

Neue Medien im DaF-Unterricht

Michaela Kováčová

1 Einführung

Heute wachsen Kinder und Jugendliche inmitten einer Medienwelt auf. Dabei dominieren audiovisuelle Medien: Fernsehen und Computer sind die Leitmedien der jungen Generation. Vor ihren beiden Lieblingsmedien verbringen deutsche 6- bis 13-Jährige 100 Minuten (Fernsehen) bzw. 40 Minuten (Computer) am Tag. Dem Bücherlesen hingegen widmen Kinder durchschnittlich nur 22 Minuten (KIM-Studie 2006 zit. in Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008: 84). Im krassen Gegensatz dazu steht die Situation in der Schule: Das Lehrbuch ist das tragende Medium, audiovisuelle und Neue Medien werden eher selten zur „Auffrischung“ des Unterrichts eingesetzt.

Zugleich gilt Lernerzentrierung als Leitlinie in der Unterrichtsgestaltung. Heißt Lernerzentrierung aber nicht auch, unterrichtsbezogene Entscheidungen an der Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen (SuS), ihren Bedürfnissen, ihrer Ausgangslage und ihren Interessen und Erwartungen zu orientieren? Dies betrifft sowohl die Inhalte wie auch die Wege des Wissenserwerbs. Welche Rolle können Neue Medien dabei spielen? Wie sind ihre Potentiale, wo liegen ihre Grenzen? Auf diese Fragen möchte ich – ausgehend von der Fachliteratur und eigenen Erfahrungen – Antworten suchen.

Meine Ausführungen beginne ich mit der Klärung der Schlüsselbegriffe „Medium“, „Neue Medien“, „E-Learning“ und „Medienpädagogik“. Anschließend werde ich mich mit Wegen befassen, wie Neue Medien Eingang in den Fremdsprachenunterricht (FSU) finden: Erstens als Thema im Spracherwerb, zweitens als Anregung zur Reflexion des Sprachgebrauchs verschiedener Sprachregister und Sprachformen sowie als Anstoß zum kreativen Umgang mit der Sprache z.B. in Chats und SMS und drittens als technische Hilfsmittel im Unterricht. Der Schwerpunkt des Artikels liegt im letztgenannten Aspekt. Der Fokus wird dabei auf die didaktische Nutzung von Lern-CD-ROMs, computergestützten Lern-DVDs, Blended-Learning-Kursen und Chats gerichtet. Bei der Auswahl von Beispielen berücksichtige ich die in der Slowakei zugänglichen Lehr- bzw. Lernmittel für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe und das Angebot in der Lehreraus- und -weiterbildung. Im Ausblick resümiere ich Potentiale der Neuen Medien und gehe auf die Bedingungen ein, die zur Verbreitung der Neuen Medien im FSU an slowakischen Schulen beitragen können.

2 Medien, Neue Medien, E-Learning und Medienpädagogik

Im pädagogischen Sprachgebrauch werden *Medien* als Hilfsmittel aufgefasst, welche didaktisch geplant zur Verbesserung von Lehr- und Lernsituationen dienen (Suhrkamp 2010: 210). Jürgen Mertens (2006: 136) klassifiziert Medien nach unterschiedlichen Kriterien: nach dem Wahrnehmungskanal (z.B. Tafel und Kreide als visuelles Medium, CD als auditives Medium, Film und Fernsehen als audiovisuelle Medien), nach der Adaptierbarkeit (z.B. Lehrbuch als gedrucktes Medium in stabiler Form, also als fixes Medium vs. ein leicht veränderlicher Moodle-Kurs als adaptives Medium), danach, ob sie allgemein eingesetzt werden (z.B. interaktives Whiteboard) oder nur fachspezifisch (z.B. Globus), nach Technikeinsatz

(menschliche Stimme vs. PC) sowie nach dem Grad der Modernität (alte Medien z.B. Kreide und Tafel, ein Overheadprojektor vs. Neue Medien).

Gegenwärtig bezieht sich der Terminus *Neue Medien* meistens auf Medien, die Daten in digitaler Form übermitteln oder auf Daten in digitaler Form zugreifen, z. B. E-Mail, World Wide Web, DVD, Blu-ray, CD-ROM usw. Wesentliche Merkmale der Neuen Medien sind Multimedialität, Interaktivität und Hypertextualität (Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008: 52ff.). Unter *Multimedialität* versteht man die Möglichkeit, verschiedene mediale Präsentationsformen – Text, Bild, Ton, Film usw. – digital zu reproduzieren, auf einer Bildschirmseite zusammenzuführen und zu nutzen. Schülern und Schülerinnen ermöglicht die Multimedialität ein leichteres Verstehen der transportierten Inhalte, weil diese mehrfach kodiert werden und so unterschiedliche Lernkanäle ansprechen.

Interaktivität bezieht sich auf die wechselseitige Kommunikation zwischen dem Computer und dem Nutzer; statt des passiven Konsums wird aktives Mitmachen gefördert. Multimediale Lernprogramme bieten dem Benutzer diverse Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten und beinhalten darüber hinaus einen implizierten Tutor, der ihnen ein programmiertes Feedback gibt. Interaktivität bei internetbasierten Diensten wie Chat, E-Mail oder E-Kurs beruht in der Option, Kontakt mit anderen Anbietern bzw. Nutzern im Netz aufzunehmen und mit ihnen zu kooperieren.

Hypertextualität als spezifische Eigenschaft des World Wide Web bezeichnet die durch Links realisierte Verbindung von unzähligen literalen, piktoralen, auditiven und audiovisuellen Texten.

Zu den weiteren Vorteilen der Neuen Medien zählen die Unabhängigkeit von Ort und Zeit, Flexibilität der Inhalte, gute Archivierbarkeit, leichte und kostengünstige Distribuierbarkeit sowie Wiederverwertbarkeit (Suhrkamp 2010: 42).

Unabhängigkeit von Ort und Zeit bei Vorhandensein von Computer und Internet schätzen besonders Lerner im Fernstudium und Selbstlerner mit zahlreichen anderen Verpflichtungen, für die die Freiheit der Selbstbestimmung von Lernzeit und -ort eine wichtige Bedingung der Progression ist. Einen Vorteil stellt sie auch für lokal getrennte Lerngruppen dar, die trotz großer Entfernung und eventueller Zeitverschiebung kooperieren können.

Ein weiterer Vorzug der Neuen Medien, der mehr Individualität und Autonomie gewährleistet, ist die *Flexibilität der Inhalte*. Diese ergibt sich aus der eminenten Steuerbarkeit der Neuen Medien. So besteht für den Lehrer durch den Einsatz der Neuen Medien die Möglichkeit, authentische Audio- und Video-Texte im Präsenzunterricht an die Lernziele und Lerner anzupassen. Sätze, Phrasen mit grammatischen Phänomenen oder kommunikative Situationen mit landeskundlichen Daten können herausgegriffen, fokussiert und nach den Bedürfnissen der SuS beliebig oft wiederholt werden. Lernprogramme ermöglichen es, einen eigenen Lernweg autonom einzuschlagen – z.B. durch die freie Auswahl der Übungen und ihrer Reihenfolge. Durch die Option, das Tempo selbst zu bestimmen, bleibt dem Lerner – wie bei anderen Formen des Selbstlernens auch – Zeit zum Innehalten, zum Überlegen, zu all dem, was einer tiefen Verarbeitung sprachlicher und anderer semiotischer Daten förderlich ist und die Sprachaneignung voranschreiten lässt (Tschirner 2000: 67).

Logistische Pluspunkte der Neuen Medien sind die *gute Archivierbarkeit, Distribuierbarkeit und Wiederverwertbarkeit*, also die gute Speicherung verschiedener Formate und großer Mengen von Informationen. Die globale Vernetzung und global verbreitete Tools für die Arbeit mit Neuen Medien ermöglichen ihre leichte Verbreitung und die Übernahme digitalisierter Lerninhalte in andere Lernumgebungen (Suhrkamp 2010: 42).

