

Masterarbeit

neue.medien@DaF.gr

Die Mediennutzung im DaF-Unterricht an Athener Privatschulen

angestrebter akademischer Grad: Master of Arts (MA)

Verfasserin: Erietti Skoularioti

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A066814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	5
A. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR MEDIENNUTZUNG IM UNTERRICHT	7
2. MEDIENBEGRIFFE	7
2.1. Unterrichtsmedien	7
2.2. Neue Medien	10
2.3 Zusammenfassung	14
3. NEUE MEDIEN IM FSU UND IHR DIDAKTISCHES POTENZIAL	16
3.1 Der Computer und seine Nutzungsmöglichkeiten	16
3.2 Offline-Dienste	18
3.2.1 Elektronische Lexika	18
3.2.2 Audiovisuelle Materialien	19
3.2.3 Softwareprogramme	19
3.2.4 Sprachlernspiele	20
3.2.5 Autorenprogramme	23
3.3. Online-Dienste	24
3.3.1 Das Internet	24
3.3.2 Das WWW (World Wide Web)	27
3.4. Kommunikationsdienste	29
3.4.1 E-Mail (<i>Electronic Mail</i>) oder Elektronische Briefpost (Inkludiert Mailinglisten)	32
3.4.2 Chat	34
3.4.3 Newsgroups	36
3.5. Weitere Medien	39
3.5.1 Interactive Board	39
3.5.2 Podcasts	40

4. METHODISCH DIDAKTISCHE ASPEKTE UND ZIELE	43
4.1 Autonomes Lernen	43
4.2 Situiertes Lernen	46
4.3 Interkulturelles Lernen	48
4.4 Interaktives Lernen	50
4.5 Kompetenzorientiertes, handlungsorientiertes, kooperatives Lernen	53
B. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	55
5. MEDIENNUTZUNG AN ATHENER PRIVATSCHULEN	55
5.1 Fragestellung und Vornahmen	55
5.2 Durchführung (Erhebungsmethode – Fragebogen)	58
5.3 Ergebnisse	60
5.3.1 Allgemeine Informationen über die Probandinnen	60
5.3.1.1 Geschlechterverteilung	60
5.3.1.2 Altersstruktur	61
5.3.1.3 Erstsprache	61
5.3.1.4 Ausbildung und Unterrichtserfahrung	62
5.3.2 Medienkompetenz und Mediennutzung	64
5.3.3 Medienausrüstung an den Schulen	68
5.3.4 Didaktischer Standpunkt der Unterrichtenden	68
5.3.4.1 Interkulturalität	69
5.3.4.2 Autonomie	70
5.3.4.3 Interaktivität	72
5.3.4.4 Situierte Gestaltung des Unterrichts	73
5.3.4.5 Kompetenz- und Handlungsorientierung, kooperatives Lernen	74
5.3.5 Bewertung von allgemeinen Charakteristika der neuen Medien	75
6. FAZIT	80
7. AUSBLICK	84
8. LITERATUR	86

9. VERZEICHNIS DER INTERNETSEITEN-BEISPIELE	97
10. TABELLENVERZEICHNIS	98
11. ANHANG	99
11.1 Fragebogen	99
11.2 Abstract	105
11.3 Lebenslauf der Verfasserin	105

1. EINLEITUNG

Der digitale Aufschwung sowie die wachsenden Bedürfnisse nach schneller Information, Kommunikation, Aktualität und Authentizität stellen Züge der westlichen Lebensart dar. Heutzutage wäre das Leben ohne Computer und Internet in unserer Gesellschaft unvorstellbar. Der Einsatz neuer Medien führte zur Erleichterung des Informationstransfers sowie zu einem einfachen Zugang zu online erstellten Datenbanken. Diese Dienste und Anwendungen sind unabhängig von örtlichen und zeitlichen Parametern. Das Internet wurde zum Ort der Kommunikation, des Lernens, Spielens und Arbeitens. Sowohl das private als auch das öffentliche Leben wurden stark beeinflusst.

Die neuen Medien sind in der gegenwärtigen Unterrichtstheorie bzw. Unterrichtsgestaltung der Fremdsprachendidaktik deutlich präsent. Unterschiedlichste neue Medien werden längst als Unterrichtsmedien eingesetzt. Es entstehen Fragen in Bezug auf die Mediennutzung im DaF-Unterricht. Interessant wäre es sich vor allem mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit man von den Möglichkeiten der neuen Medien profitieren kann und wie sie heutzutage in der Tat eingesetzt werden können.

Hieraus ergeben sich auch die Forschungsfragen meiner Masterarbeit. Was heißt „neue Medien“? Welche sind die neuen Medien? Welche Rolle spielen sie im DaF-Unterricht? Was ist das didaktische Potenzial der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht? Den aufgestellten Fragen möchte sich die vorliegende Arbeit mit einer empirischen Forschung nähern und die Realität der Mediennutzung beleuchten. Die empirischen Beobachtungen und Ergebnisse sollen dazu beitragen, mögliche Defizite in puncto Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht zu entdecken und das Modell des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien effizienter zu machen.

Der erste Teil der Arbeit handelt von den theoretischen Grundlagen der Mediennutzung im Unterricht, der zweite Teil behandelt die Untersuchung der Mediennutzung an Athener Privatschulen.

Im ersten und zweiten Kapitel wird auf historische und technische Einzelheiten eingegangen, die zu einem besseren Verständnis des Themas beitragen sollen. Im ersten Kapitel werden die verschiedenen Medienbegriffe erläutert und genauer zum Ausdruck gebracht, was unter dem Begriff „Unterrichtsmedien“ verstanden wird und welche die geläufigen Termini für die „Neue Medien“ in der Literatur sind. Im zweiten Kapitel wird auf die einzelnen Medien detaillierter eingegangen, die im Fremdsprachenunterricht in der Praxis zu finden sind. Ziel ist dabei ihr didaktisches Potenzial für den Unterricht zu enthüllen. In der Arbeit teilen sich die neuen Medien in fünf Unterkategorien (Computer – Offline-Dienste – Online-Dienste – Kommunikationsdienste – Weitere). Diese Kategorien dienen dazu einen klaren Überblick zu schaffen und die jeweiligen Medien je nach Ausstattungsmöglichkeit oder didaktischem Ziel kategorisieren zu können. Vorgestellt werden im dritten Kapitel die unterrichtsbezogenen Kriterien und didaktischen Ansätze, die für die Auswahl und den Einsatz wesentlich sind.

Im vierten und letzten Kapitel wird eine Untersuchung herangezogen, die im Rahmen einer schulischen DAF-Umgebung zum Ziel hatte, die Einstellungen von Unterrichtenden in Bezug auf den Medieneinsatz im Deutschunterricht zu untersuchen. Ausgehend von den in der Literatur geäußerten, didaktischen Ansätzen, die auf einen effizienteren Fremdsprachenunterricht zielen, wurden die Einstellungen und Aussagen von DaF-Lehrenden in Athen aufgezeichnet und ausgewertet. Die Erhebungsmethode der vorliegenden Forschung ist eine schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens. Was die Darstellung der Grafiken betrifft, soll darauf hingewiesen werden, dass die Daten in einem SPSS-Dokument bearbeitet wurden.

Zum Schluss werden die Ergebnisse der Untersuchung nochmals vorgestellt und es kommt zu einer eigenen Schlussfolgerung, bei welcher die Schulung der DaF-Lehrenden und die Dynamik der Medien im Unterricht in Beziehung zueinander gesetzt werden, und Vorschläge zur Verbesserung des heutigen Unterrichtstandes gemacht wird.

A. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR MEDIENNUTZUNG IM UNTERRICHT

2. MEDIENBEGRIFFE

Mit der Verbreitung des Computers sowie mit der Nutzung zahlreicher Internetdienste wie Telefonie, Fernsehen, Dateiübertragungen, E-Mails usw. ist seit einigen Jahren die Diskussion über die neuen Medien sowie über die Auswirkungen ihres Einsatzes sehr präsent in der Fachliteratur. Der Begriff „Neue Medien“ wurde auch zu einem häufig verwendeten Schlagwort in der Fremdsprachendidaktik. Um das Potenzial der neuen Medien ermessen zu können, sollte zunächst eine Begriffsdefinition vorgenommen werden.

Im ersten Unterkapitel wird darauf eingegangen, was unter Unterrichtsmedien verstanden wird. Im Kapitel 2.2. wird der Schwerpunkt auf den Begriff „Neue Medien“ sowie die verschiedenen in der Literatur geläufigen Termini dieses Begriffes gelegt.

2.1 Unterrichtsmedien

Der Begriff „Medium“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „Mitte“ oder „Mittler“. Ein Medium ist ein vermittelndes Element, ein Hilfsmittel, das der Vermittlung von Information und Bildung dient (Duden 2001). Als Medien in der Fremdsprachendidaktik gelten alle Lehr- und Lernmittel, die Informationen übermitteln können (Meschenmoser 1999: 11f.). Daher gilt, dass alle Medien und Medieninhalte, die für Zwecke des Lehrens und Lernens eingesetzt werden, in die Kategorie der Unterrichtsmedien fallen. Wichtige Unterrichtsmedien sind z.B. Bilder, Texte, Druckwerke, Tafeln, Folien, Arbeitsblätter, Unterrichtsfilme, Computer u.a., die Martial und Ladenthin als „Lernobjekte“ und „Hilfsmittel klassifizieren:

«Unterrichtsmedien sind reale Gegenstände, die Lernobjekte oder Hilfsmittel sind. Als Lernobjekte ermöglichen sie Erfahrungen, die dem Erreichen der Lernziele dienen. Als Hilfsmittel werden sie dazu verwendet, Lernobjekte zugänglich zu machen oder zu erzeugen.» (Martial/Ladenthin 2005 zit.n. Barsch 2006: 25)

Diese Unterrichtsmedien können in verschiedene Gruppen unterteilt werden, wie Jung in seiner Praktischen Handreichung für Fremdsprachenlehrer unternimmt:

- Printmedien (Lehrbücher, Lektüren, Zeitungen, Lexika)
- Massenmedien (Briefmarke, Plakate)
- Produktmedien (Audioplayer, Videoplayer, CD-Player, DVD-Player)
- Leer- und Transportmedien (Telefon, Internet, Funkbrücke, Arbeitsprojektor, Tafel)
- Prozessmedien (Rundfunk, Fernsehen, HS-Sprachlabor, Videotext, Anrufbeantworter)
- Speichermedien (Audiorecorder, Videorecorder)
- Interaktionsmedien (Lehrmaschine, Computer) (Jung 2006: 233)

Eine weitere Möglichkeit, Medien zu klassifizieren, orientiert sich an die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik. Dabei spielen die Sinnesorgane der Rezipienten eine bedeutsame Rolle, denn die Medien werden in auditive, visuelle und audiovisuelle eingeteilt. In der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik wurde es mit den auditiven Medien zum ersten Mal möglich, Hörübungen einzusetzen und damit authentische Sprache im Klassenraum zu hören. So konnte man die Lernenden auditiv an die Zielsprache gewöhnen. Zusätzlich wurde Anfang der 1960er Jahre in der audiolingualen Methode das Sprachlabor ein unabdingbarer Teil der Fremdsprachendidaktik. Ziel des Sprachlabors war es, über Drillübungen das Fremdsprachenlernen zu erleichtern und zu verbessern. Das änderte sich Mitte der 1970er Jahre mit der kommunikativen Wende und der Verstärkung der Visualisierung bemerkenswert: Visuelle Medien wurden künftig intensiver im Unterricht eingesetzt. Die Bedeutung der visuellen und audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht hebt Schwerdtfeger (Schwerdtfeger 2001: 1023f.) hervor und erklärt unter anderem, dass sie Mittel zur Förderung von Aufmerksamkeit, Motivation, Interkulturalität sind und zur Wortschatzerweiterung beitragen. Außerdem dienen sie als mnemotechnische Hilfe und Erleichterung des Lernprozesses und können auf jedem Niveau angewendet werden.

Einen guten Überblick darüber, welche Medien in die Kategorien visuell, auditiv und audiovisuell fallen, gibt die Klassifizierung von Huneke und Steinig (Huneke/Steinig 2005: 178):

Visuelle/ textliche Medien:

- Tafelbilder und Overhead-Folien
- Wandbilder
- Arbeitsblätter und Wortkarten
- Zeichnungen (Karikaturen, Bildergeschichten, Comics...)
- Fotos und Kunstbilder
- Gegenstände, die in den Unterricht mitgebracht werden
- Lesetexte : didaktisierte, speziell für Lehrzwecke hergestellte Texte im Lehrbuch, authentische Gebrauchstexte (Zeitungstext, Gebrauchsanweisung...), literarische Texte (Kurzprosa, Jugendromane...)

Auditive Medien:

- Ausspracheübungen und Sprachlaboraufgaben
- Authentische Tondokumente in der Zielsprache, also Hörtexte wie Lautsprecherdurchsagen, Jugendprogramme aus dem Radio, Hörspiele und Musikkonserven (Lieder!)

Audiovisuelle Medien:

- Lehrfilme
- Spielfilme und Videoproduktionen
- Authentische Fernsehsendungen (Werbespot, Wetterbericht, Nachrichtensendung, Feature...)

Gegenwärtig wird in der Sekundärliteratur jedoch versucht, dieser Klassifizierung eine neue Kategorie hinzuzufügen, und zwar die der „neuen Medien“. Daher stellt sich die Frage:

Was heißt neue Medien?

2.2 Neue Medien

In diesem Kapitel wird zunächst versucht, die verschiedenen Definitionen von „Neue Medien“ vorzustellen und zu erläutern, denn es herrscht keineswegs Einigkeit darüber, was der Begriff bedeuten soll.

Ein möglicher Zugang zur Bestimmung des Begriffs „neue Medien“ ist die Kategorisierung von Medien in technischer Hinsicht. Dies unternimmt Catalina Del Carmen Calero Ramirez, die die Medien nach der Klassifikation von Freudenstein (Freudenstein 2007: 395 zit.n. Ramirez 2011: 36) auflistet und folgende Kategorien unterscheidet:

1. Herkömmliche, nicht technische Medien oder traditionelle Medien. Dazu gehören Lehrwerke, Grammatiken, Lese- und Arbeitsbücher, Landkarten, Lektüre, Tafeln und Bilder, Realien usw.
2. Moderne Medien sind alle weiterentwickelten traditionellen Unterrichtsmedien, wie Overheadprojektor anstelle der Tafel, Tonband, elektronische Wörterbücher, Filme usw.
3. Unter neuen Medien versteht Freudenstein im Vergleich dazu (Freudenstein 2007: 395) alle technologische Entwicklungen der Telekommunikation, die eine Informationsvermittlung über Computer oder Internet erlauben und das interaktive Lernen fördern.

Dieser Begriff der „neuen Medien“ ist aber sehr viel komplexer, als die einfache Definition von Freudenstein nahelegt. Das zeigt z.B. die Definition von Hüther, der Folgendes schreibt:

„Aktuell steht der Begriff vor allem als Bezeichnung für die auf digitaler und computertechnischer Basis arbeitenden vernetzten Multimediatechnologien. (Multimedia). Gerade der Computer als inzwischen allgemein zugängliches Arbeits-, Unterhaltungs- sowie Lehr- und Lernmittel hat als wesentlicher Bestandteil der heutigen neuen Informations- und Kommunikationstechniken den traditionellen Medienbegriff erheblich erweitert. Zum einen sind Computer als Rechner, Datenbanken, Steuerungszentralen und als Instrumente audiovisueller Informationsverarbeitung

(z.B. bei der Videoerstellung) unerlässlich für Organisation, Betrieb, oder Produktion von Funk-, Speicher- und Telekommunikationsmedien, zum anderen sind sie selbst eigenständige Medien, die durch ihre Vernetzung neue Formen der Kommunikation erlauben (z.B. Internet).“ (Hüther 2005: 2).

In der Unterscheidung, dass Computer sowohl einerseits als Rechner und andererseits als eigenständige Medien zu sehen sind, wird schon angedeutet, dass diese neuen Medien in unterschiedliche Bereiche kategorisiert werden müssen. Das unternimmt Barsch (Barsch 2006: 16ff), er gruppiert Medien in Speicher- und Übertragungsmedien sowie in Medien der Datenverarbeitung. Zu den Speichermedien gehören alle physikalischen Objekte, die als Träger von Daten und Informationen fungieren, wie z.B. Filme, Magnetbänder, CD-ROMs, USB- Sticks oder Smart Cards u.a. Mit dem Begriff „Übertragungsmedien“ werden Medien, wie die optische Signalvermittlung, die Kabel- und drahtlose Telegrafie, die Netz- und Mobiltelefonie, der Rundfunk sowie die kabelgebundenen und kabellose Datennetze bezeichnet. Der Kanal oder das Mittel der Übertragung gilt als entscheidender Faktor dieser Gruppierung. Unter die Medien der letzten Kategorie fallen alle Medien, die eine Verarbeitung oder Bearbeitung von Daten verlangen. Solche Verarbeitungen sind verschiedene Montagetechniken, der Filmschnitt oder das Zeitschriftenlayout. Es gibt auch die elektronische Verarbeitung von Daten, kurz EDV, die die Textverarbeitung, die Berechnung, Auswertung und Generierung von Daten erlaubt.

Außerdem wird zwischen elektronischen und digitalen Medien differenziert: Der Begriff „Elektronische Medien“ ist ein breiter Begriff und umfasst viele Medien wie Telefonie, Rundfunk, Internet, Intranet, CD- Rom, E-Books und elektronische Zeitschriften (Bleich 2005: 88ff.).

Der Terminus „Digitale Medien“ umfasst alle elektronischen Medien, die auf elektronischem Weg übermittelt und in digitaler Form kodiert werden. Ihre Daten werden in digitaler Form transportiert und sind dadurch problemlos transferier-, integrier- und speicherbar (Aufenanger 2006: 6)

Eine andere geläufige Medienbezeichnung im Zusammenhang mit neuen Medien in der Literatur ist der Begriff „Multimedia“. Bei dieser Definition wird Wert auf die Bedeutung

des Kanals und des Codes gelegt. Laut Aufenanger verfügen neue Medien über das Merkmal der Multimedialität:

»Multimedialität ermöglicht die Integration unterschiedlicher Medien in einer computergestützten Präsentation-, Hypertextstruktur- also einen nicht-linearen Text-, Interaktivität und Simulation.« (Aufenanger 1999 zit.n. Zeuner 2002: 542f.) Multimedia können Texte, Bilder, Grafiken, Filme sein und verfügen über unterschiedliche Codesysteme (Weidenmann 2002: 46). Ähnlich werden Multimedia von Lehner (Lehner 2000: 12) beschrieben. Multimedia ermöglichen mithilfe der neuen Techniken die Vernetzung von digitalen Informationen in Form von Text, Bild, Video, Grafik usw. Eine Weiterentwicklung dieser Vernetzung und Digitalisierung wäre der Einsatz von audiovisuellen Medien oder die Softwareentwicklung im Animationsbereich. Im Vergleich dazu betont Tschirner (Tschirner 1999: 232) in seiner Definition von „Multimedia“ auch noch den Darstellungsmodus dieser:

„[...] die Integration verschiedenartiger audiovisueller Medien (Sprache, Soundeffekte, Musik, Text, Fotografie, Grafik, Animation und Film) und ihre ereignisbezogene Verknüpfung auf einem Trägermedium mit der Möglichkeit der Darstellung auf einem Bildschirm.“

Summa summarum wird festgestellt, dass viele neuartige Programme und Dienstleistungen in die Kategorie Multimedia eingeordnet werden können, da sie viele der oben genannten Voraussetzungen erfüllen. Folglich ist die Mehrheit der derzeit meistgenutzten Medien von den Merkmalen der Multimedialität, Multicodierung, Multimodalität, Hypermedialität und Interaktivität gekennzeichnet. Dies sind weitere wichtige Begriffe im Umfeld der neuen Medien, die im Folgenden erläutert werden.

Klimsa (Lundwig/Klimsa 1997: 7f) spricht von Multimedialität, Interaktivität, Multitasking und Parallelität (parallele Medienpräsentation) und schließlich vom Aspekt der Multimodalität. Medien wie Text, Pixelbilder, Video und Ton werden in einer integrierten Form dargestellt und gleichzeitig angewandt. Hierbei handelt es sich um den Integrations- und Präsentationsaspekt. Ein weiterer Aspekt der Multimedia ist ihre Interaktivität und dass Multimedia eine Interaktion zwischen Input und Output erlauben. Zusätzlich findet eine simultane Eingabe von Daten über mehrere Geräte, wie z.B. Maus

oder Touch-Screen statt. Die Betrachtung von Multimedia sollte nicht rein technisch gesehen werden. Ein bedeutsames Kriterium für Multimedia ist vor allem ihre anwendungsbezogene Dimension. Multimedia stellen Instrumente zum Lernen und Lehren sowie zur Information und Unterhaltung dar.

Ein anderer Aspekt der Klassifizierung der neuen Medien bezieht sich auf ihre Anwendungsmöglichkeiten. Hinsichtlich ihrer Funktionalität unterscheidet man zwischen Offline- und Online-Medien (Lehner 2000: 11). Unter Offline- oder Stand-Alone-Anwendungen wird die Verwendung von optischen oder digitalen Speichermedien verstanden. In diese Kategorie fallen Medien, die keine Vernetzung von Computern oder eine direkte Verbindung zu einem externen Informationsanbieter verlangen (Aufenanger 2001: 109). Beispiele sind die von Barsch (Barsch 2006: 16f.) genannten Speichermedien wie CD-ROM, DVD, CD, USB usw. Bei Online-Medien dagegen stellt die Vernetzung und Verbindung mit externen Datenverarbeitungsanlagen (Servern) eine unerlässliche Voraussetzung dar.

In Bezug auf ihre Anwendung im Unterricht unterteilt Aufenanger die Multimedia in vier Gruppen (Aufenanger 2001: 111f.):

1. Hypermedia- Anwendungen auf CD-ROM
2. Selbstgestaltung von Multimedia (Autorenprogramme, Hypermedia, Web-Gestaltung)
3. Internetsysteme (E-Mail-Projekte, WWW, Newsgruppen)
4. Intranetsysteme (Vernetzung von Schulklassen und Zugang zu Hypermedia-Anwendungen)

Welche Online- und Offline-Medien und Werkzeuge im DaF- und DaZ-Unterricht verwendet werden können und ob sie dabei authentisch, adaptiert oder methodisiert eingesetzt werden, zeigt die Übersicht im Artikel von Würffel (Würffel 2010: 1229):

	Offline	Online
Authentische Medien	Lexika; Hörbücher; Spielfilme/ Dokumentationen auf CD-ROM/ DVD	Weblog-Tagebücher; Wikipedia; Online-Lexika; Videoclips; Sprachkorpora
Adaptierte Medien	Elektronische Wörterbücher oder Kinderlexika auf CD-ROM/DVD	Online-Grammatiken; Online-Wörterbücher
Methodisierte Medien	Lernsoftware auf CD-ROM/DVD	Lernprogramme; Lehrbucherweiterungen
Authentische Werkzeuge	Textverarbeitungsprogramme; Präsentationsprogramme; Strukturierungsprogramme (zum Erstellen von Mindmaps)	E-Mail; Foren; Chats; Instant Messaging mit Sprach- oder Videomessaging; Audio- oder Videokonferenzen; Kooperative Editoren (u. a. Wikis); Weblogs; Podcasts
Adaptierte Werkzeuge		Lernplattformen
Methodisierte Werkzeuge	Autorenprogramme; Vokabeltrainer	Autorenprogramme; Vokabeltrainer; E-Portfolio

Tab. 188.1: Elektronische Anwendungen für den DaF-/DaZ-Unterricht

Diese Übersicht soll im folgenden Kapitel als Grundlage herangezogen werden, um unterschiedliche neue Medien und ihre Anwendung im Fremdsprachunterricht zu erläutern.

2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die unterschiedlichen Medienbegriffe weitgehend variieren und dass verschiedene Kriterien für ihre Klassifizierung angewandt werden müssen.

Im Falle der auditiven, visuellen (textlichen) und audiovisuellen Medien spielt es eine entscheidende Rolle für ihre Einteilung, wie der Rezipient die Medien durch die Sinnesorgane wahrnimmt. Ebenfalls ist es entscheidend wie die wahrnehmbaren Zeichen für die Printmedien, Massenmedien, Produktmedien, Leer- und Transportmedien, Prozessmedien Speichermedien, Interaktionsmedien oder auch für Speicher- und Übertragungsmedien durch einen technischen Vorgang hergestellt werden, ebenso wie die Zeichen nach ihrer Herstellung übertragen werden.

Viele Arten von Medien bauen technisch aufeinander auf. Ihre technische Entwicklung stellt eine weitere Unterscheidung der Medien dar. Man unterscheidet zwischen herkömmlichen, nicht technischen Medien oder traditionellen Medien, modernen Medien und neuen Medien. Hier kann man eine historische Reihe erkennen. Kriterium für diese Einteilung ist dabei ihr chronologisches Auftreten.

Neuere Begriffe, wie elektronische, digitale Medien oder auch Multimedia verraten die rasante technische Entwicklung sowie ständig neue Bedürfnisse und Möglichkeiten und zeigen weiterhin eine schnelle Fortführung der alten Medien. Diese Unterscheidung bezieht sich vor allem auf rein technische Kriterien sowie auf die anwendungsbezogene Dimension der Medien. Zentrale Merkmale sind dabei, wie bereits oben erwähnt wurde, die Multimedialität, Multicodierung, Multimodalität, Hypermedialität und Interaktivität. Schließlich wird hinsichtlich der Funktionalität eine Einteilung in Offline- und Online-Medien gemacht.

