

1679.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM NETZ

Theorie und Praxis im Einsatz des Internet und WWW

Lizenziatenarbeit
Universität Jyväskylä
Germanistisches Institut
Frühjahr 1999
Tuula Kotikoski

Kotikoski (o.s. Tuominen) Tuula-Harriet

Deutsch als Fremdsprache im Netz

Germaaninen filologia

Lisensiaattityö

Kevät 1999

234 sivua

Vieraan kielen opettaminen Internetiä apuna käyttäen on kieltenopetukselle ja opettajankoulutukselle uusi haaste, jonka monet opettajat ovatkin jo ottaneet vastaan. Oppimateriaalia laaditaan ympäri maailmaa verkkoon joko kaikille avoimiksi oppimisympäristöiksi tai suljetuiksi, maksullisiksi ympäristöiksi. Internetin käyttö opetuksessa on yleistynyt ja verkosta löytyy jo kokonaisia kielten kursseja tehtävineen, ratkaisuineen ja sanastoineen.

Tässä työssä tarkastellaan Internet-pohjaista oppimisympäristöä. Teoreettisessa osuudessa selvitetään peruskäsitteet sekä kuvaillaan tietoverkkoa oppimisympäristönä. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda kieli- ja kulttuurikurssi ammattikorkeakoulun tietoverkkoon ja testata sen soveltumista etäopetukseen. Työn empiirisessä osuudessa selvitetään sekä nykytilanne saksan opetuksen osalta verkosta valittujen esimerkkien avulla että esitellään oma tutkimusprojekti ”Deutsch im Web”. Tutkimuksen kohteena olivat Jyväskylän Ammattikorkeakoulun opiskelijat (N=14). He etäopiskelivat syyslukukaudella 1998 vapaaehtoisen saksan kielen kulttuuri- ja landeskunde –kurssin Internetin ja sähköpostin sekä WebBoard-nimisen tietokonekonferenssiohjelman avulla.

Opiskelijoilta kyselyin ja haastatteluin kerätyn empiirisen aineiston avulla pyrittiin kartoittamaan heidän kokemuksiaan verkkopohjaisesta uudeltaisesta oppimisympäristöstä ja tästä saadun aineiston avulla antamaan käytännön ohjeita vastaavien kurssien laatijoille. Erityisinä painopistealueina olivat uudeltaiset materiaalit (WWW-sivut) sekä uudet opiskelijan ja opettajan roolit. Internetistä löytyvä materiaali on tasoltaan hyvin kirjavaa, eikä sovellu sellaisenaan ammattikorkeakouluopetuksen käyttöön. Linkkikokoelmat ovat hyvä lähtökohta opettajalle, joka aloittelee Internetin käyttöä opetuksessaan. Opettaja joutuu toimimaan myös ”suodattimena” ja itse ensin arvioimaan opiskelijoille annettavien WWW-sivujen ja –linkkien laadun. Myös opiskelijoilta vaaditaan entistä suurempaa autonomisuutta työskentelyssään. Opiskelijoilta saatu palaute oli positiivista ja kannustavaa: he totesivat palautteissaan, että opiskelisivat mielellään lisää vastaavia kursseja, mutta lähiopetusta pitäisi olla mukana. Nyt keskusteluosuus jäi liian suppeaksi konferenssiohjelmasta huolimatta. Tulevaisuudessa vastaavilla kursseilla pitäisi olla enemmän myös opettajan henkilökohtaista ohjausta ja kielenhuoltoa.

Avainsanat:

Internet, WWW, avoimet oppimisympäristöt, autonomisuus

1	EINLEITUNG.....	1
2	INTERNET UND WWW.....	5
2.1	Zur Geschichte und Entwicklung des Internet und WWW.....	6
2.2	Was sollten DaF-Lehrer über das Internet und WWW wissen?.....	10
2.3	Netze als Lernumgebung.....	14
2.3.1	Allgemeines.....	14
2.3.2	Netze - (k)eine gute Lernumgebung?.....	18
2.3.2.1	”Learning Networks” und ”CMC”.....	20
2.3.2.2	Ist Netz-Unterricht problemlos?.....	29
2.3.2.3	Vier Paradigmen für den Internet-Unterricht.....	30
2.3.2.4	Geeignete Lehrmaterialien im Netz?.....	31
2.3.2.5	Warum setzen die Lehrenden das Internet ein?.....	33
2.3.2.6	Warum sind Netze eine gute Lernumgebung?.....	35
2.3.3	Netze und Fremdsprachenlernen.....	36
2.4	Zu Anwendungen des Internet im Unterricht.....	39
2.4.1	E-Mail.....	40
2.4.2	WWW.....	43
2.4.3	Sind E-Mail-Projekte / WWW ein Ersatz für Lehrbücher?.....	49
3	ZU AKTUELLEN METHODISCHEN UND DIDAKTISCHEN PARADIGMEN	
	IM DAF.....	51
3.1	Hypermedia, Hypertext und Multimedia.....	51
3.1.1	Erläuterung der Begriffe.....	51
3.1.2	Hypermedia im Sprachunterricht.....	54
3.2	Konstruktivismus – ein neues Paradigma auch für DaF?.....	55
3.3	Lernen mit Neuen Medien.....	62
3.3.1	Computergestützter DaF-Unterricht.....	62
3.3.2	Neue, offene Lernumgebungen.....	66
3.3.3	Neue Lehrer- und Lernerrollen.....	72
3.4	Zusammenfassung.....	79

4 ZU EINSATZMÖGLICHKEITEN VERNETZTER MATERIALIEN IM DAF- UNTERRICHT: BEISPIELE.....	83
4.1 Kursunabhängig oder kursbegleitend, offen oder geschlossen?.....	84
4.2 Vorhandenes DaF-Lehrmaterial im Internet.....	86
4.2.1 Landeskunde- und Kulturunterricht im Netz	90
4.2.1.1 Netzspiegel.....	91
4.2.1.2 Deutsche Internet Chronik, Gegenwartskultur	96
4.2.1.3 Deutsche Kulturkunde	101
4.2.1.4 German Studies Trails on the Internet.....	104
4.2.1.5 Aktuelle Landeskunde für den Unterricht.....	105
4.2.1.6 Übungen für Landeskundeunterricht	106
4.2.2 Wirtschaftsdeutsch im Netz	112
4.2.3 Grammatiken im Netz	116
4.2.4 Deutsche Internet Übungen.....	122
4.2.5 Online-Wörterbücher	122
4.2.6 „Themen neu“ und „Stufen online“	124
4.2.7 Links für DaFler und Sonstiges.....	130
4.3 Auswertung der vorhandenen Lehrmaterialien	137
 5 DEUTSCH IM WEB ODER DEUTSCH MAL ANDERS	141
5.1 Landeskunde- und Kulturunterricht im DaF	141
5.2 Wie sieht ein gutes Lehrwerk aus?	143
5.3 Pedanet-Projekt.....	148
5.3.1 Allgemeines.....	148
5.3.2 Lehrmaterial für das Internet: wie und warum?.....	150
5.4 Zum Aufbau des Kurses	152
5.4.1 Ziele und Adressaten.....	152
5.4.2 Themen und Inhalte: der Kursplan.....	155
5.4.3 Arbeitsformen: Was ist im Web möglich?.....	162
 6 ERWARTUNGEN UND REALITÄT	170
6.1 Zu Problemen und Methoden der Forschung	170
6.1.1 Fragebögen.....	173