Werden Neue Medien oder digitale Kommunikationskanäle (Tutoring per Internet) in den Lernprozess integriert, spricht man von *E-Learning* in einem sehr weiten Sinne. Es schließt sowohl das Lernen mit lokal installierter Software (Lernprogramme, CD-ROM) als auch das Lernen über das Internet ein (Rösler 2007: 8-9). Allerdings wird ein vollvirtueller Unterricht

heute selten durchgeführt, da reflektierende Didaktiker und Praktiker am Sinn eines solchen Vorgehens zweifeln. Durch die Mensch-Maschine-Interaktion allein ließen sich nämlich face-to-face-Interaktionsformen mit ihren differenzierten Verfahren zur Bedeutungsaushandlung, Verständnissicherung, zu differenziertem korrektivem Feedback oder feingestuftem individueller Hilfestellung nicht simulieren. Das Einüben fließender Sprachverwendung und Turn-taking-Kompetenz sei nur unter Anwesenheit menschlicher Akteure möglich (Knapp-Potthoff: 2007). Deswegen stellt das heute bevorzugte Szenario ein hybrides Lernarrangement dar, in dem Präsenzlernen und virtuelles Lernangebot miteinander vermischt werden. Zur Bezeichnung dieser Lernform etablierte sich auch im Deutschen der englische Begriff *blended learning* (Suhrkamp 2010: 42).

Die Einbeziehung der Medien in den Unterricht wird durch die *Medienpädagogik* unterstützt und erforscht. Diese relativ neue pädagogische Disziplin umfasst vier Teilbereiche: Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde und Medienforschung. Die *Medienerziehung* sieht ihre Aufgabe in der Förderung eines sinnvollen, reflektierten Umgangs mit den Medien. Die *Mediendidaktik* beschäftigt sich mit den Funktionen, Wirkungen und Inszenierungen von Medien in Lehr- und Lernsituationen. Das Ziel der Bemühungen liegt in der Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse sowie in der Beförderung eigenständiger Formen des Erwerbs von Inhalten und Kompetenzen. Die *Medienkunde* konzentriert sich auf die Vermittlung von Kenntnissen über Medien und technischer Basiskompetenzen. Die *Medienforschung* hat ihren Schwerpunkt in der Untersuchung des Aufwachsens mit Medien, medialer Erziehung und medialen Lernens (Suhrkamp 2010: 210-211). Für die Praxis des FSU sind v.a. die Kenntnisse der Mediendidaktik und teilweise auch Medienerziehung interessant. Im Folgenden geht es um die Skizzierung der Wege zur Integration Neuer Medien in den FSU.

3 Die Rolle der Neuen Medien im FSU

Die Integration der Neuen Medien in den Sprachunterricht kann auf dreifache Weise erfolgen:

1. Sie können als Sprachthema im Sinne der Medienerziehung einbezogen werden.
2. Sie eignen sich als Anregung zur Sprachreflexion und zu kreativem Umgang mit der Sprache, z.B. in Chats und SMS.
3. Sie lassen sich als technische Hilfsmittel nutzen.

3.1 Medien als Thema im Spracherwerb

Die Einbeziehung von *Medien als Thema im Spracherwerb* folgt den Kann-Bestimmungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERR), in denen „Medien“ sowie „Techniken der Informationsbeschaffung“ als Themen explizit genannt werden. Darauf gehen aktuelle Lehrwerke ein und stellen zum Thema „Medien“ Lese- und Hörtexte sowie Anlässe zur Sprachproduktion für SuS bereit. Schon im Anfängerunterricht (A2-Niveau) kann der Zuwachs an Medien und unterschiedliche Medienkompetenzen der älteren und jungen Generation thematisiert werden, wie es ein Hörtext im Lehrbuch *Ideen 2* (Krenn/ Puchta 2009: 63), ein Dialog der Enkelin mit ihrem Großvater über Handynutzung, zeigt. Aufgrund des beschränkten sprachlichen Repertoires der SuS fehlt auf dieser Stufe noch die Reflexion des eigenen Medienkonsums und eine tiefergehende Analyse von Medienfunktionen. Nur die Kommunikationsfunktion der Neuen Medien und die Unterhaltungsfunktion der audiovisuellen Medien (Fernsehen) werden implizit behandelt.

Auf dem Niveau B1 kann das Thema „Neue Medien“ komplexer erörtert werden. Lektion 37 in *deutsch.com 3* liefert dafür ein gutes Beispiel (Neuner et al. 2011: 10-17). Auf der ersten Doppelseite wird nach der Einführung des Wortschatzes die Medienentwicklung und -nutzung am Beispiel eines älteren Ehepaares illustriert. Ferner werden verschiedene Kommunikationsformen im Netz und online-Aktivitäten von Jugendlichen in einem Lesetext, einem Auszug aus der JIM-Studie zum Medienverhalten deutscher Jugendlicher, unter die Lupe genommen. Die SuS werden aufgefordert, die Ergebnisse der Studie auf der Folie des eigenen Medienverhaltens zu diskutieren. Schließlich werden Tipps für sicheres Surfen gegeben und die Lernenden in einer Schreibaufgabe angeregt, ein Klassenprojekt – eine Pinnwand mit anonymen Berichten über schlechte Erfahrungen im Netz – zu gestalten. Auch in dieser Aufgabe steht neben sprachlichen Zielen die Erziehung zum sinnvollen, reflektierten Umgang mit Medien im Vordergrund.

Eine Bearbeitung des Themas Medien auf dem B2-Niveau findet man u.a. im *em neu-Hauptkurs* (Perlmann-Balme/ Schwalb 2005: 115-119). Lektion 8 ist den Medien im weiteren Sinne, also auch den Printmedien, den audiovisuellen Medien und den Neuen Medien gewidmet. Bei den Neuen Medien werden problematische Züge des Medienkonsums wie Computersucht fokussiert. Außerdem werden Wechselbeziehungen zwischen Lesen und Computergebrauch thematisiert. Als Klassenprojekt wird die Erarbeitung eines Konzepts für ein lokales Internetcafé vorgeschlagen. Ergebnisse der Medienforschung, Ziele der Medienerziehung werden in *em neu* mit dem Fremdsprachenerwerb gekoppelt.

Aus diesem Überblick folgt, dass die Behandlung des Themas „Medien“ im FSU mit jugendlichen Lernern oft medienerzieherische Akzente setzt. Zu diesem Zweck werden bei steigenden sprachlichen Kompetenzen und mentaler Reife der Lernenden auch Ergebnisse der Medienforschung präsentiert und die Lerner werden zur Reflexion des eigenen medialen Verhaltens geführt.

3.2 Neue Medien als Anregung zur Reflexion des Sprachgebrauchs

Sprachwissenschaftliche Diskussionen über den Sprachgebrauch im Netz drehen sich um die Frage, ob sich im Internet eine besondere Varietät der Sprache ausgeformt hat. Net-Jargon, Netspeak, Cyberslang, Cyberdeutsch oder E-Deutsch sind die Benennungen der vermeintlich neuen *Internetsprache* (Dürscheid 2004:141), die sich in ihrer Lexik, Morphologie, Syntax und Orthographie von der geschriebenen Standardvarietät unterscheiden soll. Allerdings ist das Internet ein sehr heterogenes Medium und ein neuartiger Sprachgebrauch ist nicht in allen Texten im Netz zu beobachten. Während sich Artikel eines Webzines (eines Internet-Magazins) oder Wikipedia-Beiträge an Normen des literalen Paradigmas des Hochdeutschen halten, ist in der Chatkommunikation eine deutliche Neigung zur Mündlichkeit zu bemerken. *Sprachliche Indikatoren* dafür sind umgangssprachliche Ausdrücke, Normverstöße im Bereich der Orthographie wie konsequente Klein- oder Großschreibung, Buchstabeniterationen als Ausdruck der Emotionalität (wie „schaade“), Reihung von Satzzeichen („wann kommst du????“) oder fehlende Satzzeichen, Schreiben nach Gehör, Tippfehler. Auch der Bereich Grammatik weicht von dem ab, was im FSU als Normen der Schriftsprache vermittelt wird: Die Wortfolge in Hypotaxen und Parataxen ist gleich, es werden oft Inflektivkonstruktionen („seihungrig“) gebraucht, Sätze werden abgebrochen. Die Lexik zeichnet sich durch eine vermehrte Nutzung von (englisch geprägten) Akronymen (CU = See you, BB = bye bye/ bis bald) und weiteren Kurzschreibungen, die u.a. durch einen spielerischen Umgang mit Zahlen und Sonderzeichen entstanden sind und vielfach auf Homophonie basieren (werktax = werktags; n8 = Nacht/ Gute Nacht!; @party = Treffen in der realen Welt, von engl. at party), oder piktoralen Zeichen der Popkultur, die entsprechend den Möglichkeiten der Tastatur umgewandelt und als Kürzel genutzt werden (.oO - ich denke nach / bitte nicht stören, in Anlehnung an Gedankenblasen im Comic), aus.

