meloni (1996) organisierte einen Austausch zwischen Englischstudierenden an drei verschiedenen amerikanischen Universitäten⁶⁴, die zusammen einen „tricity guide“ zu vorgegebenen Themen wie z.B. „historical places“, „restaurants“, usw. anfertigten. Die Lernenden, die sich mit demselben Thema jeweils in einer anderen Stadt befassten, gaben einander Feedback zu ihren Texten. Auf dieser Vorgehensweise basierte übrigens auch das von Massler geschilderte Projekt.

Für eine ganz andere Art von Textproduktion nutzte Manteghi (1996) die E-Mail Kommunikation. Nach der Lektüre und Diskussion mehrerer Märchen schrieben ihre Deutschlernenden ein eigenes Märchen nach dem Muster von Fortsetzungsgeschichten: Die Lehrende verschickte ein E-Mail mit einem Einleitungssatz, das in der Folge von Student zu Student weitergeleitet und jeweils um einen Abschnitt ergänzt wurde. Zum Schluss wurde der gesamte Text im Unterricht überarbeitet und allen Lernerinnen in der endgültigen Version zugesendet. In diesem Fall diente der E-Mail-Verkehr also nicht dazu, Kontakte mit externen Personen aufzunehmen, sondern eine kooperative Schreibaktivität innerhalb einer Klasse durchzuführen.



III.4.4. Der Einsatz von Weblogs:

Den Weblogs wurde im Bildungsbereich bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, zumindest was die deutschsprachigen Länder betrifft. In Nordamerika sind sie weiter verbreitet; hauptsächlich von dort kommen auch die wenigen Publikationen und empirischen Forschungsarbeiten, die es gibt (z.B. Bartlett-Bragg 2003; Brooks, Nichols & Priebe 2004; Du & Wagner 2005).

Du & Wagner (2005) stellten eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Online-Lernjournalen auf den Lernprozess von Studierenden an und konnten nachweisen, dass die Qualität der Weblogs mit den Kursleistungen korrelierte: Studierende, die ihre Blogs gewissenhaft führten, erzielten bessere Ergebnisse als diejenigen, die nachlässige Blogger waren. Dies deutet darauf hin, dass Blogs in Form von Lernjournalen dazu geeignet sind, Lernprozesse zu fördern. Nicht zwangsläufig müssen sie aber im Unterricht nur in dieser Variante auftreten. Grundsätzlich können sie zur Veröffentlichung von Texten verschiedenster Art dienen (vgl. Abfalterer 2007: 72; Bartlett-Bragg 2003: 3). Die Vorteile, die sich durch das Vorhandensein einer Leserschaft und die zur Verfügung stehenden Kommentarmöglichkeiten ergeben (s. weiter oben), kann sich der Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Optimierung von Schreibprozessen zunutze machen. Näheres dazu werde ich in den Kapiteln 4.2.2 und 4.2.3 ausführen.

III.4.5 Der Einsatz von Wikis:

Wikis sind wie Weblogs in pädagogischen Kontexten bisher wenig verbreitet. Am Anstieg der Literatur zu diesem Thema in den letzten Jahren zeigt sich aber, dass sie „im Kommen“ sind (z.B. Beißwenger & Storrer 2007, 2008; Thelen & Gruber 2003, 2005). Im Bereich der Fremdsprachendidaktik liegen bereits einige empirische Untersuchungen vor (z.B. Lund & Smørdal 2006; Odendahl 2007; Platten 2008).

Wikis wurden dazu geschaffen, um das kooperative Publizieren im Web zu unterstützen. Darin besteht auch ihr größtes didaktisches Potential, wobei unterschiedliche Formen und Grade der Zusammenarbeit von Schreibenden denkbar sind. Zunächst

erlaubt der *thread mode* wie die Kommentarfunktion in Blogs, im Stile eines *Peer Review*-Verfahrens kritische Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu Texten abzugeben (vgl. Abfalterer 2007: 103; Beißwenger & Storrer 2008: 134). Dadurch, dass Wiki-Seiten von jeder Teilnehmerin, nicht nur von der Autorin, geändert werden können, ist es im Gegensatz zum Forum und zum Weblog auch möglich, Korrekturen und inhaltliche Ergänzungen direkt im Text vorzunehmen. Dieser Vorteil wird konsequent genutzt, wenn die Aufgabenstellung so angelegt ist, dass an einem Text mehrere Personen gleichberechtigt mitwirken, und sich eine „community of authors“ (Thelen & Gruber 2003: 356) herausbildet.

Die Schreibwerkstatt des Goethe-Instituts ist ein öffentliches Wiki für Lernende aus aller Welt. Bei der unterrichtlichen Nutzung von Wikis können die Lehrenden ähnlich wie bei der Verwendung von Blogs entscheiden, ob sie die Leser- und Autorenschaft auf die Gruppe der Lernenden begrenzen möchten (geschlossene Wikis) oder ob allen *Internetusern* der Zugang zum Wiki erlaubt wird (offene Wikis). Denkbar ist auch ein Mittelweg: In halboffenen Wikis können externe Besucherinnen die Texte zwar lesen, aber nicht ändern; dies ist den registrierten Benutzerinnen vorbehalten (vgl. Abfalterer 2007: 64 f.). Laut den Erfahrungen von Beißwenger & Storrer (2008: 137) motivieren Wikis, die zur Veröffentlichung im WWW vorgesehen sind, die Lernenden mehr und führen zu einem besonderen Engagement. Auf die Bedeutung der Leserschaft für Schreibprozesse werde ich genauer im Kapitel 4.2.2 eingehen.

III.5 Computer und Internet in der fremdsprachlich-interkulturellen Arbeit:

Die in den letzten Jahrhunderten gegebene Trennung von Kindheit und Erwachsenen-Dasein verwischt sich durch die Entwicklung der modernen Medien und die Schule verliert ihre Position als einzige sekundäre Sozialisierungsinstanz mehr und mehr. Handlung und Nutzung von Computer und Internet sind inzwischen und wesentlichen Kulturtechniken geworden und werden es in der Zukunft noch mehr werden. Damit wird die Fähigkeit zu einem sinnvollen Umgang mit dem Computer zu einer Schlüsselqualifikation. Viele Kinder verfügen bereits beim Schuleintritt über Grundlagen in

dieser Schlüsselqualifikation bzw. erwerben sie während der Grundschulzeit, in den meisten Fällen jedoch außerhalb der Schule.

Die Diskussion um den Einsatz von Computern bereits in der Grundschule hat in den letzten Jahren eine Schwerpunktverlagerung erfahren. Anfangs war die Auseinandersetzung häufig gekennzeichnet durch Positionen, die sich verhärtet gegenüberstanden: auf der einen Seite die Argumentation, die Kinder müssen so früh wie möglich mit diesem neuen Medium vertraut gemacht werden, um den Anschluss an die weltweite Entwicklung nicht zu verlieren, damit sie später auf dem Arbeitsmarkt und wir insgesamt als Nation international konkurrenzfähig bleiben. Auf der anderen Seite der mahende Hinweis auf die negativen Veränderungen wie die einer ‚Verarmung‘, die Kindheit heute gerade durch die modernen Medien erfahre (vgl. Rolff/Zimmermann 1985), eine Entwicklung, der nicht noch Vorschub zu leisten sei, Nun soll diese Diskussion hier nicht allgemein und abstrakt gefühlt werden. Sie ist aber indirekter Bezugsrahmen und Hintergrund, auch und gerade wenn man bedenkt, dass es nicht allein ein akademischer Diskurs ist, sondern eine Debatte, die in Lehrerzimmern, in Kinderzimmern, in Ministerien oder an Stammtischen und wo auch sonst noch geführt wird, und bei der es nicht nur um „Neue Medien“ an sich geht, sondern um die Folgen, die der Einsatz dieser Medien in bildungs- und gesellschaftspolitischer Hinsicht hat. Dies ist die Dimension, in der auch einzelne Aspekte der technologischen Entwicklung und ihrer Folgen angesiedelt sind.

Inzwischen haben sich die Positionen aufeinander zu bewegt, sind weniger verhärtet, die Erfahrungen anderer Länder sind weitgehend analysiert (vgl. Herrmann 1994). Und auch die rasante Weiterentwicklung der Computer hat ihren Teil dazu beigetragen, dass ein stärker differenzierte Umgang mit der Frage möglich geworden ist. Es hat sich die Einsicht weitergehend durchgesetzt, dass die Frage nicht lauten kann, ob Computer bereits in der Grundschule ihren Platz finden sollten oder nicht. Es geht Inzwischen vielmehr darum, unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten zu entscheiden, wann, warum und wozu der Computer als ein nützliches Medium –unter anderen- im Lehren und Lernen in der Grundschule zu betrachten ist. Dies bedeutet auch, dass das Hauptaugenmerk nicht mehr nur auf fachbezogener Software, auf

Lehr- und Lernprogrammen liegt, sondern dass die Bereiche, die den Computer zu einem Werkzeug machen, ins Blickfeld gerückt sind. Dies sind vor allem die Textverarbeitung und die Möglichkeiten, die sich aus ihrem wohlüberlegten Einsatz gerade im Unterricht in der Grundschule ergeben. Und allein darum es hier im Folgenden.

Für viele Lehrkräfte der Grundschule allerdings kommt der Computer – selbst, wenn sie ihn ihren persönlichen Gebrauch inzwischen nicht mehr missen möchten – bislang kaum als Medium des Unterrichts in Betracht. Dies mag daran liegen, dass die auf dem Markt vorhandenen Lehr – und Lernprogramme für Computer – sofern sie denn für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens vorhanden sind – in der Tat methodisch und didaktisch oft noch sehr zu wünschen übrig lassen und auch nicht auf den Einsatz im Unterricht ausgerichtet sind. Es liegt aber gewiss auch daran, dass ‚Computer-Leterac‘, verstanden als die Fähigkeit, „fundierte und verantwortliche Situationen, in denen es angemessen ist, Computer zu benutzen, von solchen Situationen zu unterscheiden, in denen diese Nutzung nicht angemessen ist“ (Krauthausen/Herrmann 1994b:30), nicht bzw. nur in Ausnahmefällen Bestandteil ihrer Aus- und /oder Weiterbildung war und ist.

Die Erfahrung, die in einer ganzen Reihe von Freinet-Schulen mit dem Einsatz von Computern bereits gemacht wurden, zeigen, dass die Kinder ‚die sog. ‚Computerliteracy‘, also die Fähigkeit, mit Computern umgehen zu können, bereits sehr früh, „quasi nebenbei“ (Fries 1995: 86) erwerben, Grabler (1999:33) weist darauf hin, dass „[...] nicht noch länger gezögert werden [darf], auch den Computer in Grundschulen vor allem als Schreib-Werkzeug einzuführen, um den Anforderungen der ‚veränderten Kindheit‘ in der neuen Medienwelt (Kind-) gerecht zu werden, um die damit verbundenen Lernchancen nicht zu verpassen“

III. 5. 1. Die Arbeit mit Computer und Internet als selbstgesteuertes Lernen

Lorenz (1994) gibt im Zusammenhang mit der Diskussion um die Sinnhaftigkeit der Nutzung des Computers auch in der Grundschule einen Überblick über die Kognitionspsychologischen Erkenntnisse. Verstehen als weltlicher Bestandteil von lernen ist

demnach „ein aktiver Interpretationsprozess“, der grundsätzlich auf der Basis bereits vorhanden Kenntnisse und Erfahrungen der verstehenden/interpretierenden Person geschieht. Grundlage sind prototypische Begriffe, die sich je nach Lern-, Erfahrungs- und Wissensstand mehr oder weniger wissenschaftlichen Definitionen annähern. Auch Kinder im Vorschul- und Grundschulalter haben, bezogen auf ihr alltägliches Handeln und ihre Umgebung, aber auch auf indirekte, mittelbare Erfahrungen prototypische Vorstellungen, an denen anzusetzen ist, soll der Lernprozess erfolgreich sein:

„Der Prozeß des Verstehens [bzw. Lernens] beruht also auf einer Erwartung. [...] Die einkommende Information wird mit Vorauskonstruktionen verglichen, die eine Person [...] gemacht hat. Das, was um uns herum geschieht oder gesagt und geschrieben wird, kann nur dann verstanden werden, wenn es an das assimiliert wird bzw. in das integriert wird, was bereits gewußt wird“ (EDB.:15)

Das bedeutet da jede Interpretation Rezipienten abhängig ist auch, dass nicht jeder dieselbe Information in derselben Weise aufnimmt und verarbeitet, dass dieser Verarbeitungsprozess widersprüchlich sein kann oder auch bereits im Vorfeld abgeblockt werden kann. Deshalb heißt es, nicht nur von der Illusion des kollektiven Lernens Abschied zu nehmen, sondern auch die kognitionspsychologischen Ausgangsbedingungen gerade von Kindern im Grundschulalter zu berücksichtigen, wie Gardner (1996), aber auch Donaldson (1982), ausführt. Nicht alle Schüler konzentrieren sich in ihrem Lernen auf das Gleiche, sie lernen nicht auf dieselbe Weise, sie verarbeiten und interpretieren die dargebotenen Informationen jeweils persönlich individuell in und mit ihrem je vorhandenen Begriffssystem.