6.1.2 Lernertagebücher.....	174
6.1.3 Interviews.....	175
6.2 Antworten auf die Forschungsfragen	176
6.2.1 Die neue Lernumgebung im Netz	176
6.2.2 Die Lehrmaterialien.....	186
6.2.3 Die neuen Lerner- und Lehrerrollen.....	188
6.2.3.1 Lehrer als facilitator, coach, moderator	188
6.2.3.2 Lehrerkommentare zum Kurs „Deutsch im Web“	193
6.2.3.3 Studenten – autonome Lerner?	196
6.3 Die Realität: Evaluationen von Breindl und Donath	199
7 SCHLUSSBETRACHTUNG	203
7.1 Kritische Bewertung des Internet-Einsatzes im DaF-Unterricht	203
7.2 Praktische Hinweise für die Organisierung von DaF-Kursen im Netz	205
7.3 Zukunftsvisionen	213
7.4 Schlusswort.....	220
LITERATURVERZEICHNIS	224
ANHANG: Die im Projekt benutzten Formulare	235

1 EINLEITUNG

Seit zwei Jahren ist es unmöglich geworden, DaF-Zeitschriften ohne einen Bericht über den Einsatz von Computern oder Internet zu lesen. Ein sehr beliebtes Thema für Untersuchungen ist weltweit die Anwendung neuer Technologien im Studium und Unterricht. Die Haltung der Lehrkräfte gegenüber der modernen Technologie ist einerseits erwartungsvoll, andererseits ängstlich. Die Ängste, daß die Studenten bald alles am Computer sitzend zu Hause erledigen können, daß die Lehrkräfte arbeitslos werden, daß die Schule als Institution an Bedeutung verliert, sind meist unbegründet. Diese Arbeit befaßt sich nicht mit dieser Angst, sondern ein Ziel dieser Arbeit ist, objektiv die Vor- und Nachteile der neuen Technologien, insbesondere des Einsatzes des weltweiten "Netzes der Netze", des Internet, im Unterricht darzustellen sowie auch einige Anwendungen zu finden, die mit Hilfe der modernen Telekommunikation in jeder finnischen Schule von allen DaF-Lehrern realisierbar sind.

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil mit drei Kapiteln stellt den theoretischen Rahmen für den zweiten, praktischen Teil dar. Im ersten und zweiten Kapitel wird auf die theoretischen Grundlagen eingegangen: die neuen, offenen Lernumgebungen und der Begriff Hypermedia sowie die lerntheoretischen Grundlagen, vor allem Konstruktivismus und autonomes Lernen, werden vorgestellt. Auch auf die Geschichte des Internet und WWW wird kurz eingegangen, aber auf eine ausführliche technische Präsentation wird verzichtet. Nur einige Begriffe, die für Internet-Neulinge fremd sein können, werden definiert. Trotz des ausführlichen theoretischen Rahmens ist diese Arbeit kein Internet-Handbuch, sondern hier wird das Internet mit seinen alltäglichen, praktischen Anwendungen im Bereich des Unterrichts im allgemeinen geforscht und ausgewertet. Die sehr ausführliche Darstellung der Theorie gründet sich auf das hehre Ziel dieser Arbeit, alle neuen sowohl technischen als auch didaktischen Konzepte im Rahmen einer Arbeit möglichst gründlich und mit Beispielen aus der Praxis darzustellen. Bei der Darstellung der theoretischen Grundlagen wird hauptsächlich auf die Artikel von Dr. Eva Breindl und Reinhard Donath gestützt. Sie wurden auch um eine Evaluierung des Kurses *Deutsch im Web* für den empirischen Teil der Arbeit gebeten.

Im zweiten Kapitel werden die Möglichkeiten des Internet, des WWW und von E-Mails für den Fremdsprachenunterricht kurz präsentiert. Netze als Lernumgebung werden näher betrachtet, und ihre Vor- und Nachteile werden anhand praktischer Erfahrungen und Beispiele erläutert. Das vierte Kapitel umfaßt die Einsatzmöglichkeiten der Netze im Unterricht. Einige vorhandene, offene DaF-Kurse im Netz werden vorgestellt sowie Online-Wörterbücher, Grammatiken und einige nützliche DaF-Links. Die vorhandenen Lehrmaterialien werden kurz in Bezug auf ihre Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht in Finnland ausgewertet. Die Beispiele aus der Praxis sollen als eine Einführung zum fünften Kapitel mit der Fallstudie *Deutsch im Web* im empirischen Teil der Arbeit dienen. Zuerst wird kurz auf den Landeskunde- und Kulturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache sowie auf Eigenschaften eines guten Lehrwerks eingegangen, danach folgt die Beschreibung des Lerner- und Lehreralltags in einer vernetzten Lernumgebung.

Im Rahmen des mittelfinnischen Vernetzungsprojekts *Pedanet* (pädagogisches Netz) wurde ein netzgestützter Deutsch-Kurs mit Schwerpunkt Kultur- und Landeskundeunterricht für das Internet entwickelt. Der empirische zweite Teil der Arbeit umfaßt die Lerninhalte und Beispiele von durchgeführten Aufgabentypen des Web-Kurses, sowie die Lernererfahrungen in Form von Lernertagebüchern und Interviews. Vor dem Beginn des Kurses wurden die früheren Erfahrungen der Kursteilnehmer mit Computern und computergestütztem Unterricht mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt. Der Kurs fand als Fernunterricht statt, das gesamte Lehrmaterial wurde auf den WWW-Seiten des Kurses präsentiert. Am Ende des Semesters wurden noch alle Studenten interviewt, die sich zur Verfügung stellten, sie haben ihr eigenes Lernen reflektiert und den Kurs evaluiert. Im empirischen Teil werden die Ergebnisse der Selbstevaluation und die Evaluationen von Eva Breindl und Reinhard Donath, die Erwartungen der Studenten sowie meine eigenen, und die alltägliche Realität miteinander verglichen.

Warum ein Landeskunde- und Kulturkurs im Netz publiziert worden ist, hat zwei Gründe: Erstens, die Telekommunikationsexperten des Projekts "Pedanet" wollten sehen, ob Sprachunterricht im Netz überhaupt möglich ist und wie er zu gestalten

wäre. Zweitens, die Möglichkeit mit einem neuen Medium einen Sprachkurs zu gestalten und zu experimentieren war ein aktuelles, interessantes Thema und deshalb auch aus beruflichen Gründen interessant. Das Internet war schon im Deutsch- und Englischunterricht an der Fachhochschule Jyväskylä von einigen Sprachlehrern in einzelnen Lektionen probeweise eingesetzt worden. Dieses Mal war das Ziel, konsequenter mit den neuen Medien umzugehen. Der Kurs *Deutsch im Web* wurde im Herbstsemester 1998 als Wahlkurs auf der sogenannten Kurspalette (*kurssitarjotin*, die Auswahl der angebotenen Kurse) der Fachhochschule Jyväskylä angeboten. Der Kurs war offen für alle Interessenten, auch außerhalb der FH, 18 Studenten meldeten sich an. Bei der Planungsphase des Kurses wurde als Thema Kultur-Landeskunde-Unterricht gewählt, weil ein solcher Kurs noch nicht von anderen Instituten der FH angeboten worden war und weil dazu reichlich Material im Internet vorhanden war.