Im nächsten Kapitel wird die Anwendung und das didaktische Potenzial von Medien erläutert.

3. NEUE MEDIEN IM FSU UND IHR DIDAKTISCHES POTENZIAL

Laut der im vorangehenden Kapitel erwähnten Klassifizierung können digitale Medien für didaktische Zwecke im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden und den Unterricht erweitern und bereichern.

In den weiteren Unterkapiteln werden einige von ihnen genau erläutert, dabei wird zwischen Offline- und Online-Diensten unterschieden, wie dies auch die Übersicht von Würffel (Würffel 2010: 1229) macht. Zuvor werden jedoch die Nutzungsmöglichkeiten des Computers in historischer Sicht kurz erläutert, da dies einen wichtigen Hintergrund für die aktuellen Anwendungen darstellt.

3.1 Der Computer und seine Nutzungsmöglichkeiten

In fast jedem denkbaren Bereich werden alltäglich Computer und Computernetzwerke eingesetzt. Der Computer ist nicht nur ein technisches Gerät, sondern er stellt ein mehrdimensionales Werkzeug dar, welches eine Reihe von benutzerfreundlichen Anwendungsmöglichkeiten anbietet. Der Fremdsprachenunterricht ist vom Einsatz des Computers nicht unberührt geblieben. Mittlerweile haben sich Begriffe wie CALL (Computer Assisted Language Learning) und E-Learning stark in der Didaktik durchgesetzt. Als didaktische Ziele des Computereinsatzes gelten im Allgemeinen die Einführung von neuen Lehr- und Lernmethoden, die Förderung des selbstgesteuerten, aufgabenbezogenen Lernens, der Lernerautonomie, Sprachbewusstheit, die Öffnung von Lehrinstitutionen mittels Projekten, Partnerschaften sowie eine Neubestimmung der Lehrperson (Kranz/Lienhard 1997: 10, Wolff 1997: 20).

Die Geschichte des computerunterstützten Fremdsprachenlernens fängt in den Sechziger Jahren an und wird in drei Phasen unterteilt. Die erste Phase ist vom Strukturalismus und Behaviorismus geprägt und wird „Mainframe Phase“ genannt. Die zweite Phase, bei der die Lernerautonomie zentral ist, wird als die „PC-Phase“ bezeichnet und die dritte, die „Netzwerk-Phase“, ist sprachtheoretisch kommunikativ und lerntheoretisch konstruktivistisch (Pfeiffer 2005: 139). In Übereinstimmung mit den verschiedenen Phasen steht die fremdsprachendidaktische Übungstypologie. Man beachte unterschiedliche Aufgaben und Übungen, die den Lernenden im Internet zur

Verfügung stehen, wie isolierte Übungen (Online Lernen Interaktiv), interaktive Lernangebote (Planet Schule), aber auch kompliziertere projektorientierte Aufgaben, wie Sprachenquests (Goethe-Institut Krakau).

Im Rahmen der Pädagogik und des CALLs lassen sich im Weiteren drei Möglichkeiten der Computernutzung beobachten und zwar der Computer als Lehrmittel, als Lernwerkzeug und als Kommunikationsmittel (Huneke/Steinig 2005: 211ff.). In ähnlicher Weise charakterisierte Robert Taylor im Jahre 1980 die Computerfunktionen, er teilte sie in drei Anwendungsformen ein (Pfeiffer 2005: 133):

As a tutor: Eine programmierte Lernmaschine, die partiell den Lehrer ersetzen könnte.

As a tool: Als Werkzeug, das dem Lehrenden als Hilfsmittel zur Gestaltung des Unterrichts hilft.

As a tutee: Als programmierbare Maschine für medienkompetente Lehrende und Lernende

Eine wichtige Rolle spielt hierbei, ob der Computer als Offline- oder Online-Medium gebraucht wird. Der Computer als Online-Medium ermöglicht primär die Verbindung mit dem Internet. Dadurch wird er sowohl zu einer Informationsquelle als auch zu einem globalen Kommunikationsportal. Mit dem Internet öffnet sich eine Vielfalt an didaktischen Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht. Mittels Internet-Surfens haben Lernende Zugriff auf aktuelles und authentisches Material. Zusätzlich entsteht eine unerschöpfliche Informationsressource von großem landeskundlichen Interesse. Online kann man zum Beispiel jederzeit auf Zeitungen und Magazine zurückgreifen, die als Unterrichtsmaterial oder einfach zum Informieren der Lernenden je nach ihrem Bedarf und Interesse dienen können. Außerdem sind zum Beispiel interessante Applikationen und Anwendungen auf der Seite des Goethe Instituts zu finden. Es stehen Seiten mit virtuellen historischen Stadtführungen wie www.memoryloops.net zur Verfügung oder Applikationen für *iPhones* wie die „*Berlin Wall app*“, mit der man an einem Kurs über die Berliner Mauer teilnehmen kann. Die genannten Beispiele zeigen den Beitrag sowie den Bedarf an Medien in der Bildung. Darüber hinaus haben Lernende heutzutage die Chance, den Computer als ein kostengünstiges

Kommunikationsmittel zu nutzen. Internetdienste wie Chatkanäle, Weblogs und Newsgruppen schaffen authentische Kommunikationssituationen. Die Kommunikation via Internet sowie die verschiedenen Internetdienste werden in den nächsten Kapiteln noch genauer thematisiert.

3.2 Offline-Dienste

An dieser Stelle werden die verschiedenen Offline-Dienste des Computers dargelegt. Zunächst wird die Rolle des Computers als Offline-Medium thematisiert: Im Allgemeinen sollen Computer nicht mit anderen Medien verglichen werden. Eine PC- Tastatur hat zum Beispiel mehr Tasten und meistens eine andere Zeichenbelegung als eine Schreibmaschine und es wird oft eine Maus verwendet (Dürscheid/Brommer 2009). Durch den Computer werden somit neue Formen des Schreibens hervorgebracht. Diese Tatsache eröffnet neue Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht. In den folgenden Unterkapiteln wird auf mehrere Beispiele von Offline-Diensten genauer eingegangen, etwa elektronische Lexika, audiovisuelle Materialien und Softwareprogramme.

3.2.1 Elektronische Lexika

Ein hilfreiches Werkzeug für Fremdsprachenlernende sind die elektronischen Wörterbücher. Elektronische Lexika bieten eine vollständige Datenbank in digitaler Form an. Hier sind in der Regel Einträge von Lemmata zu finden. Sie stammen von Verlagen wie Langenscheidt oder Duden und ihre Inhalte sind identisch mit denen der gedruckten Buchausgabe. Die Nutzer sind nicht mehr verpflichtet das ganze Wörterbuch durchzublättern. Es werden differenzierte Suchoptionen ermöglicht, die Inhalte können explizit nach Idiomen oder Beispielen durchsucht werden und die Einträge sind meistens klar ersichtlich strukturiert und dargestellt. Elektronische Wörterbücher werden z.T. auch für die online Nutzung erstellt (Würffel 2010: 1229).

3.2.2 Audiovisuelle Materialien

Zu den Offline-Medien in diesem Bereich gehören Disketten, CDs, DVDs oder auch Hörbücher. Im Fremdsprachenunterricht werden längst lehrwerkbegleitende DVDs und CDs eingesetzt. Audiovisuelle Medien, wie CDs und DVDs zählen zu den multimedialen Lernangeboten, da verschiedene Codierungen und Modalitäten auf einem einzigen Datenträger gespeichert sind und den Nutzern Zugriff darauf erlauben (Nandorf 2003: 39). Es handelt sich also in den meisten Fällen um fertige Anwendungen, die zum Ziel haben, den Unterricht in medialer Hinsicht zu ergänzen und die Lernunterstützung zu stärken.

3.2.3 Softwareprogramme

Es gibt zahlreiche Softwareprogramme, die äußerst nützlich im Fremdsprachenunterricht sein können. Zunächst wird zwischen drei Kategorien von Softwareprogrammen unterschieden (Marx/Langner 2005: 3):

Zu der ersten Kategorie, in welcher auch die Nutzung des Computers als Lehrmittel sowie Lernwerkzeuges miteinbezogen wird, gehören die Textverarbeitungsprogramme. Dies sind weit verbreitete und häufig gebrauchte Programme, die beim Planen, Schreiben und Revidieren von Texten helfen. Beispiele von bekannten Textverarbeitungsprogrammen sind Text Edit und Microsoft Word. Dazu gehören auch verschiedene Dienste zur Hilfestellung des Schreibenden, wie Orthografie-, Syntax- und Grammatikprüfung sowie das Angebot von Wörterbüchern mit Synonymen und Antonymen (Thesaurus).

Bei den erwähnten Anwendungsmöglichkeiten ist es von Vorteil, dass einerseits Schreibende die Möglichkeit haben, eine erste Kontrolle durchzuführen und etwaige Fehler zu vermeiden und andererseits, dass Texte einheitlich sind, indem alle in Druckschrift geschrieben werden. Lehrende bekommen demnach nur lesbare Texte zum Korrigieren, in die sie mithilfe des Programmes Kommentare und Anmerkungen einfügen können. Diese sind später von den Lernenden leicht zu verfolgen und zu korrigieren.

Schreibprogramme tragen zur Intensivierung des Schreibprozesses bei, da sie zahlreiche Veränderungsmöglichkeiten wie Kopieren, Ausschneiden und Einfügen anbieten. Die genannten Revisionsmöglichkeiten relativieren die lineare Denkweise des Schreibenden und tragen dazu bei, Assoziationen oder Gedanken im Nachhinein einzufügen oder schnell eine Information im schon geschriebenen Text abzurufen und wieder zu lesen bzw. zu korrigieren. Der Entwurf eines Textes entsteht in diesem Zusammenhang leichter. Der Text wird als ganzes Produkt kreiert. (Huneke/Steinig 2005:178) Es werden somit die Bottom-up Strategien beim Schreiben eingesetzt, da die verschiedenen Planungsprozesse (Sinnzusammenhängen für Syntheserichtungen) nicht vor, sondern während der Textproduktion stattfinden. Der Textinhalt und der Textaufbau ergeben sich im Laufe des Schreibprozesses (Dürscheid/Brommer 2009).

Als Letztes soll auch angemerkt werden, dass mithilfe von solchen Textverarbeitungsprogrammen das kollaborative Schreiben gefördert werden kann, indem Lernende während des Schreibens kooperativ arbeiten, sich gegenseitig helfen und ein gemeinsames Schreibprodukt entwickeln.

Ein kritischer Punkt, den man unbedingt beachten muss, ist die Art und Weise der Computerunterstützung im Fremdsprachenunterricht. Textverarbeitungsprogramme sind nicht immer korrekt. Lernende sowie Unterrichtende dürfen sich nicht hundertprozentig darauf verlassen oder den Programmen blind vertrauen. Unerlässlich ist die aktive Teilnahme der Lernenden am Schreibprozess und bei der Korrektur sowie die Präsenz und Dominanz der Fachkraft. Computer dürfen Lehrende nicht ersetzen.

3.2.4 Sprachlernspiele

Eine weitere Kategorie von Softwareprogrammen für den Fremdsprachenunterricht sind die Sprachlernspiele. Sie sind sowohl lehrwerkgebunden als auch lehrwerkunabhängig zu finden. Es handelt sich hauptsächlich um Programme zum Üben und Drillen von verschiedenen sprachlichen Phänomenen, die auf behavioristischen Lernmodellen basieren und aus einer früheren Sprachdidaktik stammen. In den meisten Übungstypen wird nach Vervollständigung von grammatischen Strukturen, Einsetzen von Artikeln, Verbkonjugationen sowie Adjektivendungen oder auch nach einem reinen

Vokalbeltraining gefragt. Es gibt Übungen wie Lückenübungen, Umformungsübungen, Drag and Drop- Übungen (Rösler 2010: 1206).

Erfahrungsgemäß weisen Übungen dieser Art Mängel an didaktischer und programmierungstechnischer Entwicklung auf. Die multimedialen Möglichkeiten der neuen Medien werden nicht ausreichend ausgenutzt und es wird weder authentisches Material eingesetzt noch kommunikativ geübt. In den meisten Fällen verfügen Drill-Übungen über eine begrenzte Interaktivität, da sie ein minimales Feedback (richtig-falsch) anbieten, welches am Anfang motivierend für die Lernenden wirkt. Bei wiederholtem Einsatz besteht aber irgendwann die Gefahr, dass den Lernenden klar wird, dass es sich um eine schematische und repetitive Pseudointeraktivität handelt und dass computergestützte Drill-Übungen sich nicht von den traditionellen Übungen unterscheiden (Boeckmann 2008: 114). Oberstes Ziel sollte die Förderung eines interaktiven und reflektiven Lernens und nicht nur eine reine Sprachvermittlung sein.

Außer Sprachlernprogrammen mit Drillübungen gibt es nach Marx und Langner (Marx/Langer 2005: 3f.) noch drei Kategorien: Die nächste Kategorie ist die der Spielprogramme, wie zum Beispiel Puzzles oder Wortspiele, die oft motivierend für die Lernenden wirken können. Des Weiteren gibt es Lernprogramme, die Büchern ähneln, mit dem Unterschied, dass sie mehrere Hypertexte beinhalten und auf diese Weise ihren Inhalt bereichern. In die letzte Kategorie werden die sogenannten Mikrowelten eingeordnet. Mikrowelten sind Sprachlernprogramme, welche die Einmischung der Lernenden beispielsweise in der Entwicklung einer Geschichte fördern. In der Regel sind sie einfach zu benutzen, sie orientieren sich hauptsächlich an einem Anfängerniveau, beinhalten authentische Dialoge, motivierende Übungen sowie landeskundliche Informationen und sind oft psychologisch fundiert. Darüber hinaus gibt es komplizierte Übungen, die stärker an Aufgaben ausgerichtet sind und nicht nur eine Multiple-Choice-Lösung verlangen. Es sind meistens im Internet durchgeführte Aufgabenbewältigungen. Das Webquest ist beispielsweise eine computer- und mediengestützte Aufgabenstellung, bei der zielgerichtet und sachorientiert nach bestimmten Inhalten im Internet gesucht wird. Schließlich wird eine PPP des ganzen Projektes vorgestellt. Da hauptsächlich multimediale Produkte von den Lernenden hergestellt werden, liegt es auf der Hand, dass eine gewisse Medienkompetenz seitens Lehrender und Lernender erforderlich ist.

Natürlich sind nicht alle Sprachlernprogramme für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht geeignet. Deswegen sollen sie unter folgenden Gesichtspunkten kritisch analysiert werden: erforderliche Technik zu ihrer Anwendung, Authentizität, Anspruchsniveau, erforderliche Sinneskanäle, Appellcharakter, Verbindung zum Vorwissen, übersichtlicher und benutzerfreundlicher Aufbau, Möglichkeit zur Reflexion und Evaluation integrierten Lerncurriculums (Marx/Langer 2005: 3).

Noch detaillierte Auswahlkriterien bietet der Fragekatalog für die Auswahl geeigneter Software für den Fremdsprachenunterricht von www.elias-nc.org:

Allgemeine Aspekte

- Ist die Software einfach zu installieren?
- Ist die grafische Darstellung übersichtlich (Bildschirm, Bedienung etc.)?
- Ist die Grafik ansprechend?
- Existiert eine gute Hilfefunktion (kontextbezogene, einfach zu bedienende und möglichst knappe Hilfe)?
- Werden Lösungshilfen angeboten (auf den individuellen Lernweg abgestimmt)?
- Ist die Software interaktiv (beziehungsweise reaktiv)?
- Gibt das Programm Feedback (sinnvolles Fehlerfeedback, möglichst auf die individuellen Eingaben abgestimmt)?
- Variieren die Lösungswege (Selbststeuerung des Lernprozesses)?
- Ist der Lernstoff altersgemäß aufbereitet?

Inhaltliche Aspekte

- Sind die Themen und Inhalte für den Sprachunterricht wirklich relevant?
- Sind die Themen didaktisch sinnvoll aufbereitet?
- Sind die Inhalte und ihre Darstellung sachlich richtig?
- Werden durch Verknüpfungen sinnvolle Zusammenhänge hergestellt?
- Sind die Inhalte klar strukturiert?
- Werden die Grundkompetenzen (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) gefördert?

Didaktisch-methodische Aspekte

- Entsprechen die Lernwege fachdidaktischen Forderungen (entdeckendes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, problemorientiertes Lernen)?
- Werden Lernstrategien veranschaulicht und vermittelt?
- Werden Strategien der Informationssuche und -gewinnung geübt?
- Gibt es ausreichend offene Übungsformen und Variation der Übungstypen?
- Sind Lernziele erkennbar beziehungsweise explizit formuliert?
- Gibt es Software Rückmeldungen zum individuellen Lernniveau?
- Sind die Fehlerrückmeldungen differenziert genug?

Multimediale Eigenschaften der Software

- Werden unterschiedliche Symbolsysteme verwendet (Text, Bild, Ton, Sprache)?
- Spricht das Programm unterschiedliche Wahrnehmungskanäle an?
- Gibt es Werkzeuge für die Weiterarbeit (E-Mail, Druckfunktion, Übungsgenerator etc.)?
- Verfügt das Programm über gut dosierte Motivationselemente (visuelle und akustische Reize, Animationen, Ankündigungen, Aufgaben, spielerische Komponenten)?
- Werden die multimedialen und spielerischen Elemente sinnvoll in den Lernprozess integriert oder wirken sie eher als Beigabe oder überlagern sie sogar die inhaltlichen Lernziele?

3.2.5 Autorenprogramme

Abschließend sollen die Autorenprogramme kurz thematisiert werden. Autorenprogramme ermöglichen, dass Unterrichtende ohne Programmier-Vorkenntnisse selbst Übungen und Aufgaben digital erstellen, die sowohl eigenen Bedürfnissen und Interessen als auch denen ihrer Lernenden entsprechen. Solche Programme sind ursprünglich für den Sprachunterricht konzipiert. Mithilfe von Übungsgeneratoren können Kreuzworträtsel, C-Tests und Lückenübungen sowie Wortsortierungsaufgaben schnell erstellt werden. Die bekannten Programme auf dem Markt sind Lingofox (www.lingofox.de) und Hot Potatoes (www.hotpotatoes.de)(Huneke/Steinig 2005: 212f.).

Freibichler (Freibichler 2000: 115) erwähnt folgende methodisch-didaktische Gründe für die Verwendung von Autorenprogrammen:

- Realisierung von sprachlernspezifischen Aufgabentypen (Diktat, Rekonstruktion, Phonetikaufgaben)
- Bereitstellung innovativer sprachlernspezifischer Aufgabentypen (Dialoge, Reihenfolge von Video- oder Audioszene)
- Unterstützung von Hörverständnis (Untertitelung, Einteilung von Szenen)
- Zugriff auf multimediales Lexikon sowie zusätzliche Informationen (z.B. Grammatik-Tabellen)
- Digitale Sprachlabor- Funktionalität mit Audioaufzeichnung und/oder Spracherkennung

3.3 Online-Dienste

3.3.1 Das Internet

Das Internet ist ein Medium, das Teil der zunehmenden Globalisierung ist – um das viel strapazierte Schlagwort zu gebrauchen– und diese vorantreibt, und gleichzeitig das virtuelle Dorf, in dem jeder mit jedem Kontakt aufnehmen kann. Und das schöne an diesem globalen Dorf: Es hat auch ein deutsches Viertel, wo wir nur aus unserer virtuellen Haustür zu treten brauchen, um uns in einer deutschsprachigen Umgebung wiederzufinden (Halm-Karadeniz 2001: 375).

Das Internet – interconnected network- oder kurz „das Netz“ ist das größte Netzwerk der Welt und höchstwahrscheinlich das erfolgreichste Informationssystem in der Geschichte der Menschheit. Es besteht aus vielen Rechnernetzwerken und ermöglicht unter anderem den Datenaustausch und die Teilnahme an weltweiten Foren. Seit der Ausbreitung des Internets wird die Welt als eine virtuelle Gemeinschaft in einem globalen Dorf betrachtet (Grüner/Hassert 2000: 85).

Seine Entstehung beginnt in den Sechzigerjahren mit dem sogenannten ARPANET (*Advanced Research Project Agency*) für rein militärische Zwecke (Döring 1995: 306).

Heute wird es grundsätzlich für wissenschaftliche, persönliche und kommerzielle Zwecke genutzt.

Hauptgrund seiner schnellen Verbreitung war das WWW, welches die graphische, schriftförmige und audiovisuelle Datenübertragung ermöglicht (Aufenanger 2001: 110). Das Internet als freies multidimensionales Medium bietet eine Vielfalt von Möglichkeiten und eröffnet neue Wege der Interaktion und Information. Insgesamt verfügt das Internet über drei wertvolle Hauptfunktionen: die Informations-, die Kommunikations- und die Publikationsfunktion. Einerseits fungiert es als Informationsquelle, indem Internetnutzer durch die Browser und über Suchmaschinen Zugriff auf eine Unmenge von Daten und Dokumenten haben. (Elektronische Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, Bibliothekskatalogen, Musikdateien oder Filme sind nur eine Teil der Multidimensionalität des Internet (Lehner 2000: 13)). Für den Unterricht stellt das Internet eine unbegrenzte Auswahl an aktuellen authentischen Texten oder Tondokumenten über das Zielsprachenland zur Verfügung und dient jederzeit und allorts als Quelle für landeskundliche und kulturelle Information.

Andererseits besteht neben der Informationsfunktion auch die Kommunikationsfunktion: Es gibt zahlreiche, kostenlose Softwareprogramme, die das Telefonieren oder Chatten (Instant Messaging) ermöglichen. Mit der elektronischen Korrespondenz (E-Mails), Videokonferenzen, Chatrooms und Diskussionsforen besteht die Möglichkeit, dass Menschen weltweit kostenfrei und schnell miteinander kommunizieren können. In didaktischer Hinsicht ist diese Kommunikationsfunktion wichtig, da die neuen Kommunikationsformen neue Wege für authentische interkulturelle Gespräche eröffnen, sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Art. Alle Fertigkeiten werden effizient gefördert. Ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf den pädagogischen Wert, den Aufenager (Aufenanger 2001: 110) erwähnt, ist das Schaffen von künstlichen Realitäten. Mit Hilfe von sogenannten „*virtual realities*“ und dem Cyberspace können Welten mit zahlreichen didaktischen Möglichkeiten gestaltet werden.

Schließlich verfügt das Internet über eine Publikationsfunktion. Online-Publizieren wird durch Eigenschaften wie Interaktivität, Intermedialität und Inszenierung charakterisiert. Dank der Hypertexttechnologie ist es möglich, große Dateien zu publizieren und zu verteilen. Massen-mediale Publikationen im Internet enthalten teils professionelle, teils halb- und unprofessionelle Medientexte und lassen dadurch ein enormes

Publikationsarchiv entstehen. Dies birgt Gefahren in sich, indem die Mehrheit der angebotenen Informationen nicht unter Kontrolle steht und die Auswahl, Gewichtung und Perspektivierung der Informationen den Nutzern obliegt:

„Im Internet liegt Wissen weitgehend unstrukturiert und ungefiltert vor, schnelle Updates verhindern eine historische Tiefe des Wissens und es finden keine inhaltlichen Verdichtungsprozesse statt, d.h. es bilden sich nicht – wie in gesellschaftlichen Diskursen- durch Bezug nehmende, interpretierende Intertextualität thematische Kristallisationsbereiche heraus. Ungefiltertes Wissen, eine z.T. ungebremste Privatheit der Standpunkte und Wichtungen stehen im Internet neben strukturierten und aufbereiteten Informationen, neben Nachhaltigkeit und Gültigkeit beanspruchenden Texten.“ (Habscheid 2005: 62)

Das Internet als ein dezentrales, offenes, öffentliches, kooperatives, globales, dynamisches und integratives Medium kann im Unterricht in drei verschiedenen Formen vorkommen: Es kann im Präsenzunterricht, in der Fernlehre, als auch im Selbststudium angewendet werden (Pfeiffer 2005: 124ff). In der didaktischen Praxis kann das Internet auf vielfältige Weise genutzt werden. Lehrende haben die Gelegenheit, schnell aktuelle Lernangebote und Informationen jeder Art aus beliebigen Quellen zu finden und in ihrem Unterricht zu integrieren. Sie sind nicht mehr an lehrwerkbegleitenden Zusatzmaterialien und CDs gebunden. Der Unterricht kann thematisch variieren sowie den Lernenden nach Inhalt und je nach Lerntyp strukturell angeboten werden. Die eingesetzten Übungen verfügen über einen interaktiven Charakter und entsprechen dank ihrer Multicodalität den verschiedenen Sinnkanälen der Lernenden. Außerdem können internetbasierte Aufgaben und Übungen in allen Sozialformen eingesetzt werden oder einen projektorientierten Charakter haben. Der Zugriff auf authentische Materialien sowie der Zugang zu landeskundlichen Quellen, wie Zeitschriften oder Zeitungen ermöglicht, dass die Ziellandkultur in den Klassenraum eintritt. Darüber hinaus ist es möglich, mit dem Internet einen tatsächlichen Kontakt zu Muttersprachlern aufzunehmen. Mit E-Mails und Chat kann eine länderübergreifende direkte Kommunikation mit Partnern in der Zielsprache verwirklicht werden und den Klassenraum in eine globale grenzenlose Lernumgebung umwandeln. Der computer-

und Internet-unterstützte Unterricht gilt gegenwärtig als eine unverzichtbare Bereicherung des traditionellen Unterrichts.