Auf der Grundlage neuerer kognitionspsychologischer Erkenntnisse erinnern auch Konrad/Wagner (1999) daran, dass die individuelle Aktivität des Lernenden als wesentliches Element in Lern-d.h. Denk- und Verstehensprozess, gesehen werden muss, und sie weisen auf die Notwendigkeit hin, bereits in der Grundschule den Schülern und Schülerinnen zur Förderung des selbsttätigen Lernens die entsprechenden Arbeits-

technik zu vermitteln. Lernen als „Aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess“ (Konrad/Wagner. 1999:5) gelingt vor allem dann, wenn die Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzt werden, so weitgehend wie möglich selbststeuer zu lernen. Dies setzt eine zumindest teilweise offene und veränder- und anpassbare Lernumgebung voraus. Das sich dabei ergebende Zusammenspiel dieser Situationen Merkmale mit der Ebene der personalen Herangehensweise (nach Wagner/Konrad 1999.:7: Selbst-Motivierung. Aufrechterhaltung der Konzentration, Überwachen und Bewertung des eigenen Tuns) lassen sich in der Arbeit mit dem Computer verwirklichen.

Für den Einsatz von Medien im Unterricht ist – darauf weist Lorenz (1994: 23) hin – nicht so sehr entscheidend, was die einzelnen Medien anbieten, sondern vielmehr, was „davon in die Köpfe gelangt“. Aus seiner Kognitionspsychologischen Sicht unterstützt ein sinnvoller Einsatz des Computers im Unterricht der Grundschule als „effectives Mittel in der Hand des Lehrers und Didaktikers“ (ebd.:29) folgende Aspekte zeitgemäßer Methodik und Didaktik (vgl. ebd. 25 ff.) die sich bei anderen Autoren in vergleichbaren Auflistungen wiederfinden:

- individualisiertes Lernen
- adaptive Wissensbereitstellung
- interaktives Lernen
- entdeckendes Lernen
- konzeptuelles Verstehen
- Metakognition und Selbst-Management- Technik
- Lebenslanges Lernen.

III. 5. 2. Tandem in Internet:

Bereits seit einer Reihe von Jahren gibt es umfangreiche Angebote zur fremdsprachlichen Tandem-Arbeit über das Internet. Ziel ist, dass zwei verschiedenensprachige Partner, die jeweils Sprache des anderen lernen wollen, elektronisch miteinander in Beziehung treten, um voneinander die Sprache zu lernen, mehr über das andere Land

und seine Kultur zu erfahren bzw. andere Kenntnisse und Informationen auszutauschen. Ihre Korrespondenz, die sich in der Regel aus Teilen in jeder der beiden Sprachen zusammensetzen sollte, wird über E-Mail abgewickelt. Die grundlegenden Prinzipien der Tandem-Arbeit über das Internet sind Gegenseitigkeit und Lernerautonomie.

Das Prinzip der Gegenseitigkeit bzw. Partnerschaft bedeutet in diesem Zusammenhang insbesondere, dass beide Partner das Gefühl haben müssen, ebenso viel zu nehmen wie zu geben; für beide Sprachen muss in etwa die gleiche Zeit zur Verfügung stehen, und beiden Partner wird abverlangt, sich für die Wünsche bzw. Bedürfnisse des anderen so zu engagieren, wie er oder sie es vom anderen erwartet. Die Partner werden dabei als „Experten“ für die eigene Sprache und Kultur angesehen; ihre Aufgabe besteht darin, dass sie sprachlichen, aber auch kulturell geprägte Modelle vorgeben, Formulierungshilfen und Korrekturen anbieten.

Die Konkretisierung des Prinzips der Lernerautonomie heißt nicht nur, dass jeder der Partner für sein Lernen verantwortlich ist, sondern auch, dass er oder sie für seine, Teil der Tandem-Arbeit die Lernziele und –methoden selbst bestimmt, sie seinem Partner mitteilt, dieser verpflichtet sich, seinen Teil darauf auszurichten.

Für die Verbesserung der Sprachkenntnisse sind die in beiden Sprachen geschriebenen Teile wichtig; der muttersprachliche Text des Partners dient als Modell, aus dem die jeweils relevanten Informationen übernommen werden können, zu denen nachgefragt werden kann (insbesondere bei landeskundlichen Gegebenheiten, aber auch bei grammatischen Problemen). Im Fremdsprachlichen Teil werden Formulierungshilfe und Korrekturen des muttersprachlichen Partners wichtig. Es wird im Vorfeld vereinbart, welche Korrekturen bzw. Formulierungshilfen erwünscht sind: Beispielsweise kann der Schwerpunkt auf einzelne grammatikalische Bereiche gelegt werden, es kann aber auch der Ausdruck im Vordergrund stehen. Abgesprochen wird, wie viele Korrekturen erwünscht sind (alle oder nur eine bestimmte Anzahl, um die spätere Bearbeitung der Korrekturen durch den Absender nicht zu umfangreich werden zu lassen) und in wel-

cher Weise sie Korrekturen angebracht werden (einfacher Hinweis auf Fehler oder Verbesserung durch Nennung der Korrekten Form oder zusätzliche Erklärungen).

Die für den Partner gedachten Texte werden mit Textverarbeitungs- und Grafikprogrammen erarbeitet; je nach Bedarf und Ausstattung können weitere Materialien eingescannt und so mitversandt werden. Die vom Partner erhaltenen Texte können ausgedruckt werden; sie werden in angemessener Weise bearbeitet und in den gewünschten Teilen zurückgesandt.

Die Vorteile, in dieser Art von Tandem-Arbeit Sprach- und Kulturkenntnisse zu verbessern, liegen vor allem in einer Förderung

- Des eigenständigen Lernens
- Der partnerschaftlichen Kooperation und
- Der interkulturellen Fähigkeit

Denn es wird mit realen Personen zusammengearbeitet; der Lernpartner ist ebenso Lehrender, der ‚Experte‘ und Lernender wie man selbst, das sonst übliche hierarchische Gefälle zwischen Lehrer und Schüler entfällt. Es handelt sich zudem um eine Form authentischer Kommunikation, aufgebaut auf den jeweiligen Interessen, Stärken und Schwächen der beiden Partner. Hilfe und Unterstützung sind gegenseitig. Hinzu kommen die zeitliche, örtliche und inhaltliche Unabhängigkeit ebenso wie die Schnelligkeit und Direktheit der Übersendung der Nachrichten. Inzwischen hat sich ein europaweites Netzwerk mit mehr als 10.000 Partnerschaften herausgebildet (vgl. die angegebenen Internet-Adressen für weitere Informationen)

III. 5. 3. Aufgabe und Rolle der Lehrkraft:

Eine wesentliche Aufgabe der Lehrkraft besteht in der Vorbereitung des Austauschs mit der Partnerlehrkraft. Modalität und Umsetzung der Tandem-Arbeit sind zu klären, Themenbereiche im Vorfeld abzusprechen, um sie den beteiligten Klassen vorzuschlagen, es ist die Frage zu klären, ob und inwieweit jeweils auf die vom Partner erhaltenen Texte eingegangen werden soll, Ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Lehrkräften über Fortgang der Arbeit, über Probleme und Schwierigkeiten wäre eben-

falls vorzusehen. Sie müssen mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Textverarbeitung, des Spielens mit dem äußeren Erscheinungsbild von Schrift vertraut sein, bereits im Vorfeld die Handhabung des Computers durch die Erstellung entsprechender Vorlagen, von sogenannten dot-Dateien, entlasten. Für anfallende Internet Recherchen wären nicht nur einschlägige Adressen auffindig zu machen, sondern die dort gefundenen Informationen für das Unterrichtsgespräch mit den Schülern auch didaktisch auszuwerten.

Computer allein sorgen noch nicht für eine Verbesserung des Unterrichts – weder des Lehrers noch des Lernens. Entscheidend ist, wie bereits ausgeführt, die didaktische Kompetenz der Lehrkraft. Aber nach ihrer Persönlichkeit ist in zunehmendem Maße gefordert. Denn: „Die persönliche Beziehung zwischen Lehrperson und Kindern wird gerade im Zusammenhang mit den erweiterten Lehr- und Lernformen eine neue Qualität erreichen. Die Lehrperson wird noch stärker vom reinen Informationsvermittler zum eigentlichen Lernpartner“ (Hänggi 1999: 17) Hänggi (ebd.) weist auch darauf hin, dass Arbeitspläne immer mehr zu wichtigen Bestandteilen des Unterrichts werden. Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Ideen und Vorschlägen in wesentlich stärkerem Maße, als dies bislang der Fall ist, in einen derart konzipierten Unterricht einbringen, erfordert eine Erweiterung der Lehrerrolle, auch und gerade im direkten Umgang mit den Kindern. Fähigkeiten wie „beraten und motivieren, Hilfe zur Selbsthilfe geben und strukturieren“ (ebd.) werden in diesem Zusammenhang verstärkt notwendig sein, dazu gehört aber auch, Geduld zu entwickeln, zuzuhören, abzuwarten und zu beobachten, um an gegebener Stelle entsprechend eingreifen zu können. Das Motto „verschiedene Ziele können auf verschiedenen Wegen erreicht werden“ (ebd.), die Einsicht, dass nicht nur Ziel, sondern auch- und vielleicht gerade – der Lernprozess (auch wenn er nicht immer gradlinig erscheinen mag) wichtig ist, bedeutet für eine ganze Reihe von Lehrkräften immer noch eine Umorientierung ihrer bisherigen Sicht, für viele auch eine Verunsicherung. (Auch hierzu braucht es entsprechende Angebote in der Aus- und Weiterbildung)

All dies mag manche Lehrkraft, insbesondere, wenn sie selbst noch wenig Erfahrung im Umgang mit Textverarbeitung und dem Internet hat, zögern lassen, sich auf derartige Neuerungen einzulassen. Hierzu mögen auch Hemmungen und Angst vor einem (vermeintlichen) Autorität Verlust kommen, wenn die Kinder sicherer im Umgang mit diesem neuen Medium scheinen als man selbst. Da jedoch der Stellenwert des Mediums Computer sich in der Zukunft noch verstärken wird, wird es über kurz oder lang nicht möglich sein, sich dieser Entwicklung zu verschließen. Die Öffnung gegenüber der technischen Entwicklung erfordert jedoch pädagogische und didaktische Positionen, die den Computer im Fremdsprachunterricht als Medium zur Vermittlung anderer Kenntnisse und Fähigkeiten zu nutzen in der Lage sind und den Gewinn, der durch seinen Einsatz ermöglicht wird, am je angestrebten Ziel messen.