Nicht zuletzt ist ein Merkmal der Chatkommunikation die Verwendung von Smileys oder Emoticons als Ersatz für die fehlende nonverbale Kommunikation (Dürscheid 2004: 145ff., Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008: 211, Rösler 2004: 59ff., www.chatslang.de). Die konzeptuelle Mündlichkeit kommt so stark zum Ausdruck, dass Angelika Storrer (2001: 439ff.) Chats als „getippte Gespräche“ bezeichnet. Dieser zwischen Mündlichkeit (Oralität) und Schriftlichkeit (Literalität) changierende Sprachstil hat (Rössler 2004: 61) seinen Ursprung in der Synchronie der Kommunikation, in der unmittelbaren Kopplung der schriftlichen Produktion und Rezeption der Äußerung. Die Unmittelbarkeit der Eingabe und der zeitliche Druck, auf Gelesenes zu reagieren, führen dazu, dass Chats in den Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit einzuordnen sind (Rösler 2004: 59). Diesem Sprachmodus scheinen auch SMS zu entsprechen.

Nun stellt sich die Frage, wozu man die Ergebnisse dieser linguistischen Analyse im FSU nutzen kann. Puristen sehen in der Chat- oder SMS-Sprache einen Beleg für den Niedergang der deutschen Sprache, einen sprachlichen Abfall, der nichts mit Bildungsinhalten zu tun haben soll. Im Gegensatz zu dieser, besonders unter der älteren Generation verbreiteten Meinung betrachte ich die Beschäftigung mit der schriftlich realisierten Mündlichkeit im FSU als gewinnbringend. Im Unterricht in nicht-deutschsprachigen Ländern vermissen die SuS in der Regel den alltäglichen Kontakt mit der mündlichen Form des Deutschen. Die Lehrwerke sind logischerweise dem literalen Paradigma verpflichtet, ihre Audio-Texte halten sich meistens ebenfalls an die Sprachnormen, die sich aufgrund der Schriftlichkeit historisch entwickelt haben und schließlich simulieren die Lehrkräfte oft Schriftlichkeit in ihrer mündlichen Sprachproduktion. Das ist erstens dadurch gegeben, dass es sich um eine formale Unterrichtssituation handelt, zweitens haben sie die Fremdsprache selbst durch Printmedien erworben und so ist ihnen dieses literale Paradigma vertraut. Und drittens suchen sie, wissend, dass sie sprachliche Vorbilder für ihre Lernenden sind, nach einem „kultivierten“ Ausdruck, was wiederum zur Stärkung des literalen Paradigmas führt. Die Schriftlichkeit ist demnach auch die Basis für die Beurteilung jeglicher Schülerbeiträge – in schriftlicher oder mündlicher Form. Diese Gleichsetzung wird aber dem aktuellen Gebrauch der deutschen Sprache in den Zielländern nicht gerecht. Als Folge eines solchen Unterrichts fühlen sich Lernende bei der ersten Auseinandersetzung mit der Mündlichkeit in authentischen Kommunikationssituationen im deutschsprachigen Umfeld überfordert. Entsetzt konstatieren sie dann: „Die Leute sprechen hier ein ganz anderes Deutsch, als wir in der Schule gelernt haben“. Die Einbeziehung der Mündlichkeit und die Reflexion der Mündlichkeit und Schriftlichkeit als zwei differente Varianten des Sprachsystems und Sprachgebrauchs können eine solche Erfahrung vorwegnehmen und das Sprachrepertoire der SuS erweitern.

Des Weiteren können einige Lerner durch die Erfahrung, dass starres Befolgen von Regeln nicht auf jeder funktionalen Ebene der Sprache notwendig ist und die Sprache auch Raum für Experimente zulässt, eine gewisse Befreiung und Ermunterung für ihre Sprachproduktion erleben. Das Entziffern neuer Wortbildungen aus Zeichenkombinationen mit manchmal notwendigem Rückgriff auf das Englische weckt nicht nur Entdeckerfreude, sondern zeigt auch den Sinn der Mehrsprachigkeit.

Diese Argumente sollen keineswegs als ein einseitiges Plädoyer für die Mündlichkeit verstanden werden. Beiden Sprachebenen, der schriftlichen und der mündlichen, muss man im FSU Aufmerksamkeit schenken und sie hinsichtlich ihres Sprachsystems und Sprachgebrauchs reflektieren, damit die SuS in realen Sprachsituationen unterscheiden können, welche funktionale Ebene jeweils die passende ist.

3.3 Neue Medien als technische Hilfsmittel für den Unterricht

Immer mehr Fremdsprachenlehrer greifen heute in der Vorbereitung ihres Unterrichts zum Computer. Über das Internet treiben sie problemlos Recherchen nach landeskundlichen Informationen oder geeigneten didaktischen Materialien. Die weltweite Vernetzung schätzen besonders die Lehrkräfte, die an entlegenen Orten unterrichten, wo sie andernfalls keinen Zugriff auf authentische Texte, Audiodateien, Filme oder Übungsmaterialien hätten. Eine andere viel genutzte Funktion von Computern ist ihre Verwendung als „diskretes Schreibmedium“ (Huneke/Steinig 2010: 214). Durch Textverarbeitungsprogramme lassen sich Irrtümer und Fehler, die im Schreibprozess entstehen, spurlos tilgen, Texte beliebig oft, an jeder Stelle ergänzen, ändern oder umstellen. Damit ist der Zwang zur Linearisierung der Gedanken im Schreibprozess nicht so stark wie beim traditionellen Schreiben auf Papier, was der Nicht-Linearität der mentalen Tätigkeit eher gerecht wird und somit das Verfassen von Texten erleichtert. Diese Arten des Computereinsatzes sind inzwischen auch in der Slowakei stark verbreitet. Weniger hingegen wird der Computer direkt im Unterricht als Lehr- und Kommunikationsmittel genutzt. Aber vor allem auf diese zwei Möglichkeiten werde ich mich im Weiteren konzentrieren.

3.3.1 Computer als Lehrmittel

Ein Standardbeispiel für die Verwendung von Computern als Lehrmittel ist die *Lernsoftware*. Inzwischen bieten fast alle größeren Verlage Pakete von Fremdsprachenlehrwerken mit integrierter Lernsoftware an. Ihr Aufbau und ihre didaktische Nutzung wird am Beispiel der *Lern-CD-ROM zum Lehrwerk Ideen* vorgestellt. Bei Lern-CD-ROMs handelt es sich um ein Lernmittel, das für das selbstständige Arbeiten der SuS zuhause, aber auch für Phasen freier Arbeit im Unterricht einsetzbar ist. Diese Lernsoftware hat einen tutoriellen Charakter: Die CD-ROM bietet fertig aufgearbeitete, auf das Lehrbuch und Arbeitsbuch abgestimmte Lerninhalte zum zusätzlichen Üben und Wiederholen.