Döring (Döring 1995: 321) nennt schließlich fünf Qualitäten des Internets mit pädagogischem Wert: Zugriff auf ein breites Informationsangebot, Notwendigkeit zum kritischen Informationsmanagement, Publikationsmöglichkeit, Teilnahme und Initiierung neuer sozialer Szenarien und Chance zu einem bedeutungsvollen Handeln.

Die am häufigsten benutzten Internetdienste listet Pfeiffer (Pfeifer 2005: 108f.) auf, diese Liste kann als Anregung für didaktische Überlegungen dienen:

- Namensdienste: Sie dienen der Identifikation der Nutzer im Internet
- Verzeichnisdienste: Sie dienen der Auflistung von Nutzern bzw. Ressourcen im Internet
- Elektronische Post
- Dateitransfer
- Remote Login: Ermöglicht es dem Nutzer bzw. einer Anwendung, direkt auf einem entfernten System zu arbeiten
- Netzwerkmanagement: Übernimmt Aufgaben wie Fehlerkontrolle, Konfigurationskontrolle aller verwalteten Systembestandteile oder Sicherheitsmanagement
- Audio- und Videokommunikation in Echtzeit
- Chat
- Usenet News: Ein öffentlich zugänglicher Kommunikationsdienst, ähnlich organisiert wie ein „Schwarzes Brett“
- Suchdienste
- World Wide Web (WWW)

3.3.2 Das WWW (World Wide Web)

Das World Wide Web wurde im Jahre 1991 von Tim Berners-Lee entwickelt und war verantwortlich für den aufkommenden Internet-Boom und seine Popularisierung (Pfeifer 2005: 111). Das WWW ist ein verteiltes Informationssystem mit einheitlicher Bedienung. In der Regel wird der Begriff WWW als Synonym für das Internet verwendet. Durch eine

Benutzungsoberfläche, den sogenannten Browser, ermöglicht das WWW ein leichtes Navigieren durch das Internet und lässt viele der bekanntesten und weit verbreiteten Internetdienste wie E-Mail, Chat und Datenübertragung zu. Des Weiteren gibt es auch andere weit verbreitete Internet-basierte Dienste wie Telefonie, Radio und Fernsehen (Döring 1995: 306).

Entscheidend für den Erfolg und die Verbreitung des Internets war das Prinzip der Hypertextfunktionalität. Das sogenannte „Surfen“ im Netz ermöglicht den Internetnutzern durch einfaches Anklicken Zugang zu einer globalen Multimedia-Hyperlink-Datenbank zum Abrufen von Informationen. Der Terminus „Surfen“ weist darauf hin, dass der Nutzer vom einen Link zum anderen geleitet wird. Das WWW basiert auf das sogenannte Hypertextsystem. Hypertexte sind nicht lineare Texte, wie üblich in einem Buch, sondern Verweise von Dokumenten. Die Verknüpfung von Informationsknoten mit verwandten Informationsknoten bilden eine netzartig organisierte Textstruktur (Bielezke 1997: 63). Sie zeichnet sich durch verschiedene Texte aus, die jeweils aufeinander verweisen und miteinander verbunden sind. Das Hypertextsystem erlaubt die unendliche Verlinkung von Dokumenten sowie der verschiedenen kommunikativen Ressourcen im WWW (Pfeiffer 2005: 111). Nutzer verfolgen spontan Links und gelangen auf mehrere Internetseiten. Hier besteht die Gefahr, dass Nutzer bzw. Lernende leicht abgelenkt werden und sich im Hypertext verlieren, ohne die gesuchte Information gefunden zu haben, denn Hypertexte führen zu einem explorativen Suchen und oft zu einem Überschuss an Information (Eibl 2004: 179f.).

Die Menge an Informationen steigt und hinterlässt oft beim Nutzer das Gefühl „lost in Hyperspace“ zu sein. Man spricht von dem Serendipity-Effekt, wenn während der Navigation die Informationsflut so stark wird, dass der Nutzer von seiner ursprünglichen Intention abgelenkt wird. Der „Serendipity-Effekt“ bezeichnet ein Moment der Desorientierung (Würffel 2010: 1229). In einer einzelnen Präsentation sind in Hypertexten verschiedene Medien und Informationstypen interaktiv integriert und können für verschiedene Texte stehen, wie zum Beispiel Schrifttexte, Videos, Bilder, Animationen usw. Dokumente im WWW können folglich Text, Graphik, Audio und Videoaufnahmen, aber auch interaktive Programme enthalten. Da die Eigenschaften von Multimedia und Hypertext kombiniert werden kann man in dem Fall von Hypermedia sprechen.

Hypermediale Texte verweisen nach Weidenmann auf eine dreifache Struktur: Sie sind multi-medial, -codal und -modal. Das bedeutet, es werden verschiedene Medien, Codierungen sowie Symbole verwendet und verschiedene Sinne angesprochen (Aufenager 2001: 109). Internetseiten erhalten Links und Hypertextverknüpfungen, die zu anderen Dateien und Dokumenten führen (Lehner 2000: 13).

Die unterschiedlichen Möglichkeiten des WWWs eröffnen zugleich neue Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht, indem Lehrende das WWW als Ressource zur Vor- und Nachbereitung nutzen und indem Lernende Aktivitäten wie verschiedene kreative Aufgaben oder Unterrichtsprojekte unternehmen (Döring 1995: 318). In Hinsicht auf den rasanten Zuwachs an verfügbaren Daten und die Informationsflut sollte die Frage der Selektion, Qualität und Auswertung angesprochen werden (Peters 2000: 53). Die Dynamik des Internets, die unzensierten Veröffentlichungen sowie der Mangel an konkret gesetzlichen Regelungen und Einschränkungen bergen viele Gefahren in sich. Daher sollte ein Medium wie das Internet im Unterricht nicht achtlos und unbegrenzt genutzt werden.

3.4 Kommunikationsdienste

In diesem Kapitel werden verschiedene Kommunikationsformen im Zusammenhang mit neuen Medien diskutiert, da diese unterschiedlich im Unterricht genutzt werden können. Im 20. Jahrhundert hat sich die Kommunikation radikal verändert. Dank einer ständigen Vernetzung der Individuen und da jeder an beliebigen Orten und zu beliebigen Zeiten mit mehreren Menschen zeitgleich oder zeitversetzt in beliebigen Medien in Verbindung treten kann, hat sich eine digitale Zivilisation mit neuen Kommunikationsgewohnheiten herausgebildet (Freyermuth 2005: 40). Die neuen medialen Kommunikationsformen lassen sich anhand ihrer strukturellen Bedingungen unterscheiden

1. uni- vs. bidirektional
2. (annähernd) synchron vs. zeitlich zerdehnt
3. Speicherkapazität
4. Schnelligkeit
5. Anzahl der Kommunikationspartner

6. wechselseitige Bekanntschaft vs. Anonymität
7. physikalisch- chemische Zeichenmaterialitäten (z.B. akustische Laute und Töne)
8. biologische Modalitäten der Zeichenwahrnehmung (z.B. auditiv) (Habscheid 2005: 48)

Dank der Digitalisierung der Kommunikationsmittel lassen sich im Vergleich zur Vergangenheit gravierende Abweichungen auch im Rahmen der sprachlichen und schriftlichen Kommunikation feststellen. Der Begriff „Schriftlichkeit“ wurde neu definiert. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die Hybridität der digitalen Kommunikationsmittel. Im Gegensatz zu der früheren stationären und analogen Festkommunikation ist nun ein stationärer sowie mobiler Zugang zu den Breitband- Datennetzen und eine ubiquitäre transmediale Kommunikation möglich (Freyermuth 2005: 31). Anwendungen, wie SMS, E-Mail, Chat, Videochat, Videotelefonie sind längst präsent im Alltag der Menschen.

Das Internet dient, wie schon erwähnt, nicht nur als Informationsquelle und Publikationsmedium, sondern auch als Kommunikationsmedium, indem der Computer ein technisches Mittel darstellt, welches eine Distanzkommunikation erlaubt. Weiterhin soll erläutert werden, wie Kommunikation im Rahmen der gegenwärtigen Technologiemöglichkeiten zwischen den einzelnen Kommunikationspartnern stattfinden kann, denn Kommunikation im Internet kann über mehrere Kommunikationswege ablaufen.

Die medienorientierte Art von Kommunikation wird in der angloamerikanischen wissenschaftlichen Literatur als „*computer mediated communication*“ bezeichnet, in der deutschen als „computervermittelte Kommunikation“. Döring (Döring 2003: 125) erläutert folgende Unterscheidung und Kategorisierung der computervermittelten Kommunikationstypen, die auf der zeitlichen Dimension der Kommunikation basiert. Der Kommunikationsverlauf kann entweder zeitgleich/ synchron oder zeitversetzt/ asynchron stattfinden. Entscheidendes Kriterium ist auch die Anzahl der Kommunikationspartner, d.h. Empfänger und Sender. Dank der Digitalisierung obliegt es ausschließlich den Nutzern, sowohl den Ort als auch den Zeitpunkt zu wählen.

Eine prototypische Form asynchroner Kommunikation ist die E-Mail, da die Nachricht nach einer gewissen Zeit vom Empfänger abgerufen werden kann. Bei der asynchronen

Kommunikation wird keine zeitgleiche Anwesenheit von Sendern und Empfängern verlangt. Die verfassten Nachrichten sind eher von monologischem Charakter (Döring 2003: 43). Von Vorteil ist, dass der Sender keinen Zeitdruck beim Verfassen solcher Texte hat, da die Nachrichten vor dem Abschicken überprüft werden können. Andere beliebte Formen, die zur Kategorie der asynchronen Kommunikation gehören, sind Internetforen, Blogs und Mailinglisten.

Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der synchronen Kommunikation um eine gleichzeitige Kommunikation, bei der verlangt wird, dass alle an der Diskussion teilnehmenden Sender und Empfänger anwesend sind. Die Nachrichten werden ohne zeitliche Verzögerung verschickt. Zu den synchronen computerbasierten Kommunikationsformen zählen Talk, IRC (*Internet Relay Chat*) MUDs, Internettelefonie, Videokonferenzen, Online-Games u.a.m. Nach der vorgenannten Definition wird klar, dass Chatten eher den synchronen Kommunikationsformen zugeordnet werden muss (Döring 1995: 319).

Trotzdem sollte an diesem Punkt in Frage gestellt werden, ob ein Chatdialog zu den synchronen Kommunikationsformen zählen sollte. Einem Chat liegt eine wechselseitige Kommunikation zugrunde, jedoch ist die Reaktion und Erwidern des Partners erst nach der Äußerung möglich. Das Intervenieren, Unterbrechen oder simultan Sprechen steht in diesem Fall außer Frage. Es lässt sich folgern, dass die schriftliche Kodierung und die Erwidern zeitlich auseinanderfallen. Da es keine Simultaneität von Produktion und Rezeption der Äußerung gibt erfolgt die Kommunikation quasi in Echtzeit (Dürscheid 2005).

In der folgenden Tabelle werden zusammenfassend die Grundelemente der schriftlichen Kommunikation in ihren verschiedenen Realisierungen erfasst.

Synchrone schriftliche Kommunikation	Quasi-synchrone schriftliche Kommunikation	Asynchrone schriftliche Kommunikation
Kommunikationspartner befinden sich im gleichen virtuellen Raum	Kommunikationspartner befinden sich im gleichen virtuellen Raum	Kommunikationspartner befinden sich im gleichen virtuellen Raum

Rezeption der Äußerung während ihrer Produktion	Rezeption der Äußerung unmittelbar nach ihrer Produktion	Rezeption der Äußerung unmittelbar nach ihrer Produktion
Anzahl der Kommunikationspartner ist variabel	Anzahl der Kommunikationspartner ist variabel	Anzahl der Kommunikationspartner ist variabel
Die Kommunikationsrichtung ist dialogisch	Die Kommunikationsrichtung ist dialogisch	Die Kommunikation ist eher monologisch

Tab. 1: Grundelemente der schriftlichen Kommunikation

3.4.1 E-Mail (*Electronic mail*) oder Elektronische Briefpost (Inkludiert Mailinglisten)

Die E-Mail ist der meistbenutzte Internetdienst und erlaubt einen sekundenschnellen weltweiten Austausch von Nachrichten über Netzwerke. E-Mails dienen dazu, geschriebene Nachrichten an eine oder mehrere bestimmte Personen zu schicken. Sie stellen eine moderne und technologieorientierte Form des früheren Briefes dar, mit dem Unterschied, dass sie nicht mehr per Post sondern übers Internet verschickt werden und eine sprachliche Mischung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit aufweisen. Döring (Döring 1995: 311) spricht in diesem Fall von einer Oraliterarität. Mittels E-Mails werden eine weltweite, schnelle und kostenfreie Kontaktaufnahme sowie eine sofortige Rückmeldung der Kommunikationspartner möglich. Jede E-Mail besteht aus einem elektronischen Umschlag (Header) und einem Briefinhalt (Body). Ein entscheidender Vorzug der E-Mail im Vergleich mit den ursprünglichen Briefen ist die Möglichkeit des sogenannten Anhangs. Mit den Anhängen können auch weitere multimediale Dateien beliebiger Art beigefügt und leicht verschickt werden (Grüner/Hassert 2000: 177). Letztendlich formt sich via E-Mail-Verkehr eine Datenbank -eine Art elektronischen Briefkastens- die empfangene und gesendete E-Mails enthält (Wetzstein 1995: 18). Diese Datenbank ist die sogenannte *Mailbox*. Weiterer Nachrichtenaustausch, ähnlich wie bei E-Mails, findet via Mailinglisten statt. Diese sind elektronische Diskussionsforen

zu vorgegebenen Themen, wobei sich die verschiedenen Nachrichten an bestimmte angemeldete Teilnehmer richten (Döring 1995: 311).

Mit dem Aufkommen der digitalen Medien und insbesondere des Internets und seiner verschiedenartigen Dienste entstehen zugleich neue Kommunikationsformen. Seit geraumer Zeit nimmt offensichtlich in allen Lebensbereichen die E-Mail immensen Raum ein. Diese Auswirkungen lassen die Didaktik und den Fremdsprachenunterricht nicht unbeeinflusst. Die verschiedenen multimedialen Kommunikationsmöglichkeiten wirken grundlegend auf die Schriftlichkeit zurück. Beständig bekommt Schreiben mehr Gewicht, nicht nur im privaten Leben oder in der Arbeitswelt, sondern auch im Fremdsprachenunterricht. In Schulen, Sprachinstituten und Universitäten wird das computervermittelte Schreiben eingebettet. E-Mail-Anwendungen sowie Projekte werden häufig in der Literatur explizit erforscht und im Fremdsprachenunterricht praktiziert.

Hauptziel des didaktischen Einsatzes von E-Mails ist, authentische Kommunikationssituationen im Unterricht einzubetten, interkulturelle Unterschiede zu thematisieren und sich mit den unterschiedlichen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen. In Hinsicht auf die E-Mail Anwendung im Fremdsprachenunterricht gibt es selbstverständlich viele Vor- und Nachteile. Gewinnbringend bei solchen Schreibprojekten gelten Elemente wie:

- Authentische Kommunikationssituationen
- Möglichkeit zur Publikation
- Verminderte Schreibangst
- Möglichkeit zur Selbstkorrektur und Evaluation eigener Texte
- Verwendung von authentischer, idiomatischer Sprache sowie Produktion von authentischen sprachlich komplexen Texten (Massler 2004 zit.n. Platten 2008: 2f.).

Als Nachteile gelten Problemstellen wie:

- Interkulturelle Kompetenz

- Motivation und Erwartungen
- Aufgabendesign
- Gruppendynamik in und zwischen den lokalen Gruppen
- Technik (O'Dowd/Ritter 2006 zit.n. Würffel 2010: 1237).

Im Weiteren soll auch erwähnt werden, dass bei der E-Mail- und Chatkommunikation häufig Fehler auftreten können. Infolge von Störungen wie Selbstleuchten, Flimmern oder geringer Punktauflösung wirkt Lesen am Bildschirm ermüdend und mühsam (Dürscheid 2005: 89). Das spielt eine bedeutsame Rolle sowohl bei der Textproduktion der Lernenden als auch bei der Korrektur der Lehrenden, da Fehler leichter zu übersehen sind.

3.4.2 Chat

„Eine sprachliche Interaktion mit mehr als einem Gesprächsteilnehmer, die mehr als eine sprachliche Äußerung umfasst, die in dialogischer Ausrichtung, das heißt mit einem freien Sprecherwechsel, zeitlich synchron stattfindet, und eine gemeinsame thematische Orientierung, das heißt einen erkennbaren thematischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Äußerungen der Äußerungsfolge beinhalten“ (Brinker 1996:12).

Chatten gehört zu den populärsten Formen der Onlinekommunikation, die in den letzten Jahren einen großen Zuwachs verzeichnen kann. Chatten stellt keine *Face-to-Face* Kommunikation dar, sondern es ist eine Art, mit Menschen rund um die Uhr über den Erdball zu kommunizieren, ohne dass eine räumliche Präsenz der Kommunikationspartner erforderlich ist. Chatten kann weder mit Sprechen noch mit Schreiben gleichgesetzt werden, da es zugleich sowohl eine grafische als auch phonische Medialität hat. Sandbothe (Sandbothe 1997 zit.n. Wirth 2005: 67) beschreibt Chatten als ein „performatives Schreiben eines Gesprächs, in dem Sprache interaktiv geschrieben statt gesprochen wird“. Es entstehen weitere kommunikative Normen wie „*Turn Taking*“ oder „*Gender Swapping*“ (Wirth 2005: 67). Das Gender stellt im Falle des

Chattens keine unabdingbare Voraussetzung. Die Kommunikationspartner können sich für einen anderen ausgeben und eine fiktive Person erschaffen.

Da die Einordnung des Chats in schriftliche oder sprachliche Kommunikation problematisch zu sein scheint, könnte der Onlinechat als Verschriftlichung eines mündlichen Gesprächs gedacht werden. Chatten ist demnach eine schriftliche und quasi-synchrone Form von Kommunikation, die eine sofortige Reaktion des Kommunikationspartners verlangt. Es verläuft fast wie jede übliche mündliche Diskussion mit einem dialogischen Charakter und einem Gesprächsfluss.

Die Gespräche finden in den sogenannten „Chatrooms“ statt. Der Sender tippt eine Äußerung ein und versendet sie durch den ENTER-Button online. Nicht erst seit gestern bietet der Chat, ebenso wie die E-Mail, die Möglichkeit an, multimediale Anhänge zu transportieren, personalisierbare Emoticons einzufügen, Videokonferenzen durchzuführen, an interaktiven Spielen teilzunehmen und mit mehreren Kommunikationspartnern simultan oder zeitversetzt an denselben Text- oder Bilddateien zu arbeiten.

Diese vernetzte Kommunikationsform gilt auch als Gegenstand linguistischer Untersuchungen. Chat-Nachrichten sind meistens kurz und in den meisten Fällen nicht sprachlich korrekt. Der Chat ist stark von dialektalen und umgangssprachlichen Elementen geprägt. Bader (Bader 2002: 88) nennt zwei Besonderheiten von Chatdialogen, diese haben zahlreiche lexikalische Wendungen und phonetisch bedingt modifizierte Lexeme.

Über diese Besonderheiten der Chat-Sprache schreibt Wirth (Wirth 2005: 72) folgendes:

„Zwar offenbart die Sprache des Netzplauderns eine sorglos ungeputzte >sekundäre Natürlichkeit<, wie sie Gellert postuliert- an die Stelle der >gewissen Zierlichkeit<, welche die schriftlich nachgeahmte Umgangssprache aufweisen soll, allerdings sind die Chat- spezifischen Ausdrucksformen Akrostichon, Emoticon und die der Comicsprache entlehnte Denkblase getreten.,,

In letzter Zeit ist der sogenannte Chatslang sehr angesagt und beliebt unter Jugendlichen. Beim Chatten werden häufig viele Abkürzungen, Akronyme oder Inflektive (seufz, gähn) genutzt. Meistens stammen diese Abkürzungen aus dem Englischen aber sie werden international gebraucht. Englischsprachige Beispiele sind etwa aka (*also known as*) und brb (*be right back*), deutschsprachige HDGDL (Hab dich ganz doll lieb) und lg (Liebe Grüße). Zusätzlich ist es möglich mit den sogenannten Emoticons Emotionen oder Intentionen wiederzugeben. Emoticons oder Smilies stellen die Verbildlichung verschiedener Gesichtsausdrücke dar, ein lächelndes Gesicht ☺ soll zum Beispiel gute Laune oder Zufriedenheit symbolisieren und die Abbildung eines Herzens <3 soll die Phrase "Ich liebe dich" ausdrücken. Emoticons dienen zur Selbstbestimmung von Stimmungslagen und Gefühlen sowie zur Verbildlichung von Mimik und Gestik.

Ein zusätzliches Merkmal von Chatten ist, dass im Gegensatz zum Telefonieren eine Datenspeicherung möglich ist. Nach Wirth (Wirth 2005: 65f.) pendelt Chatten zwischen den synchronen Übertragungsbedingungen des Telefonierens und den Speichermöglichkeiten des Anrufbeantworters, indem die Kommunikationsakte abrufbar sind. Die Speicherung der Chatdialoge kann für didaktische Zwecke im DaF-Unterricht angewendet werden und sich als nützlich erweisen.

Schließlich soll über die Ermöglichung der Pseudonymität oder Anonymität diskutiert werden. Vor dem Einstieg in den Chat wählt jeder Nutzer ein Pseudonym aus und bestimmt auf einer Art seine /ihre virtuelle Identität (Alter, Geschlecht, Interessen usw.). Die Eingaben solcher Daten dient als Mittel zur Selbstinszenierung der Person und zu Kreierung einer fiktiven Identität. Die Ermöglichung eines neuen selbstbestimmten Profils lässt im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts einen großen Spielraum frei. Mittels Anonymität bzw. Pseudonymität ist es möglich, Hemmungen der Lernenden abzubauen und zahlreiche Rollenspiele durchzuführen.

3.4.3 Newsgroups

Newsgroups sind Diskussionsforen im Internet. An den Diskussionsgruppen kann sich jeder Nutzer beteiligen und es wird über alle möglichen Themen diskutiert. In der Regel stellen Newsgroups einen Ort im Cyberspace dar, wo Fragen gestellt werden, Antworten darauf gegeben werden und im Allgemeinen ein Austausch von Meinungen stattfindet.

Wie Newsgroups/Diskussionsforen funktionieren ist relativ einfach. Nutzer, die Fragen haben oder Kommentare abgeben möchten, schicken oder (Fachterminus:) „posten“ ihre Mitteilung in der spezifischen Newsgroup. Ihre Mitteilung wird von anderen Usern gelesen und höchstwahrscheinlich beantwortet. Oft entstehen auch Dialoge zwischen Nutzern. In der Literatur werden sie oft mit dem „Schwarzer Brett“ verglichen (Runkehl et al. 2005, Goll 2008).

Via Newsgruppen können kleine Texte, Artikel bzw. Nachrichten jeder Art zugänglich werden. Es besteht eine asynchrone Form der Kommunikation, die auf dem Austausch von elektronischen Nachrichten beruht. An dieser öffentlichen Form von Kommunikation hat der Nutzer keinen Einfluss auf den Rezipientenkreis. Als Nutzer einer Gruppe kann man die Funktion des Lesers (Rezipient) oder des Schreibers (Produzent) übernehmen. Die Kommunikation in Newsgroups kann nicht nur als eine Interaktion zwischen Mitschreibenden betrachtet werden, da auch andere User „still“ daran teilnehmen können. Man spricht von einer „stillen Beobachtung“ (Kluba 2002: 61 zit.n. Runkehl et al. 2005: 61). Die Inhalte sind frei und es besteht ein dynamisches Publikations- und Archivsystem (Plake et al. 2001: 89 zit.n. Runkehl et al. 2005: 61). Aus diesem Grund gelten Kommunikationsnormen, die in den sogenannten „Netiquetten„ schriftlich gehalten werden (Goll 2008: 13).

Die Netiquetten gelten als allgemeine Verhaltensregel, die beim Posten beachtet werden sollen. Nachfolgend werden einige aufgeführt:

- Vergessen Sie niemals, dass auf der anderen Seite ein Mensch sitzt!
- Erst lesen, dann denken. Noch einmal lesen, noch einmal denken.
Und dann erst posten!
- Teilen Sie etwas Neues mit!
- Ihre Artikel sprechen für Sie - Seien Sie stolz auf sie!
- Nehmen Sie sich Zeit, wenn Sie einen Artikel schreiben!
- Vernachlässigen Sie nicht die Aufmachung Ihres Artikels!
- Achten Sie auf die "Subject"-Zeile!
- Denken Sie an die Leserschaft!
- Vorsicht mit Humor, Ironie und Sarkasmus!
- Kürzen Sie zitierten Text auf das notwendige Minimum!