KAPITEL IV

Video und Fernsehen

Seit nunmehr 30 Jahren werden die Lehrveranstaltungen zum Beispielsweise gesprochenen Französisch in der europäischen Universitäten mit den Medien Fernsehen und Video vermittelt, eine Zeitspanne, die ausreicht, eine kritische Bilanz zu ziehen. In den siebziger Jahren war das öffentliche französische Fernsehen das Grundmedium des audiovisuellen Sprachunterrichts. In den achtziger Jahren kam der Einsatz von Video in der grenznahen Feldarbeit hinzu, gefolgt von einer medienwissenschaftlichen Ausrichtung "Einführung in die französische Kultur- und Medienwissenschaft" in den neunziger Jahren. Im Laufe der Jahre hat sich der Akzent von der oralen Kommunikation auf die ethnomethodologische Ausbildung bis hin zum interkulturellen Training verlagert. Der audiovisuelle Unterricht beschränkte sich nicht nur auf die Praxis, sondern ist auch durch eine Reihe von Begleitforschungen gekennzeichnet, die sich in zahlreichen Veröffentlichungen niederschlagen. Wir möchten in diesem Zusammenhang auf das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt "Hörsehverstehen Französisch", das die Wirkung des Fernsehbildes auf die Sprachwahrnehmung des Fremdsprachenlerner untersucht (siehe das Themenheft ELA n° 38 und Buße/ Deichsel/Dethloff 1984), verweisen. In der Perspektive der erwähnten Bilanz liefert der vorliegende Beitrag eine Synthese zwischen dem sprachlichen, medienbezogenen und (inter)kulturellen Ansatz des Fremdspracherwerbs. Eine medienpraktische Internetrecherche schließt den Beitrag ab. Bei der vorliegenden Untersuchung legen wir den Schwerpunkt auf unterschiedliche Prozesse der Mediation⁴¹ in sprachlicher, technologischer, (inter)kultureller und pädagogischer Hinsicht.

IV.1. Die Mediation

Ein entscheidender Schlüsselbegriff des Lehr- und Lernprozesses im Fremdspracherwerb ist die Mediation⁴². Wir unterscheiden zwischen professionellen Mediatoren – Reportern, Fernsehjournalisten, Lehrpersonen in Bildungsanstalten und nicht professionellen Mediatoren wie z.B. Studierende oder Schüler. Der Begriff der Mediation lässt sich wie folgt aufschlüsseln:

⁴¹ 'Mediation' wird hier im Sinne von 'Vermittlung' (franz. 'médiation') verstanden. In Anlehnung an das Französische verwenden wir auch den Begriff 'Mediator', 'Vermittler', wobei die Medienkomponente und nicht so sehr die therapeutische Funktion wie im Deutschen im Vordergrund steht.

⁴² Zu einer medienphilosophischen Sichtweise der Mediation s. Debray (2000, 118ff.).

- sprachliche Mediation als Fundamentum
- technologische Mediation: Fernsehen und Video
- (inter)kulturelle Mediation
- pädagogische Mediation: integrative Funktion

Zunächst zur sprachlichen Mediation. Wir betrachten mit Richard Baum (1984) die Sprache als Grundmedium. Dank der Sprache können sich die anderen Formen der Mediation artikulieren oder sie können wie im Falle der Bilddekodierung zumindestinterpretiert werden. Bei aller Anerkennung der Grundbedeutung der Sprache scheint es uns aber abwegig, sie als alleinigen Mediator betrachten zu wollen. Indem der herkömmliche Sprachunterricht den Akzent allzu sehr auf die Zielsprache gelegt hat, hat er sie ihrer Mediatorenfunktion weitgehend beraubt. Die Sprache wurde fast zu einem Objekt grammatikalischer oder lexikalischer Analyse, sie verlor ihre Persönlichkeit, verkam sozusagen zur Sache. In dem Maße, wie die Zielsprache zur Vehikularsprache zurückfindet, kann sie ihre Mediatorenfunktion zurückgewinnen, im Bereich der Kultur, des Interkulturellen sowie der Medien (siehe auch Bufe 1999).

Die Mediation über das Fernsehen liefert auf der inhaltlichen Ebene Beispiele von großer Vielfalt für die mittlere, die ethnographische Kultur und sogar für die Hochkultur, die sogenannte "culture cultivée", wie die Franzosen sagen⁴³. Auf der Ebene journalistischer Verfahren bietet das Fernsehen zahlreiche Beispiele für die Beobachtung von Recherche, Interview- und Gesprächsstrategien.

Die Mediation über Video begünstigt den direkten Zugang zum Zielland, die Einführung in die Videoproduktion fördert die Durchführung konkreter Recherche- und Interviewtechniken. Der Videoeinsatz vor Ort kann dazu beitragen, die klassische Trennung zwischen Spracherwerb und Sprachanwendung in der Sprachdidaktik überwinden zu helfen. Durch die Verwendung der Sprache im Direktkontakt vor Ort bieten sich dem Lerner zahlreiche Gelegenheiten, Erworbenes anzuwenden und Neues hinzu zu lernen⁴⁴.

⁴³ Nach Wolton (1990) unterscheidet man zwischen einer sich aus der Massenkultur entwickelnden "culture moyenne", die in einem Spannungsfeld zur hohen Kultur, der "culture cultivée" steht. Das Bindeglied stellt der sich an der Alltagskultur orientierende Begriff der "culture ethnographique" dar (vgl. Wolton 1990, 197 und vor allem Mehl 1992, 77ff.). Zu weiteren Einzelheiten vgl. Bufe (2000).

⁴⁴ Die Verbindung von Fernsehen und Video beschreibt Viallon (2002, 221) als "la double médiation".

Unter kultureller Mediation⁴⁵ verstehen wir kulturelle Fakten auf der Inhaltsebene, etwa im Sinne der Landeskunde, die uns ein Bild vom Anderen, z.B. vom Franzosen, vermitteln, während die interkulturelle Mediation sich auf der Beziehungsebene, z.B. bei deutsch-französischen Begegnungen artikuliert.

Die pädagogische Mediation hat eine integrative Funktion: sie bezieht sich auf alle übrigen Mediationsformen, verleiht ihnen in weitem Maße ihre Legitimität. Zurecht unterstreicht Jacquinet (1998, 314) den durch die Anwesenheit von Medien im Unterricht bedingten Rollentausch des Lehrers: "(...) le rôle des enseignants est davantage perçu comme celui d'un intercesseur, d'un médiateur, que d'un transmetteur de connaissances."

IV.2. Videographische Mediation versus pädagogische Mediation

Vergleichen wir nun die videographische Mediation mit derjenigen, die normalerweise in einem Erziehungssystem praktiziert wird. Im Allgemeinen übt nur die Lehrperson die Funktion des Mediators zwischen der Fremdsprache und Fremdkultur des Ziellandes und der Sprache und Kultur des Ausgangslandes, der Muttersprache der Lerner, aus. Im Vergleich zum institutionellen Fremdsprachenerwerb, in dem es grundsätzlich also nur einen Träger des Mediationsprozesses gibt, nämlich die Lehrperson, kann sich im Falle der videographischen Mediation die Gesamtgruppe der Studierenden die unterschiedlichen Aufgaben der Mediation bei der vielseitigen Arbeit vor Ort und der folgenden Aufbereitung der Videomaterialien teilen. Aber es stellt sich hier auch ein Problem, nämlich das Problem der Professionalität der Mediation. Der Lehrer kann natürlich seine beruflichen Erfahrungen einbringen. Seine Mediationsfunktion stützt aber eher die Reproduktion des institutionellen Habitus. Er repräsentiert die Schule, er kann im Namen der Schule sprechen. Die Lehrperson übt übrigens eine doppelte Rolle der Mediation aus: eine institutionelle Mediation zwischen der Schule und den Schülern und eine sprachlich- interkulturelle Mediation zwischen den Schülern und dem Zielland. Letztere hängt natürlich wiederum vom Erziehungsauftrag der Institution

⁴⁵ Wir sind uns bewusst, dass der Begriff der kulturellen Mediation viel komplexerer Natur ist. Vgl. hierzu etwa die theoretisch fundierte Abhandlung "La médiation culturelle" von Lamizet (1999b), die aber sprachdidaktisch nicht direkt umsetzbar ist.

Schule ab. Der formal-ritualisierte Charakter der schulischen Mediation läuft Gefahr, die Vermittlung zwischen L1 und L2, vor allem aber zwischen K1 und K2, zu behindern.

Ist es überhaupt gerechtfertigt im Falle unserer Studenten von Mediation zu sprechen? In welchem Namen üben sie überhaupt ihre Tätigkeit als Mediatoren aus? Was ist eigentlich ihre Legitimität? Besteht ihr Ziel nur darin, ihre Französisch Kenntnisse durch die Durchführung von Videointerviews vor Ort zu verbessern, kann man nur schwerlich von Mediation sprechen, zumal das studentische Verhalten gerade durch das Fehlen eines festen Status gekennzeichnet ist. Im Falle der Realisierung von Interviews können sie entweder im Namen einer Institution, wenn sie dazu ausdrücklich autorisiert wurden, oder in ihrem eigenen Namen handeln. Da sie in der Regel die Schule oder Universität nicht offiziell repräsentieren, können sich die Studierenden freier als ihre Lehrer oder unabhängiger selbst als Journalisten verhalten. Da sie statusmäßig im Unterschied zu Lehrern oder Journalisten keine offiziellen Funktionen bekleiden, können sie sogar gewisse Vorteile wahrnehmen. Beispielsweise antworten die Befragten bisweilen bereitwilliger auf studentische Interviewfragen als auf Journalistenfragen. Die bloße Anwesenheit der Videokamera ist oft bereits ausreichend, entsprechende Reaktionen seitens der Interviewpartner auszulösen.

Bei aller Wichtigkeit der Spracharbeit müssen die studentischen Filmemacher darauf achten, die rein sprachliche Dimension zu überschreiten, um zu einem echten Austausch mit ihren gefilmten Partnern sowie dem Publikum, für welches der Film bestimmt ist, zu kommen. Vor allem dürfen die gefilmten Partner nicht dahingehend funktionalisiert werden, dass man nur den größten Nutzen sowohl in sprachlicher als auch in kultureller Hinsicht aus ihnen ziehen möchte. Das liefe letzten Endes nur auf eine reine Ausbeutung der Kontaktpersonen hinaus, was auch von Levrat (1999, 79) bestätigt wird:

La rencontre de deux personnes ne peut se faire que dans un climat de liberté et de gratuité. S'il y a, de part ou d'autre, une once de tactique, le dialogue sera perverti et ne pourra porter de fruits. Le propagandiste,

qui cherche à s'imposer, ne s'intéresse d'aucune façon à la personne qu'il veut influencer. Elle n'est, pour lui, qu'une proie!

Es ist also angezeigt, dass die Studenten den festen Willen haben, in Kontakt mit native speakers des Gastlandes zu treten, wobei sie auch Kontakte mit Ausländern in der unmittelbaren Umgebung ihres Heimatlandes knüpfen sollten. Zur Erreichung dieser Ziele ist eine echte Motivation unverzichtbar!

Stellt die aufwendige Investition in Video vor Ort keine Verschwendung von Energie dar, die anderswo für den Sprach- und Kulturunterricht dringend gebraucht würde? Kann dieser zeitliche Aufwand, wie er für die Videoarbeit erforderlich ist, – nicht zu vergessen die damit verbundenen Kosten – überhaupt gerechtfertigt werden? Die normalerweise der Lehrperson zukommende Funktion des Mediators wird im Falle der Videoarbeit vorrangig von den Studierenden wahrgenommen. Das impliziert ihrerseits eine umfassendere Kompetenz als im herkömmlichen Unterricht üblich. Außer einer anspruchsvollen Sprachkompetenz, müssen sie nicht nur das Thema gut beherrschen, sondern auch in der Lage sein, das Thema filmisch umzusetzen, um es Nichteingeübten adäquat vermitteln zu können. In dieser Hinsicht hat die Mediation eine doppelte Funktion: eine erneute Aneignung des Stoffes, der den anderen vermittelt werden soll, ein Nachdenken über die Art und Weise, wie er vermittelt werden, für welchen Adressaten Kreis er bestimmt sein soll, z.B. für die peer group im Klassenverband, für ein Fachpublikum oder ein allgemeines Publikum. Hinzu kommt die mediengerechte Formgebung der Filmaussage. Die verschiedenen Etappen - einmal liegt der Schwerpunkt auf der Reflexion, zum andern mehr auf dem konkreten Handeln – stellen einen ständigen Perspektivenwechsel dar, der den Lernprozess verstärkt und vertieft. In dieser Hinsicht ist besonders der Prozess der Dezentrierung des Lerners wichtig, der gehalten ist, seine vertraute Umgebung zu verlassen, auf den anderen zuzugehen und dessen Erfahrungen zu teilen.