Bekannte Übungstypen (Lückentexte, Multiple-choice-Übungen und Aufgaben zur Textrekonstruktion) werden in einem graphisch attraktiven Design und durch computergestützte Interaktionen übertragen. Zuordnungsaufgaben, Wort- und Satzsalate werden als „drag & drop“-Übungen¹ (Rüschhoff 2007: 428) realisiert. Auf der CD-ROM sind Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik vorhanden, die bereits traditionell in Lernsoftware vorkommen; im Unterschied zu älteren Versionen von CD-ROMs werden hier aber sowohl Wortschatz als auch Grammatik konsequent kontextgebunden geübt. Die multimediale, abwechslungsreiche Darstellung des Wortschatzes baut auf der Erkenntnis der Lernpsychologie auf, dass, je mehr Eingangskanäle angesprochen werden, umso Informationen behalten werden. Außerdem gibt es auf dieser CD-ROM Übungen, die das Hör- und Leseverstehen fördern oder ungezwungen landeskundliche Informationen vermitteln. Altersgerecht sind die meisten Übungen spielerisch. Die größte Stärke dieses wie der anderen Lernprogramme liegt darin, dass sich Lerner für Übungsformen und -themen entscheiden können, die ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechen (Huneke/Steinig 2010: 212). Grüner und Hassert (2000) betonen, dass dieses selbstbestimmte Lernen die Motivation der Lernenden steigert.

Diesen Vorteilen stehen einige Nachteile gegenüber, die sich aus der Beschaffenheit des Computers ergeben und dem Fehlen des menschlichen Faktors geschuldet sind. Die SuS können nur innerhalb vorgegebener Muster agieren. Der implizite Tutor im PC wertet die Lösungsvorschläge des Lerners automatisch aus, gibt eine sofortige verbal und graphisch verstärkte Rück-

¹ Übungen, in denen man Objekte auf dem Bildschirm (Wortkasten, Bilder usw.) mit der Maus verschieben kann.

meldung (grüne Karten für eine richtige und rote für eine „falsche“ Lösung). Lösungen, die tolerierbaren lernersprachlichen Entwicklungsstadien entsprechen, aber nicht programmiert sind, werden folglich nicht adäquat gewürdigt (Knapp-Potthoff 2007: 430). Diesen Nachteil haben allerdings auch die Lösungsschlüssel in Printmedien. Bei der Lernsoftware entfällt wenigstens das ermüdende Umblättern. Außerdem bringt das computergestützte Feedback einen Zwang zur Korrektheit. Genaues Lesen und richtige Orthographie werden gefragt, was im Grunde positiv zu evaluieren ist. Die technische Lösung im Vokabeltraining, bei der der Lerner bei einem Tippfehler in einem Wort, die ganze Vokabelübung noch einmal absolvieren soll (nach dem Abschluss der Übung erscheint wieder dieselbe Übung auf dem Bildschirm), finde ich aus didaktischer Sicht misslungen und demotivierend. Auch einige Rückmeldungen bei der Rekonstruktion der Dialoge sind nicht nachvollziehbar.

Im Großen und Ganzen ist die CD-ROM zu *Ideen* positiv zu bewerten. Zu ihren Vorzügen zählen verständlich formulierte Aufgabenstellungen, die Vielfalt der Übungstypen, die Förderung des selbstständigen Lernens und der Lernerautonomie, die ansprechende graphische Darstellung, motivierende, meist gut nachvollziehbare Rückmeldungen, die an vielen Stellen angebotene Hilfe durch Lösungsvorschläge. Nicht zuletzt zeigen die Erfahrungen mit Lernenden, dass sie die CD-ROM attraktiv finden und bereit sind, länger an der Verbesserung ihrer Sprachkompetenzen zu arbeiten, als ich es aus der Arbeit mit Printmedien kenne. Durch einen didaktisch überlegten Einsatz der Lernsoftware werden die Übungsphasen innerhalb des Unterrichts in der Klasse rationalisiert und intensiviert, so bleibt mehr Raum für kommunikative Unterrichtsphasen, die im modernen FSU nicht fehlen dürfen.

Neben den Lernsoftwares, die schriftliche Texte und Audiotexte als Ausgangsmedien nutzen, gibt es auch *online-unterstützte audiovisuelle Lehrmittel*. Aus diesem Bereich möchte ich stellvertretend die unterrichts begleitende *DVD extr@* vorstellen. Bei *extr@* handelt es sich um eine für den FSU entwickelte Sitcom-Komödie mit zusätzlichen didaktischen Funktionen und auf der DVD oder online verfügbaren Übungen. Die einzelnen Folgen bestehen aus kurzen Sequenzen, deren Inhalte an das A2+-Niveau angepasst sind. Darüber hinaus gibt es Situationen, in denen das Geschehene rekapituliert wird (z.B. in Telefongesprächen oder Chats mit Verwandten und Freunden). Die Anpassung an das Sprachniveau der SuS beugt Frustrationen vor, die bei einem gewöhnlichen Film aus ihren unvollkommenen Verständnisleistungen resultieren. Die DVD ist im Unterricht flexibel einsetzbar, d.h. einzelne Folgen hängen nur lose zusammen und können auch isoliert vom Rest der Serie gebraucht werden, sobald die SuS mit dem Kontext und den Figuren vertraut sind (also nach der ersten Folge).

Die Argumente für die Einbeziehung audiovisueller Medien in den Unterricht liegen auf der Hand:

- Der Film als Medium ist durchaus beliebt.
- Seine Anwendung im Unterricht kann einen Motivationsschub bedeuten, denn durch Filme werden durch Worte schwer zu vermittelnde Akzente und Emotionen ins Klassenzimmer geholt.
- In Klassen, in denen keine Muttersprachler lehren, ist der Kontakt mit der authentischen Sprache der deutschsprechenden Filmfiguren zwar nur ein magerer Ersatz, aber aus phonetischer Sicht durchaus begrüßenswert.
- Wenn der Handlungsort in einem deutschsprachigen Land liegt, bieten sich auch landeskundliche Einblicke.
- Ferner vermitteln Filme für reale face-to-face-Kommunikation notwendige außersprachliche Gesten und Verhaltensmuster.
- Schließlich können die SuS in Filmen „models behavior“ beobachten und daraus lernen.²

² Der Einsatz von Filmen stützt sich auf Banduras Theorie des Lernens am Modell, nach der bei Individuen „stellvertretende“ Verstärkung vorkommt. D.h., empfängt eine glaubwürdige Modellperson (das Mo-

Die Modellperson ist in diesem Fall ein junger Amerikaner (Sam), der nach Berlin kommt, um Deutsch zu lernen. Während seines Aufenthaltes muss er für längerfristige Auslandsaufenthalte typische Situationen meistern (sich vorstellen, einkaufen, Freunde finden, einen Job suchen usw.). Sam als Vorbild soll die Kursteilnehmer ermuntern, in der Fremdsprache einfach „loszulegen“, ohne sich zu viele Gedanken zu machen. Wenn Sams Mitbewohner seine Fehler korrigieren, weisen sie dabei subtil auf potentielle Sprachfallen hin, auf die auch die Lerner stoßen können (Clover 2006: 10).

Somit erfüllt dieses Lehrmittel die Funktionen, die Eggert (2008: 97ff.) für Medien für Jugendliche hervorhebt: die Orientierungs-, Unterhaltungs- und Informationsfunktion.