Diese Arbeit will sich auf die Organisation und Gestaltung von einer vernetzten Fremdsprachenlernumgebung beschränken und einige praktische Hinweise in diese Richtung geben. Es wäre auch möglich gewesen, mit Videokonferenzen und Ton zu arbeiten, aber der Einsatz dieser Medien hätte die Teilnahme an diesem Kurs für die Studenten erschwert: nicht alle Studenten haben zu Hause CU-See-Me –Kameras oder Soundkarten im Computer. Das Ziel war auch, die Teilnahme so einfach wie möglich und jedem zugänglich zu gestalten, damit möglichst viele Interessenten teilnehmen könnten. Ein Computer mit Modem war die minimale technische Anforderung an die Teilnehmer. Die Diskussionen, die sonst in einer Videokonferenz oder mit der CU-See-Me-Kamera-Unterstützung stattgefunden hätten, erfolgten im *WebBoard*, einem Konferenzsystem im Internet. Die Verfasser des Kurses haben sich auf die schriftliche Sprachkompetenz konzentriert, aber mit dem WebBoard sollte auch die mündliche Komponente miteinbezogen und simuliert werden.

Auch die neuen Lehrer- und Lernerrollen, die durch die neuen konstruktivistischen Ansätze erforderlich sind, werden im Rahmen dieser Arbeit näher ermittelt und in der Praxis des *Deutsch im Web* untersucht. Die grundlegenden Ausgangspunkte für diese Forschung waren, die Vor- und Nachteile, die Stärken und Schwächen des vernetzten DaF-Unterrichts im Lehrer- und Lerneralltag zu erforschen. Auch die im Internet vorhandenen und recherchierten Materialien sowie das für den Pilotkurs produzierte

Material werden kurz betrachtet und im Hinblick auf ihre unterrichtliche Nutzung reflektiert.

Zur Orientierung beim Lesen dieser Arbeit soll Abbildung 1 unten dienen. Die Nummerierung bezieht sich auf das Kapitel, wo das Thema behandelt wird.

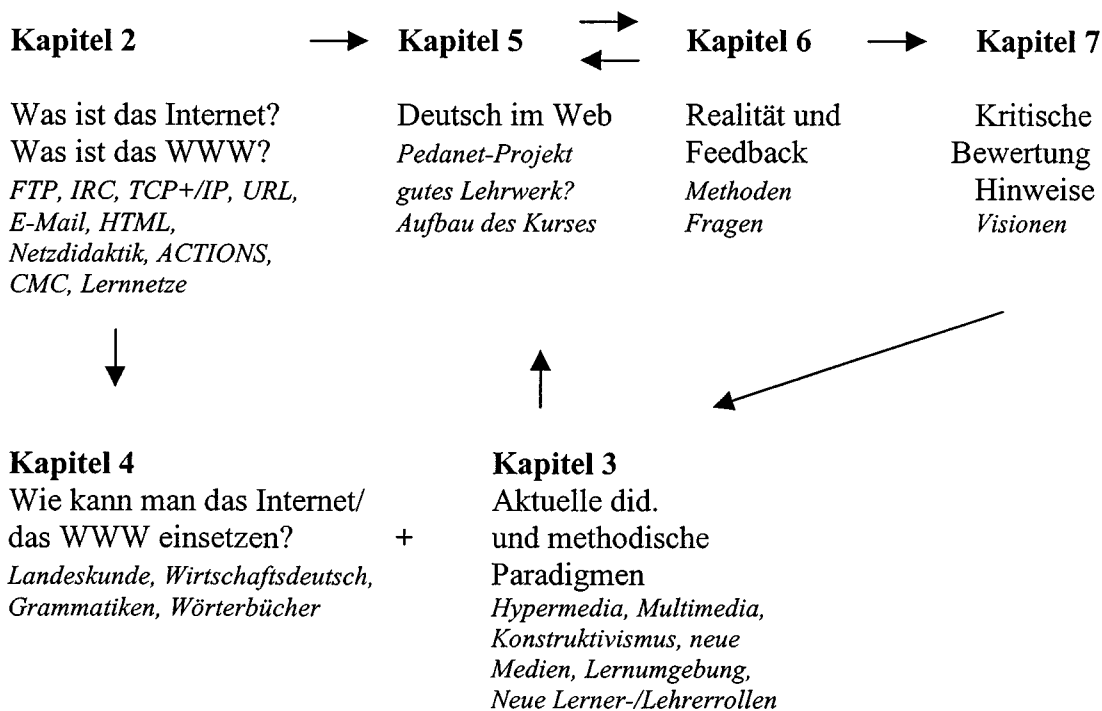


ABBILDUNG 1 Zur Orientierung beim Lesen der Arbeit

Die Quellen für diese Arbeit stammen zum großen Teil aus dem Internet und aus Fachzeitschriften für den DaF-Unterricht, denn es gibt noch wenig Fachliteratur zu diesem Thema. Der technologische Fortschritt ist auch derart rasant, daß ein Buch kaum auf dem Laufenden gehalten werden kann. Außerdem haben die DaF-Lehrer und Dozenten die Möglichkeit, ihre Untersuchungen im WWW zu publizieren, wahrgenommen und produzieren neben einer gedruckten Zeitschrift-Version oft auch eine elektronische für das Internet.

Im folgenden werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur noch die Formen "Lehrer" und "Student" bzw. "Lerner" benutzt.

2 INTERNET UND WWW

Wir leben in einem Zeitalter, in dem die Menge des "Grundstocks" von menschlichen Erfahrungen und Erkenntnissen in einem Tempo wächst, das wir uns gar nicht mehr vorstellen können. Jeden Tag werden 2.000 Bücher veröffentlicht, jedes Jahr erscheinen 3 – 10 Millionen Aufsätze in den 100.000 – 300.000 Zeitschriften der Welt, die Wissenschaftler schreiben jeden Tag 7.000 Arbeiten, 800.000 Patente werden jedes Jahr angemeldet. Wie kann diese Informationsflut überhaupt noch beherrscht werden oder ertrinken wir in den Daten? (Weininger 1998, online)

Das Internet bietet eine Möglichkeit, diese Datenflut zu bewältigen und zu organisieren. Es stellt eine Art riesiges kollektives Gedächtnis dar und der Zugang zu den Daten ist fast überall auf der Erde möglich. Das Internet ist für den Fremdsprachenunterricht schon wegen der Datenfülle, aber auch wegen seiner Interaktivität ein interessantes Medium. (Weininger 1998, online) Heute [1999] gelten Multimedia und Internet als Schlüsseltechnologien, die besonders im Bereich der Aus- und Weiterbildung große Zukunftschancen bieten. Im Vergleich zu Sprachlaboren, die eine mediale Neuerung von der 70er Jahre darstellen, ist der technologische Fortschritt des Internets vom Potential her ganz anders. (Breindl 1997, 290)

Weininger warnt jedoch die Sprachlehrer vor lauter Technikbegeisterung und betont, daß die neuen Medien auch eine neue didaktisch-methodische Einstellung fordern. Man soll nicht "mit Instrumenten des Weltraumzeitalters Steinzeitpädagogik betreiben". Er setzt die modernen Technologien im lerner-zentrierten Unterricht ein, wo die Studenten gleichberechtigte Partner und aktiv handelnde Subjekte ihres

eigenen Lernprozesses sind. Der Beitrag des Internet ist wertvoll sowohl im Klassenunterricht als auch beim autonomen Lernen. (Weininger 1998, online)

Auch Grätz (1999, online) setzt sich mit der Problematik der neuen Medien auseinander. Laut Grätz kritisieren die Skeptiker die Vereinsamung des Lernens und das "steinzeitpädagogische" Material sowie ähnliche Wirkungen, die bei den ersten Sprachlabors vorkamen: "Viel Geld um nichts, operative Hektik bei geistiger Windstille". Bisher ist aber noch nicht nachgewiesen worden, daß das Internet besonders bilden oder besonders dumm machen würde. Nach Grätz ist beim Einsatz aller Medien entscheidend, wie viel, wo und wann das Medium benutzt wird.