IV. 3. Video als integratives Medium

Wir möchten für eine Synthese innerhalb des Einsatzes von Massen- und Selbstmedien plädieren. Erstere können den thematischen Input für die videogestützte Recherche vor Ort abgeben. Die von den Studierenden erstellten Filme können ihrerseits von einer lokalen oder regionalen Fernsehanstalt ausgestrahlt werden⁴⁶. Hier wird der zyklische Charakter des mediengestützten Fremdsprachen- und Kulturerwerbs deutlich. Darüber hinaus zeigen neuere Entwicklungen in der Medienlandschaft die integrative Funktion von Video als Brückenschlag zwischen Selbst- und Massenmedien.

Wir werden im nachfolgenden Teil den Nachweis erbringen, dass die Medien selbst, man denke etwa an ARTE oder TV5, Anstrengungen unternehmen, den Zugang auch für ein ausländisches Lernerpublikum erheblich zu erleichtern. Dies gelingt ihnen vor allem über die Schiene der von ihnen selbst angebotenen Videoproduktionen. Eine neue Qualität in der Relation zwischen Fernsehen und Video. Der Träger dieser Symbiose: das Internet! Die nachfolgende Internetrecherche soll einen Überblick verschaffen.

IV. 4. Video im Internet

Der Begriff "Video" hat zwischenzeitlich eine Erweiterung erfahren, bezeichnet er vor allem jene Medieneinheiten, die zeitunabhängig über Internet aufgerufen werden können. Debray (2000, 45) schafft sogar einen neuen Begriff: die "vidéosphère", worunter er "le milieu de l'image-son dominant, la période de l'esprit ouverte par l'électron et peut-être déjà subvertie par le bit" versteht. Letzteres ist in der Zwischenzeit bereits eingetreten. Wir sehen im Video das Medium par excellence, das hervorragend geeignet ist, einen Zubringerdienst zum besseren Verständnis des Fernsehens zu leisten.

Was verstehen wir aber eigentlich unter "Video"? Herkömmlicherweise meint man damit eine Filmkassette, die man zu einer selbst bestimmten Zeit abspielen kann. Im Unterschied zum Prozessmedium Fernsehen, dem man zeitlich ausgeliefert ist, erlaubt

⁴⁶ Vgl. hierzu "Uni TV" - Saarbrücken, das erste Campusfernsehen in der Bundesrepublik, das von den hiesigen Fachrichtungen der Informationswissenschaft und der Romanistik ins Leben gerufen wurde.

das Produktmedium⁴⁷ Video eine gewisse Unabhängigkeit von Zeit und Raum. Dem Internet-Medium "Video" kommt folglich eine wichtige Rolle für die Autonomie des Lernalers nicht nur im Bezug auf den "discours médiatique", sondern auch gegenüber den "Ritualen" der Bildungsinstitutionen zu.

Heutzutage besteht die Möglichkeit, sich über Internet nicht nur die betreffenden Videokassetten zu beschaffen, sondern sie auch - dies gilt zumindest teilweise - direkt herunterzuladen. Mit dem Aufkommen von Internet ist der Videorekorder zwar nicht überflüssig geworden. Er ist aber nicht mehr der einzige Zugang zu den entsprechenden TV-Sendungen. Dies ist fortan z.B. über "Real player" oder "Windows Media Player" möglich. Diese Art der "internetintegrierten" Videos kann man als virtuelle Videothek bezeichnen. Ihr großer Vorteil: ihre unmittelbare Verfügbarkeit, auch wenn die Bildauflösung je nach den technischen Voraussetzungen noch immer nicht zufriedenstellend ist. De Kerckhove (2000, 145) scheint allerdings recht zuversichtlich:

Bien que les images ne soient pas encore très satisfaisantes, il y a suffisamment de demande dans le public des spectateurs en ligne pour qu'on puisse raisonnablement s'attendre à des progrès très rapides dans la définition de l'image et la largeur de la surface d'écran.

Da der Fernsehseinsatz immer noch als "parent pauvre" innerhalb der Unterrichtstechnologien gilt, was übrigens erklärt, warum sich die Verlage immer noch recht zögerlich bei der Bereitstellung von Videoprodukten verhalten, soll mit unserem Beitrag der Versuch unternommen werden, das doch generell vorhandene breite Angebot an Videoprodukten aus den unterschiedlichsten Archiven zu holen. Wir glauben, dass das Internet das aktuellste und umfassendste Medium ist, einen allgemeinen Überblick über das zur Zeit vorhandene Videoangebot zu machen. Für eine differenzierte Präsentation einschlägiger Videoproduktionen schlagen wir zwei sich gegenseitig ergänzende Wege vor. Einmal gehen wir von den Medien und den entsprechenden Medieninstitutionen selbst aus: mediale Klassifizierung. Diesem mediensemasiologischen Ansatz stellen wir einen medienonomasiologischen gegenüber. Beim onomasiologischen

⁴⁷ ⁸ Zu den beiden Begriffen s. Buße (1998, 214).

Ansatz fragen wir, wo und wie gewisse Themen von bestimmten Medienanbietern behandelt werden. Hierbei geht es im Wesentlichen um die Ermittlung von Videos für bestimmte Bereiche des Französischunterrichts. Diese inhaltliche Einteilung bezeichnen wir als thematische Klassifizierung.

IV.5. Arbeiten mit Video:

Bewegte, von Film, Kabel- und Satelliten-TV sowie Videos vermittelte Bild- und Tonfolgen- im Weiteren kurz unter „Video“ zusammengefasst- eröffnen breite Hörseh-Erfahrungen zur Fremdsprachlichen Kommunikation in ihrer jeweiligen kulturellen Einbettung. So bringt es Varianten – Akzente, Idiolekte, Dialekte, Soziolekte, Sprachstile, Nähesprache, Paradigmatik und die sogenannte extra- und paraverbale Dimension – an Augen und Ohren. Man ermisst den Vorteil hörsehgesteuerter Sprachverarbeitung für das Lernen fremder Sprachen, wenn man sich daran erinnert, dass die korrekte Verfügbarkeit nur eines einzelnen Wortes zu rezeptiven und produktiven Zwecken die Ausbildung mehrerer mentale Leistungen – die Psycholinguistik spricht von mentalen Programmen – verlangt, und zwar:

- Das archetypische Lautbild eines Wortes aus einer Vielzahl individueller Artikulationsweisen (wieder-) erkennen zu können
- Das Lautbild eines Wortes angemessen artikulieren zu können
- Wesentliche denotative und konnotative Grund- und Teilbedeutungen (Polysemie) in unterschiedlichen (situativen) Kontexten und (sprachlichen) Ko-Texten erkennen zu können. Hiermit verbinden sich Antworten auf die Grundfrage der deskriptiven Soziolinguistik: wer sagt welches Wort wie, wann, wo wem, in welcher Absicht?
- Eine dementsprechende artikulatorische Leistung produktiv erbringen zu können.
- Die mit seinem Wort oft einhergehenden außersprachlichen Signale im Sinne der Absicht des Senders verbinden zu können (Proxemik und extraverbale Demention)

- Ein Wort einordnen zu können in einen spezifisch kulturellen Zusammenhang
- Ein Wort im Sinne dieser kulturellen Dimension benutzen zu können.

Das für die Wortebene Gesagte lässt sich selbstredend auf Kollokationen und auf Satzebene übertragen, deren ausreichende Kenntnis für das Verstehen gesprochener Sprache, vor allem der Nähe Sprache, ganz wesentlich ist. Denn Kollokationen liefern Dekoration- und Produktionsroutinen, von deren Vorteilen gerade die Ökonomie der Alltagssprache reichlich Gebrauch macht. Wenn Weller (1992) hinsichtlich der im Französischunterricht erarbeiteten produktiven Leistung verallgemeinernd feststellt, dass auf der Satzebene und darüber hinaus oft die ganze Euphonie stimme, so lässt dies auf und Umfang des üblicherweise gebotenen Inputs rückschließen. Öffentlich bietet traditioneller Fremdsprachunterricht (aus welchen Gründen auch immer) zu wenig ganzheitlich erlebte Vorbilder für sprachliche Varietäten und ihre sprechsituativen und kulturellen Einbettungen. Dies betrifft nicht zuletzt typische Sprechhaltungen, die Gefühls- und Handlungsdispositionen signalisieren: Angst und Freude ausdrücken, Ablehnung und Annahme, Bedauern und Bitten, Insistenz und Entschuldigung, Angriffsbereitschaft oder Verhaltenheit, Schimpfen oder Loben usw. um ein differenzierteres Sprachenbewusstsein aufzubauen, ist es unerlässlich, dass wir in den wenigen Sprachen, die wir erlernen können, auch die Kompetenz erwerben, die visuellen Signale der Zielkultur zu deuten.

Nun transportierten Videos vor allem gesprochene Sprechsprache bzw. den *code parlé acoustique* (Hausmann & Söll 1985). Es handelt sich um ein Register, das im Vergleich zum *français standard* erhebliche grammatikalische und lexikalische Distanz aufweist. Dies gilt umso mehr, wenn nähe Sprachliche Strukturen – *français relaché* in der Terminologie von Stourdzé (1969) – aufgegriffen werden. Wird dieser Typ von Sprache nicht vermittelt, dann schränkt dies auch das Verstehen desjenigen Französisch sprecher im Alltag untereinander benutzen.

Videos sind allein aus der Sicht der der unterrichtlichen Spracherwerbsarbeit, wie schon ein Blick auf die obige Liste belegt, im Prinzip also durchaus geeignet, als materiale Grundlage für Anschauungs- und Anhörungsunterricht der Zielsprache die bewährten Formen der herkömmlichen Methoden zu vervollständigen.

Doch die Arbeit mit Video betrifft nicht nur unterschiedlichen. Denn mit Sicherheit ist die mentale Verarbeitung filmscher Sprache sehr verschieden von der des im Schulunterricht traditionell schrifttextlich stark markierten Inputs, Erfolgreiche Dekoration des français parlé acoustique verlangt nämlich.

- Das in originaler Sprechweise Gehörte und Gesehene, also die chaîne parlée visualisée, zu segmentieren und wichtige Informationen lexikalisch, morphologisch und funktional zu identifizieren.
- Die Informationen im Sinne der Intentionalität der (fiktiven) Sprecher denotativ und konnotativ, also inter- und / oder zielkulturell zu verarbeiten.

Im Unterricht zum realen Sprechen wirkt Video nicht interaktiv in dem Sinne, dass von den Zuschauern reale Sprech- oder Handlungsantworten erwartet würden, Computerspiele leisten hier schon jetzt deutlich mehr. Bereits dies macht absehbar, dass die Videodidaktik mit jener der Neuen Technologien verbunden werden muss. Letztere schließen auch die interkulturelle Projektarbeit – die gemeinsame Arbeit deutscher und französischer Schüler an einer Aufgabe – ein.

Haben sich diese einleitenden Bemerkungen auf Frage des Fremdspracherwerbs konzentriert, so soll dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass Video auch für das Ziel- und das interkulturelle Lernen eine erhebliche Bedeutung besitzt, schon weil es die Zielkultur in Ausschnitten zur Anschauung bringt. Video erlaubt daher neue Formen des Arbeitens im Bereich der entdeckenden Landeskunde, es führt dem Unterricht auch neue Textsorten zu, z. B. die Werbung.

IV. 6. Korrekturen beim Sprechen in der Fremdsprache ein Weg mit Video:

Dieser Grundtendenzen erfordern und ermöglichen es, bestimmte, in der Fremdsprachendidaktik umstrittene Probleme erneut zu überdenken. Dazu gehören u.a. Fragen der Korrektur in mündlichen Lernerleistungen.