Die DVD *extr@* beinhaltet überdies zusätzliche Funktionen wie Standardplayback und Untertitel sowie Wortlisten und eine Übungssammlung, die ihren didaktisch effektiven Einsatz unterstützen. Das beigelegte Heft mit Lehrerhandreichungen beinhaltet Tipps, wie man Lerner vor, während und nach dem Sehen aus ihrer passiven Zuschauerrolle lockt und aktiviert:

- Der Einstieg in eine Folge ist durch ein Standbild oder Assoziogramm zu dem behandelten Thema oder zu Schlüsselwörtern der Folge möglich.
- Während des Sehens eignet sich zur Wortschatzerweiterung folgendes Vorgehen: Die Lerner notieren sich selbst eine festgelegte Zahl neuer Vokabeln, deren Bedeutung sie sich nach der Vorführung untereinander erklären und abschließend mit der DVD-Wortliste vergleichen.
- Sie beschreiben ein Standbild (Beschreibung von Protagonisten oder Umgebung) oder
- bilden Spekulationsfragen zum weiteren Filmverlauf.
- Zur Verständnissicherung nach dem Sehen gibt es reichlich Aufgaben auf der DVD, die zu jeder Folge die gleichen Strukturen aufweisen: Lückentexte zur Wortschatzwiederholung, Richtig-Falsch-Aufgaben zum Filminhalt und offene Fragen, in denen die SuS eine Inhaltsangabe mit eigenen Worten versuchen sollen.
- Da die DVD auch Transkripte beinhaltet, ist der „Transkriptsalat“, bei dem zerschnittene Teile in die richtige Reihenfolge gebracht werden sollen, auch eine Übungsmöglichkeit.
- Beim Einschalten der Playback-Funktion können die SuS die Sprechrolle einer Figur übernehmen.
- Klassische Rollenspiele mit einem eventuellen Transfer in die Lebenswelt der Kursteilnehmer stellen eine weitere Alternative dar.
- Als Schreibaufgaben nach dem Sehen werden ein Tagebuch eines der Protagonisten in der Ich-Form oder ein Star-Profil für eine Zeitschrift, das Beantworten von Briefen, Nachrichten, E-Mails und SMS, die in der Serie vorkommen, vorgeschlagen (Brandi 1997, Clover 2006).

Das Novum dieser DVD sind interaktive Übungen im Netz, die unter http://www.channel4learning.com/sites/extra/german_flash_home.html abzurufen sind und im blended learning einen sehr guten Dienst leisten. Für das Eintauchen in die Geschichte eignet sich für eine leistungsstärkere Gruppe das Einstiegsbild der Sektion „Die Stars treffen“, anhand dessen die Lerner über den Charakter der Protagonisten spekulieren können. Ihre Hypothesen können sie mit Online-Texten überprüfen, wobei zu empfehlen ist, jedem Lerner eine Figur für die Recherche zuzuweisen. Die Ergebnisse der Einzelarbeit werden dann in Gruppen zusammengefasst, sodass sich die Kursteilnehmer mit dem Kontext des Films bekannt machen und

dell muss nicht lebhaft sein, kann in Bildern- oder Filmszenen angeboten werden) für ein bestimmtes Verhalten Belohnung, so steigt die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines ähnlichen Verhaltens auch bei dem Beobachter in einer ähnlichen Situation. Vgl. Kron 2004: 166.

zugleich einen Sprech Anlass bekommen. Falls die Zahl der SuS nicht durch vier teilbar ist (es gibt vier Protagonisten), kann sich die restliche kleinere Gruppe die erste Folge anschauen und nach der Gruppenarbeit darüber im Plenum berichten. Nach diesem Auftakt sind die Lerner optimal auf eine Seh-Phase vorbereitet. Um den Lerneffekt zu intensivieren, kann man die Filmvorführung für die oben erwähnten Übungen während des Sehens unterbrechen. Für die Arbeit danach kann sich der Lehrer der Übungen aus der DVD bedienen oder die oben beschriebenen Präsenzübungen ohne maschinelle Unterstützung durchführen. Die dritte Variante besteht darin, eine online-Phase einzubauen. Zur Verständnisüberprüfung gibt es eine durch Hörverstehen eingeleitete drag&drop-Übung mit einer Bild-Textkombination zu den Folgen „Sams Ankunft“, „Sam geht Einkaufen“, „Sam hat ein Date“ und „Sam sucht einen Job“. Zum Thema „Einkaufen“ und „Freunde online“ gibt es auch andere attraktive vertiefende Übungen. Beim Thema „Einkaufen“ erhält der Lerner eine persönliche E-Mail von einem der Protagonisten mit der Bitte, für ihn/ sie einzukaufen. In einem sehr realitätsnahen Online-Geschäft kann er dann die Waren auswählen und so den Einkauf erledigen. Anknüpfend an die Folge „Sam hat ein Date“ können auch die SuS eine Online-Suche nach dem Traumfreund/ der Traumfreundin auf der Website mitmachen. Dazu müssen sie zunächst einen Fragebogen ausfüllen, nach dem eine Personenbeschreibung mit einem Porträt entworfen wird. Hierauf wird die virtuelle fiktive Datenbank vom PC durchsucht und der Lerner bekommt elektronische Post vom dem/ der potentiellen TraumfreundIn mit weiteren Fragen zur Person, die nun in der nächsten E-Mail zu beantworten sind. Die Antworten der Lerner lassen sich ausdrucken und können wie sonstige schriftliche Aufgaben dem Lehrer zur Kontrolle bzw. Bewertung abgegeben werden.

Soll ich abschließend *extr@* didaktisch evaluieren, dann fällt mein Urteil positiv aus. Den einzigen Nachteil sehe ich in der zweifelhaften künstlerischen Qualität der Serie. *Extr@* bedient sich der Muster seichter Fernsehunterhaltung mit überschaubaren Charakteren, anspruchsloser Filmsprache, an manchen Stellen übertriebener Komik und Schauspielerei, die noch durch Gelächter aus dem Off begleitet werden. Diese Einfältigkeit ist vermutlich jedoch der didaktischen Nutzung der DVD für den FSU geschuldet. Damit auch Lerner mit noch unzureichenden Sprachkenntnissen die Handlung verstehen, müssen die Szenen einfach gestaltet und mehrfach kodiert werden: auf der visuellen Ebene (auffallendes Schauspiel, Requisiten) und auf der auditiven Ebene (einfache Sätze der Protagonisten in Hochdeutsch mit klarer Aussprache). Gewöhnt man sich an das Format, kann man einige Szenen durchaus genießen und ihnen einen gewissen Humor nicht absprechen. Mit dem Gewöhnen an das sitcom-Format haben übrigens die in der Buchkultur aufgewachsenen Lehrkräfte mehr Probleme als die Jugendlichen von heute. Für sie dockt *extr@* an ihre alltäglichen medialen Erfahrungen an und sie finden es recht unterhaltend. Davon zeugten Lachsalven im Unterricht. Lehrern bereiten wiederum relevante Themen Freude, die mit dem GERR korrespondieren, die die DVD zum flexiblen Zusatzmaterial für jedes Lehrwerk ab A2 machen. Ein weiterer bedeutender Vorteil ist die Vielzahl der eingebauten die Spracharbeit unterstützenden Funktionen und bereitgestellten Übungen (s.o.). Daraus resultiert ein geringer Vorbereitungsaufwand für den Einsatz dieser DVD im Unterricht. Die Nutzung der DVD kann übrigens zur Selbstweiterbildung der Lehrer im Bereich Mediendidaktik beitragen. Das beigelegte „Handbuch für Benutzer“ ist nämlich ein idealer kurzer Einstieg in die Übungstypologie beim Video-Einsatz im Unterricht. Die Lehrer, die die Nutzung audiovisueller Methoden zu regulären Bestandteilen ihres FSU machen wollen, finden dort einige Tipps, die sie in der Arbeit mit beliebigen Filmen nutzen können. Nicht zuletzt ist die Akzeptanz des Lernmaterials durch Schüler für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend. Diese erlebte ich bei meiner Lernergruppe von Germanistikstudenten der UPJŠ und sie wurde mir auch aus dem Gymnasium des Hl. Nikolaus in Prešov bestätigt. Die SuS hatten Spaß am Unterricht, reagierten aktiv auf die Sprech Anlässe und arbeiteten eifrig an den Online-Übungen.

Vom schülerorientierten computergestützten Lernmittel komme ich nun zu einem *für Lehrer bestimmten Blended-Learning. Schule im Wandel* lautet der Titel des Kurses, den sechs Universitäten unter der Mitwirkung des Goethe-Instituts für die Lehreraus- und -weiterbildung entwickelt haben. In der Slowakei wurde er inzwischen an der UPJŠ in Košice und an der Katholischen Universität in Ružomberok durchgeführt. Für den Einsatz in der Lehrerfortbildung wurde der Kurs in Zusammenarbeit mit dem MPC Bratislava zur Akkreditierung vorgelegt.