- Benutzen Sie E-Mail!
- Geben Sie eine Sammlung Ihrer Erkenntnisse an das Netz weiter!
- Achten Sie auf die gesetzlichen Regelungen!
- Benutzen Sie Ihren wirklichen Namen, kein Pseudonym!
- Vorsicht mit Kommerziellem!
- Vorsicht mit Binaries und Multipart-Artikeln! (de.newusers.infos)

Außerdem gibt es auch Restriktionen durch die Betreiber des News-Servers, den sogenannten Newsadmin (Runkehl et al. 2005: 53f.).

Neben den Netiquetten gibt es außerdem Schreibempfehlungen für die Nutzer, welche von besonderer Wichtigkeit für Fremdsprachler sind. Hierzu einige Hinweise zum Posten:

Schreibhinweise zum Posten

Writing style:

- Make your writing easy to read. Keep it simple.
- Keep paragraphs short and sweet. Keep sentences shorter and sweeter. This means „concise“, not cryptic.
- White space is not wasted space - it greatly improves clarity. A blank line only adds a byte to the article length, so don't be stingy if it will help make your meaning clearer.
- Pick your words carefully. Writing with precision is as important here as it is in any other kind of discourse. Consider carefully whether what you have written can be misinterpreted, and whether that is something you wish to have happen.
- People can only grasp about seven things at once. This means ideas in a paragraph, major sections, etc.
- Avoid abbreviations and acronyms, if possible, and define the ones you use.
- There are several variations on any one sentence. A passive, questioning or negative sentence takes longer to read.
- „Cute“ misspellings are difficult to read, especially if the reader is not fluent in the language involved. (Runkehl et al. 2005: 58)

Newsgroups gehören zu einer öffentlichen Kommunikationsform, da die Mehrheit deren offen für jeden Nutzer ist. Ein eingeschränkter Zugang ist möglich mittels E-Mails oder privaten Newsgroups.

Newsgruppen können sich für DaF-Lernende als nützlich erweisen, da hier Fragen bezüglich der Sprache (Grammatik, Syntax, Vokabeln usw.), der Lehrwerkmaterialien im Angebot, landeskundlicher Informationen (Musik, Filme, Podcasts usw.) gestellt und direkt beantwortet werden können. Es werden Missverständnisse ausgeräumt und gemeinsam Probleme gelöst. Außerdem können Lernende als stille Beobachter Gemeinsamkeiten mit anderen Lernenden z.B. über Lernschwierigkeiten, die sie haben entdecken oder über neue Methoden und Lernstrategien erfahren.

Außer der Wichtigkeit der Newsgruppen als Archiv von Tipps und Informationen, kann der Nutzer in den geposteten Nachrichten zahlreiche Interaktionen beobachten und dabei linguistische Merkmale und sprachliche Routinen erkennen. Prinzipiell gilt, dass Kommunikation in einer schriftlichen Form verläuft und wegen des Rollenwechsels der Beteiligten von zahlreichen dialogischen Merkmalen gekennzeichnet ist. Emoticons, Anreden, Assimilationen, Abkürzungen, umgangssprachliche Formulierungen und insgesamt die Merkmale der Mündlichkeit in Form der Schriftlichen, schaffen eine sprachlich-authentische Umgebung, die hauptsächlich nützlich für Fremdsprachelernde sein kann.

3.5 Weitere Medien

3.5.1 Interactive Board

Interaktive Weißwandtafeln sind der neue didaktische Hype im Fremdsprachenunterricht. Es handelt sich um ein technisches Arbeitsgerät, das über eine berührungsempfindliche Oberfläche verfügt und bestimmte Stifte benötigt. Es gibt verschiedene Bezeichnungen für diese „*Interactive Boards*“, etwa „Interaktive Weißwandtafeln“, „*Smartboards*“ oder „*Whiteboards*“. Der Gebrauch eines solchen Werkzeuges erlaubt die Präsentation der Unterrichtsinhalte und bietet die Möglichkeit interaktiv zu arbeiten. Diese elektronische Projektionswand wird an einen Computer

angeschlossen und es ist möglich Bilder von einem Beamer zu projizieren. Der Einsatz der interaktiven Weißwandtafel bietet daher diverse Funktionen an, die im Fremdsprachenunterricht äußerst nützlich sind.

Beim interaktiven *Whiteboard* besteht außerdem die Möglichkeit, sowohl bestimmte Stellen auf dem Tafelbild hervorzuheben als auch diese zu vergrößern. Des Weiteren können Zeilen- und Karohintergründe, Texte und Zahlen in ansprechender Größe angepasst werden, sodass sie optimal von den SchülerInnen gesehen werden. Mit einem einzigen Mausklick ist man in der Lage, das Schriftbild zu verändern und sowohl den Textstil als auch die Schriftgröße lesegerecht anzupassen (Schlieszeit 2011: 30). Einsatzbare methodisch-didaktische Funktionen sind also die Verschriftlichung und Visualisierung oder die Abspeicherung der Einträge. Es können sowohl handschriftliche als auch am Computer eingetippte Einträge vorgenommen werden, die als Textdatei oder als E-Mail gespeichert werden und nach Wunsch verschickt werden können. Es wird somit der Zugang zu einer großen Vielfalt an Materialien ermöglicht. Wie auch beim Computer kann eine interaktive Weißwandtafel mit Softwares, Webseiten, CD-ROMs, DVDs interaktiv im Unterricht genutzt werden. Die digitale Tafel wird häufig auch in der Literatur als ein dynamisches Mittel charakterisiert, da sie den Nutzern erlaubt, mit den Materialien zu interagieren, Objekte in einen Kontext zueinander zu setzen, sowie neue Objekte hinzufügen.

3.5.2 Podcasts

2004 wurde das Kunstwerk „*Podcast*“ von Ben Hammersley erfunden. Aufgrund seiner phänomenalen Ausbreitung wurde es im 2005 vom Oxford American Dictionary zum Wort des Jahres gewählt. Der Begriff setzt sich aus der Bezeichnung „ipod“, ein tragbarer MP3-Spieler der Firma Apple (pod: portable on demand) und dem englischen Wort „*broadcast*“ (ein Programm übertragen: *transmit –a program or some information- by radio or television*) zusammen (Ramirez 2011: 42ff.).

Podcasting ist ein internetbasiertes Medienkonzept und Podcasts sind Video- oder Audiodateien, welche einen neuen Umgang mit neuen Medien ausdrücken. Im Gegensatz zu den klassischen Fernseh- oder Radiosendungen haben Podcasts keine festen Sendezeiten. Nutzer entscheiden sich selbstständig zu welcher Zeit, an welchem

Ort und von welchem Podcast sie Gebrauch machen. Niemann (Niemann 2007: 38) spricht von zeitlicher Autonomie und Ubiquität. Podcasts werden als Mediendateien über das Internet angeboten, können jederzeit kostenlos abonniert, heruntergeladen und über ein eigenes Gerät wiedergegeben werden. Meistens werden sie entweder von den Anbietern selbst oder durch die öffentlich-rechtlichen Sender finanziert.

Für das Abonnieren von Podcasts werden spezielle Programme, sogenannte *Podcatchers*, installiert. Zusätzlich gibt es eine Datei, die *RSS-Feed*, die über ein Standard-Format verfügt und von *Podcatchern* gelesen und ausgewertet werden kann. Anschließend sollen Nutzer in der Regel bei den *Podcastcatchers* die Feed-Adresse eines gesuchten Podcasts eintragen. Die Adresse auf der Seite des *Podcastbetreibers*, auf welcher der Feed im Internet gespeichert ist, soll zunächst in den *Podcatcher* eingefügt werden. Auf diese Art können audiovisuelle Medieninhalte konsumiert werden. Podcasts können im Fremdsprachenunterricht als Unterrichtsmaterial gewinnbringend eingesetzt werden, da sie eine wichtige Quelle von authentischen Materialien darstellen. Mit Podcasts, wie auch mit Hörtexten, kann die Zielsprache in den Klassenraum eintreten. Der wesentliche Unterschied zu einfachen Hörtexten ist, dass Podcast-Dateien automatisch aktualisiert werden und ständig „*up to date*“ bleiben.

Sprachliche Elemente wie Umgangssprache oder Fachsprache, verschiedene kommunikative Stile, pragmatische und landeskundliche Aspekte und aktuelle Alltagsthemen finden ihren Platz im Fremdsprachenlernen. Außerdem kann mit Podcasts authentisch gesprochene und geschriebene Sprache simultan wahrgenommen und bearbeitet werden. Sprachliche Elemente können beliebig und nach Bedarf der Lernenden wiederholt werden und Äußerungen -zum Beispiel mit Untertiteln- gleichzeitig gelesen und gehört werden. Lehrende können Informationen über das Zielland als Video- oder Audiodatei im Unterricht vorstellen und einsetzen (Tschirner 2000: 67).

Mit Podcasts wird ein handlungs- und prozessorientiertes Lernen gefördert. Die Lernenden sind Mitgestalter der thematischen Schwerpunkte. Sie lernen mit der Sprache selbständig interaktiv durch Handeln und es wird eine kognitive Verarbeitung ermöglicht (Bernick/Hoheisel 2008: 376ff.). Vorteile des Podcastings sind, dass es ein breites Themenspektrum gibt und mehrere Sinnkanäle angesprochen werden. Auch hier kann in verschiedenen Sozialformen gearbeitet werden. Einzelarbeit könnte leicht mit

Kopfhörern stattfinden. Gleichzeitig könnte sowohl Partner- als auch Gruppenarbeit im Präsenzunterricht oder durch Distanzlernen durchgeführt werden. Diese Merkmale stellen hilfreiche Charakteristika für jeden Lerntyp dar. Weiterhin genießen Lernende die Möglichkeit, mit portablen Geräten in ihrer Freizeit unabhängig vom Ort das eigene Wissen zu erweitern. Zusätzlich werden Unterricht und Unterhaltung kombiniert. Orte wie die U-Bahn oder der Bus, die keinen Bezug zu Lerninhalten haben, werden zu „Klassenräumen“ und Lernende werden zu Lehrenden, in dem sie je nach Interesse und Bedürfnis ihr Lernen „administrieren“. Die Lerninhalte, die Zeit und der Ort liegen ausschließlich in ihrer eigenen Hand. Ein autonomes, exploratives und situiertes Lernen wird gefördert.

Das Podcasting erweist ein hohes didaktisches Potenzial, da dadurch die Gestaltung von reichen Lernumgebungen und die Erprobung neuer Lernwege möglich sind. Dank seiner Mobilität, Multimedialität, Zugänglichkeit, Anpassungsmöglichkeit an verschiedene Lerntypen und -stile aber auch durch umfangreiches Thematalogieangebot erfüllen Podcasts viele wichtige didaktische Lernaspekte (Fujisawa et al. 2010: 27f).

4. METHODISCH DIDAKTISCHE ASPEKTE UND ZIELE

In diesem Kapitel werden pädagogisch und didaktisch relevante Aspekte unter die Lupe genommen, die wichtige Ansätze in Bezug auf das Lernen mit neuen Medien darstellen. Diese Lehr- und Lernanforderungen sollen Deskriptoren für ein effizientes Fremdsprachenlernen festlegen. Auf diesen basiert im Weiteren die Beantwortung der Forschungsfragen. Ihre Analyse dient dazu, konkrete Ansätze und Kriterien für die Nutzung der neuen Medien zu identifizieren. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen sowie die aktuelle Literatur sollen als Wegweiser der folgenden Kriterien dienen.

4.1 Autonomes Lernen

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und in der Bologna-Erklärung wird erwähnt, dass eine Förderung und Stärkung der Lernerautonomie erforderlich ist:

„Natürlich sind es letztendlich die Lernenden, die sich mit Spracherwerb und Lernprozessen auseinandersetzen. Sie sind es, die die Kompetenzen und Strategien entwickeln (sofern sie dies noch nicht getan haben) und die Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse ausführen müssen, die für eine effektive Beteiligung an kommunikativen Ereignissen erforderlich sind. Jedoch nur wenige von ihnen lernen aktiv und ergreifen die Initiative, um ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen. Die meisten lernen reaktiv, indem sie die Anleitungen befolgen und die Aktivitäten ausführen, die ihnen von Lehrenden und Lehrwerken vorgegeben werden. Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d. h. selbst gesteuert erfolgen. Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn „Lernen lernen“ als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, so dass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden, sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmendem Maße in der Lage, Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind. Wir hoffen, dass der Referenzrahmen, zusammen mit der Reihe der speziellen Handreichungen (user guides), nicht nur für Lehrende und die sie unterstützenden Einrichtungen von Nutzen sein wird, sondern auch

direkt für Lernende, indem er auch ihnen dabei hilft, sich ihrer Optionen stärker bewusst zu werden und ihre Entscheidungen besser zu artikulieren.“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, 2001: 140)

Durch den Bologna Prozess fanden grundlegende Umformungsprozesse im Raum der Bildung und vor allem einer einheitlichen europäischen Bildung statt. Hierbei werden Konzepte der hochpolitischen Agenda erörtert. Dazu gehören auch das autonome und lebenslange Lernen, sowie die Rolle der neuen Medien.

„ein post-modernes Modell, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes netzwerkförmig organisiertes, offenes Lernsystem entwickelter Gesellschaften sieht, das selbstgesteuertes Lernen und die Potentiale der neuen Medien und Informationstechnologien einschließt.“ (Leszczensky/Wolter 2005: 51)

Lernende sollen demnach in der Lage sein, Ziele, Arbeitstechniken und Strategien sowie Materialien auszuwählen, die auf ihre Bedürfnisse, Motivationen und Persönlichkeitsmerkmale zugeschnitten sind. Schlüsselfähigkeiten der Autonomie wären unter anderem den Lernprozess zu planen und zu bestimmen, feste Lernziele zu setzen, diese methodisch zu organisieren, sowie Lernergebnisse zu evaluieren. Dazu sollen Bedingungen seitens der Lernenden erfüllt werden und zwar die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen (handlungstheoretische Modelle) und darüber hinaus das *Know-How*, um Entscheidungen treffen zu können (Selbstkontrolle über das Lernen) (Schmenk 2008: 61).

Die Bedeutung der Lernstrategien wird in den wissenschaftlichen Debatten stark thematisiert, da Lernstrategien zum selbstgesteuerten Lernen führen. Die Beherrschung von Lernstrategien hilft daher auch bei der Entwicklung der Lernkompetenz. Zusätzlich bildet diese Lernkompetenz auch die Voraussetzung für ein selbstgesteuertes und autonomes Lernen. Wenn also Lernende das Lernen gelernt haben, sind sie in der Lage, autonom zu lernen. Aus diesem Grund stärkt und unterstützt das „Lernen lernen“ die Autonomie und Selbstverantwortung der Lernenden. Rampillon (Rampillon 1994: 455 zit.n. Tassinari 2010: 100) versucht ein Idealbild von autonomen Lernenden zu

entwerfen. Dazu gilt das Kriterium "Autonome Lerner benutzen Lernhilfen und Medien". Dank der Verfügbarkeit von Medien entstehen verschiedene Fragen:

Wie gehe ich als Lerner mit diesem Angebot um?

Wie suche ich die für mich geeigneten Medien und Arbeitsmethoden aus?

Wie lerne ich für mich, für meine Bedürfnisse, für meine Lernziele?

Welche ist die angepasste Lernweise? (Tassinari 2010: 15)

Neue Medien können, unter der Voraussetzung, dass sie effizient und methodisch eingesetzt werden beim Fremdsprachenerwerb ein hilfreiches Arbeitsmittel darstellen. Boeckmann (Boeckmann 2008: 115f) fasst die wichtigsten Merkmale der Lernautonomie zusammen und unterscheidet folgende: die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl und Sequenzierung der Inhalte, die Förderung der Selbstevaluation und das Üben von Lernstrategien und Selbstorganisation. Die Flexibilität bezüglich der Anpassung der Medien an individuelle Interessen, Lernstile oder Lernziele zählt zu den vorteilhaften Charakteristika von neuen Medien. Neue Medien ermöglichen auf CD-ROMs oder im Internet Materialien zu Lehrwerken oder lehrwerkunabhängige authentischen Materialien zu finden, sowie mit Autorenprogrammen selbst Aufgaben und Übungen zu erstellen. Browsen im Internet fördert beispielsweise das explorative Lernen, indem es in der Hand des Lerners liegt, Informationen eigenverantwortlich auszusuchen und in beliebiger Weise anzuwenden. Gleichzeitig ermöglicht das Internet, dass Lehrende viel selbstständiger bei der Auswahl der Materialien sind. Lehrbücher gelten nicht mehr als die einzigen Wegweiser des Lernprozesses. Erwähnenswert ist die Dominanz des Internets im Vergleich zu anderen zeitgemäßen Medien, welche auch die Präferenzen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden bezüglich der Medienauswahl beeinflusst hat. Dank der Verbreitung multimedialer Angebote ist es ein Rückgang an Selbstlernmethoden (CDs, Audiokassetten, internetbasierte Lernsoftware mit Übungen und Aufgaben usw.) festzustellen.

Indessen gibt es auch eine Reihe von Merkmalen, die zu unerwünschten Ergebnissen für den Spracherwerb führen können. Die Multimedialität sowie die hohe Menge an Reizen könnte eventuell eine Desorientierung, Ablenkung vom Lernziel sowie Überlastung oder Interdifferenzen verursachen (Nandorf 2003: 37). Obwohl die

Lernenden im Lernprozess eine zentrale Rolle spielen und die Verantwortung für ihren Bildungsgang und dessen Erfolg übernehmen, sollte die Bedeutung der Lehrkraft im Ganzen nicht unterschätzt werden.

4.2 Situiertes Lernen

Das situierte Lernen, als Gegenströmung zum Kognitivismus, basiert auf der Lerntheorie des Konstruktivismus, welche besagt, dass Wissen eine eigenständige und aktive Konstruktion der Lernenden ist. Zentral bei einer aktiven Wissenskonstruktion sind die eigenen Handlungen und Erfahrungen der Lernenden sowie ihre Lernumgebung. (Arnold 2005: 7). Die Konstruktivität einerseits, und die Kontextgebundenheit des Wissens andererseits stellen Merkmale dar, die in besonderer Weise mit neuen Medien verbunden werden können (Gerstenmaier/Mandl 2001: 5). Die Situation, in der der Wissensprozess realisiert wird, trägt zum Erfolg des Erwerbs bei, indem Lernen kontextgebunden, praxisnah und anwendungsorientiert ist und in authentischen Situationen stattfindet.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen werden verschiedene externe Situationen erwähnt, in denen jeder Mensch handeln muss. Situative Kategorien können Orte (zu Hause, in öffentlichen Räumen, in Büros, im Klassenraum, an der Universität), Institutionen oder Organisationen (Familie, Behörden, Firmen, Schule, Kirche usw.), beteiligte Personen (Eltern, Beamten, Kollegen, Lehrer, Priester, usw.) oder Objekte (Kleidung, Haushaltgeräte, Formulare, Führerscheine, industrielle und handwerkliche Werkzeuge, Tafel, Kreide, Computer) sein und sollen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Situative Kategorien beziehen sich auf zeitliche oder örtliche Angaben.

Situationen

In jedem Lebensbereich können die externen Situationen beschrieben werden in Hinsicht auf:

- Orte und Zeiten, an denen bzw. zu denen sie sich ergeben;*
- Institutionen oder Organisationen, deren Strukturen und Verfahrensweisen einen großen Teil dessen bestimmen, was normalerweise geschehen kann;*

- *beteiligte Personen, insbesondere in ihren sozialen Rollen in Beziehung zum Sprachverwendenden bzw. Sprachenlernenden;*
- *Objekte (belebte und unbelebte) in der Umgebung;*
- *Ereignisse, die stattfinden;*
- *Operationen, die von den beteiligten Personen ausgeführt werden;*
- *Texte, die man in einer Situation vorfindet.*

(Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, 2001: 53)

Im traditionellen Unterricht waren Lernende eher rezeptiv tätig mit der Folge, dass das Gelernte ein träges Wissen darstellte. Mit dem Terminus „träges Wissen“ ist gemeint, dass das Wissen über fachorientierte und verbale Instruktion zwar im Gedächtnis gespeichert und eventuell auch behalten wird, in Anwendungssituationen jedoch und zur Bewältigung von Problemen im wirklichen Leben den Lernenden nicht bereitsteht. Die Lernenden verfügten über ein nicht spontan einsetzbares Wissen (Brown/DeLoache 1978 zit. n. Scharnhorst 2001: 473).

Zentral für das situierte Lernen ist der Aspekt der Authentizität. Insbesondere für das Fremdsprachenlernen ist es essenziell, dass sprachliches Wissen in authentischen Situationen stattfindet, damit es sich als nützlich und anwendbar im Zielland legitimieren kann. Die verschiedenen Fertigkeiten und ihre Bestandteile (Grammatik, Wortschatz) sollen nicht zuerst gelernt und später angewendet werden, sondern gleich in der Lernsituation kommunikativ erworben werden. Außerdem sollte ein implizites Wissen, d.h. ein Wissen, das mühelos und unbewusst abläuft, zu besseren und erfolgreicherem Ergebnissen führen (Boeckmann 2009: 13).

Ein weiterer relevanter Punkt für das Sprachlernen außer der Authentizität ist desgleichen die Inhaltsorientierung der Sprachverarbeitung (CLIL: *Content und language intergrated learning*). Die Sprachvermittlung und die Vermittlung von Sachinhalten sollen als integrierte Prozesse ablaufen. Die Sprache wird zum Mittel echter Kommunikation und es wird Wert auf Bedeutung –*focus on meaning*– gelegt (Boeckmann 2008: 118). Die Situation, der Kontext, wie, wo, wann usw. gelernt wird soll nicht vernachlässigt werden. Da Lernen also stets in spezifischen Kontexten erfolgt,

sollen die vermittelten Informationen persönlich und in den jeweiligen Lernumgebungen relevant sein (Tschirner 2000).

Das Prinzip des situierten Lernens gilt natürlich auch für den Einsatz neuer Medien. Die situative und unterrichtliche Einbettung der Neuen Medien ist für den erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache wesentlich. Boeckmann (Boeckmann 2008: 121) spricht über das „Verbundlernen mit neuen Medien“ und betont, dass Lernobjekte nicht isoliert, sondern in einem Kontext eingesetzt werden sollen. Präsenzunterricht und autonomes Lernen sollen kombiniert werden, sowohl elektronische als auch traditionelle Lernformen sollen eingesetzt werden und vor allem muss eine Kontextbeschreibung existieren.

4.3 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen bezieht sich auf ein länderübergreifendes Lernen, wobei Bewusstheit ethnischer oder kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten, sowie die Sensibilisierung affektiver Domänen, wie Empathie, Verstehen, Toleranz usw. gefördert werden. Es wird der Anspruch erhoben, dass der Unterricht derart gestaltet wird, dass kulturelle Vielfalt und Heterogenität ihren Platz im Unterricht finden. Interkulturelle Inhalte sollen in den Unterricht einfließen, indem die Unterrichtsmaterialien und behandelten Informationen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen behandeln und den Dialog erregen sollen. Der interkulturelle Ansatz gestattet dem Lernenden mithilfe fremder Sprachen und Kulturen eine lebenswichtige Erfahrung. Diese Erfahrung wirkt sich positiv auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit und Identitätsfindung aus.

Über neue Medien ist es umso leichter interkulturelle Inhalte im Unterricht zu thematisieren. Das hängt v.a. auch mit Funks Aussage zusammen, dass Lehrwerke landeskundlich in dem Moment veraltet seien, in dem sie erscheinen (Funk et al. 2000: 18). Im Hinblick auf Aktualität und Authentizität wird der Beitrag der neuen Medien durch das Internet erheblich erhöht. Audiovisuelle Dateien, wie Filme und Homepages, oder Kommunikationsmöglichkeiten, wie E-Mail-Korrespondenz und Chatten eignen sich dazu, interkulturelle Inhalte interaktiv im Unterricht zu integrieren. Außerdem bildet sich im Netz eine umfangreiche Datenbank von kulturellen Produkten in digitaler Form

(literarische Werke, Zeitungen, Filme und Musik), auf die man jederzeit Zugriff hat und die durch mediale Präsentationen im Unterricht eingesetzt werden können. Solche Materialien enthalten authentische Texte, gesprochene Beispiele und präsentieren auch verschiedene Dialekte und Register. Mit der Sprache als Werkzeug formt sich ein Bild über das fremde Land. Sprache ist der Träger von Kultur und bereichert daher nicht nur das sprachliche, sondern auch das kulturelle Wissen (Lys 2000: 154).

Bolten plädiert in seinem Artikel „Jugendaustausch, interkulturelles Lernen und Web 2.0“ (Bolten 2011: 3) zum Beispiel dafür, dass das interkulturelle Lernen in vielfacher Weise vom Internet profitieren kann und nennt eine Reihe von didaktischen Instrumenten, die dabei helfen Interkulturalität im Unterricht zu thematisieren und zu fördern (*Virtual Classrooms, Google Street View, Public Webcams, Bild- und Videodatenbanken, Erfahrungsblogs* oder auch Web 2.0-Instrumente wie Wikis und soziale Netzwerke).