2.1 Zur Geschichte und Entwicklung des Internet und WWW

Das Internet (Interconnected Networks) ist das umfangreichste Computer-Netzwerk in der Welt, das ungefähr 30 Millionen Computer und etwa 50 Millionen Menschen miteinander verbindet und das Protokoll TCP/IP verwendet. Es werden viele lokale, nationale und internationale Computer-Netze zusammengeschlossen, aber sie werden teils national, teils international verwaltet. (Breindl 1997, 289, Jahr 1996, 1 und Donath 1996, 12) Das Internet unterstützt viele Services. Die wichtigsten davon sind *Telnet* (Anmelden und Arbeiten auf anderen Computern), *FTP (File Transfer Protocol)* zur Übertragung von Dateien zwischen Rechnern), *World Wide Web (WWW)*, *E-Mail* (die elektronische Briefpost), *IRC (Internet Relay Chat)* für Informationsaustausch mit Computer-benutzern aus aller Welt) und *Newsgroups*. In Deutschland hatten 1996 rund zwei Millionen Haushalte Zugang zum Internet (Donath 1996, 12). Dierenbach Media berichtete im März 1999, daß jeden Tag über 3 Millionen Deutsche Online-Dienstleistungen benutzen. Das Internet befindet sich auf dem Weg zu einem Massenmedium, und innerhalb 6 Monate ist die Anzahl der Internet-Nutzer in Deutschland um 40 Prozent gestiegen. (Dierenbach 1999, online) Im Rahmen dieser Arbeit wird nur auf die zwei Bereiche eingegangen, die für Sprachlehrer am wichtigsten sind; das *World Wide Web* und *E-Mails*. (Donath 1997b,7).

”Der Spiegel” schrieb 1996 über die unaufhaltsame Verbreitung des Internets, obwohl, laut seiner Umfrage, über die Hälfte der Deutschen über 50 Jahren nicht mal wußte, was das Internet überhaupt war und nur 7 % der Befragten das Internet nutzten. (Klick in die Zukunft 1996, 66) In den kommenden zehn Jahren sieht ”Der Spiegel” im Internet ein Megamedium, per Netz erreichen bald Radio, Fernsehen, Zeitungen und Zeitschriften ihr Publikum weltweit, wenn Fernseher als Schnittstelle zum Netz dienen können und den Konsumenten das ermüdende Lesen am Bildschirm erspart wird. (Klick in die Zukunft 1996, 99)

Günther Miklitz sieht das Jahr 1996 in Deutschland als ”Internet-Jahr”, derart rasant war die Entwicklung des WWW, der HTML-Texte und der Browser. Diese Entwicklung des Internet bezeichnet er als Quantensprung. 1994 stand noch das Versenden von E-Mails im Mittelpunkt, als von Nutzungsmöglichkeiten des Internet für den Unterricht die Rede war. (Miklitz 1998, 1) In dieser Arbeit werden sowohl Entwicklungen als auch ihre didaktischen Anwendungen berücksichtigt, obwohl der Schwerpunkt im Einsatz des Internet im DaF-Unterricht liegt. Der E-Mail-Service gehört auch zu den Internet-Anwendungen und bietet immer noch hervorragende Möglichkeiten zur Interaktion zwischen den Studenten. Auf E-Mails wird in dieser Arbeit nur kurz hingewiesen, weil sie im Pedanet-Projekt nur für die Kommunikation zwischen einzelnen Studenten und dem Lehrer eingesetzt wurden.

Die Entstehung des Internet ist mittlerweile schon eine Legende (Donath 1996, 12). Das heutige Internet hat seine Wurzeln in der Zeit des kalten Krieges in den 60er Jahren. (Donath 1997b, 7) Im folgenden werden kurz einige wesentliche Entwicklungsstufen des heute unter dem Namen Internet bezeichneten weltumspannenden Computernetzes erläutert.

In den späten 60er Jahren wurde das dem amerikanischen Verteidigungsministerium unterstellte Projekt zur Vernetzung von Computern geschaffen, das den Namen ARPAnet (*Advanced Research Projects Agency*) trug. Das Verteidigungsministerium war stark daran interessiert, über ein funktionsfähiges Mittel zur zuverlässigen Datenübertragung zu verfügen, das unverwundbar gegenüber Atomangriffen sein sollte, so daß Nachrichten noch immer übermittelt werden konnten, auch beim

teilweisen Ausfall des Netzes. In diesem Zusammenhang hat man auch von einem riesigen Fischnetz gesprochen, das noch funktionieren sollte, selbst wenn einige seiner Maschen zerreißen. (UK, online)

In den frühen 70er Jahren war die Entwicklung so weit, daß die erste elektronische Nachricht über das ARPAnet aufgrund von NCP (*Network Control Protocol*) geschickt werden konnte, das später durch TCP/IP ersetzt wurde. Ende der 80er Jahre wurde das ARPAnet in einen militärischen Teil und einen nicht-militärischen Teil aufgeteilt. (Feichter 1998, 2) Aber auch für den wissenschaftlichen und kommerziellen Bereich öffneten sich durch die Vernetzung von Computern immer mehr völlig neue Anwendungsmöglichkeiten. (UK, online) Über ein Netz von leistungsfähigen und mit speziellen Programmen ausgestatteten Computern wurde nun der Zugang zu Großrechnern und speziellen Programmen für jeden Wissenschaftler von seinem Arbeitsplatz aus möglich, wodurch die Möglichkeiten zur Lösung von bestimmten wissenschaftlichen Problemen wesentlich verbessert wurden. (UK, online) In Deutschland bekam die Universität Dortmund den ersten Internet-Anschluss im Jahre 1984. Nach dem Stand 1996 besteht das Internet aus über 90 000 Netzen in mehr als 100 Staaten. (Klick in die Zukunft 1996, 78)

Das Arpanet entwickelte sich von einem Experiment zu einem funktionstüchtigen System, wo unterschiedliche Computersysteme miteinander verbunden werden konnten und wo der Datenaustausch auf einfache Art und Weise ermöglicht wurde. Mit Hilfe des TCP/IP-Protokolls (*Transmission Control Protocol/Internet Protocol*) wurde es möglich, unterschiedlichste Rechner im Netz miteinander zu verbinden. (UK, online)

Ein Protokoll ist zuständig für die Datenübertragung zwischen zwei Computern. Im Internet wird keine feste Verbindung zwischen Sender und Empfänger hergestellt, sondern für die Übertragung werden die Daten in kleine Pakete geteilt, nummeriert und losgeschickt. Nach der Übertragung werden die Pakete vom Zielcomputer zusammengesetzt, wobei es überprüft wird, ob alle Pakete angekommen sind. Wenn Päckchen fehlen sollten, wird eine Meldung an den Absender gegeben und sie werden erneut auf die Reise abgeschickt. Ab 1978 wurde im Arpanet nur noch

TCP/IP als Übertragungsprotokoll verwendet, und seit dieser Zeit wird das auf diesem Protokoll basierende Arpanet samt den daran angeschlossenen Netzen mit dem allgemeinen Namen *Internet* bezeichnet. (UK, online)