Den Anstoß zur Entwicklung von *Schule im Wandel* gaben die neuen, ständig wachsenden Anforderungen an Lehrpersonen. Das Kerngeschäft im FSU bleibt natürlich die Vermittlung der Sprachkompetenz – leider oft bei vollgestopften Curricula und einer ungenügenden Stundenzahl. Dazu kommen noch weitere legitime Ansprüche der Gegenwart: Die Sprachlehrer sollen auch den Grundstein für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz legen, die individuellen und kollektiven Interessen und Erwartungen der Lernenden konstruktiv einbeziehen, die Schüler ständig motivieren, auf die Lernprobleme der SuS eingehen, erfahrungsbezogene Lernmöglichkeiten schaffen und vieles anderes mehr (Witte 2010: 15). Ein Schneeballeffekt. Leider werden Lehrkräfte beim Schieben dieses immer wachsenden Schneeballs oft allein gelassen. Nicht in jedem Lehrerkollegium ist die Atmosphäre so offen und innovativ, dass die Lehrer den eigenen Unterricht mit Kollegen besprechen und durch den Austausch ermutigt werden, neue Unterrichtsmethoden einzuführen oder im Rahmen des Schulprogramms gemeinsame Projekte zu kreieren. Für diejenigen, die den Ehrgeiz dazu haben, die jedoch durch Rahmenmöglichkeiten daran gehindert werden, wurde *Schule im Wandel* als Blended-Learning-Kurs entwickelt. Das Netz ermöglicht es, mit Gleichgesinnten verschiedener Standorte eine Lerngruppe zu bilden und zusammen in den beruflichen Kompetenzen zu wachsen, didaktisches, pädagogisches und landeskundliches Wissen zu erweitern. Die Kursteilnehmer erwerben Kenntnisse zu innovativen Entwicklungen in der europäischen Schullandschaft, werden in die Lage versetzt, über die eigene Unterrichtssituation und den bildungspolitischen Rahmen zu reflektieren. Sie erwerben Kompetenzen, sich eigenständig Wissen zu den Fortbildungsthemen zu erarbeiten (Endt/ Meister 2010). Darüber hinaus „sollen Unterrichts Anregungen zur Kompetenzförderung der Schüler geboten werden hinsichtlich der Bereiche der Hinführung zum selbstständigen Lernen, der Vermittlung von (bereichsübergreifenden) Schlüsselkompetenzen, des Einsatzes kooperativer Arbeitsmethoden, des integrierten Lernens von Inhalten und Sprache in Form des Sachfachunterrichts, Förderung der Mehrsprachigkeit sowie der Integration moderner Technologien in den Unterricht“ (Witte 2010: 16). Der Kurs besteht aus drei Themenkomplexen, die in weitere Kapitel zu besonderen Aspekten untergegliedert sind:

- Teil 1: *Schulentwicklung*: Schulprofile – Veränderte Schule – Neue Aufgaben für Lehrer – Visionen von Schule
- Teil 2: *Unterricht*: Start in die Fremdsprache – Sachfachunterricht in der Fremdsprache – Projektarbeit im fortgeschrittenen Unterricht – Lernen durch Lehren
- Teil 3: *Pädagogische Konzepte und Projekte*: Kompetenzförderung: Schritt für Schritt in die Selbstständigkeit – Förderung der Mehrsprachigkeit – Schüler übernehmen Verantwortung – Öffnung der Schule.

Der Kurs ist nach dem Baukastensystem aufgebaut. Der Tutor kann seiner Lerngruppe je nach Interessen und Bedürfnissen einen maßgeschneiderten Kurs vorbereiten, indem er nur relevante Kapitel und Aufgaben zur Bearbeitung freistellt. Die Bearbeitung jedes Kapitels erfolgt in fünf Schritten:

1. *Beobachtung und Reflexion zur eigenen Unterrichtssituation*, durch die die Kursteilnehmer der Beschäftigung mit den Lerninhalten den jeweils individuellen Sinn geben und sich persönliche Lernziele setzen können.
2. *Filmische Beispiele*, die innovative Unterrichtspraxis an deutschen, finnischen, polnischen, portugiesischen und tschechischen Schulen zeigen.
3. *Individuelle Analyse der Kurzfilme*, die durch spezielle Aufgaben gelenkt wird und durch Wissen aus den verlinkten Fachartikeln untermauert werden soll.
4. An das individuelle Lernen knüpft *kooperatives Lernen* an, wobei Lernenden Tools wie Wikis, Foren und Abstimmungen zur Verfügung stehen, um Ordnung in die Arbeitsergebnisse zu bringen und Absprachen in Kleingruppen zu ermöglichen.
5. *Schritte zur Umsetzung an der eigenen Schule* sollen Kursteilnehmer mental auf den Transfer vorbereiten und helfen, dass der Titel der Aus- oder Fortbildung „Schule im Wandel“ kein leeres Wort bleibt, sondern an den Wirkungsorten der Kursteilnehmer zur Realität wird.

Meine Erfahrungen mit dem Projekt *Schule im Wandel* sammelte ich in beiden Rollen, als Teilnehmerin und Tutorin. Ich möchte sie aus zwei Gründen an dieser Stelle schildern: Erstens sollen dadurch am Projekt Interessierte einen Einblick in den Lernprozess gewinnen und zweitens versuche ich, die Erfahrungen aus der Online-Phase so zu verallgemeinern, dass diese zur Reflexion des E-Learnings werden.

Die Kursteilnehmer schätzen an *Schule im Wandel* den gut strukturierten Kursaufbau. Die Aufgaben sind klar gestellt, die Lernschritte folgen logisch nacheinander. Durch Praxisbeispiele ergibt sich eine interessante Kombination aus Didaktik und Landeskunde. Die Attraktivität des Kurses wird erhöht durch eine ausgeklügelte mediale Mischung der Lernmaterialien: Neben Filmen sind auch Fachtexte vertreten. Aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik ist es lobenswert, dass manche Aufgaben den Bezug zu Texten von Kommilitonen verlangen, wodurch auch diese zum Lernmaterial werden. Eine gemeinsame Wissenskonstruktion wird unterstützt.

Input und Output stehen in einem angemessenen Verhältnis. Im Vergleich zum Präsenz-Lernen wird aber viel mehr Output von den Lernenden gefordert. Im Netz kann man sich nicht verstecken. Wenn die Aufgabenstellung lautet: „Schreiben Sie einen Beitrag für das Forum“, dann richtet sie sich an jeden Einzelnen und ihre Erfüllung wird nach der abgesprochenen Frist kontrolliert. Während Gesprochenes flüchtig ist, bleibt das Geschriebene im Netz hängen und ist auch für die Kommilitonen jederzeit sichtbar. Das bringt eine besondere Verantwortung mit sich. Von meiner Lernergruppe kam jedoch auch die Rückmeldung, dass die Beiträge sich so sogar leichter schreiben als auf Papier. Die Lernenden können nämlich auf Informationen aus dem Internet zurückgreifen – unbekannte Begriffe aus Fachtexten können sie bequem in elektronischen Enzyklopädiën nachschlagen, unbekannte Vokabeln in Online-Wörterbüchern (im besseren Fall in einem zuverlässigen im Computer installierten Wörterbuch) suchen, Grammatik durch ein Korrekturprogramm überprüfen lassen. Außerdem entfällt der Druck, schnell formulieren zu müssen.

Ferner erleben die Kursteilnehmer mehr Selbstbestimmung beim Lernen, die sich aus der zeitlichen und lokalen Ungebundenheit des E-Learning-Projekts ergibt. Ein Kursteilnehmer hat es wie folgt auf den Punkt gebracht: „Ich bin eine Nachteule und es ist für mich einfach super, dass ich den Kurs auch um 22.00 Uhr besuchen und aus dem Bett mitarbeiten kann.“

Der subjektive Komfort beim Lernen war dann in den Outputs bemerkbar. Der Unterschied zwischen redseligen und eher zurückhaltenden SuS, den man im Präsenz-Unterricht durchaus merkt, verschwindet und zeigt sich im E-Learning nur in der Geschwindigkeit, in der die Beiträge gepostet werden. Die kommunikationsfreudigeren Lerner reagieren schneller, die

Beiträge der eher introvertierten Lernenden sind aber ebenso lang und nicht selten argumentativ besser aufgebaut oder enthalten neue, im öffentlichen Diskurs weniger präsente Ideen.