Zu diesem Probelkreis konnten im Unterricht DaF der Mittelstufe am Beispiel des monologischen Sprechens spezielle Untersuchungen durchgeführt werden⁴⁸. Eine theoretische Ausgangsposition dafür bildete die Sicht der Vertreter der Interimsprachhypothese auf Fehler als normale Bestandteile von Lerneräußerungen, als Signale für Lernfortschritt. Außerdem wurde davon ausgegangen, dass beim Sprechen für den Lerner die Bestätigung der Richtigkeit seiner Äußerung oder Hinweise auf Fehler. Korrekturen durch den Lehrer und/oder andere Lerner die einzige Rückkopplungsmöglichkeit bilden. Dementsprechend sind Korrekturen im Prozess des institutionalisierten Fremdsprachenerwerb unvermeidlich, ja notwendig; sie können diesen bei angemessener Nutzung verschiedener fremdsprachendidaktischer Verfahren positiv beeinflussen. Bevor dafür ein praktikabler Weg mit Video vorgestellt wird, sollen Funktion und Struktur von Korrekturen umrissen und einige Aussagen über das Korrekturverhalten, das Lehrer und Lerner im allgemeinen Praktizieren, getroffen werden.

Unter funktionalem Aspekten sind Korrekturen „Interaktive Verfahren zur Verständnissicherung in der Kommunikation“⁴⁹. Sie werden durch „Annullierung oder Teilannullierung in der gewählten Konstruktion“ bzw. „durch Annullierung der gesamten Konstruktion“ ausgeführt. Der zu korrigierenden Äußerung folgen Korrektur einleitung - durchführung und Abschluss, die jeweils von Sprecherselbst oder von seinen Kommunikationspartner vorgenommen werden können. Damit ist z. B. für die Einleitung der Korrektur zwischen Selbst und Fremdeinitiiierung, für ihre Durchführung zwischen selbst – und Fremdkorrektur zu differenzieren.

⁴⁸ M. Hahnke, Befähigung zu fremdsprachigen persönlichen Stellungnahmen durch Einsatz von Video. Ein Beitrag des monologischen Sprechens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Diss), Leipzig 1999

⁴⁹ G. Henrici/B. Herlemann, Mündliche Korrekturen im Fremdsprachunterricht. Material zur Lehrerfortbildung (Goethe Institut), München 1986, S. 11

In der Unterrichtspraxis hat der Lehrer bei Korrekturen mündlicher Leistungen stets neu und oft zu entscheiden, wann was wie und durch wen korrigiert werden muss. Gegenwärtig führt jedoch das Korrekturverhalten der Lehrenden der zum Teil noch in starkem Maße zu Extremen, die besonders negativ und demotivierend in Fremdspracherwerbsprozeß wirken. Solche, auch in eigenen Untersuchungen nachgewiesenen Korrektur-extreme sind.

In einem Kommunikativ und Kognitiv orientierten FU sollten die Sprachfertigkeiten entwickelt und integrativ die Vervollkommnung der Sprachsystemkenntnisse gesichert werden. Ein Teil der der aufgelisteten Korrektur-extreme zielte jedoch ausschließlich auf die Perfektionierung von Sprachwessen. Andere führen zur Verabsolutierung der Fertigkeiten, in diesem Fall der des Sprechens.

Im Folgenden möchte ich meine Positionen zu Korrekturen mündlicher monologischer Leistungen unter besonderer Beachtung der Lernerperspektive formulieren. Die Reihenfolge der Darstellung nimmt auf ständiges Unterbrechen der zusammenhängenden Lernerleistung zur Korrektur aus schließlich Korrekturen nach Kenntnis der gesamten Lernerleistung und auch die Korrektur-einleitung, -durchführung und –Abschluss nur durch den Lehrer/Korrektur-einleitung –durchführung und –Abschluss ausschließlich durch die Lehrer genannten Korrektur-extreme Bezug, ihre Abfolge verdeutlicht, welche Forderungen als übergreifend anzusehen sind.

- Korrekturen setzen im Anschluss an die zusammenhängende Sprechleistung des Lerners ein (a). die psycholinguistische Erkenntnis, dass 5 Wörter nach einem Fehler eine Selbstkorrektur durch den Lerner nicht mehr zu erwarten ist, berechtigt bis auf Ausnahmen nicht zu in die Redegenerier eingreifenden Fremdkorrekturen. Das um so mehr, da möglichkeiten zur Konservierung der Lernerleistung bestehen (Notizen, Ton- und Videoaufzeichnungen)
- Eine an der realen Kommunikation des Muttersprachlers und am Grad der Interimsprachbeherrschung orientierte Normtoleranz ist wichtig, wenn der

Lerner Normensicherheit und eine bestimmte (Fremd-) Sprachkultur erreichen soll. Deshalb werden insbesondere Fehler, die die Verständlichkeit beeinträchtigen oder Missverständnisse hervorrufen, korrigiert (b).

- Solche Fehler können im sprecherischen, sprachlichen und inhaltlichen Bereich auftreten.
- Fehler im sprecherischen Bereich werden im Allgemeinen sprachpraktisch korrigiert. Das betrifft besonders phonetische Teilkomponenten, deren sprachtheoretische Korrektur im Phonetik Unterricht erfolgt.
- Eine Wiederholung der fehlerhaften Lernerleistung in relativ abgeschlossen syntaktisch Einheiten ist sinnvoll, wenn wie z. B. bei Videoaufzeichnungen der ursprüngliche Kontexte wieder vergegenwärtigt werden kann.

IV. 7 Fernsehen in Deutschland ein wichtiges Kapitel der Landeskunde

IV.7.1 Fernsehen und Landeskunde

Die ständig zunehmende Bedeutung der audiovisuellen Medien, vor allem von Fernsehen, Video, Computer und ihrer rasch vorangetriebenen Integration, für den Informations- und Ausbildungssektor macht sich inzwischen auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts deutsch in neuen audiovisuellen Sprachkursen und zahlreichen landeskundlichen bzw. sprach- und literaturdidaktischen Materialien von Goethe Institut, Inter Nationes und von verschiedenen Verlagen bemerkbar. Langsam wird der Videoeinsatz wohl auch in DaF-Unterricht zur Selbstverständlichkeit. Dabei geht es nicht nur um die besonderen didaktischen Möglichkeiten der audiovisuellen Präsentation komplexer Sprachhandlungen, sondern ebenso um die anschaulich vorgeführten landeskundlichen Inhalte, die ein so lebendiges Bild des Zielsprachenlandes vermitteln können, wie es nur durch den Besuch vor Ort übertroffen wird.

Hier sollte aber nicht übersehen werden, dass die Rolle der audiovisuellen Medien, speziell des Fernsehens für die deutsche Gesellschaft auch selbst schon ein wichtiger landeskundliches Thema darstellt. Als „Leitmedium“ ist das deutsche Fernsehen nicht nur für die politische und soziale Information oder für die Freizeitgestaltung der Deutschen von entscheidender Bedeutung, es ist selbst ein Teil der politischen und kulturellen „Öffentlichkeit“ und sein gegenwärtige Zustand sagt viel über die kulturelle und die gesellschaftliche Kommunikation in Deutschland aus. Die Geschichte des Fernsehens, wie sie jetzt vom Sonderforschungsbereich „Bildschirmmedien“ der Universität GH siegen und der Universität Marburg in fünf Bänden vorgelegt wird⁵⁰ (Kreuzer/Thomsen 1993 f.), stellt immer zugleich auch einen Teil der deutschen Gesellschaft und Kulturgeschichte dar. Diese ist entscheidend vom Fernsehen und seinem Beitrag zum politischen und sozialen Diskurs, vor allem aber zur Veränderung der kollektiven Formen kommunikativer Strukturen und zur „medial vermittelten Konstruktion von Wirklichkeit“ und Bewusstsein mitgeprägt (vgl. Kreuzer/Thomsen 1993: 13-66). Eine Instruktion wie „Tagesschau“ z. B., die in vielen Familien auch den Rhythmus des Alltagslebens mitbestimmt, übermittelt nicht nur Nachrichten als Information, sondern darüber hinaus auch (Kultur-) spezifische Wahrnehmungsweisen der Realität, Perspektiven ein „Weltbild“. Die reinen „Fakten“ sind ohnehin, wie in der Landeskunde längst bekannt, nur im Zusammenhang mit Reaktionen und Einschätzungen, Mentalitäten usw. wirklich bedeutsam, sowie nicht ohnehin eher diesem Bereich zugehören.

Es geht hier aber weniger um direkte gesellschaftliche Auswirkungen des Fernsehens, wie die bekannte kontroverse Diskussion über seinen Einfluss auf die politische Meinungsbildung, auf Einstellungen und Verhalten (Gewaltdebatte), auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Die Forschung sieht das Fernsehen inzwischen als neue Form eines medialen „Dispositivs“, einer medialen Wahrnehmungsanordnung „als ein Geflecht von Relationen, Bedingung, Ansprüchen und Normen“ (Hichthier, in: Kreuzer/Thomasen 1993:25) mit der Eigendynamik eines komplexen Systems.

⁵⁰ Kreuzer/ Thomas, die Institutionsgeschichte des bundesrepublikanischen Fernsehens und die entsprechende Chronologie 1993: 67- 134 und 371-403

Neben den veränderten Wahrnehmungsweisen und dem neuen Medienhandeln ist aber im Blick auf Deutsch als Fremdsprache- vor allem auch an die sich ebenfalls wandelnden Inhalte des Fernsehens zu erinnern, an die neuen Formen politischer und sozialer Informationen, an die zunehmende Flut von unterhaltenden Familienserien, Talk-Sendungen und Games-Shows, an die rückläufige Vermittlung von Kultur von Literatur Film und Musik, an Programme für Kinder und Jugendliche oder an die selten gewordenen didaktischen Sendungen (nicht zuletzt Fremdsprachenkurse).

IV. 7. 2 Aktuelle Veränderungen im deutschen Fernsehen:

Das Fernsehen ist gegenwärtig als Thema der deutschen Landeskunde von umso größerer Aktualität, als in den letzten zehn Jahren eine dramatische Veränderung der institutionellen Bedingungen und des Programmangebots in Deutschland eingetreten ist. Bis Mitte der 80er Jahren war das Fernsehen durch die ungewöhnliche deutsche Konstruktion der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten bestimmt, die in das föderalistische System der Bundesrepublik eingebunden und durch staatliche Verträge auf ihre allgemeinen Aufgaben festgelegt, dem direkten Regierungseinfluss aber durch die demokratische Kontrolle der mit Vertretern wichtige gesellschaftlicher Bereiche besetzten Rundfunkräte entzogen waren. Seit dem mit Hilfe interessierter politischer Kreise durchgesetzten Sendebeginn der ersten konsequent kommerziell aufgezogenen Programme von RTL und SAT.1 1984/85 und der Zulassung weiterer privaten Sender hat sich das Nebeneinander der Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) und des im Auftrag der Länder zentralen Mainz erstellten zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF) zum gegenwärtigen „dualen“ System der Konkurrenz von öffentlich-rechtlichen und privaten kommerziellen Sendern entwickelt.

Zunächst waren weitere Kanäle wie Musicbox (1984-89, bis 1992 Tele 5, dann DSF), mit der zunehmenden Verkabelung der deutschen Haushalte und der Einrichtung des Satellitenfernsehens kam es 1992/93 zu einer neuen Gründungswelle kommerzieller

Spartenkanäle: Pay-TV Preliere (1991), der Kabelkanel/ Kabel, n-TV (Nachrichten-TV, beide 1992), DSF(Deutsches Sportfernsehen), VOX, RTL 2, der Musikkanal VI-VA (1993), und für 1995 haben bereits neun weitere kommerzielle Kanäle Lizenzen beantragt.