Aus dem Forschernetzwerk entwickelte sich in den 90er Jahren ein funktionsfähiges System zur weltweiten Kommunikation, das immer mehr kommerzielle Nutzung findet. Ob diese Nutzung dem Internet schadet, wird heute häufig diskutiert. Es werden ständig neue Technologien entwickelt, die dem Benutzer den Umgang mit dem Internet einfacher machen sollten und die zur besseren und schnelleren Übertragung von Daten beitragen. (Feichter 1998, 2)

Im Jahre 1994 begann auch in Finnland der Siegeszug des Internet, für dessen "Motor" die neue WWW-Technik gehalten wird. Zum ersten Mal wurde ein gewöhnlicher Benutzer angesprochen, da die einfache Anwendung dieser neuen Technik und die neuen Browser das Surfen im Netz erheblich erleichterten. Heute betrachtet man die Homepage einer Privatperson oder eines Unternehmens als einen Ersatz für die herkömmliche Visitenkarte. (Järvinen 1998, 20) *Der Spiegel* zitiert einen deutschen IBM-Chef: "Wer noch keine elektronische Postanschrift hat, kann seine Visitenkarte nur noch als Schmierzettel benutzen." (Klick in die Zukunft 1996, 67) Im folgenden Abschnitt wird das WWW kurz beschrieben, auf technische Details wird verzichtet. Auf seine Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht wird im Kapitel 2.4 näher eingegangen und praktische Beispiele werden im Kapitel 4 erläutert.

WWW

Ohne das WWW war die Nutzung des Internet noch in den 80er Jahren so kompliziert, daß nur wenige Menschen damit umgehen konnten, und ohne das WWW wäre der Quantensprung der Internet-Nutzung, wie wir sie heute erleben, gar nicht zustande gekommen. Durch die Einführung von WWW (*World Wide Web* oder einfach nur *Web*) ist ein System entstanden, das einen Zugriff auf Informationen als Text, Film und Ton erleichtert, die auf vielen verschiedenen Computern gespeichert sind. (Jahr 1996, 1) Das WWW meint "die Vernetzung der Internet Computer unter

einer graphischen Benutzeroberfläche (...) Ähnlich wie die Arbeit mit Benutzeroberflächen wie Windows oder der Grafikorientierung von Macintosh steht nun also dem Nutzer eine angenehmere Arbeitsoberfläche zur Verfügung, als wenn mit unergründlichen Befehlen eine Suche in Datenbanken vonstatten gehen müsste" (Donath 1997b, 7) Laut Donath ist WWW nichts anders als eine "riesige dezentrale Datenbank, deren multimediale Bestände per Mausklick abgerufen werden". (Donath 1997b, 7)

Anfang der 90er Jahre entwickelte Tim Berners-Lee am europäischen Kernforschungszentrum CERN in Genf ein System zur Vermittlung von Forschungsergebnissen, das heute als das World Wide Web bezeichnet wird. Es geht um ein graphisch orientiertes System, das einen Zugriff auf Informationen, die auf verschiedenen Computern gespeichert sind, in der Form von Hypertext und Hypermedia-Links ermöglicht. Der Zugriff erfolgt mit Hilfe des HTTP-Protokolls (*Hypertext Transfer Protocol*). (Jahr 1996, 1 und Lintulaakso 1998, 66)

2.2 Was sollten DaF-Lehrer über das Internet und WWW wissen?

In den 70er Jahren kamen die Sprachlabore in die finnischen Schulen, in den 80er Jahren die Computer, und in den 90er Jahren scheint alle Welt vom Internet zu sprechen. Die Benutzung von Computern im Fremdsprachenunterricht ist nichts Neues oder Ungewöhnliches mehr. Viele Sprachlabore werden mit Computern und CD-ROM Laufwerken ausgestattet, die Schulen kaufen Sprachlernprogramme und multimediale CD-ROMs für Sprachübungen oder für den Landeskundeunterricht. Das Internet ist als eine Erweiterung der Einsatzmöglichkeiten des Computers zu sehen. Die Lehrer sollen sich der drei Anwendungsbereiche bewußt sein, die für das Sprachlernen am sinnvollsten sind. Erstens, das Internet kann Kommunikation fördern, zweitens ist es eine riesige Quelle von Informationen, und drittens stellt es auch ein Forum für Veröffentlichungen dar. Das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sei der Unterricht mit dem Einsatz der Neuen Medien oder

in herkömmlicher Form, bleibt aber die kommunikative Kompetenz der Studierenden.
(Donath 1998a, 5)

Was die Technologie des Internet und des WWW betrifft, reicht es, meines Erachtens, für Lehrer zu wissen, daß das Internet ein EDV-Netz ist, eine weltweite Vernetzung von Computersystemen, die über Datenleitungen miteinander aufgrund eines von bestimmten Institutionen festgelegten technischen Standards verbunden sind. Die technischen Daten zum Internet oder zur Telekommunikation braucht man in der alltäglichen Praxis nicht. Interessant zu wissen sind aber die Benutzerzahlen, die ständig wachsen: Finnland steht deutlich an der Spitze mit knapp zwei Millionen Benutzern, was 35 Prozent der Bevölkerung beträgt, gefolgt von Schweden, Dänemark und Großbritannien, wobei Deutschland mit einer Bevölkerung von 81 Millionen nur 6 Millionen Benutzer hat (Kaltschmidt 1998).

TABELLE 1 Vormarsch der Internet-User

Vormarsch der Internet-User

Land	Prozent der Landesbevölkerung
Schweden	27
Spanien	4,7
Österreich	5,5
Niederlande	8,3
Italien	2,2
Irland	5,1
Griechenland	1
Deutschland	7,3
Grossbritannien	12,8
Frankreich	6,5
Finnland	35
Dänemark	16
Tschechien	1,9
Belgien	5,5

PC-Online 11/98 (keine
Seitenangabe)

Mit Hilfe dieses technischen Netzwerks sind diverse Dienste möglich, von denen für Sprachlehrer E-Mails und das WWW interessant sind. Das Internet umfaßt auch die

Bereiche FTP (*File Transfer Protocol*) und Newsgroups, die bisher keine überzeugende Anwendung im Fremdsprachenunterricht gefunden haben.

Oben wurde schon auf die Geschichte des WWW hingewiesen. Das World Wide Web oder Web meint die "Vernetzung der Internet-Computer unter einer graphischen Oberfläche, mit der der Zugriff auf Informationen (...) erleichtert wird". (Donath 1997b, 7) Breindl (1997, 290) schreibt von WELL, *Web-Enhanced Language Learning*, aber dieser Begriff ist noch nicht verbreitet und hat sich noch nicht im allgemeinen Sprachgebrauch etabliert.

Linda Mak beschreibt das WWW mit fünf Eigenschaften, die sie als grundlegend ansieht (Mak 1996, 5):

1. Das WWW ist multimedial und motivierend.
2. Es ist auch interaktiv: jeder kann die Dokumente, die von anderen geschrieben und publiziert worden sind, lesen und per E-Mail oder bei Newsgroups kommentieren.
3. Das WWW ist kooperativ (*collaborative*): eine freie Zusammenarbeit zwischen Forschern, Studenten, Lehrern, Sachverständigen und Laien ist möglich.
4. Das WWW ist unparteiisch: jeder kann geben und nehmen so viel er will, die Ressourcen sind enorm.
5. Das WWW ist auch transparent. Geographische Grenzen werden überschritten, Lernen und Kommunikation sind rund um die Uhr möglich.