Überries verbessern sich manche SuS in der Richtigkeit ihres schriftlichen Ausdrucks. Das ist vor allem dann der Fall, wenn Lerner die nötige Lexik und Grammatik beherrschen, diese aber noch nicht automatisiert haben und deswegen in handgeschriebenen Texten oft Flüchtigkeitsfehler machen. Die oben beschriebenen Vorteile des computergestützten Schreibens und das Wissen über die Veröffentlichung der Texte – also ein gewisser sozialer Druck – wirken sich positiv auf die sprachliche Seite der Texte aus.

Die Individualisierung des Lernens ist ein anderer, aus der Sicht der Kursteilnehmer eindeutig positiver Aspekt von „Schule im Wandel“. Sie wird ermöglicht durch den Aufbau des Kurses und das methodische Vorgehen: Die Thematisierung der Erfahrungen der Lerner wird großgeschrieben; die Aufgabenstellungen mit mehreren Fallbeispielen und kooperatives Lernen erlauben, dass der Lernende nach seinen Interessen ein Fallbeispiel für die Bearbeitung auswählt. Nicht zuletzt ist Individualisierung auch in den Transferbemühungen sichtbar. Ein anderer Weg zur Individualisierung des Lernens ist die Einbeziehung eines geschulten menschlichen Tutors, der auf die Belange der Kursteilnehmer individuell reagiert. Er gibt verbale Rückmeldungen auf Beiträge der SuS, integriert sie in seine Moderationsbeiträge und die Zusammenfassungen der Diskussionsforen. Vielleicht aufgrund der schriftlichen Form der Kommunikation empfinden Lerner diese individuelle Betreuung i.d.R. sehr positiv als eine Form der Wertschätzung ihrer Arbeit und förderlich für ihre persönliche Entwicklung. Damit wurden nur einige Tätigkeiten des Tutors genannt, ihr Spektrum ist viel breiter.

Rösler (2004: 194) fasst die Aufgaben des Tutors wie folgt zusammen:

„Der Tutor übernimmt wichtige Steuerungs- und Rückmeldungsfunktionen, beantwortet Fragen zum Lernprogramm, zum Kursinhalt aber auch zum Computer als Arbeits- und Lernmedium. Er unterstützt beim Erwerb von Medienkompetenz, stellt evtl. auch den sozialen Kontakt zu einzelnen Lernenden her und versucht, ihn aufrechtzuerhalten. Konkret bedeutet das z.B. die Herstellung einer positiven Kommunikationsatmosphäre, der Förderung der Verantwortlichkeit der Lernenden für die Arbeitsweise und das Arbeitsergebnis, die Unterstützung der Entwicklung multipler Perspektiven und Kontexte durch Beispiele, Fragen und zusätzliches Material, aber auch durch Strukturierung und Klärung von Konflikten. Der Tutor zeichnet verantwortlich für die Einhaltung gemeinsam ausgehandelter Regeln des Zeitlimits und für die Organisation von Präsenztreffen und Hilfeleistungen, die sich aus Defiziten des Lernprogramms ergeben.“

Aus meiner Sicht als Tutorin ist zu ergänzen, dass die Wahrnehmung dieser Aufgaben aus mehreren Gründen sehr anspruchsvoll ist.

1. Der Zeitaufwand ist bei der schriftlichen Kommunikation (Das, was sich in einer Minute sagen lässt, braucht beim Schreiben mehr als drei Minuten (Schwitalla 1997: 23)) und der Individualisierung viel höher als beim üblichen Unterricht.
2. Die schriftliche Kommunikation bei der Betreuung der Lernenden verlangt wegen des Wegfallens paraverbaler und nonverbaler Mittel viel mehr Fingerspitzengefühl und Formulierungsgeschick als die gewöhnliche verbale Kommunikation in der Klasse.
3. Besonders die Bewältigung technischer Aufgaben erfordert den Erwerb weiterer Kompetenzen.
4. Neben den klassischen Lehrerfunktionen sowie den von Rösler (2004: 194) erwähnten Aufgaben des Tutors kommt infolge der Neuheit des E-Learnings und des konstruktivistischen Konzepts noch eine wichtige Herausforderung hinzu: Der Tutor muss konstruktivistisches E-Lernen lehren. Es kommt nämlich nicht auf die Vermittlung fertiger Wahrheiten an. Umgekehrt wird vielmehr das Wissen gemeinsam in der Gruppe konstruiert. Dies steht im Gegensatz zu bisherigen schulischen Erfahrungen der meisten

Lerner und muss erst allmählich erlernt werden. Meine SuS verhielten sich nämlich oft nach dem Motto: „Ich habe meinen Beitrag geschrieben und bin damit fertig.“ Auf andere Beiträge einzugehen, mit Kommilitonen zu diskutieren und somit eigenes Wissen zu erweitern, müssen sie sich erst aneignen.

3.3.2 Computer als Kommunikationsmittel – Chat

Als Chat bezeichnet man eine „textbasierte (beinahe) synchrone Kommunikationsform, bei der nicht nur zwei Gesprächspartner, sondern gleichzeitig sehr viele NutzerInnen interagieren können“ (Suhrkamp 2010: 43). Die neueste Untersuchung unter den SuS der Sekundarstufe I in der Ostslowakei zeigte, dass 40 % der Befragten mehrmals pro Tag chatten (Tekáčová 2012: 55). Hingegen ergab eine gesamtslowakische Umfrage zur Nutzung des Chats unter Lehrkräften zum interkulturellen Lernen, dass nur 8 % der Befragten diese Möglichkeit nutzen (Kováčová, im Druck), obwohl das Goethe-Institut einen speziell für den FSU gestalteten und betreuten Chatraum unter <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejroom.htm> bietet.

Was steht der Anwendung dieses Mediums im FSU entgegen, wenn es bei Jugendlichen so beliebt ist? Sicherlich stellen der spezielle Kontext der Fremdsprache, die besondere Chatsprache sowie für einen erfolgreichen Chatter unabdingbare verbale Schlagfertigkeit, schnelle Auffassungsgabe sowie die Fähigkeit, Gedanken per Tastatur schnell zu verschriftlichen (Rösler 2004: 62) Hindernisse für den Einstieg in einen durch Muttersprachler geführten Chat dar. Didaktische Chaträume, die ausdrücklich für Sprachlerner betrieben werden, schaffen bei diesen Problemen Abhilfe und ermöglichen, die Vorzüge – auf die es gerade im FSU schade wäre zu verzichten – zu nutzen. So kann ein Chat zu einem echten Anwendungskontext für bereits Gelerntes werden. Der Chat als schriftliche Realisierung der mündlichen Kommunikationsform erlaubt in gewisser Weise das Gesprächsverhalten auszuprobieren, schult die Entwicklung von Strategien zur Überbrückung eigener Sprachdefizite und den Erwerb von Gesprächsstrategien wie Gesprächseröffnung und Beendigung, Einführung und Wechsel von Themen usw. Durch das Erlebnis, dass das „Reden“ in der Zielsprache mit anderen Fremdsprachenlernern tatsächlich funktioniert, bekommen die SuS eine positive Verstärkung und werden zum weiteren Fremdsprachenlernen motiviert. Der Chat offeriert auch Gelegenheiten zum ungesteuerten interkulturellen Lernen (Rösler 2004: 63). Andererseits kann man durch pädagogische Lenkung (Themenwahl, Reflexion des kommunikativen Handelns in interkulturellen Interaktionen) dieses Ziel noch intensiver anpeilen. So können Chats begleitend in internationalen Schulprojekten, bei denen die Fremdsprache die Arbeitssprache ist, eingesetzt werden,

Ungeachtet dessen, ob man mit einer Gruppe Lernender aus der Partnerschule in der Fremdsprache chattet oder mit Lernenden einen didaktischen Chatraum besucht, sollte dieser Schritt sprachlich und technisch vorbereitet werden.