Das Annähern an eine Kultur kann aber nicht nur durch informativen Input, sondern auch durch einen Kontakt mit Muttersprachlern der Zielsprache erfolgen. Bezüglich des kommunikativen Potenziales von neuen Medien schreibt Breindl in „DaF goes Internet“:

„Mit Diensten wie E-Mail, Diskussionslisten, Newsgroups und Chatgroups eröffnen sich (...) für die direkte authentische Kommunikation zwischen Lernern einer Sprache und Sprechern der Zielsprache Möglichkeiten, die in dieser Vielfalt, Schnelligkeit, Reichweite und derart unabhängig von Rahmenparametern der Lernumgebung mit den bisherigen Unterrichtsformen und -medien nicht erreichbar sind. Das Internet bietet hier eine Antwort auf Anforderungen des gängigen interkulturellen Paradigmas mit seinen Wurzeln in der literarischen Hermeneutik und Rezeptionsästhetik. So können etwa mit zweisprachigen E-Mail-Tandems und Klassenpartnerschaften standortgebundene Sichtweisen und Vielfalt kultureller Perspektiven deutlich gemacht werden und damit eine wirklich interkulturelle Verständigung erzielt werden.“

(Breindl 1997: 292)

Die Interkulturalität bezieht sich nicht nur auf die Angemessenheit an Materialien sondern auch auf didaktische Methoden. Wie Boeckmann (Boeckmann 2006: 19) betont, soll der Parameter „kulturangemessene Methodologie“ berücksichtigt werden. Mit neuen Medien können Lehr- und Lernstrategien neu konzipiert und im weiteren Sinne „globaler“ werden. Die örtlichen Lehr- und Lerntraditionen werden über eine

internetbasierte Unterrichtsgestaltung gemildert. Lehrende und Lernende müssen mit neuen Lehr- und Lernstrategien konfrontiert werden und sie sinnvoll adaptieren, um später auch in der Ausbildung oder im Beruf das erforderliche Wissen zu haben. Der Lehrer wird zum Motivator bzw. Organisator des Unterrichts und Lernprozesses und seine Rolle als Vermittler von Informationen tritt zurück, wobei Lernende mehr Verantwortung und Selbstständigkeit im Lernprozess haben und BegleiterInnen der Gruppen und individuellen Lernprozesse werden (Pauschenwein et al. 2009: 84). Ein Paradigmenwechsel von lehrorientiertem zu lernerorientiertem oder von einem frontalen zu einem sozialformen- und methodenreichen Unterricht ist in der Fremdsprachendidaktik im Gang. Dennoch ist das ein langfristiger Prozess und kann keinesfalls von heute auf morgen stattfinden.

Wichtiger Beitrag der neuen Medien ist außerdem die Möglichkeit, dass Lernende selbst Übungen erstellen und von Rezipienten zu Produzenten werden. Außerdem könnten digitale Medien auch dazu beitragen, dass der Unterricht nicht frontal realisiert wird, sondern dass mehrere Sozialformen angewendet werden.

4.4 Interaktives Lernen

Die Interaktivität ist ein häufig erwähntes Merkmal digitaler Medien, welches sich hauptsächlich auf die Interaktion zwischen Nutzer und Medium bezieht. Allerdings gibt es durch multimediale Anwendungen, verschiedene Interaktionsmöglichkeiten, wie die Simulation von Dialogen mit fiktiven bzw. realen Personen, die Auswahl von Programmen und Präsentationsweisen oder automatisch generierte bzw. tutorierte Feedbacks (Rösler/Ulrich 2003: 138). Zentral dabei, sind die Darstellung von multicodalen und multimodalen Daten, die Digitalisierung und Abrufbarkeit der Informationen, sowie die Eingriffs- und Steuermöglichkeiten des Nutzers und schließlich eine „Reaktion“ des Mediums (z.B. als Feedback in Form von einer Fehlerkorrektur oder Hilfestellung). Issing & Strzebowski nennen Merkmale, die zur Förderung von Interaktivität beitragen können:

- Steuerung des Ablaufs des Informationsangebots bzw. Programms
- Auswahl der Inhalte und die Bestimmung des eigenen Lernwegs

- Auswahl verschiedener Präsentationsformen der Inhalte
- Dialog mit dem Computer mittels Datenein- und ausgabe
- Steuerung interaktiver Animationen und Simulationen
- Modifikation, Modellierung und Generierung multimedialer Daten und Objekte
- Asynchrone und synchrone Kommunikation und Kooperation über das Netz mit anderen Menschen. (Issing & Strzebkowski 1998: 110 zit.n. Nandorf 2004: 44)

Für den Fremdsprachenunterricht an sich spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, sodass von Interaktivität gesprochen werden kann. Wer, mit wem, wann, wo und warum die Interaktion stattfindet, ist von Bedeutung. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gelten als interaktive Aktivitäten jede direkte und indirekte Interaktion unabhängig vom Medium (mündlich, schriftlich, audiovisuell). Interaktive Aktivitäten sind:

- *Schriftliche Interaktion allgemein;*
- *Korrespondenz;*
- *Notizen, Mitteilungen und Formulare*
- *Transaktionen: Dienstleistungsgespräche;*
- *Zwanglose Unterhaltung;*
- *informelle Diskussion;*
- *formelle Diskussion;*
- *Debatte;*
- *Interview;*
- *Verhandlung;*
- *gemeinsames Planen;*
- *praktische zielorientierte Zusammenarbeit; usw.*
- *Mündliche Interaktion allgemein;*
- *Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen;*
- *Konversation;*
- *Informelle Diskussion (unter Freunden);*
- *Formelle Diskussion und Besprechungen;*
- *Zielorientierte Kooperation;*
- *Transaktionen: Dienstleistungsgespräche;*
- *Informationsaustausch;*
- *Notizen, Memos*

- *Korrespondenz durch Briefe, Fax, E-Mail usw.;*
- *den Wortlaut schriftlicher Vereinbarungen, Verträge, Communiqués usw. durch Austausch von Entwürfen, Änderungen, Korrekturversionen usw. aushandeln;*
- *an online- oder offline-Computerkonferenzen teilnehmen.* (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, 2001: 78ff)

Die Frage „wer mit wem“ interaktiv handeln kann, wird anhand des folgenden Schemas beantwortet, welches die Interaktionsmöglichkeiten darstellt. Die Paare, die geformt werden können, beruhen auf den Beteiligten an der Kommunikation:

Lehrende → Lernende

Lehrende → Lehrende

Lernende → Lernende

Lehrende → Technologie

Lernende → Technologie

Lehrende → Technologie → Lernende

Jede Handlung und jede Aktivität, die der Interdependenz zugeschrieben wird, soll als interaktiv bezeichnet werden. Die Interaktion sowie neue Herangehensweisen fördern die Motivation, da der Lernende aktiv am Lernprozess teilnimmt und unmittelbar ein Feedback erhält. Relevant zum interaktiven Aspekt ist vor allem das Kommunikationspotenzial der Medien. Sobald Lernende zum Beispiel dank der Internetdienste in Kontakt mit anderen Kommunikationspartnern (Computer, fiktive oder reale Personen) treten können und ihre Rollen als Empfänger und Sender tauschen, werden die Bedingungen für ein interaktives, kommunikatives Lernen geschaffen. Ob es sich um Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben handelt, spielt keine besondere Rolle. Bedeutend ist, dass regelmäßig alle Fertigkeiten ausgeübt werden. Mit neuen Applikationen und Plattformen werden neue kollaborative Arbeitsweisen ausprobiert. Im Internet kann gespielt werden, anhand neuer Medien in eine virtuelle Umgebung eingetaucht und am Prozess des erlebten Lernens teilgenommen werden.

4.5 Kompetenzorientiertes, handlungsorientiertes, kooperatives Lernen

Ein weiteres Ziel ist es, dass Lernende im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts verschiedene Kompetenzen entwickeln und dadurch gezielt durch bestimmte Handlungen und Aktivitäten die Fremdsprache assimilieren lernen. Man spricht von einem kompetenz-, handlungsorientierten und kooperativen Lernen. Im GeR wird diesbezüglich folgendes erwähnt:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedene Kontexte und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“
(Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, 2001: 21)

Die Anregung aktiver, konstruktiver und zielorientierter Bearbeitung der Lerninhalte zeichnet im Groben das Konzept der Handlungs- und Inhaltsorientierung aus. Für einen erfolgreichen Lernprozess ist es von großer Wichtigkeit, dass der Lernaufbau strukturiert und verständlich ist und dass die Lernziele transparent sind (Mandl 2008: 42).

Weiterer wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens ist die Kooperation und Beteiligung der Lernenden im Rahmen des Unterrichts. Die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden in vollem Umfang trägt zur Effizienz des Lernens bei. Das Lernen ist effektiv, wenn Lernende zusammenarbeiten, ein gemeinsames Ziel verfolgen und dieses in Form eines gemeinsamen Produktes realisieren. Kognitive und affektive Aspekte wirken zusammen, indem Lernende emotional und interaktiv am Lernprozess teilnehmen. Kooperatives Lernen heißt:

“Cooperative learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially society structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others.” (Olsen/Kagan 1992 zit.n. Legutke 2003: 217)

Ziel des kooperativen Unterrichts ist es, neben sprachlichen sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen zu entwickeln, um sozial Handeln zu können. Kernelemente des kooperativen Lernens sind die Ausarbeitung strukturierter Lernziele, die Auswahl von angemessenen Arbeitsmitteln, Interdependenz der Lernenden, Leistungsbewertung und schließlich Reflexionsmöglichkeit (Legutke 2003: 220ff). Kommunikative Handlungen dienen als Werkzeuge in einem sozialen Umgang und können im Rahmen einer Kooperation zwischen Lernenden und zahlreicher Internetdienste praktiziert werden.

Im Rahmen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts spielt Authentizität eine wesentliche Rolle. Nicht nur die Lernumgebungen sollen authentisch und realitätsnah sein, sondern auch die Materialgewinnung. Der Einsatz der neuen Technologien erleichtert Aspekte wie die Authentizität und Aktualität der Materialien sowie die sprachlichen Interaktion. Digitale Medien schaffen eine nicht fiktive Realität sowie Kommunikationssituationen, die der Realität weitgehend entsprechen (Wolff 1997: 24f.).

Die Berücksichtigung der oben genannten Faktoren für die Lernpraxis stellt eine Herausforderung dar, die nicht leicht zu leisten ist. Trotz allem soll ein systematisches Reflektieren dieser Lernaspekte und Zielsetzungen dazu beitragen, eine veränderte Sichtweise auf den DaF-Unterricht zu schaffen und weiterhin, in Hinsicht auf die digitalen Medien, sowohl mit der heutigen als auch mit der zeitgenössischen und zukünftigen Tendenz einer technologieorientierten Ära und dem Bedarf an Tagesaktualität Schritt halten.

B. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5. MEDIENNUTZUNG AN ATHENER PRIVATSCHULEN

5.1 Fragestellung und Vornahmen

Gegenstand der hiermit vorgelegten Untersuchung sind die Mediengewohnheiten DaF-Lehrender. Expliziter wird die Nutzung digitaler Medien im DaF-Unterricht an Athener Privatschulen unter die Lupe genommen. Von besonderem Interesse hierbei sind folgende Fragen:

Welche neue Medien werden im DaF-Unterricht eingesetzt, wie oft werden digitale Medien genutzt, spielt es eine Rolle für den Einsatz von neuen Medien im Unterricht, ob Lehrende medienkompetent sind, welche didaktische Ziele möchten Lehrende durch die Nutzung neuer Medien erreichen und welche Eigenschaften besitzen digitale Medien, nach der Meinung der Lehrenden, die für den Unterricht relevant sind. Der Schwerpunkt wird grundsätzlich auf die Vorlieben und didaktischen Gewohnheiten der Lehrenden gelegt. Es ist anzunehmen, dass ein großer Teil der Lehrenden vom Einsatz neuer Medien begeistert ist und ihre Nutzung als gewinnbringend für den Sprachlernunterricht betrachtet. Eine andere Gruppe ist eher skeptisch und zeigt Vorurteile gegen den Technologie-Einsatz, indem sie eine Präferenz für traditioneller didaktische Methoden aufweist.

Wegen der in dieser Forschung untersuchten Medien und besonders aufgrund der Tatsache, dass sich digitale Medien an Athener Schulen noch nicht zu genüge etabliert haben, basiert die Forschung hauptsächlich auf den Einstellungen und Präferenzen der DaF-Lehrenden. Eine erste Beobachtung und Realisierung der Gewohnheiten bei der Nutzung dieser neuen Medien sollen als Indikator für deren Akzeptanz gelten.

Die Forschungsfragen werden außerdem aus praktischen Gründen von der Perspektive der Lehrenden und nicht der Lernenden untersucht. Der Hauptgrund ist, dass in diesem Falle ein Test und Retest der gleichen ProbandInnen langfristig und schwierig wäre.

Erstens, weil Deutsch ein Wahlfach an griechischen Schulen ist und daher nicht sichergestellt werden kann, dass die ProbandInnen mit dem Erlernen der deutschen Sprachen fortfahren werden. Und zweitens, weil nicht garantiert werden kann, dass im weiteren Zeitverlauf mit den gleichen Methoden bzw. Medien unterrichtet wird. Um diese Forschungsfrage weiter erforschen zu können, wäre eine detailliertere Fragestellung für Lernende sinnvoll, um feststellen zu können, ob es Unterschiede bei der Leistung und dem erhaltenen Wissen der Deutschlernenden gibt, wobei die Effektivität von traditionellen und neuen Unterrichtsmedien beobachtet und verglichen werden müsste. Im Rahmen dieser Forschung besteht die Gefahr, dass die erhaltenen Ergebnisse grundsätzlich nur die Einstellungen der Unterrichteten präsentieren und daher nicht unbedingt ein objektives Bild schaffen. Trotzdem will die gewählte Forschungsmethode im Falle der griechischen DaF-Realität und im Rahmen dieser Arbeit einen gewinnbringenden Beitrag leisten, um einen ersten Eindruck zu schaffen und folgende Frage zu beantworten: welchen Platz haben digitale Medien in der griechischen DaF-Realität? Die Ergebnisse sollen als Orientierungshilfe dienen und des Weiteren Ausgangspunkt für weitere Studien sein. Ziel ist außerdem, dass anhand der Forschungsergebnisse Lehrende digitale Medien in Zukunft vorurteilsfrei und effektiv in ihrem Unterricht einsetzen können, konkrete methodisch-didaktische Ziele setzen und einen einheitlichen Unterrichtsrahmen oder Curriculum für den Einsatz neuer Medien schaffen können.

Es ist a priori anzunehmen, dass Lehrende die Tendenz und den Wunsch haben ihre didaktischen Methoden, ihre Materialien und ihren Unterricht zu erneuern und zu bereichern. Zugleich möchten Schulen und vor allem private Schulen, einerseits für kommerzielle Zwecke und andererseits zugunsten ihres Rufes und Status im schulischen Bereich ihre didaktischen Angebote und Schulausrüstung so aktuell wie möglich halten. Darüber hinaus haben sich auf internationaler Ebene, wie schon mehrmals im Rahmen dieser Arbeit erwähnt wurde, Computer und Online-Medien als allgemeine Lern-, Lehr- und Arbeitsmittel etabliert. Sowohl die Technologie als auch das Internet haben bereits tiefe Wurzeln in der Didaktik geschlagen.

Die medienorientierten didaktischen Methoden sind vielseitig und unterscheiden sich bedeutend von den traditionellen lehrbuchorientierten Unterrichtsmethoden, die bis vor

kurzem noch eingesetzt wurden. Außerdem werden nicht unbedingt alle medialen Anwendungen von den Lernenden für angebracht gehalten. Die Übertragung bzw. Ersetzung personaler Formen der Lehre auf mediale Träger, wie Instruktion der Projektbearbeitung werden nicht weitgehend akzeptiert (Grosch/Gidion 2011: 4). Daraus ergeben sich wichtige Fragen. Sollten die modernen didaktischen Trends mit einem erfolgreichen Lernen und Unterrichten gleichgesetzt werden? Welche Meinung vertreten DaF-Lehrende in Athen?

Die Hypothese dieser Forschung besagt, dass trotz einer positiven Einstellung der DaF-Lehrenden über neue Medien, diese im Unterricht sowohl nicht häufig als auch nicht anpassend eingesetzt werden.

Weitere erforschte Punkte und Vornahmen im Rahmen der Arbeit sind:

- DaF-Lehrende setzen neue technologieorientierte didaktische Methoden nur ein, wenn sie selbst medienkompetent sind.
- DaF-Lehrende setzen neue Medien im Unterricht eher auf einer traditionellen Art und Weise ein.
- DaF-Lehrende haben keine transparenten Ziele und nutzen neue Medien ohne eine dementsprechende Schulung bekommen zu haben.
- DaF-Lehrende orientieren sich immer noch eher am Frontalunterricht.
- Neue Medien werden als Schreibtools und als Bildschirm verwendet.

Ziel dieser quantitativen Forschung ist es Daten bezüglich des digitalen Einsatzes im DaF-Unterricht und der didaktischen Ziele aus der Lehrerperspektive zu sammeln und auszuwerten und zwar im Rahmen generalisierbarer Gesetzmäßigkeiten, wobei aufgestellte Hypothesen mit Hilfe empirischer Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden sollen (Riemer/Settiniere 2010: 766). Es wurde in dieser Forschungsarbeit möglichst versucht, aufgrund theoretischen Wissens bzw. theoretischer Annahmen Hypothesen aufzustellen, die im Anschluss durch die statistische Auswertung der mittels Fragebogen erhobenen Daten verifiziert bzw. falsifiziert werden können.

5.2 Durchführung (Erhebungsmethode – Fragebogen)

Die Erhebungsmethode der vorliegenden Forschung ist eine schriftliche Befragung von ProbandInnen mittels eines Fragebogens. Fragebögen gelten als Testinstrumente und verfolgen Gütekriterien, wie Objektivität, Reliabilität und Validität. Im Rahmen der Arbeit dienen die genannten Kriterien als Anweisung für die Erstellung des Fragebogens.

Zu den Gütekriterien kann folgendes erwähnt werden. Die Validität stellt unter den drei genannten Kriterien das wichtigste Testgütekriterium dar, da sie den Grad der Genauigkeit einer Untersuchung angibt. Unter „Validität“ (Gültigkeit) eines Messinstrumentes versteht man das Ausmaß, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen sollte (Schnell et al. 2005: 151f.). Wichtig bei der Fragebogenkonstruktion ist also, dass Fragen möglichst präzise und ohne Zweideutigkeiten formuliert werden.

Ein weiteres Testgütekriterium für die Datenerhebung ist die Objektivität. Mit einer intersubjektiven Objektivität, wie sie auch von Bortz und Döring (Bortz/Döring 2005: 195f.) genannt wird, wird gemeint, dass die Ergebnisse einer Forschung nachprüfbar und übereinstimmend sein können. Es dürften weder bei der Durchführung, noch bei der Auswertung und Interpretation verschiedener Experten, verschiedene Ergebnisse erzielt werden. Das Untersuchungsergebnis sollte unbeeinflusst bleiben. Reliabilität oder Zuverlässigkeit gilt auch als entscheidend. Die Überprüfbarkeit der Zuverlässigkeit der Daten, sowie der Genauigkeit der Messung sind äußerst wichtig. Das heißt, dass bei wiederholten Messungen eines Objektes die gleichen Daten geliefert werden sollten (Schnell et al. 2005). Einer der wichtigsten Punkte bei der Konstruktion von Fragebögen ist außerdem die Auswahl und die Formulierung der Fragen, um repräsentative Ergebnisse erzielen zu können.

Aus praktischen Gründen wäre für diese Forschung eine solche Erhebungsmethode am geeignetsten. Anonymität und eine geschützte Atmosphäre während der Befragung sollte als Erleichterung für ProbandInnen dienen. Außerdem wäre eine schriftliche Form der Fragestellung präziser und gezielter für die Datenerhebung. Dies gibt den Befragten

genug Zeit, um die Fragen zu lesen, zu bearbeiten und zu beantworten. Zusätzlich gibt es auf diese Art und Weise die Möglichkeit mehrere und unterschiedliche Fragen zum Thema zu stellen, um so umfangreiche bzw. detaillierte Ergebnisse, wie möglich erzielen zu können.

Die Konstruktion und Gestaltung eines Fragebogens kann variieren. Es gibt bei der Formulierung der Fragen die Auswahl zwischen offenen und geschlossenen Fragen. Die Verwendung geschlossener Fragen erleichtert, auf der einen Seite, die Auswertung der Daten und hilft auf der anderen Seite - besonders in diesem Fall - bei der Beantwortung der Fragebögen. Bei offenen Fragestellungen ist damit zu rechnen, dass die Befragten bei der Formulierung der Antworten unsicher oder unpräzise sind. Verglichen mit offenen Fragen verlangen geschlossene Fragen von den Befragten, sich zwischen Antwortalternativen zu entscheiden.

In diesem Fragebogen werden sowohl offene als auch geschlossene Fragen formuliert. Die offenen Fragen kommen vor allem im ersten Teil vor. Der erste Teil bezieht sich auf die persönlichen Angaben der Befragten und dient dem Erstellen ihres Profils. Anschließend werden überwiegend geschlossene Fragen gestellt, wobei die Antwortalternativen vorgegeben werden. Das wird zum Teil gemacht, weil geschlossene Fragen im Allgemeinen motivierend zum Ausfüllen sind und in diesem Fall, weil sie eine Erleichterung in dem konkreten Zeitpunkt der Forschung für die DaF-Lehrenden stellen. An diesem Punkt sollte erwähnt werden, dass sich eine Datenerhebung als schwierig erwiesen hat, vor allem weil die meisten Athener Schulen für die Teilnahme nicht offen waren und weil der zeitliche Raum der Datenerhebung mit der Prüfungszeit zusammenfiel.

Anschließend sollte erklärt werden, dass sich mit offenen Fragen in der Regel Schwierigkeiten bei der Gruppierung der ProbandInnen und Antworten, sowie bei der Auswertung der Ergebnisse ergeben, während mit geschlossenen Fragen das Antwortspektrum im Vorhinein abgedeckt ist. Es soll angemerkt werden, dass in der Erfahrungsrealität in qualitativer Forschung verbalisiert wird, während in der

quantitativen Forschung numerisch beschrieben wird. Auf diese Art wird die Darstellung der Ergebnisse übersichtlicher.

Geschlossene Fragen erweisen sich in Rahmen dieser Forschung als hilfreich für die TeilnehmerInnen der Befragung, da erstens der Zeitdruck oder Zeitmangel oft ein demotivierender Grund zur Teilnahme war und zweitens, weil die Formulierung eigener Antworten möglicherweise nicht spezifisch oder nicht den Zielen dieser Arbeit dienen würde. Nichts desto trotz wird am Ende eine offene Frage gestellt. Hier wird den Befragten die Möglichkeit gegeben, frei ihre Meinung zu äußern, ohne sich von vorstrukturierten und gezielten Fragen begrenzt zu fühlen.

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Allgemeine Informationen über die Probandinnen

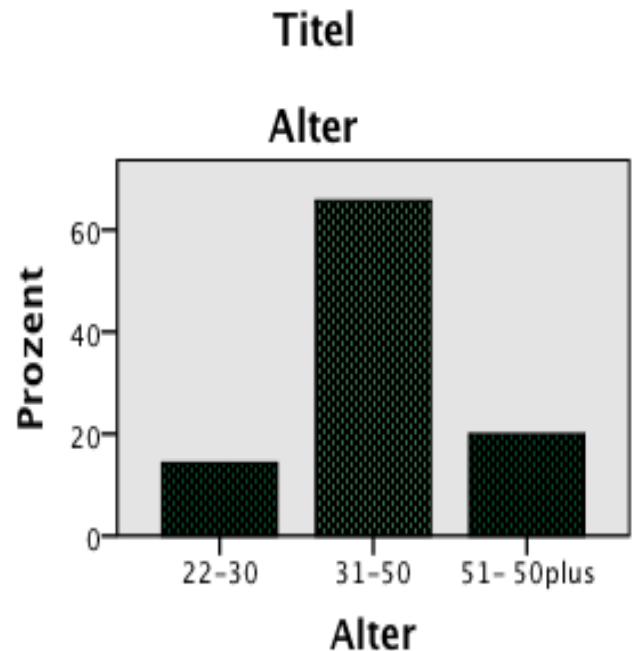
5.3.1.1 Geschlechterverteilung

Insgesamt nahmen 35 Lehrende, die an 10 Athener Privatschulen arbeiten und zwar in den sogenannten griechischen Gymnasium (7e-9e Klasse) und Lyceum (10e-12e Klasse) des Sekundärbereiches an der Befragung teil. Das betrifft die Klassen 7 bis 12. Bemerkenswerterweise, aber typischerweise für das Fach Germanistik und den Lehrerberuf, lag der Anteil der weiblichen Lehrenden bei 83 Prozent, was einer Anzahl von 29 Lehrerinnen und nur 6 männlichen Teilnehmern bedeutet. Beim Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen studierten im Winter- und Sommersemester 2011/2012 insgesamt 120 Personen Deutsche Philologie: Davon waren 112 weiblich und 8 männlich, was in Prozent ausgedrückt einem Frauenanteil von 94 Prozent entspricht. Dieser liegt also nur minimal unter den 11 Prozent dieser Studie und kann somit gewissermaßen als repräsentativ bezeichnet werden (Θε.φυλ.ις 2012: 20).

5.3.1.2 Altersstruktur

Die Altersverteilung bietet wegen der Zusammensetzung der Befragten ein nicht sehr breites Spektrum. Das durchschnittliche Alter beträgt 42 Jahre, fast 9 Prozent der Lehrenden sind 44 Jahre alt (Median). Die jüngste Befragte ist 28 Jahre alt, die älteste 59.