IV. 7. 3 Didaktische Aspekte:

Für eine didaktische Präsentation im Bereich DaF, speziell für einen Einsatz im Sprachunterricht, sind dabei entsprechende Voraussetzungen der Lerner und des Gegenstands zu beachten. Allgemeine Lernziele können sein:

1. Landeskundliche Kenntnisse über die aktuelle deutsche Fernsehlandschaft zu erwerben speziell zu Organisationsstruktur und Geschichte des deutschen Fernsehens.
2. Die Bedeutung des Leitmediums Fernsehen für die öffentliche Kommunikation und das Alltagsleben in Deutschland, für die „medial vermittelte Konstruktion von Wirklichkeit“ für Wahrnehmungsweisen und Medienhandeln (auch mit Hilfe Medien und –Kommunikationswissenschaftler Untersuchungen.
3. Landeskundliche Informationen zu Deutschland, ein Bild der fremden deutschen Kultur aus den informativen Inhalten des Fernsehens zu gewinnen.

Einige Praktische Schwierigkeiten bei der didaktischen Arbeit sind allerdings nicht zu übersehen. Fernsehen ist ein flüchtiges Aktualitätenmedium, dessen oft noch kurzfristig geänderte Programme meist erst zwei Wochen vor der Sendung festliegen. Aus dem kaum noch über schaubaren Angebot ist rasch eine didaktische Auswahl zu treffen, die dann zur Sendezeit gesehen oder mitgeschnitten werden muss, spätere nicht-private Vorführungen sind durch die schwierige Rechtslage eingeschränkt. Frühere Sendung sind kaum öffentlich zugänglich, die Sender selten Beiträge aus ihren Archiven zur Verfügung. Der höhere Aufwand, die Komplexität des Mediums, fehlenden mediendidaktische Erfahrungen usw. lassen die Lehrer beim Ansatz oft noch zögern.

Dies alles wird jedoch durch die außerordentlichen didaktischen Vorteile des audiovisuellen Mediums leicht aufgewogen. Inzwischen sind auch schon zahlreiche didaktische Hilfen zur Arbeit mit fremdsprachlichen Filmen und Videomitschnitten vorhanden, die besonders die Möglichkeiten der Wiederholung, der Sequenzierung, der Auswahl wichtiger Szenen, der Trennung von Bild und Ton, der Entlastung durch das Bild, der begleitenden Beobachtungsaufgaben, der Rekonstruktion im Gruppengespräch usw. im Sinne einer neuen fremdsprachlichen Mediendidaktik systematisch nutzen.

KAPITEL V

Lernprogramme

Die Ausführungen des letzten Kapitels haben einen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten von Online-Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht sowie über deren didaktisches Potential gegeben. Dabei ist deutlich geworden, dass jedes Werkzeug spezifische Kommunikationsprozesse auslöst, die es für eine bestimmte Aufgabe und ein bestimmtes Unterrichtsziel mehr oder weniger geeignet machen. Das Diskussionsforum habe ich einer besonders eingehenden Betrachtung unterzogen, um aufzuzeigen, dass es in vielerlei Hinsicht den Anliegen des Fremdsprachenunterrichts entgegenkommen kann. Zusammenfassend lassen sich folgende potentielle Vorteile ableiten:

- Das Forum kann zur Stärkung der kommunikativen Kompetenz beitragen, indem alle Lernenden gleiche Partizipationschancen vorfinden und kommunikative Hemmungen abgebaut werden.
- Es kann die Entwicklung der Schreibkompetenz fördern, indem die Lernenden die Formulierung von Gedanken im Kleinen erproben und von den Beispielen ihrer Kolleginnen profitieren.
- Die Tatsache, dass die eigenen Texte von einem Publikum wahrgenommen werden, kann motivieren und das Engagement der Lernenden erhöhen.

Die Überlegungen des vierten Kapitels haben aber auch Schwachpunkte des Diskussionsforums vor Augen geführt, die im Unterricht ausgeglichen werden müssen:

- Durch die Asynchronie der Kommunikation und den Mangel an sozialer Präsenz können leicht Missverständnisse entstehen; Kommunikationsprozesse kommen schwerer in Gang als in *face-to-face*-Situationen und erfordern einen höheren zeitlichen Aufwand von Seiten der Beteiligten.
- Die Tatsache, dass die eigenen Beiträge dauerhaft für die Kollegen einsehbar sind, kann Lernende mitunter verunsichern.

Mit der zunehmenden Verbreitung der neuen Medien in Lehr-/Lernkontexten ist auch das Interesse der Forschung an den pädagogischen Implikationen der computervermittelten Kommunikation erwacht. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik gibt es bisher wenige umfassende Studien (z.B. Hess 2006; Massler 2004; Platten 2001). Die meisten Untersuchungen liegen zum Einsatz von Chat- und E-Mail-Kommunikation vor, das Wiki beginnt allerdings aufzuholen. Nach Forschungsarbeiten zum Diskussionsforum und zum Weblog muss man hingegen länger suchen, und fündig wird man nur in anderen Fachrichtungen.

V. 1 Traditioneller und integrativer Fremdsprachunterricht im Vergleich:

Die Erkenntnisse aus den einzelnen Teiluntersuchungen werden in einer Tabelle zusammengefasst und den Merkmalen traditioneller Unterrichtsformen gegenübergestellt:

Traditioneller Unterricht	Mediengestützter/ Integrativer Fremdsprachenunterricht
Unterrichtsgegenstand Fremdsprache Deutsch	Unterrichtsgegenstand überfachliche, fachliche, fächerübergreifende Inhalte (Medienkompetenz, Methodenkompetenz, Fremdsprachenkompetenz, intrapersonale und interpersonale Kompetenz)
Lehrziel: Fremdsprache Deutsch	Lehrziel: umfassende Handlungskompetenz
gleich bleibender Lernort mit einer bestimmten Einrichtung	Präsenzphasen in der Universität, ortsunabhängige Selbstlernphasen
knapp bemessene Unterrichtszeit	zeitlicher Umfang der LV wurde erhöht, ein Großteil der Lern- und Lehrinhalte erfolgt im außerunterrichtlichen Selbstlernprozess
Ziele und Inhalte werden vom Lehrer bestimmt (einheitliche Ziele und Inhalte)	übergeordnete Ziele und Inhalte für alle Studierenden sowie individuelle themenspezifische Ziele und Inhalte (Binnendifferenzierung)
Lernstrategien und –methoden sind kaum Bestandteil des Unterrichts	Vermittlung von Lernstrategien und –methoden ist integrativer Bestandteil des Unterrichts

künstliche Sprechhandlungen	authentische Sprechhandlungen
geringe Sprechzeit der Lerner (80% Lehreräußerungen vs. 20% Lerneräußerungen)	höhere Sprechzeit durch die Wahl der Lern- und Lehrmethoden, z.B.: - Lernen durch Lehren bis 100% Lerneräußerungen - Präsentation 100% Lerneräußerungen - Gruppenarbeit, Partnerarbeit bieten Raum für spontane Lerneräußerungen
ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen	Methodenvielfalt und variierende authentische Sprechhandlungen
Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell (meist kein Muttersprachler)	insbesondere das Internet bietet eine Vielzahl an fremdsprachlichen authentischen Beispielmaterialien
Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts	inhaltliche Aspekte werden stärker betont
didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert	Fokus liegt auf unterschiedlichen Sprechhandlungen, z.B. Präsentationskompetenz, morpho-syntaktische Phänomene werden dann behandelt, wenn erforderlich oder im außerunterrichtlichen Selbstlernprozess
Arbeitsformen: lehrerzentriert	Partner-, Gruppen-, Einzelarbeit, Unterrichtsgespräche, Lehrervortrag
Frontalunterricht, Lehrervortrag	Wechsel der Lehr- und Lernmethoden hin zu einem lernerzentrierten Unterricht
Darstellungsformen: eingeschränkte Nutzung von Medien und Material (zumeist Text und Bild)	multimediale und multicode Darstellungsformen (Bilder, Grafik, Text, Audio, Video, etc.)
Lehrer: omnipotenter Wissensvermittler	Lehrer: multifunktionale Rolle des Lehrers
vorrangig Printmedien	vorrangig digitalisierte Materialien
eingeschränkte Interaktion	höhere Interaktion
auf die Transparenz von Unterrichtsinhalten und Zielen wird keinen Wert gelegt	Transparenz der Unterrichtsinhalte und – ziele (z.B. durch Darstellung auf der Lernplattform)
hauptsächlich extrinsische Motivation durch Notengebung	gesteigerte Lernmotivation, die prozess- und produktorientiert über den gesamten Zeitraum der LV gefördert wird (intrinsisch, extrinsisch, instrumentell)
Vermittlung von Lernstrategien wird kaum thematisiert und unterliegt zeitlichen Beschränkungen	Vermittlung von Lernstrategien ist integrierter Bestandteil der Unterrichtskonzepts
Lernaktivitäten: Fragen - Antworten	planen, organisieren, strukturieren, präsentieren, bewerten, analysieren, gestalten, lehren, ...
standardisierte Tests	Prozess- und produktorientierte Bewertung

	tung, individualisierte Tests, dadurch stärkere Lernerzentrierung (Individualisierung)
Erfolgsdruck durch Notengebung	gehirngerechte Evaluationsformen wie Kriterienkataloge machen den Bewertungsprozess transparenter und damit weniger stressvoll - neue Formen der Evaluierung und Bewertung
Vermittlung von Methoden und Strategien nimmt untergeordnete Stelle ein Steuerung des Lerners steht im Fordergrund	Vermittlung von Methoden- und lernstrategischem Wissen erlangt höheren Stellenwert Autonomie des Lerners wird gefördert
Lernen ist ergebnisorientiert (einseitig)	Lernen ist handlungs-, prozess-, projekt-, produkt- und ergebnisorientiert (abwechslungsreich)
fremdsprachliche Ergebnisse werden hauptsächlich durch Noten reflektiert	fremdsprachliche Ergebnisse werden „sichtbar“

Aus der Übersicht beider Unterrichtsformen werden die Vorteile des integrativen DaF-Unterrichts ersichtlich. Während der traditionelle Unterricht den Beschränkungen behavioristischer Gestaltungsprinzipien unterliegt, profitiert das integrative Unterrichtskonzept von der Kombination unterschiedlicher Ansätze und den Vorteilen digitaler Medien, die multiperspektivisches Lernen erlauben. Das Unterrichtskonzept verbindet auf diese Weise unterschiedliche Lernparadigmen und neue Technologien, die erst durch ihr Zusammenwirken ein komplexes Problemlösungsszenario ermöglichen.

V. 2 Komplette Lernprogramme:

V. 2. 1 Einblicke - Lernprogramm Deutsch, Multimedia Language Trainer

Allgemeine Angaben:

Programmtyp: Komplettes Multimedia Deutschlern- und Trainingsprogramm

Hersteller: Goethe Institut & dkf Multimedia Deutschland

Erscheinungsjahre: 2000-2001

Stufe: Grundstufe, Mittelstufe, Ober Stufe

Zielgruppe: nicht angegeben

Arbeitsform: nicht angegeben

Aktivität(en): Aktivitäten zum Lesen, Sprechen, Hören, und Grammatik, Übungen



Abb 13: Hauptmenü des Programms „Einblicke“⁵¹

Mediaformat: CDs oder DVDs

Betriebssystem: Windows XP

Hardwareanforderungen (Min.): 32 MB Arbeitsspeicher, 8-fachCD-ROM Laufwerk, SVGA Grafikkarte, (16 Bit, 800x600 Auflösung), 16 Bit Soundkarte, Lautsprecher, Programm kann auch ohne Installation laufen, deshalb ist kein freier Platz auf der Festplatte erforderlich.