Mak hat sich mit Englisch als Fremdsprache beschäftigt, wie auch Warschauer (Originalzitat in Mak 1996, 1), der für das WWW im Sprachunterricht fünf Einsatzmöglichkeiten sieht: Erstens, das WWW bietet jedem Interessenten etwas, was seinen persönlichen Interessen entspricht, weil es so viele Genres gibt. Zweitens bietet das WWW sehr viel soziale, kulturelle und historische Informationen, die sowohl für das Studium als auch für die Karriere genutzt werden können. Drittens sieht Warschauer im Web einen Stimulus für kommunikative Aktivitäten, wenn die Studenten selbst recherchieren, mündliche Präsentationen erstellen, Aufsätze schreiben und Rollenspiele machen. Auch können die Studenten im Web ihre eigenen Texte veröffentlichen, sie haben somit ein weltweites Publikum. Das WWW bietet

eine authentische Umgebung, Englisch zu lernen. "Not Internet for English, but English for Internet", faßt Warschauer noch seine Thesen zusammen, die im übertragenen Sinne auch für Deutsch als Fremdsprache gelten können. Zu den Einsatzmöglichkeiten finden sich weitere Informationen in den Kapiteln 2.4.2 und 4.

Wenn Lehrer Informationen im Netz suchen wollen, brauchen sie einen Computer mit Netzzugang. Sie benötigen außerdem für den Zugriff auf WWW-Server sogenannte Client-Programme, die auch als Web-Browser bezeichnet werden. Die wichtigsten sind zur Zeit Netscape Communicator und Microsoft Explorer. Es gibt auch spezielle Browser-Programme, die die gesuchten Informationen auch in Blindenschrift oder akustisch darstellen können. (Jahr 1996, 1)

Dann heisst es nur, eine WWW-Adresse in die Eingabezeile zu tippen und in einigen Sekunden ist man auf der gewünschten Homepage, wenn die Adresse richtig war oder wenn die Seite überhaupt noch existiert. Wenn man auf der Homepage, sei es denn von einer Firma, einer Person oder einer Institution ankommt, kann man weitergehende Recherchen einfach per Mausclick durchführen, wie man Türen in einem Haus zu weiteren Räumen öffnen kann. Was ist denn eine Homepage? Sie ist die Anfangs- oder Einführungsseite von weiteren WWW-Seiten, also die erste Seite einer WWW-Adresse, auch Leitseite oder Startseite genannt. (Donath 1997b, 7 f.)

Eine WWW-Adresse wird ein URL (*Uniform Resource Locator*) genannt. Eine URL-Adresse besteht aus dem Kürzel *http* (*Hypertext Transfer Protocol*), gefolgt von einem Doppelpunkt und zwei Schrägstrichen und einem Namen (auf Englisch *slashes*) gefolgt, zum Beispiel *http://www.klett.de*. Die Abkürzung *http* bezeichnet das Protokoll zum Verbindungsaufbau mit dem Zielcomputer. Nach den Schrägstrichen folgen meistens, aber nicht immer, die drei Buchstaben *www*. Oft kann es einem einfach gelingen, eine Adresse zu raten, wenn man dem Namen der Firma oder Institution noch die Länderkennung hinzufügt. Bei den WWW-Adressen dürfen keine Leerzeichen auftauchen. (Donath 1997b, 10)

Das WWW kann auch multimedialen Charakter haben: die WWW-Seiten können Bild, Videosequenzen und Sound enthalten. Einige Homepages sind aber eher

textorientiert, was den Aufbau des Bildschirms schneller macht. Beim WWW wird vom Hypertext gesprochen. Damit wird gemeint, daß in einem Text Stichwörter vorkommen, die oft mit einer Farbe gekennzeichnet und unterstrichen sind. Durch Anklicken dieser Stichwörter kommt man bequem zu anderen Dateien bzw. Dokumenten, wo zusätzliche Information zu dem Thema zu finden ist. (Donath 1997b, 8)

Das Lesen eines Web-Dokuments, das mit Hilfe eines URLs oder eines sogenannten Links oder Querverweise aufgerufen worden ist, kann mit dem Lesen eines Buchs verglichen werden. Aber anstatt mit vielen Büchern, Videokassetten oder CDs zu arbeiten sitzt man gemütlich am Computer und klickt mit der Maus. Dadurch wird eine immer tiefer- und weitergehende Beschaffung von Daten und Dokumenten mit multimedialem Charakter ermöglicht und die Arbeit geht schnell voran. (Donath 1997b, 10)

Laut einer finnischen Internet-Zeitschrift (Internet 1998, 20) hat ein jeder, der auf dem Laufenden sein will, ein Handy und eine persönliche Homepage. Auch die Schulen in Finnland bemühen sich, eigene Homepages zu erstellen. Nach Donath sind jetzt in Deutschland schon 3.600 Schulen im Internet mit einer Homepage vertreten. (Vortrag von Donath 19.10.1998) [Stand 18.2.1999: 4247 Schulen; <http://www.schulweb.de/statistik.phtml>] Was den Benutzern der Browser ebendalls hilft, sind die Lesezeichen, *bookmarks*, die auch gespeichert werden können und mit denen ein einmal gefundenes URL festgehalten werden kann und somit immer wieder abrufbar ist, vorausgesetzt, daß die ganze WWW-Adresse vom Internet nicht verschwindet.

2.3 Netze als Lernumgebung

2.3.1 Allgemeines

Das Internet ist auch für Didaktiker und Pädagogen ein unbekannter Bereich, der erst jetzt untersucht wird. Lernen wird sehr oft im Zusammenhang mit Schulumgebung behandelt, obwohl Lernen nicht unbedingt einen Lehrer oder eine Schulklasse

voraussetzt. Eine Minimalbedingung an einen Lehrer ist also, daß er das Lernen nicht negativ beeinflußt oder gar verhindert. Auch außerhalb der Schule wird gelernt, und eine Interaktion findet mit allen möglichen Menschen statt, zum Beispiel mit Familienmitgliedern, Trainern, Medien u.ä. Lernen kann auch zufällig vorkommen, zum Beispiel mit Computern kann man auf eine Taste drücken und eine Reaktion verursachen, die man dann durch Zufall lernt. (Kuusela 1998a, 1)

Seit 1997 wird in Finnland über *verkkodidaktiikka* (Netzdidaktik) und *verkkopedagogiikka* (Netzpädagogik: Erno Lehtinen 1997, 8) geschrieben. Diese Begriffe sind neu. Entstanden sind sie mit aus drei Fragen, warum das Internet überhaupt im Unterricht eingesetzt wird; mit welchen Methoden es verwendet werden soll und zuletzt, was im Internet unterrichtet werden soll, also welche Fächer am geeignetsten zu Netzanwendungen sind. Ich versuche, diese drei Fragen im Laufe dieses Kapitels zu beantworten. Auch werden Beispiele aus anderen Ländern vorgeführt, wo die Schulen schon ans Netz angeschlossen sind.