Die Altersverteilung zeigt eine starke Tendenz in der Altersgruppe 31-50. Ein solches Ergebnis erweist sich als logisch und erwartet, da an Privatschulen eher erfahreneres Lehrpersonal bevorzugt wird.



Tab. 2: Alter

5.3.1.3 Erstsprache

50% der Befragten gaben Griechisch als Muttersprache an, 23,5% Deutsch und 26,5% der Befragten sind bilingual.

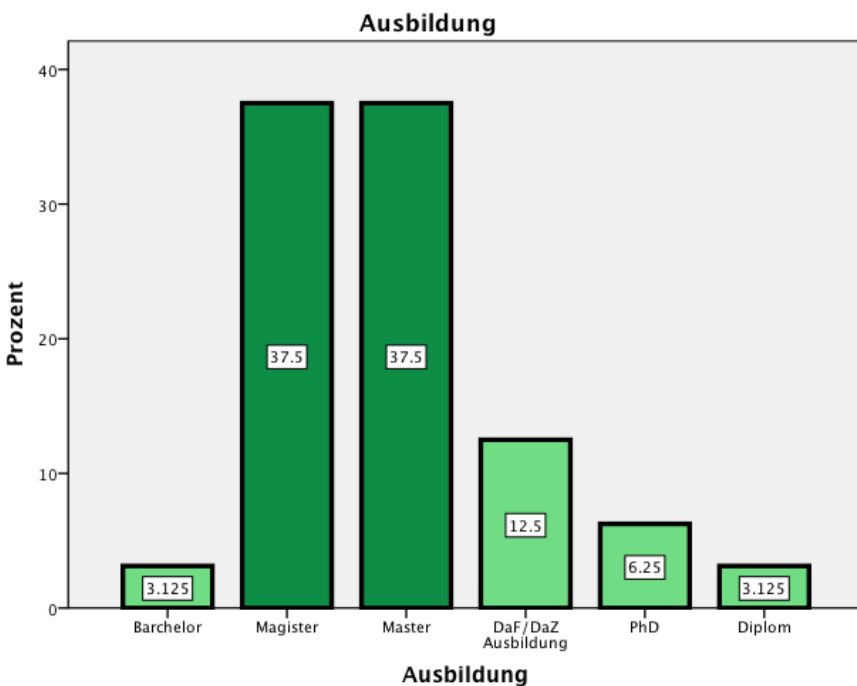
Die Muttersprache der ProbandInnen wurde erfragt, um ein umfassendes Profil erstellen zu können. Weiterhin soll aber das Ergebnis, darauf aufmerksam machen, wie wichtig der Einsatz von authentischen Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht ist. Mit Muttersprachlern als Lehrer haben DaF-Lehrende die Möglichkeit ständig authentisches Deutsch zu hören und zu üben.

Die Tatsache, dass 50% der befragten Lehrenden nicht Muttersprachler sind, unterstreicht die Funktionalität neuer Medien besonders in einem nichtdeutschsprachigen Raum, da sie eine Quelle von authentischen Materialien anbieten. Es liegt auf der Hand, dass mit digitalen Medien aktuelle Materialien schnell

und ohne große Kosten zur Verfügung stehen können. Vor allem im Falle von Nichtmuttersprachler -aber nicht nur- ist es außerdem wesentlich für sämtliche Sprachebenen, wie Phonetik, Plurizentrik oder Landeskunde, dass DaF-Lehrende einen ständigen Kontakt mit der Sprache haben. Natürlich sollte nicht vernachlässigt werden, dass der Kontakt mit der sprachlichen Realität nicht nur für Nichtmuttersprachler, sondern auch für Deutschsprachige nötig ist, da sich Sprache ständig wandelt. Die Deutsche Sprache ist nicht nur das, was im Lexikon steht. Sie bereichert sich, indem neue Wörter entstehen, andere abermals vergehen. Die gesprochene Sprache mit Assimilation, verschluckten Silben, Dialekten oder Fachjargon stellt die Vielseitigkeit der menschlichen Sprachen dar und auf diese sprachliche Realität sollen die Lernenden vorbereitet werden.

5.3.1.4 Ausbildung und Unterrichtserfahrung

Einen entscheidenden Faktor bezüglich des Standpunktes der Lehrkraft bildet außerdem die Ausbildung der Lehrenden. Folgende Tabelle zeigt die Ausbildung der DaF-Lehrkraft an Athener Privatschulen.

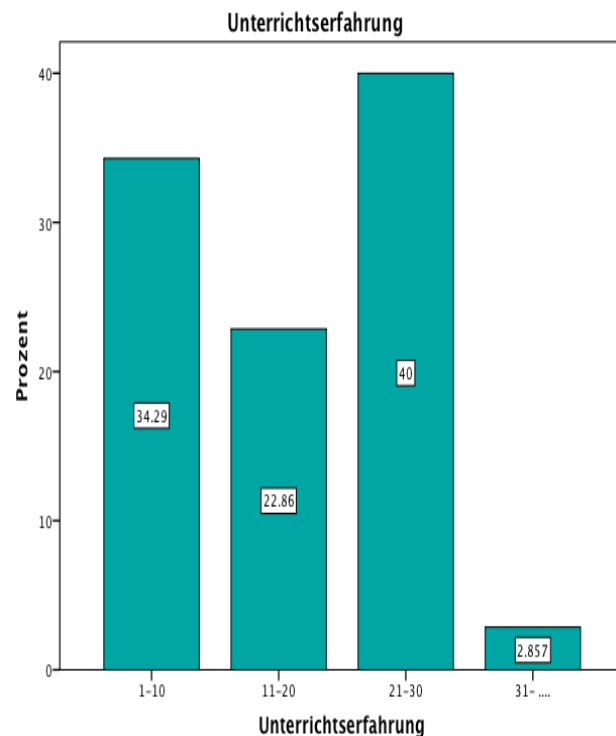


Tab. 3: Ausbildung

Sehr erfreulich ist die Tatsache, dass eine Anzahl von 16 ProbandInnen, welche einen Prozentsatz von rund 45% beträgt, eine DaF/DaZ Ausbildung entweder in Deutschland oder Griechenland absolviert hat. Grundsätzlich ist es in Griechenland üblich, dass mehrere Studienabschlüsse erwünscht sind, um an einer Privatschule angestellt zu werden. Das spiegelt sich bei der Ausbildung der befragten Lehrenden ab. Da ein Magister oder Bachelorstudium eine unabdingbare Voraussetzung bildet, um überhaupt eine Arbeitsbewilligung als Lehrer zu kriegen, haben alle ProbandInnen ein Germanistikstudium absolviert. Mehr als 90 Prozent der DaF-Lehrenden haben ein mindestens 5-jähriges Studium absolviert und besitzen einen Mastertitel. Nur 2 von 35 Personen haben einen Dokortitel.

Ein wesentlicher Punkt ist ferner die Unterrichtserfahrung der Lehrenden. Ihre Unterrichtserfahrung ist vor allem relevant, da sich die bevorzugten didaktischen Methoden darin abzeichnen. Die Erstellung eines solchen Profils -zumindest bezüglich der Unterrichtserfahrung und des Alters- gibt an, ob eher traditionellere didaktische Methoden oder hauptsächlich medienorientierte angewendet werden.

Der größte Anteil der Befragten mit einem Prozentsatz von 40 unterrichten seit 20 bis 30 Jahren, während die nächst größere Gruppe, die einen Prozentsatz von rund 55 beträgt, Unterrichtserfahrungen von zwischen 1 bis 10 Jahren aufweist. Die Unterrichtserfahrung, sowie der Altersfaktor sind für die Mediennutzung entscheidend, wenn man berücksichtigt, dass der Internet-Boom und seine Ausweitung erst im Jahre 1991 begann (Pfeifer 2005: 111).



Tab. 4: Unterrichtserfahrung

5.3.2 Medienkompetenz und Mediennutzung

Hinsichtlich des vorigen Punktes wurde im Weiteren die Medienkompetenz der Lehrenden erforscht. Die Frage Nr. 7 „Welche Medien benutzen Sie in Ihrem Alltag und wie oft?“ möchte die Präferenzen der ProbandInnen in puncto Medienkompetenz in ihrem täglichen Leben skizzieren. Im Weiteren sollen Frage Nr. 7 sowie Frage Nr. 8 “Welche der folgenden Medien benutzen Sie in Ihrem Unterricht und wie oft?“ die alltäglichen Vorlieben der Lehrenden mit ihren didaktischen Medienpräferenzen vergleichen. Die Mediennutzung und die Medienkompetenz sind Komponente, die eng miteinander verknüpft sind und voneinander abhängen. Die Medienkompetenz der Lehrpersonen stellt eine unabdingbare Voraussetzung für einen in Zukunft erfolgreichen Transfer.

Die Nutzung der Potenziale setzt neue Konzepte für die Gestaltung multi- und telemedialer Lernumgebungen voraus, die eng mit dem Verständnis von Lehren und Lernen zusammenhängen. Die Akzeptanz der neuen Medien durch Lehrende und Lernende sowie ihre weitflächige Anwendung setzt voraus, dass die genannten Potenziale untersucht, spezifiziert, offen gelegt und nutzbar gemacht werden.

„Wenn die Lernenden das medial aufbereitete Angebot aufgreifen und verarbeiten können sollen, sind (z.T. natürlich medienunspezifische) Kompetenzen erforderlich bzw. durch entsprechendes Training sowie eine entsprechend gestaltete Lernumgebung aufzubauen.“
(Hesse & Mandl, 2000 zit.n. Wedekind, 2001: 6f.).

Absichtlich wurden in beiden Fragen (Nr 7 und Nr. 8) gleiche oder ähnliche Medien erforscht, damit die Werte vergleichbar sein können. Das meist angewandte Medium mit täglicher Nutzung ist der Computer, der von fast 95 Prozent der Befragten jeden Tag benutzt wird. Ein solches Ergebnis wurde erwartet, da der Computer als Medium ein enormes Spektrum von weiteren Optionen anbietet. Das nächste am meist benutzte Medium ist das Handy mit einem Prozentanteil von rund 88% und beinhaltet Funktionen, wie Telefonieren oder SMS verschicken. Wichtig ist hierbei folgendes zu erwähnen: Obwohl das mobile Telefongerät alltäglich genutzt wird, ist in der Fragestellung nicht

klargestellt, ob es sich um ein Smartphone handelt, welches Internetdienste und Spiele anbietet oder nicht, was die Auswertung eventuell noch etwas differenzierter machen würde.

Weiterhin folgen die Medien bzw. Dienste, wie E-Mail mit 60%, Internetbrowsen mit 48,6%, Informationssuche mit 45,7%, Internetradio, -tv mit 45,7%, Skype bzw. ähnliche Softwareprogramme mit 31,4%, Zeitungen usw. mit 34,3%, Podcasts 31,4, Chatten mit rund 23% sowie Organizerprogramme mit rund 23%. Erstaunlich ist, dass die Chatfunktion, obwohl im Allgemeinen sehr verbreitet, einen so niedrigen Prozentsatz beträgt. Gründe dafür könnten sowohl das Alter als auch die mangelnde Zeit seitens der ProbandInnen sein. 12 von der 35 ProbandInnen (35%) gaben an, dass sie den Chat in ihrem Alltag nie benutzen. In ähnlicher Weise zeichnet sich die Nutzung von Softwares wie Skype, welche kostenlose Telefonie, Instant-Messaging-Funktionen, Datenübertragungen und Videotelefonie bereitstellen. Der Prozent der ProbandInnen, die nie solche Softwares verwenden, liegt bei 25,7%.

Bezüglich der Internetdienste, die hauptsächlich zur Information dienen, liegen die Prozentsätze relativ hoch. Radio (45,7) Zeitungen, Magazinen usw. (34,3) und Podcasts (31,4) gehören zu den Aktivitäten, die ProbandInnen in ihre Alltagsroutine einbeziehen. Das könnte als positiv angesehen werden, vor allem wenn man vermutet, dass Lehrende authentische aktuelle Textdateien bzw. Audio-, Videodateien und Musik, die sie im Internet finden, anschließend in ihrem Unterricht einsetzen. Es sollte außerdem nicht außer Acht gelassen werden, dass die Hälfte der ProbandInnen Griechisch als Muttersprache haben und daher ihre sprachlichen Kenntnisse dauernd auffrischen sollten. Täglicher Kontakt der Lehrenden mit der Massenkommunikation und Kultur des Ziellands, ist darüber hinaus im Bezug auf landeskundliches Interesse wichtig, da die erworbenen Informationen eventuell in die Klasse einfließen könnten. In der Regel stellen Fremdsprachenlehrende das einzige Portal zur Sprache und Kultur des Ziellandes dar.

Die folgende Tabelle gibt Informationen über die Mediennutzung während des Deutschunterrichts.

	Jedes Mal	Häufiger als in jeder 5. Unterrichsst.	Seltener als in jeder 5. Unterrichsst.	Nie
CD/DVD	17.1	57,1	25,7	0
Handy	0	0	0	100
Computer	54.3	22,9	17,1	5,7
Internetbrow sen	0	5,9	38,2	55,9
Informations- suche	8.8	8,8	38,2	44,1
E-Mail	0	2.9	26.5	70,6
Chat	0	0	14.7	85.3
Skype	0	2,9	14,7	82,4
Soziale Netzwerke	0	3	9,1	87,9
Internetradio, -tv	0	6,1	27,3	66,7
Zeitungen	2,9	8,8	29,4	58,8

Podcasts	5,7	11,4	57,1	25,7
Organizer	6,1	15,2	33,3	45,5
Interactive Boards	40	34,3	14,3	11,4

Tab. 5: Mediennutzung im Deutschunterricht

In dieser Tabelle spiegelt sich nicht nur die Medienauswahl der DaF-Lehrenden wider, sondern auch die Häufigkeit, mit der die Medien in ihrem Unterricht benutzt werden. Außerdem lassen sich auch grobe Tendenzen der angewandten didaktischen Methoden erkennen.

Es war zu erwarten, dass ein Medium, wie das Handy in der Klasse als didaktisches Mittel nicht vorkommen würde, obwohl es z.B. das zweitbeliebteste Medium im Alltag der DaF-Lehrenden ist und daher den Nutzern bekannt ist. Ähnliches gilt für Softwareprogramme, wie Skype, für soziale Netzwerke, Chatten oder E-Mails. Mit Ausnahme vom E-Maildienst stimmt die niedrige Prozentzahl der genannten Medien/Dienste mit den Medien von seltener Nutzung im Alltag überein. Das lässt sich auch anhand des Alters der ProbandInnen erklären. Die Mehrheit der Befragten gehört zu einer Altersgruppe mit ProbandInnen über 30 Jahre und daher zu einer Generation, die nicht mit solchen Medien aufgewachsen ist. Mangelnde Kenntnisse der Computertechnik bzw. Computerprogramme und –softwares beeinflussen - seitens der DaF-Lehrenden - sowohl die Auswahl solcher als Unterrichtswerkzeuge als auch die Gestaltung von Methoden bzw. didaktischen Entscheidungen.

Paradox erscheint die Tatsache, dass obwohl Interactive Boards von 40% der Befragten benutzt werden, keine seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten genutzt wird. Folglich bleibt an diesem Punkt offen, wie Weißwandtafeln so eine häufige Nutzung im Klassenraum haben, wenn keine der anderen benannten Computerdienste angewandt

werden und wie sie genutzt werden. Es ist zu vermuten, dass Interactive Boards höchstwahrscheinlich eher als Schreibtools und Beamer im Unterricht benutzt werden. Weiterhin ist erwähnenswert, dass Interactive Boards heutzutage einen didaktischen Trend und ein Muss darstellen. Das spiegelt sich an der Tatsache wider, dass alle 10 Schulen über Weißwandtafeln verfügen, auch wenn sie nicht korrekt genutzt werden.

Weiterhin finden CDs und DVDs Anwendung von allen Befragten und in allen Schulen. 17,1 Prozent der Unterrichteten benutzen sie in jeder Unterrichtsstunde, 57,1 Prozent häufiger als in jeder 5. Unterrichtsstunde und 25,7 Prozent seltener als in jeder 5. Unterrichtsstunde. Ein solches Ergebnis ist auf der einen Seite sehr erfreulich, weil die Fertigkeit des Hörens oft geübt wird und weil die deutsche Sprache gesprochen von Muttersprachlern im Klassenraum gehört wird. Auf der anderen Seite ist es jedoch bedächtig, dass Hörtexte nur von CDs geübt werden und fraglich, ob es sich nur um didaktisierte Hörtexte handelt, die in jedem Lehrbuch beinhaltet sind, oder ob auch authentische Texte benutzt werden.

5.3.3 Medienausrüstung an den Schulen

Nach der Befragung wurde festgestellt, dass die Mehrheit (fast 97%) der Schulen über Computer und Weißwandtafeln in den Klassen verfügen. Keiner der Befragten gab an, dass Tablets im Unterricht verwendet werden oder dass die Schule darüber verfügt. Andere Medien, die genannt wurden sind CD-Player, DVD- Player, Fernseher und Beamer.

5.3.4 Didaktischer Standpunkt der Unterrichtenden

Bei der Frage Nr. 10 im Fragebogen „Meinen Sie, dass mithilfe von digitalen Medien im DaF-Unterricht folgende Ziele erreicht werden und in welchem Grad?“ werden die didaktischen Aspekte mithilfe von neuen Medien untersucht. Im Zentrum stehen folgende didaktische Aspekte, welche wichtige Ansätze in Bezug auf das Lernen mit neuen Medien darstellen:

- Situiertes Lernen
- Interaktives Lernen
- Interkulturelles Lernen
- Autonomes Lernen
- Kompetenzorientiertes, Handlungsorientiertes, Kooperatives Lernen

Die zu bewertenden didaktischen Ziele sind in einer zufälligen Reihenfolge im Fragebogen aufgelistet, sodass auf diese Art und Weise die ProbandInnen die tatsächliche Aussage bewerten würden, ohne das didaktische Ziel leicht erkennen zu können. Beabsichtigt wird, eine klare und objektive Einstellung der Unterrichtenden wiederzugeben.

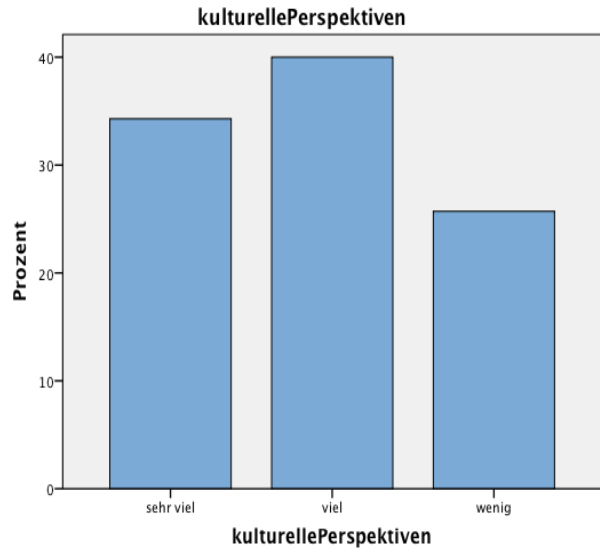
5.3.4.1 Interkulturalität

Bezüglich des Themas Interkulturalität wurden folgende Aussagen im Fragebogen beinhaltet:

- Es werden zusätzliche landeskundliche Materialien erhalten.
- Sprachliches Lernen wird mit interkulturellen Themen und Inhalten verknüpft.
- Neue kulturelle Perspektiven und Weltorientierungen werden aufgedeckt.

Die Mehrheit der Unterrichtenden hat eine positive Einstellung dazu, wie digitale Medien zur Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht beitragen können. Fast 62% der ProbandInnen bewerteten den Beitrag der neuen Medien zum Erhalten von zusätzlichen landeskundlichen Materialien in der Lernumgebung mit „Sehr viel“, und 35% mit „Viel“. Über die Verflechtung des sprachlichen Lernens mit interkulturellen Themen und Inhalten gab rund 32% der Befragten „Sehr viel“, und 66% „Viel“ an. Nur eine Person antwortete, dass Medien wenig bei der Interkulturalität im Unterricht helfen können.

Schließlich wird dargestellt, wie kulturelle Perspektiven und Weltorientierungen mit neuen Medien im Unterricht genutzt werden können. In ähnlicher Weise war die Meinung der ProbandInnen eher positiv. Rund 34% kreuzten „Sehr viel“, 40% „Viel“ an. Trotzdem gibt es an diesem Punkt ein gutes 26%, welches glaubt, dass Medien zur Aufdeckung neuer kulturellen Perspektiven und Weltorientierungen wenig beitragen.



Tab. 6: Kulturelle Perspektive

5.3.4.2 Autonomie

Hinsichtlich der Vermittlung von „Lernerautonomie“ mithilfe von neuen Medien wurden folgende Aussagen im Fragebogen beinhaltet:

- Die Lernenden entwickeln ihre eigenen Lernstrategien.
- Es ist möglich Lernschwierigkeiten allein zu überwinden
- Lernende können ihr eigenes Lernen reflektieren

Neue Medien haben das didaktische Ziel die Autonomie der Lernenden zu stärken und ihnen dabei zu helfen, Lernstrategien zu entwickeln und dabei die Fähigkeit zu entwickeln, Lernhindernissen zu überwinden. Im Rahmen der Autonomie sollen Lernende ihren Lernprozess planen und durchführen lernen. Auf die Frage, ob neue Medien effizient dazu beitragen, den Lernenden zum Mitgestalter des Lernprozesses zu machen, antwortete 20% der Befragten „Sehr viel, 60% „Viel“ und der Rest „Wenig“.

Darüber hinaus besteht eine Beziehung zwischen Lernerautonomie und Lernstrategien. Dazu zählen auch Eigenschaften, wie das Internet benutzen, um z.B. unbekannte Wörter nachschlagen zu können. Die Aussage „Die Lernenden entwickeln ihre eigenen Lernstrategien“ bewerteten die ProbandInnen folgenderweise:

Entwicklung von Lernstrategien		Häufigkeit	Prozent
	sehr viel	2	5.7
	viel	15	42.9
	wenig	16	45.7
	gar nicht	2	5.7
	Gesamt	35	100.0

Tab. 7: Entwicklung von Lernstrategien

Fraglich ist, warum ein so hoher Prozentsatz „Wenig“ antwortete, trotz des hohen Angebotes von vielen Sprachverarbeitungsstrategien der neue Medien: Schreibprodukte strukturieren (markieren, Notizen machen, Rechtschreibkontrollen durchführen), allein Üben (Onlineübungen), Hilfsmittel anwenden (Wörterbücher, Grammatikübersicht), kommunikative Strategien anwenden (Chats, Blogs und Foren). Außerdem bieten neue Medien Strategien zur Selbstorganisation und Regulierung des eigenen Lernens (Einrichtung und Planung des Lernprozesses, Kalender oder Checklisten halten usw.), um Lernschwierigkeiten überwinden zu können. An dieser Stelle wird ganz klar, dass die Lehrenden die Möglichkeiten der neuen Medien nicht ausreichend kennen. Ihre Meinung zeichnet sich in der folgenden Tabelle ab.

Lernschwierigkeiten überwinden	Häufigkeit	Prozent
sehr viel	3	8.6
Wenig	16	45.7
Viel	12	34.3
gar nicht	4	11.4
Gesamt	35	100.0

Tab. 8: Überwindung von Lernschwierigkeiten

Fast 43% der Befragten gibt an, dass mit multimedialen Hilfsmitteln Lernschwierigkeiten erfolgreich überwunden werden können, während ein guter Anteil von 57% diesem nicht zustimmt.

Zur Lernerautonomie gehört schließlich die Überwachung und Auswertung des eigenen Lernens. Neue Medien bieten Möglichkeiten an, den eigenen Lernprozess zu überwachen, z.B. mit Fehlerstatistiken und das Erreichen der eigenen Ziele zu kontrollieren, z.B. mit Checklisten. Die Aussage „Lernende können ihr eigenes Lernen reflektieren“ bewertete rund 49% der DaF-Unterrichtenden mit „Viel“ und 40% mit „Wenig“. Eine Person antwortete „Gar nicht“ und drei Personen „Sehr viel“. Hier, wie auch bei den vorherigen zwei Fragen bezüglich der Entwicklung von Lernstrategien sowie der Möglichkeit Lernschwierigkeiten zu überwinden, spalten sich die ProbandInnen in zwei größere Gruppen. Während die eine Gruppe eine sehr positive Meinung darüber hat, erscheint die andere unschlüssig oder uninformiert über die didaktischen Möglichkeiten zu sein.

5.3.4.3 Interaktivität

Was das „Interaktive Lernen“ sowie das „kompetenzorientierte, handlungsorientierte, kooperative Lernen“ betrifft, wurden folgende Aussagen im Fragebogen beinhaltet:

- Es wird ein interaktives Arbeiten gefördert.
- Lernaktivitäten fördern kommunikatives Handeln.
- Es wird in allen Sozialformen gearbeitet.
- Durch Medien werden alle Fertigkeiten geübt.
- Medien regen die aktive Teilnahme der Lernenden an.

Der Beitrag von neuen Medien zur Interaktivität wird von 91,5 Prozent der Befragten positiv angesehen. Nur 8,6 Prozent antwortete auf die Frage mit „Wenig“. Zu den Merkmalen der Interaktivität gehört auch das kommunikative Handeln, da es eine asynchrone oder synchrone Kommunikation und Kooperation über das Netz mit anderen Menschen verlangt.