Meine Erfahrungen mit Chats im FSU sind ambivalent. Einerseits gibt es die hohe Akzeptanz dieser Kommunikationsform seitens der SuS, andererseits kommt es zu Problemen, die Lehrkräfte vom gewöhnlichen Konversationsunterricht kennen, aber auch zu solchen, die durch das Medium Chat bedingt sind. So geben sich SuS beim Chat eigenartige Nicknames, die die Kontrolle der aktiven und konstruktiven Teilnahme der einzelnen Lerner im Chat erschweren. Ebenso wie im üblichen Konversationsunterricht gibt es redselige und schüchterne SuS, die dem Chat nur beiwohnen und in das Gespräch trotz Ermunterungen des Moderators nicht eingreifen. Ferner besteht auch im didaktischen Chatraum des Goethe-Instituts die Möglichkeit, sich in einem privaten Raum zu unterhalten. Schaffen sich Lernende einen solchen Raum und schließen sich dort ein, bleibt der Lehrperson nur die Hoffnung, dass dort die Unterhaltung weiter auf Deutsch läuft bzw. unterrichtsrelevante Ziele verfolgt. Die Lehrkraft

kann allerdings versuchen, diese Probleme durch eine gemeinsame Vereinbarung von Regeln für das Chatten im Unterricht zu beseitigen.

Chattet man mit Unbekannten und nimmt man Chat als Lernmittel ernst, kann man tatsächlich von den oben beschriebenen Vorteilen profitieren. Dann gibt es jedoch andere Herausforderungen, die man annehmen muss: Wie und wann schaffe ich den Sprung von einem Small Talk in ein ernsthafteres Gespräch? Was soll ich von mir preisgeben, wenn ich mit einem wildfremden Menschen kommuniziere? Wie gehe ich mit der Asymmetrie der Sprachkenntnisse in einer Interaktion um? Wie kann ich sie überbrücken? Gelingt es, diese Herausforderungen zu meistern, vergeht die Zeit beim Chat viel schneller als im Unterricht und authentische Kommunikation in der Fremdsprache macht mehr Spaß.

4 Fazit

Die Neuen Medien bringen viele Anregungen in den FSU. Sie können zum Thema der Konversation werden, eine Reflexion über Sprachgebrauch und Sprachwandel veranlassen oder als nützliche Lernmittel verwendet werden. Bearbeitet man sie als Sprachthema, kann es medienerzieherisch wirken und einen sinnvollen Umgang mit den Medien bei Jugendlichen fördern. Nimmt man die Chatsprache unter die Lupe, kann man sich der Kreativität erfreuen und Ungezwungenheit der mündlichen Kommunikation in der schriftlichen Form festhalten. Die SuS sollten dabei aber lernen, dass es sich um ein spezielles Register handelt, das nicht beliebig einsetzbar ist. Nutzt man Neue Medien als Lernmittel, können sie eine Individualisierung des Unterrichts bewirken und seine Attraktivität erhöhen. Es fehlen aber Beweise, dass die Computernutzung und das E-Learning per se zu einem effektiveren Sprachlernen führen (Grünewald 2006, Huneke/ Steinig 2010: 217). Es ist ratsamer, sie abwechselnd mit Präsenzphasen in didaktisch überzeugenden Konzeptionen zu nutzen. Bis die Lehrkräfte solche Angebote erkennen, nutzen oder sogar selbst kreieren, muss zuerst an der eigenen Medienkompetenz und Mediendidaktik gearbeitet werden und sie ihren Platz in Lehreraus- und -fortbildung finden.

Annotation

New media in foreign language education

Michaela Kováčová

New media as internet, chat, SMS are an inherent part in the lives (not only) of today's youth. However, this fact is mostly ignored in foreign language teaching, where print and audio media play a dominant role. So, there is a medial gap between everyday experiences of young people and school practice. The purpose of this paper is to bridge this gap. The author concentrates her attention on three ways how to integrate new media in foreign language teaching 1) as a topic for conversations 2) as a starting point for reflection on language changes 3) as a teaching material. She accompanied theoretical considerations by examples from her own practical experiences in foreign language teaching with available coursebooks, various teaching materials, Moodle and discusses their pros and cons. In conclusion, the author motivates for a deliberate didactic use of new media to make foreign language teaching modern and attractive for the young generation.

Keywords: new media, didactics, foreign language teaching.

Literaturverzeichnis

- Brandi, Marie L. (1997): Video im Deutschunterricht. – Berlin, München: Langenscheidt.
- Clover, Luise (2006): *extr@.* – London: 4 Ventures Limited.
- Dürscheid, Christa (2004): Netzsprache – ein neuer Mythos. – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 68. Thema des Heftes: Internetbasierte Kommunikation, 141-157.
- Eggert, Susanne (2008): Mit Medien Interkulturalität gestalten. Medien als Mittel interkultureller Verständigung. – In: H. Theunert (Hgg.): Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung, 97-109. München: koaped.
- Endt, Ernst, Meister Hildegard (2010): Neue Wege in der Lehrerbildung – didacta 1. Online unter: http://www.goethe.de/lhr/pro/siw/pdf/didacta_2010-Feb.pdf (Zugriff 23.6.2012).
- Frederking, Volker, Krommer, Axel, Maiwald Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. – Berlin: Erich Schmidt.
- Grüner, Margit, Hassert, Timm (2000): Computer im Deutschunterricht. – Berlin, München: Langenscheidt.
- Grünwald, Andreas: Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts von Schülern der Sek II im computergestützten Spanischunterricht. – Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Huneke, Hans-Werner, Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. – Berlin: Erich Schmidt.
- Knapp-Pothhoff, Annelie (2007): Lehr und Lernmaterialien in Neuen Medien. – In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 430-435. Tübingen, Basel: A. Franke.
- Kováčová, Michaela (im Druck): Ist der interkulturelle Ansatz im slowakischen Fremdsprachenunterricht angekommen? – In: E. Kegyes, R. Kriston (Hgg.): Transdisziplinarität und neue Wege in Germanistik. Miskolc: Miskolci Egyetem
- Krenn, Wilfried, Puchta, Herbert (2009): Ideen 2. – Ismaning: Hueber.
- Kron Friedrich W. (2004). Grundwissen Didaktik. – München: Ernst Reinhard.
- Neuner Gerhard et al. (2011): *deutsch.com 3.* – Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela, Schwalb, Susanne (2005): *em neu. Hauptkurs.* – Ismaning: Hueber.
- Rösler, Dietmar (2004): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. – Tübingen: Stauffenberg.
- Rüschhoff, Bernd (2007): Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. – In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 426-430. Tübingen, Basel: A. Franke.
- Suhrkamp, Carola (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. – Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schwitalla, Johannes (1997): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung.* – Berlin: Erich Schmidt.
- Storrer, Angelika (2001): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. – In: A. Lehr et al. (Hgg.): *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven der Linguistik.* Berlin/ New York: de Gruyter, 439-466.
- Suhrkamp, Carola (Hgg.) (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Tekáčová Tatiana (2012): Leseverstehen in den Grundschulen. Diplomarbeit. – Košice: FF UPJŠ
- Tschirner, Erwin (2000): Digitale Klassenzimmer: sieben Thesen zum Erwerb mündlicher Handlungsfähigkeit. – In: E. Tschirner, H. Funk, M. Koenig (Hgg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*, 66-93. Berlin: Cornelsen.
- Witte, Arndt (2010): „Schule im Wandel“ – Ein Fortbildungskurs zu neuen Kompetenzen für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache. – *Deutsch: Lehren und Lernen* 41, 15-18.
- www.channel4learning.com/sites/extra/german_flash_home.html (Zugriff 23.6.2012) www.chatslang.de (Zugriff 18.6.2012)