Begleitmaterialeien: Brücher mit allgemeinen Angaben, über das Programm (Programminhalt, Möglichkeiten und Ziele, Hinweise zur Programminstallation, und Be-

⁵¹ Der Hersteller bietet auch Diktatprogramm für Deutsch als Muttersprache. Da DaF und DaM über ganze verschiedene Konzepte verfügen.

dienungen). Allgemeine Programmdefinition (methodisch-didaktisch-technisch) in Deutsch, Englisch und Französisch Hilfe (Programmbedienung Maus und Tastatur, Arbeitshilfe, Problembehandlung) in Elektronischer Form im Programm abrufbar. Online Hilfe verfügbare, Einige Teile der „Einblicke“ Können im Internet online bearbeitet werden.⁵²

Zusatzmaterialien: Grammatik- und Sprechtrainer

Benutzervoraussetzungen: keine spezifische Computerkenntnisse, nur Erfahrungen mit Microsoft Windows Betriebssystem und Hardware wie Mikrophon und Lautsprecher

Programm Beschreibung und Technische Spezifikationen:

Das Programm „Einblicke“ besteht aus neun Folgen, die einzeln oder Dreierpack bearbeitet werden können, Themenpakete sind, Themenpackte sind, Packt 1 Familienleben (F1 miteinander, F2 Wohnen und Umzug, F3 Feste, Ferien und Freizeit) Packt 2, Lernwelt / Arbeitswelt (F4 Schule und Jugend, F5 Arbeitswelt, F6 Studium) Packt 3 die anderen und wir (F7 Umwelt und Natur, F8 Kultur für alle, F9 Deutschland Europa und die Welt), jede Folge besteht aus 4 thematische Modulen wie: Miteinander leben, Miteinander etwas tun, Miteinander klar kommen, ect, die Filme (jeweils 6 Minuten) mit Untertiteln und Arbeitsaufgaben zu den Filmen anbieten, 6 systematischen Modulen wie Landeskunde, Grammatik, Sprechen, Situationen, Vokabel, Textübung, die eine inhaltliche Ergänzung und Vertiefung des Lerninhaltes der thematischen Module anbieten und einem Textmodul. Die Funktionen der Module sind:

Landeskunde: Fragen zu den Regionen und Städten Deutschlands

Grammatik: Erklärungen Fragen zu den grammatikalischen Pensen wie Webformen, Tempus, Satzbau, etc.

Vokabel: Wortschatzübungen

Textübung: Analyse von Zeitungstexten und anderen Textsorten, Leseverstehensübungen

Sprechen: Übungen zur richtigen Betonung und Sprechweise.

⁵² Für Online –Demo siehe <http://www.einblicke.com/Schnupperkurs>

V. 2. 2 Tell Me More : (Erzähl Mir Mehr)

Allgemeine Angaben:

Programmtyp: Komplettes multimedial Deutschern- und Trainingsprogramm

Version: 4.01

Hersteller: Auralog Software, Frankreich

Erscheinungsjahr: 1998-2001

Stufe: Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschriete

Zielgruppe: Erwachsene

Arbeitsform: nicht Angegeben

Aktivitäten(en): Aktivitäten zum Lesen, Hören, Sprechen und Grammatik Übungen

Medialformat: 3 CD-ROMs

Betriebssystem: Windows XP



Abb 14: Hauptmenü des Programms „Tell Me More“

Hardwareanforderungen: intel 486 DX 4100 Prozessor, 8 MB Arbeitsspeicher, 30 MB freier Platz auf der Festplatte, 2 –fach CD-ROM Lautwerk, SVGA Grafikkarte (640-480 Auflösung), 256 Farben, 16 MB Soundkarte, Lautsprecher/Kopfhörer, Mikrophone, Tastatur, Maus

Begleitmaterialien: Begleithilfe zu jeder Folge, in denen Allgemeine Angaben über das Programm (Programminhalte, Möglichkeiten und Ziele, Hinweise zur Programminstallation und –bedienung), Allgemeine Programmdefinitionen (methodisch, didaktisch, technisch) in Deutsch, Englisch, Türkisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Holländisch angeboten werden, Online Hilfe verfügbar⁵³

Programm Bescheidung und technische Spezifikationen:

Das Programm Tell me More (TmM) besteht aus drei Folgen, die einzeln oder im Dreierpack bearbeitet werden können, jede Folge besteht aus 6 thematischen Modulen mit folgenden Titeln:

Anfänger: sich beschreiben „Denk dich fit“, „Rechnen können“, „in Köln verirrt“ „sich kennen lernen“.

Mittelstufe: Ein Essen bestellen, das Frühstück, über das Wetter, Kommt zu uns, ein Haus Mieten.

Fortgeschrittene: Verkehrsmittel (Auto, Zug, Flugzeug), Tourismus: (im Hotel, am Zoo)

Diese Module werden im Hauptmenü durch Lektionen Symbol (gehängte Kleider) gewählt, jede Folge bietet zum gewählten Thema eine Grammatikerklärung ein bilinales Wörterbuch (6 Sprachen wählbar) Dialoge, Video und Übungen an.

Im Videomodul werden zuerst Filme und gewählten Thema vorgeführt und dann Ca. 10 Multiple-Choice-Fragen zum Inhalt gestellt. Für jedes Thema gibt es 2-5 Filme (Max. 5 Minuten) und sie werden mit Texte begleitet. Das Filmfenster bietet auch

⁵³ Für Online Hilfe siehe : <http://www.euralog.com>

Spot- Vor- und Rückwärtsköpfe, damit der Lernende den Film kontrollieren kann, bei den Dialog ist das aber nicht der Fall die Gespräche in Video werden neben dem Fenster in Schriftliche Form angeboten, damit der Lernende den Vorgang im Film besser verstehen kann, die Multiple-Choice-Angabe in diesen Modulen nur durch die Maus beantwortet (durch das Anklicken einer Antwort)

Im Dialogmodul werden 30 Situationen (Kurz Dialoge im Film / Slide oder Bild) zu jedem gewählten Thema angeboten. Hier spielt der Computer die Rolle eines Dialogpartners. Nach der Filmvorführung / Slide oder Bild spricht der Programm eine der betreffenden Situation eine passende Aussage aus (begrüßt oder stillt eine Frage). Neben dem Filmfenster werden die möglichen Antworten zu dem Computer gestellten Fragen dargestellt. Der Lernende soll die richtige Antwort finden und Sie durch Mikrophon eingeben. Das Programm erkennt die Aufnahme, verarbeitet sie und spricht einen Passanden Satz aus. Hier wird eine Art Dialog simuliert. Die Dialoge werden nur in Frage-Antwort-Form angeboten, nämlich jeweils eine Frage und eine Antwort. Der Lehrer kann keinen frei erzeugten Satz eingeben, sonder nur eine Antwort von der gegebenen Liste wählen.

Im Grammatik Lexikonmodul werden Erklärungen zu den grammatischen Themen wie „Tempos“, „Artikel“, „Pronomen“ etc. angeboten. Die grammatischen Themen werden anhand der Situation (Zeichenstrickanimationen mit Gespräch) und Erklärungen (nur Deutsch) eingeführt, das Lexikonmodul wird mit dem Grammatikmodul zusammen angeboten, kann aber durch das Klicken der Flagge (jeweils die Flagge des Landes der gewählten Zielsprache und Übungen des Wortes in der gewählte Zielsprache) in irgendeinem Schritt abgerufen werden, wenn der Lernende das Lexikon abrufen, kommt eine alphabetische geordnete Liste von Wörtern mit Kategorialmerkmalen und ihre Übersetzung in der gewählte Muttersprache. Das gesuchte Wort kann auch Wunsch der Lernenden von Programm akustisch dargestellt werden. Der Lernende kann vom Wörterbuch kann Aussprachenmodul springen, wo er das gewählte Wort durch das Mikrophone üben kann (Ausspracheübung). Das Lexikon bietet eine begrenzte Liste von Wörtern an und kann vom Benutzer nicht erweitert werden, Es steht keine Angabe, wie viele Elemente das Wörterbuch enthält.

Das Aussprachemodul besteht aus drei Teilen, Satz- Wort- und Phonetikübungen, es werde Sätze, Wörter und Phoneme (Vokale, Konsonanten, Diphthongen) dargestellt und ausgesprochen, die der Lernende nachzusprechen hat. Die Aufnahmen und Original werden auch Graphik dargestellt, so das Lernende seine Aussprache akustisch und graphisch ausgleichen kann.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Motivation zur Ausarbeitung vorliegender Magisterarbeit ist aus meiner langjährigen Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht und im Bereich der Computertechnologie hervorgegangen. Weil bis dato die möglichen Vorteile der Einbeziehung elektronischer Mittel in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis in Algerien weitgehend ungenutzt geblieben sind, nimmt sich vorliegende Arbeit vor, die positiven Auswirkungen dieses Einsatzes zu eruieren. Gefragt wird daher nicht nur nach dem „Warum“ dieses Einsatzes, sondern auch nach dem optimalen „Wo“ und „Wie“ eines solchen Einsatzes. Das Anliegen vorliegenden Forschungsvorhabens bestand folglich nicht nur darin, den Stellenwert des Einsatzes elektronischer Mittel im Fremdsprachenunterricht empirisch zu überprüfen, um dessen Stichhaltigkeit bzw. Bewährung nachzuweisen, sondern auch nach der Beschaffenheit des damit verbundenen und oft hervorgehobenen Mehrwertes zu fragen.

Kapitel I: zum Begriff Multimedia beleuchtet die Rolle des Medieneinsatzes und des Multimedia- Einsatzes im Unterrichtsgeschehen, wobei die Vielfalt der als Medium agierenden Mittel mit ihren Vor- und Nachteilen vorgestellt werden, die neue Perspektiven für die Lehrwerkkonzeption eröffneten und eine differenziertere Aufgabenteilung zwischen Lehrwerk und den digitalen Medien erforderte. Folglich bemüht sich der Autor in diesem Kapitel das Potenzial des Medieneinsatzes im Hinblick auf die Optimierung des Fremdsprachenerwerb des Unterrichts vorzustellen und Bereiche auszumachen, wo der Einsatz elektronischer Medien angebracht bzw. erfolgsversprechend ist.

Kapitel II: Computertechnologie ein gesonderter Kapitelteil ist dem programmierten Unterricht und der Nutzung von Sprachlaboren gewidmet, wobei deren Vorzüge und Nachteile ebenfalls umrissen werden. Das Fazit der Überlegungen ist, dass größtenteils die didaktische Konzeption dafür verantwortlich ist, ob das Einbinden eines Sprach- oder Computerlabors im Fremdsprachenunterricht erfolgsversprechend ausfällt. Beim

Computereinsatz im Sprachunterricht sollte daher nicht die Ablösung von veralteten Unterrichtswegen unter Bezugnahme modernerer Mittel im Vordergrund stehen, sondern die Tatsache, dass der auf anderen didaktischen Grundsätzen basierende Computer-Einsatz sinnvolle Hilfestellung zu leisten vermag und durch seine spezifischen Eigenschaften das Fremdsprachenlernen fördert. Eine Ergänzung des traditionellen Fremdsprachenunterrichtes durch einen zielgruppenspezifischen multimedialen Einsatz vermag folglich den Erfolg beim Fremdsprachenerwerb zu sichern.

Dieses Kapitel verfolgt den Computer-Einsatz im Fremdsprachenunterricht und stellt die Hauptmerkmale dieses Mediums und seine spezifische Anwendbarkeit für den Fremdsprachenunterricht vor, sowie die Bereiche, in denen dieses Medium mit Erfolg eingesetzt werden kann. Es werden nicht nur dessen Stärken, sondern auch Schwächen und Grenzen angesprochen. Beleuchtet werden auch die Entwicklungen und Tendenzen in der Gestaltung der Lernsoftware wie auch die Wirkung der digitalen Medien (Individualisierung, Interaktivität und Interaktionsformen, Animationen, Programm- und Übungsgestaltung; Autorenprogramme, Online- Anwendungen, Schlussfolgerung und Perspektiven). Abschließend werden die Perspektiven dieses Mittels für den Fremdsprachenunterricht angedeutet.

Kapitel III: Internet und Onlinewerkzeug erklärt dem Aufkommen des Internets, dass es sich weitere Möglichkeiten eröffnet für den Fremdsprachenunterricht; Disketten wurden ins Netz gestellt und somit für ein breites Publikum verfügbar gemacht. Neue Übungen wurden erarbeitet und online zur Verfügung gestellt. Nicht nur die Distribution hat sich verbessert, neue Präsentationsformen und ein erhöhter Grad von Interaktivität setzten sich durch. Nach und nach wurden neue didaktische Prinzipien in die Programme eingearbeitet, was zur Individualisierung von Lehrplänen, zur Automatisierung von Korrekturen oder zur automatischen Archivierung von Hausaufgaben und Korrekturen beigetragen hat. Die Weiterentwicklung der Anwendungsformen und die Steigerung ihrer Komplexität hat zur Ausarbeitung von sehr anspruchsvollen Programmformen geführt.