Hier sind fast 83% der DaF-Lehrenden der Meinung, dass neue Medien „Sehr viel“ oder „Viel“ beim kommunikativen Handeln im Unterricht helfen können, während ein gutes 17 Prozent auf die Frage „Wenig“ antwortete. Wie auch im vorherigen Kapitel erwähnt wird, spielt das „Wer“, „Mit wem“, „Wann“, „Wo“ und „Warum“ in der Kommunikation bei der Interaktivität eine entscheidende Rolle. Dabei ist es nicht wesentlich, ob es von einer mündlichen, schriftlichen oder audiovisuellen Interaktion handelt.

Aus diesem Grund werden auch Fragen zu den Sozialformen und Fertigkeiten im Hinblick auf ihre Verbindung mit digitalen Medien gestellt. Bezüglich der Sozialformen antwortet die Hälfte der ProbandInnen, dass alle Sozialformen mithilfe von neuen Medien im Unterricht angewendet werden könnten, während die andere Hälfte die Gegenmeinung vertritt. Anders zeigt sich die Tendenz der Befragten betreffend auf die Fertigkeit, wo 74,3% „Viel“ oder „Sehr viel“ ankreuzte. Der Rest mit einer Prozentzahl von 25,7 betrachtet den Beitrag der Medien zur Einsetzung der verschiedenen Fertigkeiten als nicht sehr effizient.

Frage Nr. 10 im Fragebogen umfasst außerdem noch drei wichtige Punkte für die Fremdsprachendidaktik –natürlich immer im Kontext der neuen Medien. Diese sind folgende Aussagen:

- Lernumgebungen sind realitätsnah und kontextgebunden
- Lernumgebungen und Materialien sind in der Regel authentisch
- Medien regen die aktive Teilnahme der Lernenden an
- Die Lernenden entwickeln Medienkompetenz

5.3.4.4 Situierete Gestaltung des Unterrichts

Der erste Punkt „Lernumgebungen sind realitätsnah und kontextgebunden“ betrifft die Verflechtung der neuen Medien mit dem situierten Unterricht. Die Aussage „Lernumgebungen sind realitätsnah und kontextgebunden“ umfasst Aspekte des situierten Lernens, wie Authentizität und Kontextgebundenheit des Wissens. Darauf antworteten 10 Personen (28,6%) „Sehr viel“, 16 Personen (45,7%) „Viel“ und der Rest „Wenig“. Wie kontextgebunden und praxisnah der Unterrichtsinhalt sein kann, liegt nicht

nur an dem Potenzial des Mediums per se, sondern auch an der Auswahl der Materialien und wie sie in der Lernumgebung eingesetzt werden. Deswegen lässt die Bewertung der DaF-LehrerInnen auch die Auslegung zu, dass neue Medien nicht geeignet eingesetzt werden, um Lernenden dabei zu helfen Lerninhalte und -objekte nicht isoliert, sondern im Kontext zu verstehen. .

5.3.4.5 Kompetenz- und Handlungsorientierung, kooperatives Lernen

Das Merkmal der Authentizität von Materialien zählt zu den Eckpfeilen der heutigen Fremdsprachendidaktik und könnte vielleicht wegen des leichten Zugangs zu den aktuellsten Informationen als der größte Beitrag von neuen Medien im Unterricht angesehen werden. Bei der folgenden Tabelle bildet sich die Meinung der DaF-LehrerInnen. Es ist zu betrachten, dass fast 29% der Befragten „Wenig“ auf die Frage antwortete. Man kann an diesem Punkt vermuten, dass es eine mangelnde Ausbildung seitens der Lehrenden gibt und dass Lehrende über die verschiedenen medialen Angebote nicht ausreichend informiert sind. Ähnliche Ergebnisse ergaben sich auch bei der Medienkompetenz der Lehrenden und wie oft sie Medien in ihrem Alltag benutzen.

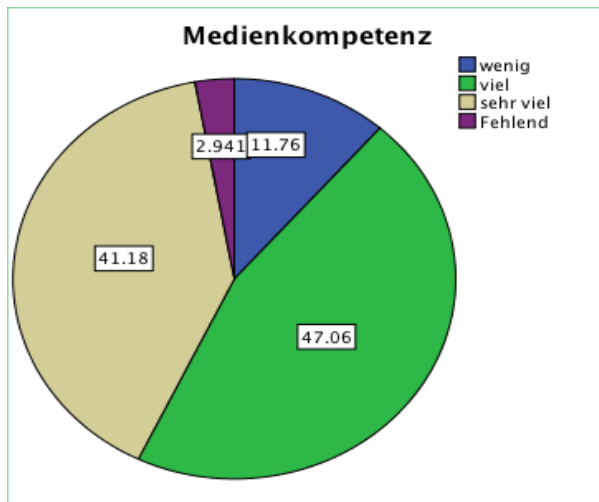
Authentizität

	Häufigkeit	Gültige Prozente
wenig	10	28.6
viel	16	45.7
sehr viel	9	25.7
Gesamt	35	100.0

Tab. 9: Authentizität

Fraglich ist weiterhin, ob neue Medien die Lernenden motivieren am Lernprozess aktiver teilzunehmen. Die Motivation stellt ein unabdingbares Merkmal der Unterrichtsqualität und kann den Lernerfolg in großem Maße beeinflussen. Den Beitrag von neuen Medien zur Motivation erachteten rund 97% der Befragten als „sehr groß“ oder „groß“. So ein Ergebnis ist zu erwarten, da neue elektronische Medien einen erheblichen Einfluss auf

die heutige Generation haben. Dieser Einfluss wird, wie abzusehen, auf die Lerngewohnheiten der DaF-Lernende widerspiegelt.



Die Verzahnung der Lerninhalte mit dem Erwerb von elektronischen Medien setzt die Entwicklung von Medienkompetenz voraus. Die Antworten der ProbandInnen auf die Frage, ob Lernende Medienkompetenz entwickeln, sind auf der Tabelle Nr. 10 abzulesen.

Tab. 10: Medienkompetenz

5.3.5 Bewertung von allgemeinen Charakteristika der neuen Medien

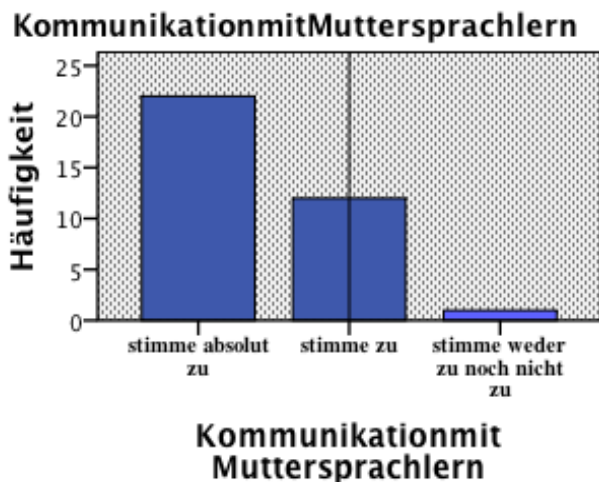
Die Frage Nr. 9 im Fragebogen „Im Weiteren werden verschiedene Eigenschaften digitaler Medien geäußert. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ beabsichtigt einen allgemeinen Überblick über die Meinung der DaF-Lehrenden bezüglich neuer Medien im Deutschunterricht zu schaffen. In zufälliger Reihenfolge werden sowohl negative als auch positive Merkmale von Medien geäußert, die von den ProbandInnen mit folgenden Antwortmöglichkeiten beantwortet werden können:

1. stimme absolut zu
2. stimme zu
3. stimme weder zu noch nicht zu
4. stimme eher nicht zu
5. stimme absolut nicht zu

Zwei von den in dieser Frage gestellten Aussagen sind ähnlich mit den Äußerungen der Frage 10. Diese betreffen die Eigenschaften des kommunikativen Potenzials neuer

Medien und ihrer Interaktivität. Diese zwei Punkte sind äußerst wichtig, da der Kontakt der DaF-Lehrenden, die in einem anderssprachigen Umfeld leben, mit der deutschen Sprache zeitlich und strukturell wesentlich reduzierter ist - zumindest im Vergleich zum Deutschunterricht im deutschsprachigen Raum. Neue Medien und ihre Einsatzmöglichkeiten stellen von sich aus, den einzigen Weg für einen Kontakt mit Muttersprachlern dar.

-Neue Medien erlauben die Kommunikation mit Muttersprachlern.



Es lässt sich beobachten, dass nur ein geringer Prozentsatz der ProbandInnen (2,9) der Frage weder zustimmt, noch nicht zustimmt.

Der Rest (97,1) betrachtet neue Medien als Kommunikationstools und meint, dass sie einen Kontakt mit Muttersprachlern des Ziellandes ermöglichen.

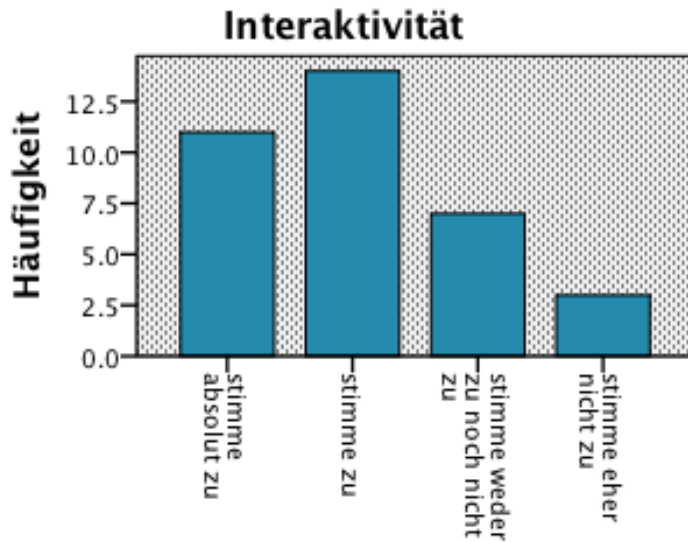
Tab. 11: Kommunikation mit Muttersprachlern

Dagegen bewerteten DaF-Lehrende die Aussage „Der Lernprozess ist unpersönlich, es entsteht kein sozialer Kontakt wie etwa bei Lerngruppen“ folgenderweise:

11.4 Prozent der Befragten stimmt absolut zu, 17.1 Prozent stimmt zu, 22.9 Prozent stimmt weder zu noch nicht zu. Der Rest -48,5%- stimmt eher nicht zu oder absolut nicht zu. Hier spaltet sich die Tendenz in zwei Gruppen und fast 30% findet den Lernprozess unpersönlich und meint, dass kein sozialer Kontakt entsteht. Aus den Prozentanteilen beider Aussagen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Mehrheit der Unterrichteten die Aussagen, die relevant zum kommunikativen Beitrag der Medien zum erfolgreichen Lernen sind, positiv bewerten und als gewinnbringend betrachten.

Wie schon erwähnt, ist Kommunikation und Interaktivität eng miteinander verknüpft. Die vorliegende Grafik gibt Auskunft über die Meinung der Befragten bezüglich der Interaktivität.

-Es gibt die Möglichkeit zur Interaktivität (z.B. direktes Feedback).



Tab. 12: Interaktivität

Den letzten beiden Tabellen lässt sich entnehmen, dass die Teilnehmer der Umfrage, digitale Medien für den Deutschunterricht als allgemein gewinnbringend verstehen. Außerdem stimmen die Prozentanteile in großem Maße mit den Ergebnissen der Frage 10 „Meinen Sie, dass mithilfe von digitalen Medien im DaF-Unterricht folgende Ziele erreicht werden und in welchem Grad?“ überein.

Zur Interaktivität gehört außerdem, die Möglichkeit mit den Lehrenden zu kommunizieren, dass Lehrende jederzeit zur Verfügung der Lernenden stehen und dass sie Lernenden tatsächlich helfen können. Dieses Prinzip wollte auch die Aussage „Es ist schwierig für die Lernenden direkte Fragen zu stellen“ untersuchen. Darauf antworteten 37,2% der ProbandInnen, dass sie eher oder absolut nicht zustimmen, 31,4% dass sie weder zu noch nicht zu stimmen und 36,4%, dass sie zu oder absolut zu stimmen. Es formen sich drei fast gleich große Gruppen. Die Variation der Antworten kann mit einer mangelnden Erfahrung der Lehrenden mit diesen Medien zu tun haben und spiegelt

dabei Ängste und Gedanken über den Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht wider.

Viele von den Nachteilen die ProbandInnen auflisten und im Unterrichtprozess entdecken, stimmen mit Nachteilen, die auch in der Literatur zu finden sind überein:

- Fehlende Betreuung; offene Fragen bleiben ungeklärt
- Interpretationsprobleme werden nicht aufgeklärt
- (Erfahrungs-)Austausch fehlt
- Hohe Ablenkungsgefahr
- Konzentration am Arbeitsplatz eher schwierig
- Einsatz themenabhängig, Begrenzung auf bestimmte Inhalte
- Eignet sich nicht für komplexe Fragestellungen
- Fehlender Lerndruck
- Mangelnde Interaktivität
- Mangel an sozialen Kontakten; Gefahr der Vereinsamung
- Für Lernungewohnte weniger geeignet
- Gefühl des „Computeroverflows“/Bild- schirmlernen
- Abhängigkeit von technischer Infrastruktur; schnelle Onlineverbindung nötig

(Da Rin 2005: 6)

Bezüglich der Multimedialität und Multicodalität der neuen Medien stellten sich folgende zwei Aussagen zum Bewerten:

Das Angebot an Materialien ist vielfältig (Videos, Lernkarten, interaktive Aufgaben etc.)

Materialienvielfältig

	Häufigkeit	Gültige Prozente
stimme absolut zu	22	62.9
stimme zu	9	25.7
stimme weder zu noch nicht zu	4	11.4
Gesamt	35	100.0

Tab. 13: Materialienvielfältigkeit

Die Vielzahl an Angeboten ist zu unübersichtlich bzw. unverständlich

Angebote sind unübersichtlich

	Häufigkeit	Gültige Prozente
stimme absolut zu	3	8.6
stimme zu	9	25.7
stimme weder zu noch nicht zu	9	25.7
stimme eher nicht zu	10	28.6
stimme absolut nicht zu	4	11.4
Gesamt	35	100.0

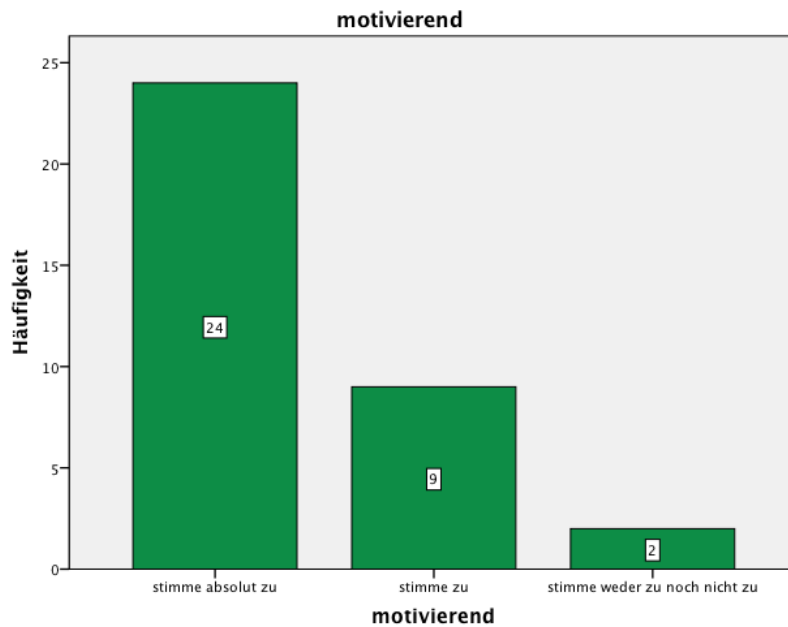
Tab. 14: Angebote

Die vorangehenden Tabellen zeigen die Meinungen von DaF-Lehrenden zur Materialenvielfalt. Obwohl die Mehrheit der ProbandInnen -88,6%- die Eigenschaften der Multicodalität und Multimodalität bei neuen Medien als Unterrichtswerkzeuge erkennt, betrachten die ProbandInnen diese Tatsache skeptisch und nicht unbedingt als positiv. 34,3% empfinden das Angebot der Materialien als unübersichtlich bzw. unverständlich, 25,7% stimmt der Aussage weder zu noch zu und 40% meint, dass das Angebot übersichtlich bzw. verständlich und daher hilfreich für DaF-Lernende sein kann.

Schließlich kommt die Frage über die Motivation der Lernenden. Hier sollen Lehrende angeben, wie sie ihre SchülerInnen in der Praxis empfinden. Wirken also neue Medien motivierend für die DaF- Lernenden?

Die folgende Tabelle stellt dar, was für einen Effekt neue Medien in puncto Motivation auf die DaF-Lernenden haben:

Neue Medien wirken motivierend für die Lernenden



Tab. 15: Motivation

Es ist offensichtlich, dass digitale Medien einen starken Effekt und positive Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden haben können. Trotzdem soll nicht vernachlässigt werden, dass SchülerInnen, die Interesse am Unterricht und den Medien zeigen, nicht unbedingt Interesse am Deutschunterricht haben.

6. FAZIT

Zum Abschluss der Arbeit folgt ein Fazit, in dem zusammenfassend nochmal auf die Ergebnisse der Umfrage eingegangen wird. Darüber hinaus werden Aussagen der ProbandInnen erwähnt, die die Ergebnisse veranschaulichen. Anschließend wird ein kleiner Ausblick gewährt, der basierend auf der Methodik eventuell verbessert oder noch entwickelt werden könnte.

Anhand der abgegebenen Fragebögen und der bearbeiteten Daten, die den Einsatz und didaktischen Stellenwert der neuen Medien im DaF-Unterricht an Athener Privatschulen widerspiegeln wollen, sind verschiedene Schlussfolgerungen zu ziehen.

Zuerst sollten die Haupteigenschaften des Forschungskorpus noch einmal erwähnt werden: Zusammenfassend handelt es sich also um 10 Athener Privatschulen, wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. An der Befragung nahmen 35 DaF-Unterrichtende –hauptsächlich weibliche ProbandInnen- teil, die alle über eine relevante Ausbildung im Bereich Fremdsprachendidaktik und schon über einige Jahre Unterrichtserfahrung verfügen. Alle Schulen sind in ausreichendem Maße mit neuen Medien, wie Computers, CD-Player, DVD- Player, Fernseher und Beamer ausgerüstet.

Nach der Datenbearbeitung ließ sich in puncto Mediennutzung erschließen, dass die Mehrheit der Befragten Medien, wie Handys oder Computers (E-Mails, Informationssuche, Internet-Radio u.a.) alltäglich benutzt, jedoch erscheinen andere Mediendienste, wie Internettelefonie und Chatten unter den ProbandInnen nicht so beliebt zu sein. Einheitlicher skizzieren sich ihre Präferenzen was die Nutzung neuer Medien als Unterrichtsmedien betrifft. CDs bzw. DVDs, Computers und Weißwandtafeln fallen als regelmäßig angewandte Medien im Unterricht auf. Hier sollte folgendes Phänomen nicht außer Acht gelassen werden:

Anhand der Antworten der Unterrichtenden lässt sich beobachten, dass neue Medien fast ausschließlich als traditionelle Unterrichtsmedien benutzt werden. Das spiegelt sich bei der geringen Medienauswahl von Podcasts, E-Mails, Chat oder Internetbrowsen wider.

In der Antwort einer DaF-Lehrerin bestätigte sich das Bild:

„Der Einsatz der neuen Medien im Unterricht war für mich am Anfang umständlich, denn ich fühlte mich selbst nicht sicher. Im Moment aber genieße ich die Zeit mit dem Computer im Unterricht. Die Schüler sind begeistert, passen besser auf und können besser geprüft werden

und sich auch selbst überprüfen...Ich glaube, dass sich das Medium „Interaktive Tafel“ noch weiter ausschöpfen lässt. Das sehe ich an meinem Unterricht.“

Im Weiteren werden die Einstellungen und Erfahrungen der ProbandInnen bezüglich des Medieneinflusses und der didaktischen Ziele auf den Erwerb der Deutschen Sprache beobachtet. Die Mehrheit der Unterrichtenden hat eine positive Einstellung dazu, wie digitale Medien zum Fremdsprachenunterricht beitragen können.

Neue Medien stellen insgesamt eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht dar und können den Lernprozess effektiv unterstützen. Besonders sinnvoll betrachten die Befragten den Einsatz von Medien für die Interkulturalität, Kommunikation und Interaktivität, Authentizität, Medienkompetenz und Motivation.

Dazu sagten sie:

„Im Fremdsprachenunterricht an unserer Schule kommt den neuen Medien eine besondere Bedeutung zu. Es handelt sich um eine neue Pädagogik, die sogenannte „Medienpädagogik“. Neue Medien unterstützen den Lernprozess effektiv. Die Schüler werden stark motiviert und die Kommunikation wird gefördert. Die Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz werden entwickelt, denn es ist für unsere Schüler leichter durch Computer die Daten zu verarbeiten und zu „visualisieren“.[...]“

„[...]Andererseits ist durch neue Medien eine neue Kommunikationsebene zwischen Lehrer und Schüler entstanden, die sich durch Offenheit und Dynamik auszeichnet und den gesamten Unterrichtsprozess neue Perspektive verleiht.“

„Es handelt sich dabei um die Zukunft des DaF-Unterrichts. Sowohl werden Lernende sehr motiviert als auch kommen sie in Kontakt mit authentischen Situationen bzw. Strukturen. [...] Von Vorteil ist die Interaktion mit anderen Instituten und ausländischen Schulen.“

Der Aspekt der Motivation war bei den Antworten der DaF-Lehrenden am häufigsten zu finden. Dazu berichteten sie in großem Maße nur positive Erfahrungen und erwähnten, dass digitale Medien eine besonders positive Auswirkung auf die Schülermotivation haben. Ernante Merkmale der neuen Medien, die dazu beitragen, sind: Abwechslung,

Materialienvielfalt und Möglichkeit nach spielerischer Unterrichtsgestaltung, vertraute Medien für heutige Jugendliche.

In Verbindung mit den Motivationsgründen für den Medieneinsatz im Unterricht wurde von der Lehrerperspektive auch über negative Auswirkungen der neuen Medien berichtet. Ein oft genannter Aspekt sind die Schwierigkeiten, mit denen sie in der Unterrichtspraxis konfrontiert werden. Die negativen Seiten des Medieneinsatzes spiegeln sich auch bei den Prozentanteilen in der Datenverarbeitung wider. Skeptisch darüber erscheinen manche Unterrichtenden über die Unübersichtlichkeit der Materialien und über das mangelnde Üben der Fertigkeiten. Ferner meinen die Unterrichtenden, dass Medien gegenwärtig einen sehr dominanten Platz am Leben der Jugendlichen haben. Folglich sollten Lernende in der Schule auch andere Stimuli bekommen und nicht von Medien überfordert werden.

„[...]Wichtig ist aber auch, bedauerlicherweise, dass die Lernerden oft in den selben Internetseiten nach Informationen suchen, was zur Eintönigkeit ihrer Arbeit führt (z.B. Wikipedia)“.

„[...]Durch Medien werden aber nicht alle Fertigkeiten geübt und deshalb bin ich der Meinung, dass sie die Lehrer nicht ersetzen können.[...]“

„[...]Dieser Einsatz sollte allerdingst besonders gut durchgedacht und bis ins Detail geplant sein, sonst besteht die Gefahr, dass der Faden verloren geht, dadurch, dass die Schüler verschiedenartige bzw. zu viele Anregungen erhalten. [...]“

Die Auseinandersetzung mit neuen Medien stellen für viele Unterrichteten einen „Weg ins Unbetretene“ dar, was Schwierigkeiten sowie für die Vorbereitung und Planung ihres Unterrichts als auch für die tatsächliche Durchführung bereit. Für manche Befragten besteht sogar die Gefahr, dass Medien den Unterricht „instrumentalisieren“ und im Endeffekt nicht bereichern.

„[...]Der Einsatz der neuen Medien im Unterricht war für mich am Anfang umständlich, den ich fühlte mich selbst nicht sicher. [...]“

„[...]Es war nicht leicht für mich zu lernen, wie ich meine Schüler bei diesem neuen Lernprozess unterstütze bzw. steuere und begleite. [...]“

Auf diesen Ängsten und Argumenten basierend lässt sich auch der Ausblick dieser Arbeit aufbauen. Um die verschiedenen Medienarten in Fremdsprachenlernprozessen sinnvoll einzusetzen ist eine Mediens Schulung der Fremdsprachenlehrer unerlässlich.

7. AUSBLICK

Unter den ProbandInnen wird eine Mediens Schulung als wichtigster Bestandteil eines erfolgreichen Einsatzes angesehen. Heutzutage gibt es zahlreiche Universitäten, die Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache als gängiges Studium, Master-, Fern-, oder Weiterbildungsstudiengang anbieten. Zu den verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten gehört neben der Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur auch die Vermittlung von Medien im Fremdsprachenunterricht. Derzeitig ist für die Konzeption eines Studiengangs, wie DaF/DaZ maßgebend, dass die Medienvermittlung im Fremdsprachenunterricht als fachwissenschaftliches Kernfach im Curriculum beinhaltet ist.