Die finnische Regierung hält die Computer- bzw. Medienkompetenz für so wichtig, daß im Regierungsprogramm von Ministerpräsident Lipponen die Einsetzung der Netze und Datenautobahn einen Schwerpunkt bildet. Es gibt zur Zeit [1999] Entwicklungstrends, die den Einsatz von Computern und Netzen fördern sollen, z.B. den Trend 'das lebenslange Lernen' und 'Medien-Kompetenz'. Jeder finnische Staatsbürger soll E-Mails benutzen und Informationen im Internet recherchieren können. Die Bürger sollen sich auch kritisch der gefundenen Information gegenüber halten sowie als Fernstudenten studieren können. Die sogenannte Medienkompetenz ist besonders für das Arbeitsleben wichtig und Personen mit diesen Fertigkeiten sind sehr gefragt auch in Zukunft. (Kuusela 1998b, 1)

Die jetzige [1999] Situation an den finnischen Schulen ist einzigartig in der Geschichte des finnischen Schulsystems: dank der technischen Entwicklung gibt es eine Situation, daß zum ersten Mal die Schüler bzw. Studenten einen Bereich besser als ihre Lehrer kennen. Petteri Järvinen, ein finnischer EDV-Experte, sieht den jetzigen Trend, wo das Internet als ein separates Fach unterrichtet wird, nicht gern und schlägt vor, daß das Internet besser im Lehrplan integriert werden sollte. Besonders

wertvoll ist es für den Sprachunterricht, aber er sieht Einsatzmöglichkeiten des Internets auch für viele andere Fächer. (zitiert in einem Interview: Peltoranta 1998, 17)

Das finnische Unterrichtsministerium unterstützt die Vernetzung der Schulen mit FIM 34 Millionen. Das Geld wird zur Anschaffung der notwendigen Ausrüstung und zur Lehrerausbildung sowie zur Entwicklung von Unterrichtsprogrammen verwendet. Auch viele EU-Projekte bringen Kapital für Multimedia-Anwendungen. (Taalas 1996, 18) Die Infrastruktur scheint in Ordnung zu sein, wie ist es aber mit der Benutzung? Die neueste Technologie allein reicht nicht aus, sondern sie kann sich sogar behindernd auswirken. Das Problem ist, daß die Technik so schnell weiterläuft, daß die Schulen mit neuen, teuren, Investitionen kaum mithalten können. (Kuusela 1997, 1)

Auch in Deutschland werden die schulischen Rahmenbedingungen diskutiert. Die alten Organisationsstrukturen der Schule müssen zuerst verändert werden müssen, um den Veränderungen in der heutigen Gesellschaft der Telekommunikation gerecht zu werden. Wie sieht eine sinnvolle Einführung von Telekommunikation in der Schule aus? Von den Schülern wird nach dem Schulabschluß eine weite Wissensbasis mit grundlegender Bereitschaft zur Informationsaneignung und –verwertung, die Bereitschaft zur Gruppenarbeit und persönlicher Flexibilität“ gefordert. (Scholz 1996, 6) Die Gesellschaft verändert sich mit der Telekommunikation, die Informationsgesellschaft hat ihre eigenen Forderungen. Telekommunikation kann auch als ”eine sich didaktisch anbietende Methode” gesehen werden. (Scholz 1996, 6)

In Deutschland gibt es seit 1996 das Projekt ”Schulen ans Netz”, das den Einsatz des Internet im Unterricht als inhaltlich-curricular und methodisch beschreibt. Die Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Recherchen und Projekte werden für wichtig gehalten. Das Internet kann den Schülern und Lehrern auch als Informationsquelle oder Lernunterstützung dienen. (Scholz 1996, 1) Bis zum Jahr 2000 sollen 10 000 Schule angeschlossen sein, die Bundesregierung und die Deutsche Telekom haben 59 Mio. Mark dafür bereitgestellt. Alle Schulen sollen einen Computer, Software und ISDN-Anschlüsse bekommen. (Donath 1997a, 3) In seinem

Artikel vergleicht Wazel die Situation in Deutschland mit der Lage in den nordeuropäischen Ländern Dänemark, Norwegen, Schweden und Finnland, die bis zum Jahre 2000 alle ihre Schulen ans "Netz der Netze" angeschlossen haben wollen (Wazel 1998, 5). Das Hauptproblem sind aber die Lehrer, die den Umgang mit dem Internet und den Einbau des Internets im Unterricht zuerst selbst lernen müssen. Das Interesse an Fortbildungskursen ist in Deutschland groß: vor zwei Jahren hatten schon 4000 Hamburger Lehrer an Internet-Seminaren teilgenommen. (Donath 1997a, 3)

In Schweden gibt es schon Schulen, die völlig IT-orientiert (Informationstechnologie) sind. Zum Beispiel die Eriksdal Schule soll in nächster Zukunft mit der modernsten Technologie ausgestattet werden. Alle Lehrenden und Lernenden sollen so ausgebildet sein, daß sie die moderne Informationstechnologie in ihren Aufgaben täglich einsetzen können. Die Schule sieht die Verschiebung der Paradigma im Unterricht nicht nur als einen Schritt in Richtung neue Informationsgesellschaft, sondern auch in Richtung ökologische Gesellschaft, denn die neue Technologie ist umweltfreundlicher als die alte. Weniger Papier, weniger fossile Brennstoffe, weniger Energie wird für den neuen Unterricht gebraucht. Die Eriksdal Schule will ihre Studenten für die Zukunft vorbereiten, sie sollen das Lernen lernen. Die Rolle der Lehrenden verändert sich auch in diesem Prozeß. Was die Technologie betrifft, gibt es zum Beispiel in jedem Klassenzimmer vier Computer mit Internet-Zugang, einen Laserdrucker für je zwei Klassenzimmer, in kleineren Räumen befinden sich die Scanner und die Video-Konferenz-Ausstattung usw. (Mörth 1996, 16 f.)

In dieser Arbeit werden die Begriffe Netz-Unterricht und netzgestützter Unterricht als Synonyme benutzt. Netz-Unterricht setzt immer Zusammenarbeit von Menschen aus. Natürlich kann netzgestützter Unterricht auch in der Klasse stattfinden, zum Beispiel mit Videokonferenzsystemen oder mit einem Beamer, aber die Arbeit ist immer kooperativ. Kooperativ wird sie einfach schon deshalb, weil der Lehrer niemals die technischen Fertigkeiten und Fähigkeiten hat, die nötig sind, alle während des Unterrichts vorkommenden technischen Probleme zu lösen. Da können die Studenten und Schüler dem Lehrenden helfen und wenn das nicht hilft, muß gemeinsam nach der Lösung gesucht werden. Also kann eine Person mit pädagogischen Fertigkeiten das Internet im Unterricht einsetzen, obwohl die technischen Fähigkeiten noch

bescheiden sind. Das Netz unterrichtet den Benutzer. Auch die Studenten freuen sich sehr darüber, wenn sie einmal klüger sind als der Lehrer. Ihre Meinung wird hoch geschätzt und ihr Können wird benötigt: eine bessere Ausgangssituation und eine Lernumgebung kann man sich bestimmt nicht vorstellen. (Kuusela 1997, 1 und Kotikoski 1998, 53)

2.3.2 Netze - (k)eine gute Lernumgebung?

Die Qual der Wahl – welche Medien sollen für den Unterricht gewählt werden? Wie gestalte ich die Umgebung? Wie wird das Lernen auf die beste Art und Weise gefördert? Nicht nur das Lehrmaterial ist entscheidend, auch der Kanal der Übertragung des Lehrstoffs spielt eine große Rolle. Vor dieser Frage stehen alle Lehrer. Ein Lehrer muß immer sich genau überlegen, wann er die neuen Technologien einsetzt und wie, ob der Kurs teils als Fernstudium, teils als Kontaktstudium oder nur als eines von beiden realisiert wird.