Kapitel IV: Video und Fernsehen Im ersten Teil hat man sich über den Beitrag von Video für den Fremdsprachenunterricht theoretisch, im zweiten Teil der Zugang zu fremdsprachlichen Fernsehsendungen. Wegen der Konvergenz zwischen Fernsehen und Internet eröffnen sich jetzt neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. Wir hoffen, anhand der Brückenfunktion von "Video" gezeigt zu haben, dass der TV-Text über Internet zu einem ständig verfügbaren virtuellen Lerndokument gewandelt werden kann. Hierbei kann eine Progression so angedacht werden, dass zu Beginn des Unterrichts verstärkt "pädagogische" Videos eingesetzt, die dann allmählich von aktuellen TV-Videos abgelöst werden.

Kapitel V: Lernprogramme In diesem Schlusskapitel sollen die in den Vorhängenden Kapiteln behandelten Themen, nämlich der Computereinsatz im Deutschunterricht zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und die Ergebnisse der Deutschlernsoftwareanalyse, zusammengefasst und interpretiert gargestellt werde.

Hier bietet man einen Überblick über die Möglichkeiten der Strukturierung der Deutschlern Programme untersucht, mit ihren allgemeinen Besonderheiten und mit den technischen Spezifikationen beschreibt und nach technischen Kriterien bewertet. Zur Analyse werden hier 2 Programme gewählt „Einblicke – Lernprogramme deutsch“ und „Tell me More“ sind komplette Lernprogramme und Inhalte situative – kommunikative Themen, Multimedialinhalte, grammatischen Erläuterungen, und Übungsaktivitäten zu den sprachlichen Fertigkeiten.

Das Interesse hierfür beruht sich nicht nur auf dem Gebrauch des Mediums, sondern auch auf der Manipulation, die von den digitalen Medien eröffneten Möglichkeiten werden als willkommene Ergänzung zu dem traditionellen Unterricht aufgefasst. Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass vorliegende Arbeit Defizite aufzeigen konnte und weitere Forschungen auf diesem Gebiet anregen wollte

LITERATURVERZEICHNIS

- 1- **De Kerckhove**, Derrick: L'intelligence des réseau. Paris: Odile Jacob, 2000.
- 2- **Varis** Tapio, Media Education _ An Urgent Challenge for Teachers and Teacher Education, in Niemi, Hannel, 1999.
- 3- **Spanhel**, Dieter, Handbuch Medien Pädagogik, Band 3; Medienerziehung, Erziehung und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft, Klett – Cotta, Stuttgart 2006.
- 4- **Wragge**, Lange Irmhild, „Kritische Medienerziehung als Teilaspekt der Schulpädagogik“ Oldenburger Universität Nr. 83, Oldenburg 1996.
- 5- **Buckingham** David, Mediaeducation, Literacy, Learning and Contemporary Culture, Polity press, Cambridge 2003.
- 6- **Fairclough**, Norman, Miten Media Puhuu? Vasapaino, Tampere 1997.
- 7- **Staiger**, Michael & **Wichert**, Adalbert, „Medienbegriff – Medienkompetenz – Mediendidaktik. Perspektiven des Mediendiskurses“. In: Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert 2004.
- 8- **Tulodziecki**, Gerhard „Computerunterstütztes Lernen aus mediendidaktischer Sicht“. In: Kammerl, Rudolf , 2000.
- 9- **Freudenstein**, Reinhold, „Unterrichtsmittel und Medien. Überblick“. In: Bausch, Christ & Krumm 2007.
- 10- **Hibel**, Hanz, H./ Heinz, **Hiebler**/Karl Kogler/**Herwig** Walitsch, die Medien logik – Leistung – Geschichte, , München, Frink 1998
- 11- **Faulstich**, Werner, *Grundwissen Medien*. Stuttgart, UTB 2004.
- 12- **Barsch**, Achim: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn, Schöningh 2006.
- 13- **Wodsworth** Raymond H., Basics of audio and visual system design, Washington, D. C. National Audio-Visual Association 1983.
- 14- **Martial**, Ingbert von/Volker Ladenthin: Medien im Unterricht Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik. Hohengehren, Schneider 2002.
- 15- **Berger**, John Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. rororo Sachbuch, Rowohlt Verlag, 1990

- 16- Krumm, Hans-Jürgen** Die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachen-
didaktischen Diskussion. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14 ; München
Iudicium 1981.
- 17- Storch, Günther**, Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik, München, Fink 1999
- 18- Gügold, Barbara**, *Literatur — Spielfilm — Fremdsprachenunterricht*. In: Wissen-
schaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe Geistes-
und Sozialwissenschaften/Berliner Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache
1991
- 19- Löschmann, Marianne**, Video im Fremdsprachenunterricht — Mittel für das Ler-
nen und Lehren. ZSD 2/1991.
- 20- Mitschian, Haymo**, Neue Medien — Neue Lernwerkzeuge. Bielefeld, Bertels-
mann 1999.
- 21- Mastermann, Len**: A Rationel for Media Education, In Kobey, Robert, 1997
- 22- Bausch, Karl & Christ, Herbert, & Krumm, Hans, Jürgen**: Handbuch Fremd-
sprachenunterricht. A. Franke Verlag, Tübingen4. vollständig neu bearbeitet
Auftrage 2003
- 23- Tuominen, Sirkku**, Mediapedagogika opettajanankoulotuksissa; 1999
- 24- Funk, Hermann**, „Schnittstellen zwischen alten und neuen Medien“. In: Tschirner,
25- Erwin, Funk, Hermann & Koenig, Michael, 2000.
- 26- Hüther, Jürgen** , „Mediendidaktik“. In: Hüther & Schorb, 2005.
- 27- Hüther, Jürgen**, „Neue Medien“. In: Hüther & Schorb, 2005.
- 28- Boeckmann, Klaus-Börge** , „Elektronische Medien“. In: Helbig & Krumm, 2001.
- 29- Boeckmann, Klaus-Börge**, „eLernen und Fremdsprachendidaktik – reflektierte
Praxis, etwas Theorie, 2008
- 30- Schwerdtfeger, Inge C.** „Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch
als Fremdsprache- Unterrichts“. In: Helbig & Krumm, 2001.
- 31- Keil, Reinhard**, Verteilte Wissensorganisation. In: Baumgartner Peter &
Reinmann, Gabi, 2007.
- 32- Podehl, Bernd**, „Multimedia“. In: Hüther & Schorb 2005.
- 33- Mayer, Horst O.** „Multimediales Lernen“. In: Mayer & Treichel , 2004.

- 34- Mayer, Horst O. & TREICHEL, Dietmar**, Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. München, Wien: Oldenbourg 2004.
- 35- Rösler, Dietmar**, E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Einführungen, Bd 18), 2007.
- 36- Strittmatter, Peter & Niegemann, Helmut**, Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Die Erziehungswissenschaft) 2007.
- 37- Ernst von Glasersfeld**, unveröffentlicher Vortrag auf dem Konstruktivismus-Kongress „Die Schule neu erfinden“, Heidelberg, 6. bis 9. März 1996
- 38- Wolff, Diете**, „Möglichkeiten des Computereinsatzes beim fremdsprachlichen Lernen mit Texten“. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): Der Text im Fremdsprachenunterricht. Bochum:1996
- 39-** So enthält das Produkt "Changing Times" Artikel der (London) Times seit 1785. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Lernen mit Neuen Medien 2000, Software-Ratgeber für die Sekundarstufe I/II, Bönen 2000
- 40- Michael Kerres**, erscheint in: Dieckmann, B. & P. Stadtfeld (2004). Allgemeine Didaktik im Wandel . Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag
- 41- Michael Kerres**, „Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik“, S. 10, in: Dieckmann, B. & Stadtfeld, P. (2004), „Allgemeine Didaktik im Wandel“, Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag
- 42- Ulrich Herrmann** , Sehnsucht nach Farbe - Schularchitektur kann einem den Spaß am Lernen nehmen. Bauherren sollten auf die Schüler hören, erschienen in der ZEIT Nr. 3 vom 13.1.2005
- 43- Hartmut von Hentig**, Die Menschen stärken, die Sache klären, Reclam, Stuttgart, 1985
- 44- DUDEN** Das Bedeutungswörterbuch, Bd., (10, 1985), 167, Computer und Duden Das Fremdwörterbuch, Bd. 5, (1990), 153 Computer
- 45- Fröschel Milliyat Belgisayar Ansyklopedisi** (1998 Lehr- und Übungsprogramm der deutschen Grammatik, Verlag für Deutsch (Software), 1995
- 46- Kreuzer, Thomas**, die Institutionsgeschichte des bundesrepublikanischen Fernsehens und die entsprechende Chronologie 1993: 67- 134 und 371-403
- 47- Brandi, Marie – Luise**, Video im Deutschunterricht. Fernstudienbrief, München 1994

48- M. **Löschmann**, Aktuelle Tendenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in A. Regals (Hrsg.), Aktuelle Probleme des Deutschunterrichts in Spanien, Konferenzband, Valladolid 1990

49- G. **Henrici** & B. **Herlemann**, Mündliche Korrekturen in Fremdsprachunterricht, Material zur Lehrerfortbildung (Goethe Institut), München 1986

Internetsquellen

1- Ausführlicher dazu siehe: <http://www.englisch.schule.de/wwwunt.htm>,
<http://www.englisch.schule.de/dafwww.htm>

2- Anton **Reiter**, Neue Medien - ein Garant für neues Lernen?, in: Herbert Schwetz, Manuela Zeyringer,

3- Anton **Reiter** (Hrsg.), Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Innsbruck, Wien, München, Bozen 2001, S. 26.

4- 14 Herbert **Schwetz**, „Neues Lernen für die Informationsgesellschaft“, S. 48 in: Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Innsbruck, Wien, München, Bozen 2001

5- Bhargava, **Bharat** (Hrsg.) (2001): Digital Libraries and Multimedia. Kluwer: Dordrecht.

6- **Arnold**, Patricia (2005): Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht. Im Internet unter: www.e-teaching.org/didkakik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf

7- Baacke, **Dieter** (2004): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Bergmann, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 21-25.

8- **Bausch**, K.-R./**Christ**, H./**Krumm**, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage, Tübingen und Basel 2003.

9- Wie "animierte Lesehilfen" zur Interpretation eines Bildes aussehen können, findet man z.B. unter <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goya/>

10- Aufenanger, Stefan , „Lernen mit neuen Medien. Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien“. In: *Medien praktisch* 23/4, S. 4 – 8. [Online:http://www.medienpaed.fb02.unimainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_lernen_neue_medien_forschungsergebnisse_00.pdf; Zugriff 16. Dezember 2009]

ANHANG

Résumé

Unter Medien werden in einem weiten Sinne alle Vermittlungsformen von Welt verstanden, wie etwa die Sprache, in einem engeren und gebräuchlicheren Sinne alle technisch produzierten – wie etwa das Buch – oder mit Hilfe von Technik ermöglichten Formen der Kommunikation – wie etwa das Fernsehen oder das Internet.

Multimedia stärkt im Unterricht die Lernmotivation und die Konzentration der Lernenden. Auch sie werden stark von den neuen Technologien beeinflusst und geprägt. Die Lernenden sind schon an Multimedia gewöhnt und damit vertraut. Das Interesse hierfür beruht sich nicht nur auf dem Gebrauch des Mediums, sondern auch auf der Manipulation, die von den digitalen Medien eröffneten Möglichkeiten werden als willkommene Ergänzung zu dem traditionellen Unterricht aufgefasst. Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass die vorliegende Arbeit Defizite aufzeigt und weitere Forschungen auf diesem Gebiet anregen könnte.

Schlüsselwörter:

Medien; Medium; Neue Medien; Internet; Computer;
Kommunikationswerkzeuge; Hilfe; Hilfsmittel; Unterricht; Lehrenden;
Lernenden.