Trotzdem erscheinen DaF-Lehrende dagegen auf die akute Herausforderungen nicht gut vorbereitet zu sein. Es wird ihrerseits immer wieder betont, dass eine qualifizierte Schulung der Lehrenden erforderlich ist. Das unterstreicht charakteristisch eine 50 jährige Lehrerin mit folgender Äußerung:

„Die Lehrer müssten viel besser geschult werden und man müsste ihnen dafür genug Zeit zur Verfügung stellen. Außerdem müssten sie die Möglichkeit haben, das Erlernete ohne Druck und mit genügend Vorbereitungsmöglichkeit in der Unterrichtspraxis anzuwenden.“

Mit der Einführung der neuen Medien in der Didaktik haben sich sowohl die Lern- und Arbeitsstrategien seitens der Lernenden als auch die Rolle der Unterrichtenden drastisch geändert. Neben traditionellen Medien, wie Wörterbüchern, Lexika, Zeitungen

oder Video- und Audiomaterialien, sollen Lehrende auch mit Bereichen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, wie das WWW, E-Mail- und Chat-Anwendungen, multimediale Enzyklopädien und tutoriell orientierte, multimediale Lernprogramme vertraut werden. Das Potenzial der verschiedenen Unterrichtsmedien, - inkludiert neuer Medien- ist eng mit dem Potenzial ihrer Vermittler als Lehrer eingebunden.

„Die betreuenden Lehrenden müssen das jeweilige Potential erkennen können und durch eine geeignete Didaktik sinnvoll zu nutzen wissen, denn nur so können die Neuen Medien zu einer sinnvollen Bereicherung fremdsprachlicher Lernprozesse werden.“ (Schmidt 2005: 20)

In den Zeiten der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik kommen vielseitige Aufgaben und Anforderungen, wie die Vermittlungsaufgabe unterschiedlicher Fertigkeiten und Kenntnisse auf die Lehrkräfte zu. Die starke Präsenz der neuen Medien im Unterricht ohne konkrete Vermittlungsziele und didaktische Ansätze verbirgt Gefahren in sich. Die Mehrheit der Unterrichtenden neigt dazu, neue Medien zu überschätzen und ihren Einsatz im Unterricht nicht kritisch zu hinterfragen. Übersehen wird die systematische methodische Vermittlung der didaktischen Inhalte. Für die Integration der neuen Medien im Unterricht reicht nicht nur eine technische Ausrüstung oder eine Grundausbildung bzw. Medienkompetenz.

Es ist notwendig, dass Fachkräfte einstimmig und in Zusammenarbeit ein Mediencurriculum erstellen, das konkret didaktische Methoden und Ansätze vorgibt. Dieses Curriculum wird die Grundlage für die Integration der neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht sein. Damit neue Medien zu Fundamenten des Fremdsprachenlernens werden, soll dieses Curriculum ständig den gegebenen Ansprüchen angepasst werden und aktuelle und konstruktive Informationen diesem hinzugefügt werden.

8. LITERATUR

Arnold, Patricia (2005), Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht. <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf>, Zugriff 30 Oktober 2012.

Aufenanger, Stefan (1999), Lernen mit neuen Medien - Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien. In: Zeitschrift für Medienpädagogik Heft 4/99, S. 4-8.

Aufenanger, Stefan (2001), Multimedia und Medienkompetenz- Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan/Schulz-Zander, Renate/Spanhel, Dieter (Hrsg.) (2001), Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen, S. 109-122.

Aufenanger, Stefan (2006), Themenheft "E- Learning in der Schule. „Computer und Unterricht, Heft 62, S. 6-10. <http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan/index.php/publikationen/2-uncategorised/5>, Zugriff 09. November 2012.

Bader, Jennifer (2002), Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation. Linguistik online 22, 1/05. <http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf>, Zugriff 30 Oktober 2012.

Barsch, Achim (2006), Mediendidaktik Deutsch. Paderborn; Wien [u.a.]: Ferdinand Schöningh .

Bernick, Ralf & Hoheisel, Minka (2008), Podcasting: Methodische Aspekte beim Einsatz eines neuen Mediums im DaF-Unterricht. Ein Erfahrungsbericht. In: Chlosta, C./ Leder, G./Krischer, B. (Hrsg.)(2008), Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin, Göttingen: Universitätsverlag, S.1-16. http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2008/fadaf_chlosta_auszug.pdf, Zugriff 10. Dezember 2012.

Bielezke, Stefan (1997), Informationsflut - Globales Netz als Lösung? In: Bleich, Holger; Kranz, Dieter (2005), Bosse der Fasern. Die Infrastruktur des Internet. Wiesbaden.

Bleich, Holger; Kranz, Dieter (2005), Bosse der Fasern. Die Infrastruktur des Internet. Wiesbaden.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. In: Krumm, Hans-Jürge; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.), Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Innsbruck: StudienVerlag, S. 18-33.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Aufgaben im Verbundlernen mit Neuen Medien: Projektorientierte E- Lernszenarien". In: Krumm, Hans-Jürge; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.), Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Innsbruck: StudienVerlag, S. 101-118.

Boeckmann, Klaus- Börge (2008), Fremdsprachenunterricht mit Neuen Medien: Von traditionellen Übungsformen zu Verbundlernszenarien. In: Müller -Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.), Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik, Frankfurt u.a.: Lang. S. 113- 125.

Boeckmann, Klaus- Börge (2009), Lernen wie im richtigen Leben - lerntheoretische Grundlagen alternativer Lernarrangements. In: ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“, 25. Jg., Heft 1, S. 7-17.

Bolten, Jürgen (2011), Jugendaustausch, interkulturelles Lernen und Web 2.0. In: Intercultura 3, Wien <http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK->

neu/typo3/fileadmin/team/juergen.bolten/1104JugendaustauschikL_Web2-0.pdf, Zugriff
06. Februar 2013.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola. (2005), Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl., Heidelberg: Springer Verlag.

Breindl, Eva (1997), DaF goes Internet: Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. Deutsche Sprache 25, Heft 4, S. 289-342.

Brinker, Klaus (1996), Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung, Berlin: Schmidt.

Brown, A. L. & DeLoache, J. S. (1978), Skills, plans, and self-regulation. In: R. S. Siegler (Ed.), Children's thinking: What develops?, Hillsdale, NJ: Erlbaum

Da Rin, Denise (2005), Vom E-Learning zum Blended Learning. Eine empirische Untersuchung zum computergestützten Lernen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Nutzer- perspektive und der Akzeptanzfrage. Universität Luzern: Dissertation.

Döring, Nicola (1995), Lernen mit dem Internet. In: Issing Ludwig J. & Klimsa Paul (Hrsg.) (1997), Information und Lernen mit Multimedia. 2.überarbeitete Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Döring, Nicola (2003), Sozialpsychologie des Internets: die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen; Göttingen: Hofgreffe Verlag für Psychologie.

Dudenredaktion (2001): Duden. Das Fremdwörterbuch. Duden Band 5. 7. Aufl., Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag

Dürscheid, Christa (2005), E-mail – verändert das Schreiben. In: Siever, Torsten; Schlobinski, Peter; Runkehl, Jens (Hrsg.) (2005), Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin, New York: Walter de Gruyter

Dürscheid, Christa (2005), Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. In: Linguistik online 22, Heft 1. http://www.linguistik-online.de/22_05/duerscheid.html, Zugriff 13. Januar 2012

Dürscheid, Christa/ Brommer, Sarah (2009), Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: [Linguistik online 37, 1/2009](http://www.linguistik-online.de/37_09/duerscheidBrommer.html), 3-20 http://www.linguistik-online.de/37_09/duerscheidBrommer.html, Zugriff 13. November 2012

Eibl, Thomas (2004), Hypertext. Geschichte und Formen sowie Einsatz als Lern- und Lehrmedium; Darstellung und Diskussion aus medienpädagogischer Sicht. München: kopaed.

Europarat (2001), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Freibichler, Hans (2000), Multimedia und Internet Werkzeuge zum Sprachenlernen. In: Tschirner, E., Funk, H., & Koenig, M. (Hrsg.) (2000), Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen.

Freudenstein, Reinhold (2007), Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2007), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke, S. 395-399.

Freyermuth, Gundolf S. (2005), Der Große Kommunikator. Soziale Konsequenzen von media merging und Tansmedialisierung. In: Siever, Torsten; Schlobinski, Peter;

Runkehl, Jens (Hrsg.)(2005), Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin, New York: Walter de Gruyter

Fujisawa, Ikumi Waragai; Nagoya, Tatsuya Ohta; Fujisawa, Marco Raindl, (2010), Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien. In: GFL-Journal, Nr. 1/2010

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2001), Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen, München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, http://epub.ub.uni-muenchen.de/245/1/FB_137.pdf, Zugriff 24. Februar 2013

Goll, Michaela (2008), Arbeiten im Netz. Kommunikationsstrukturen, Arbeitsabläufe, Wissensmanagement, Mannheim. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>, Zugriff 24 September 2013

Grosch, Michael & Gidion, Gerd (2011), Mediennutzungsgewohnheiten im Wandel. Ergebnisse einer Befragung zur studiumsbezogenen Mediennutzung, Karlsruhe:KIT Scientific Publishing.

Grüner, Margit; Hassert Timm (2000), Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. München: Langenscheidt.

Habscheid, Stephan (2005), Das Internet- ein Massenmedium? In: Siever, Torsten; Schlobinski, Peter; Runkehl, Jens (Hrsg.) (2005), Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin, New York: Walter de Gruyter

Halm-Karadeniz, Katja (2001), Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde. Info DaF 28, 4., S. 375–396, <http://www.iudicium.de/InfoDaF/archiv.htm>, Zugriff 22. Oktober 2012.

Hesse, F.W. & Mandl, H. (2000), Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. In Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), Studium online, Gütersloh:

Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 29-47

Huneke, H.W.; Steinig, W. (2005), Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 2. aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hüther Jürgen; Bernd Schorb (Hrsg.)(2005), Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, S. 345-351,

Issing Ludwig J. & Klimsa, Paul (Hrsg.) (1997), Information und Lernen mit Multimedia. 2.überarbeitete Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Issing, Ludwig J. & Strzebkowski, Robert (1998), Medienpsychologische und mediendidaktische Grundlagen des Lernens mit Multimedia. In G. Blell & W. Gienow (Hrsg.)(1998), Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (2006), Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Band 2. 4. vollständig neu bearb. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Kluba, Markus (2002), Massenmedien und Internet – eine systemtheoretische Perspektive. In: Networx, Nr. 26. <http://www.mediensprache.net/networx/networx-26.pdf>, Zugriff 30. Januar 2013

Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lüking, Bernd (Hrsg.)(1997), Multimedia-Internet- Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? Münster : Agenda-Verl.

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.)(2010), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Legutke, Michael K. (2003), Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Legutke, Michael K / Rösler, Dietmar (Hrsg.)(2003) Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums, Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 209-245.

Lehner, Karl (2000), Neue Medien in der Bindung- Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Lehner, Karl & Seiter Josef (Hrsg.) (2000), Im Netz der neuen Medien. Unterrichtswelten in Veränderung 1. Wien: Schulheft, S. 11-20.

Leszczensky, Michael; Wolter, Andrä (2005), Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Nürnberg, S. 1-68.

Lys, Franzeska (2000), Interaktives Video: neue Potentiale für den Fremdsprachenunterricht. Methodisch-Didaktische Überlegungen und praktische Beispiele. In: Tschirner, E., Funk, H., & Koenig, M. (Hrsg.)(2000). Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, S. 154-171

Mandl, Eva (2008), Prinzipien zur Gestaltung von Online-Phasen im Fremdsprachenunterricht. In: Boeckmann, Klaus-Börge / Rieder-Bünemann, Angelika / Vetter, Eva, eLernen / eLearning / Apprentissage en ligne in dersprachenbezogenen Lehre. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.

Martial, Ingbert; Ladenthin, Volker (2005), Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Marx, Nicole; Langner, Michael. (2005), Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal /MarxundLangner.htm>, Zugriff 17. November 2012.

Massler, Ute (2004), Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Meschenmoser, Helmut (1999), Lernen mit Medien: zur Theorie, Didaktik und Gestaltung von interaktiven Medien im fächerübergreifenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Nandorf, Katja (2003), Interaktivität in multimedialer Englisch- Lernsoftware für erwachsene Selbstlerner. In: Legutke, Michael/ Rösler, Dietmar (Hrsg.)(2003) Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 35-63.

Nandorf, Katja (2004), Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Niemann, Philipp (2007), Podcasting: eine Revolution?, Marburg: Tectum.

O'Dowd, Robert & Ritter, Markus (2006), Understanding and working with 'failed communication'. CALICO Journal 23(3), S. 1-20.

Olsen, R. E. W. B. & Kagan, S. (1992), About cooperative learning. In G. Kessler (Ed.), Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pauschenwein, Jutta; Jandl, Maria; Sfiri, Anastasia (2009), Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen. In: Apostolopoulos, Nicolas (Hrsg.), Hoffmann, Harriet, Mannsman, Veronica, Schwill, Andreas, E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter Münster u.a.: Waxmann

Peters, Klaus (2000), Veränderte Unterrichtswelten. In: Lehner, Karl & Seiter Josef (Hrsg.)(2000), Im Netz der neuen Medien. Unterrichtswelten in Veränderung 1. Schulheft Verein der Förderer der Schulhefte, Wien: Schulheft, S. 34-58.

Pfeiffer, Hans (2005), Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandaufnahme - Vergleiche- Analysen. In: Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lüking, Bernd (Hrsg.)(1997), Multimedia- Internet- Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? Münster : Agenda-Verl.

Plake, Klaus; Jansen, Daniel & Schuhmacher, Birgit (2001), Öffentlichkeit und Gegenöffentlichkeit im Internet. Politische Potenziale der Medienentwicklung, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Platten, Eva (2008), Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web- Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Platten1.htm>, Zugriff 05. Januar 2013.

Ramirez, Catalina Del Carmen Calero (2011), Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts Info Daf 38,1., 2011, S. 36-70, <http://www.iudicium.de/InfoDaF/archiv.htm>, Zugriff 13. November 2012.

Rampillon, Ute (1994), „Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?“. In: Die Neueren Sprachen 93. Jg.,S. 455-466.

Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (2010), Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.)(2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 764-781.

Rösler, Dietmar (2010), Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache- Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.)(2010), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan (2003), Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremdsprachenlernen. In: M. Legutke / D. Rösler (Hrsg.), Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums, Tübingen: Narr, 115-144.

Sandbothe, Mike (1997), Digitale Verflechtungen. Medienphilosophische Untersuchungen zur Zeichentheorie des Internet. In: Beck, Klaus und Vowe, Gerhard (Hrsg.) (1997), Computernetze - ein Medium öffentlicher Kommunikation, Berlin: Spiess Verlag, S. 125-137.

Scharnhorst, Ursula (2001), Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23 (2001) 3, S. 471-492.

Schlieszeit, Jürgen (2011), Mit Whiteboards unterrichten: Das neue Medium sinnvoll nutzen, Weinheim/Basel: Beltz.

Schmenk, Barbara (2008), Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr Verlag.

Schmidt, Torben (2005), Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht , 10 (1), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/TorbenSchmidt.htm>, Zugriff 03. Juni 2013.

Schnell, R. & Hill, P. B. & Esser, E. (2005), Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Wien: R. Oldenburg.

Schwerdtfeger, I. C.(2001), Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprachen-Unterrichts. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.)(2010), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1018-1028.

Siever, Torsten; Schlobinski, Peter; Runkehl, Jens (Hrsg.)(2005), Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

Tassinari, Maria Giovanna (2010), Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt am Main: Lang.

Tschirner, Erwin (1999), Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens: Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht. In: K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens und Lehrens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 232-239

Tschirner, E., Funk, H., & Koenig, M. (Hrsg.) (2000), Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen.

Wedekind, Joachim (2001), Transfer von Medienkompetenz. In: F. W. Hesse & H. F. Friedrich (Hrsg.)(2001), Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. Münster: Waxmann, S. 191-207.

Weidenmann, Bernd (2002), Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Stadtfeld, Peter (2004), Allgemeine Didaktik und Neue Medien: Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Wetzstein, Thomas (1995), Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Wirth, Uwe (2005), Chatten. Plaudern mit anderen Mitteln. In: Siever, Torsten; Schlobinski, Peter; Runkehl, Jens (Hrsg.)(2005), Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

Wolff, Dieter (1997), Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur

Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.)(1997): Neues Lernen-Selbstgesteuert-Autonom. S. 45 - 52.

Würffel, Nicola (2010), Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.)(2010), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Zeuner, Ulrich (2002), Das Lehrmaterial »Einführung in die Landeskundendidaktik«. Von der Broschüre zum hybriden Lernarrangement, Info Daf, 28,6., S. 530-550 <http://www.iudicium.de/InfoDaF/archiv.htm>, Zugriff 22. Oktober 2012.

Θε.φυλ.ις (2012), Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας για την έμφυλη κατανομή του επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού καθώς και του φοιτητικού πληθυσμού του πανεπιστημίου Αθηνών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα

(Θε.φυλ.ις (2012), Ergebnisse einer quantitativen Forschung über die Geschlechtsverteilung des akademischen Personals und der StudentInnen der „Nationale und Kapodistrias Universität Athen“, „Nationale und Kapodistrias Universität Athen“: Athen)

9. VERZEICHNIS DER INTERNETSEITEN-BEISPIELE

Brucker, Herwig, Online Lernen Interaktiv, <http://www.hsbg.at/deutsch/OLi/oli.htm> Zugriff 12. Dezember. 2012

SWR; WDR, Planet Schule, <http://www.planet-schule.de/sf/multimedia.php>, Zugriff 12. Dezember. 2012

Sosnowiec, R. C.; Tychy; A.; Cieszyń, A.; Justyna S., Goethe-Institut Krakau, <http://www.goethe.de/ins/pl/kra/prj/que/tra/ein/deindex.htm>, Zugriff 12. Dezember 2012

Melián, Michaela, Memoryloops.net, <http://www.memoryloops.net/de#!/start/>, Zugriff 12 Dezember 2012

Netz, Gabi, ELIAS: Software- und Website-Evaluation im Sprachenbereich, www.elias-nc.org Zugriff 19. Januar 2013

Mertens, Meinolf, Lingofox, www.lingofox.de. Zugriff 20 Februar 2013

Klampf, Rüdiger, HOT POTATOES, <http://www.hotpotatoes.de>, Zugriff 20 Februar 2013

Kirchwitz, Andreas M., de.newusers.infos, <http://www.kirchwitz.de/~amk/dni/>, Zugriff 20 November 2013

10. TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 188.1: Elektronische Anwendungen für den DaF-/DaZ-Unterricht	14
Tab. 1: Grundelemente der schriftlichen Kommunikation	32
Tab. 2: Alter	61
Tab. 3: Ausbildung	62
Tab. 4: Unterrichtserfahrung	63
Tab. 5: Mediennutzung im Deutschunterricht	67
Tab. 6: Kulturelle Perspektive	70
Tab. 7: Entwicklung von Lernstrategien	71
Tab. 8: Überwindung von Lernschwierigkeiten	71
Tab. 9: Authentizität	74
Tab. 10: Medienkompetenz	75
Tab. 11: Kommunikation mit Muttersprachlern	76
Tab. 12: Interaktivität	77
Tab. 13: Materialienvielfältigkeit	78
Tab. 14: Angebote	79
Tab. 15: Motivation	80

11. ANHANG

11.1 Fragebogen



Institut für Germanistik

Master: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer: Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

PERSÖNLICHE ANGABEN:

1. Geschlecht :

2. Alter:

3. Erstsprache(n):

4. Höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Bachelor
- Magister
- Master
- DaF/ DaZ Ausbildung
- PHD

5. In welchem Land haben Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen?

- Bachelor : _____
- Magister : _____
- Master: _____
- DaF/ DaZ Ausbildung: _____
- PHD: _____

6. Wie lange unterrichten Sie?

7. Welche Medien benutzen Sie in Ihrem Alltag und wie oft?

MEDIEN	jeden Tag	3-5 mal die Woche	einmal die Woche	seltener als einmal die Woche	nie
CDs, DVDs					
Handy/SMS					
Computer					
Internet browsen (einkaufen, surfen)					
Internet- Informationssuche (Google, Wikipedia, Übersetzer)					
E-Mail					
Chat					
Skype/WhatsApp/Messenger					
Soziale Netzwerke					
Internet -Radio, -TV					
Online Zeitschriften, Zeitungen					
Podcasts, Musik- & Videodienste (Youtube, iTunes)					
Organizer, Kalender, Office Anwendungen (Excel, Powerpoint)					

8. Welche der folgenden Medien benutzen Sie in Ihrem Unterricht und wie oft?

MEDIEN	jedes Mal	öfter als in jeder 5. Unterrichtsstunde	seltener als in jeder 5. Unterrichtsstunde	nie
CDs, DVDs				
Handy/SMS				
Computer				
Internet browsen (Webquests, surfen)				
Internet-Informationssuche (Google, Wikipedia, Lexika, Übersetzer)				
E-Mail				
Chat				
Skype/WhatsApp/Messenger				
Soziale Netzwerke				
Internet -Radio, -TV				
Online Zeitschriften, Zeitungen				
Podcasts, Musik- & Videodienste (Youtube, iTunes)				
Organizer, Kalender, Office Anwendungen (Excel, Powerpoint)				
Interactive Boards				

9. Welche der folgenden Medien stehen Ihnen in der Schule zur Verfügung?

- CD-Player
- Computer

Interactive Board

Tablet

andere: _____

10. Meinen Sie, dass mithilfe von digitalen Medien im DaF-Unterricht folgende Ziele erreicht werden und in welchem Grad?

Bewerten Sie von 1 bis 4.

1. gar nicht	2. wenig	3. viel	4. sehr viel
--------------	----------	---------	--------------

	1	2	3	4
Es werden zusätzliche landeskundliche Materialien erhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lernenden werden zu Mitgestalter des Lernprozesses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachliches Lernen wird mit interkulturellen Themen und Inhalten verknüpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch Medien werden alle Fertigkeiten geübt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernumgebungen und Materialien sind in der Regel authentisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medien regen die aktive Teilnahme der Lernenden an	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird ein interaktives Arbeiten gefördert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lernenden entwickeln ihre eigenen Lernstrategien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Neue kulturelle Perspektiven und Weltorientierungen werden aufgedeckt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist möglich Lernschwierigkeiten allein zu überwinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernende können ihr eigenes Lernen reflektieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernaktivitäten fördern kommunikatives Handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird in allen Sozialformen gearbeitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lernenden entwickeln Medienkompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernumgebungen sind realitätsnah und kontextgebunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Im Weiteren werden verschiedene Eigenschaften digitaler Medien geäußert. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
(Mehrfachnennung ist möglich)

1. stimme absolut zu	2. stimme zu	3 stimme weder zu noch nicht zu	4. stimme eher nicht zu	5. stimme absolut nicht zu
----------------------	--------------	---------------------------------	-------------------------	----------------------------

	1	2	3	4	5
Neue Medien erlauben die Kommunikation mit Muttersprachlern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Angebot an Materialien ist vielfältig (Videos, Lernkarten, interaktive Aufgaben etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Medien wirken motivierend für die Lernenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist schwierig für die Lernenden direkte Fragen zu stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Es gibt die Möglichkeit zur Interaktivität (z.B. direktes Feedback)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vielzahl an Angeboten ist zu unübersichtlich bzw. unverständlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lernprozess ist unpersönlich, es entsteht kein sozialer Kontakt wie etwa bei Lerngruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Beschreiben Sie abschließend kurz Ihre Meinung zum Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht".

11.2 Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird in dem ersten Teil der Begriff „Neue Medien“ diskutiert, wobei versucht wird, verschiedene digitale Angebote als Lehrmittel zu betrachten und vorzustellen. Konkretisiert wird diese Diskussion im Hinblick auf die didaktischen Ansätze und die Rolle der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht.

Der zweite Teil bezieht sich auf die Nutzung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an Athener Privatschulen. Indikatoren sind die Lehrgewohnheiten und Erfahrungen der Unterrichtenden sowie ihre reflektierenden Einstellungen über den Beitrag digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht. Die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in Bezug auf die Mediennutzung sollen zeigen, welchen Einfluss die Verwendung solcher Lernmaterialien auf den Lernprozess nimmt und welche Schlussfolgerungen sich hinsichtlich des zukünftigen Einsatzes ergeben.

11.3 Lebenslauf der Verfasserin

Erietti Skoulioti wurde 1983 in Athen geboren, besuchte von 2001 bis 2005 das Institut für Deutsche Philologie an der „Nationalen und Kapodistrias Universität Athen“, wobei sie das akademische Jahr 2003/04 als ERASMUS-Studentin in Köln an der Universität zu Köln verbrachte. 2008 absolvierte sie ihre Übersetzungsausbildung im Goethe Institut in Athen. Den Schwerpunkt ihres Germanistikstudiums an der Universität Athen legte sie auf den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, um sich für eine Tätigkeit in diesem Bereich auszubilden und zu qualifizieren. Im Jahre 2010 begann sie ihre Zusatzausbildung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Von 2006 bis 2012 unterrichtete sie an diversen Athener und Wiener Sprachinstituten Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung und arbeitete freiberuflich als Übersetzerin. Seit 2012 orientierte sie sich am Fremdsprachenunterricht mithilfe von neuen Medien. Bis heute Erietti Skoulioti unterrichtet Deutsch als Fremdsprache via Skype für verschiedene Zielgruppen.