Es gibt ein Modell von Tony Bates (1991), das bei der Wahl der Medien helfen soll. Das Akronym für dieses Modell heisst ACTIONS, und es stammt aus den englischen Wörtern *Access, Costs, Teaching, Interaction, Organization, Novelty* und *Speed*. *Access*, Zugang oder Zugriff bezieht sich auf den Lernort, ob zu Hause, bei der Arbeit, in einem Lernzentrum studiert wird, und wie die Studierenden dann an das Lehrmaterial kommen können. Die Kosten spielen auch eine Rolle: wie viel Kapital muß am Anfang eingebracht werden, was für Kosten entstehen später mit dem Medium? (Bates 1991, 8f.) Im Zusammenhang mit Sprachlaboren hat schon 1971 Peter Strevens (Takala 1998, 188 f.) die Frage gestellt „*Where has all the money gone?*“ Auch Strevens hat die Rolle der Entwicklung und Anwendung neuer Medien im Sprachunterricht für wichtig gehalten. Anfang der 60er Jahre waren die wichtigsten Kostenfaktoren im Sprachunterricht „die Kreide und die Rede“, d.h. die Gehälter der Lehrer. Dann kamen die Sprachlabore. Strevens wollte wissen, ob die quantitative Veränderungen in Kosten (durch Bauen von Sprachlaboren) auch qualitative Veränderungen bedeuteten und wenn, ob diese Veränderungen auch gemessen werden konnten. (Ebenda) Diese Frage kann jetzt in Finnland mit dem

Aufbau der Datennetzen neu gestellt werden: Wo ist das Geld hin? Riesige Investitionen in EDV – bringen sie auch Mehrwert in den Sprachunterricht?

Teaching, Unterricht weist auf das Subjekt hin: wie unterrichtet werden soll, hängt oft davon ab, ob der Lehrer dabei sein soll oder auf seine Gegenwart verzichtet werden kann. Zum Beispiel ist das Fernsehen ein ausgezeichnetes Medium, wenn Prozesse oder bestimmte Phasen konkret geschildert werden sollen oder nicht ins Klassenzimmer gebracht werden können, sei es zum Beispiel eine Papiermaschine in einer Papierfabrik oder ein Radwechsel im Auto. Die Technologie veraltet sehr schnell und es lohnt sich nicht, jedes Jahr neue Computer zu kaufen, die meisten Schulen können sich das Mithalten im technologischen Fortschritt gar nicht leisten. (Bates 1991,8f.)

Die *Interaktion* und Benutzerfreundlichkeit sind ebenso wichtig: wieviel Übung brauchen die Lehrer und Lerner, wenn sie die neue Technologie einsetzen wollen. Auch organisatorische Veränderungen sind beim Einsatz eines neuen Mediums möglich. Lehrer haben oft Angst, daß sie ihre Arbeitsplätze verlieren, wenn Computer immer öfter eingesetzt werden. *Novelty* weist darauf hin, wie modisch das Medium zu dem Zeitpunkt ist. Es ist oft leichter, finanzielle Unterstützung für Innovationen zu bekommen als für alte Methoden. (Bates 1991, 8f.) Das Internet ist zur Zeit [1999] ein modisches Mittel, und viele Kurse entstehen bestimmt nur, weil mit dem neuen Medium experimentiert werden soll. Auch unser Kurs *Deutsch im Web* ist zum Teil aus diesem Grund entstanden, obwohl wir versucht haben, die Rolle der Technologie möglichst weit in den Hintergrund zu bringen. Unser Ziel war es, möglichst einfache Anwendungen zu finden, den gesamten Kurs so benutzerfreundlich wie möglich zu gestalten, so daß sich alle Studenten trauen, auch die Freude am Experimentieren zu erleben und nicht zu viel Angst vor der Technologie haben müssen.

Speed bezieht sich auf die Geschwindigkeit und Einfachheit des Up-dating, d.h. wie schnell und leicht kann das Material verändert werden. Auch interessiert man sich dafür, wie schnell sich neue Kurse mit dieser Technologie gestalten lassen. (Bates 1991, 8ff.) Das Internet mit den Möglichkeiten des WWW soll in dieser Beziehung stark sein, denn WWW-Seiten lassen sich leichter auf den neuesten Stand

bringen als die alten gedruckten Lehrmaterialien, die oft beim Erscheinen auf dem Markt schon veraltet sind. (Siehe auch Lehrmaterial 5.2)

Beim computergestützten Lernen waren die Probleme in der Anfangsphase sicher vergleichbar mit den Problemen, die auch im Einsatz der Neuen Medien, beim vernetzten Lernen vorgekommen sind. Alle möglichen Inhalte, die gedruckt vorlagen, wurden gescannt, ohne danach zu fragen, ob sie überhaupt angemessen sind. Dank der Multimediafähigkeit des WWW können auch andere Darstellungsformen als gedruckte geschaffen werden. (Weininger 1998, online) Mit der rasanten Entwicklung der Technik dürfte es nicht mehr lange dauern, auch Ton und Filmmaterial ins Netz zu stellen. Schon jetzt ist es möglich, das Programm der Deutschen Welle übers Internet zu empfangen. Man braucht nur die Real-Audio Software herunterzuladen und zu installieren, die Texte bekommt man via E-Mail oder als Text-Dateien aus dem Netz. (Breindl 1997, 301) Breindl betont aber, daß der Sprachlernraum Internet keineswegs CALL+online bedeutet, sondern er ist anders zu gestalten. Einerseits bietet das Internet mehr, indem es den Hypertextcharakter hat und zur Kommunikation eingesetzt werden kann, andererseits wiederum weniger, weil die jetzige [1997] Web-Technologie noch eingeschränkte Funktionalität zeigt. (Breindl 1997, 298)

2.3.2.1 "Learning Networks" und "CMC"

"Learning Networks" von Harasim, Hiltz, Teles und Turoff (1995) [wegen besserer Lesbarkeit unten als *Harasim*] gilt als grundlegendes Werk in der ganzen Welt, wenn netzgestütztes oder vernetztes Lernen diskutiert oder definiert werden soll. Am Anfang des Buchs wird das Lernen im "cyberspace" beschrieben, in einem virtuellen gemeinsamen Raum, Netzklassenzimmer, wo jeder von zu Hause aus zusammen mit anderen Leuten lernen kann. Heute sind die meisten Systeme noch textbasiert, denn der Text passt am besten zur Konstruktion und Gruppenbearbeitung des Wissens und zum Teilen von Wissen zwischen den anderen Lernenden. Der Begriff *CMC* (Computer-Mediated Communication) wird im Zusammenhang von netzgestütztem Lernen benutzt, und die neuen Netzwerke stellen ein Medium dar, das interaktive Texte zum Verteilen von Information (information sharing) und zur Konstruktion von

Gruppenwissen (group knowledge building) vorstellt. Die meisten dieser CMC-Netzwerke sind asynchron, was bedeutet, daß die Teilnehmer unabhängig von Ort und Zeit lernen können, jeder nach seinem eigenen Zeitplan. Sie können so viel Zeit aufwenden, wie sie brauchen, zum Lesen, Reflektieren und Schreiben, bevor sie ihre Informationen mit den anderen Lernern teilen, Fragen stellen und Meinungen austauschen. (Harasim 1995, 3 f.)

Zur Netzwerktechnologie werden heute E-Mail, Computer-Konferenzsysteme und sogenannte Bulletin Board Systeme gezählt. Alle diese Anwendungen sind schon in den 60er und 70er Jahren entwickelt worden, sie haben aber erst in den 90er Jahren ihre Anwendungen im Unterricht gefunden, obwohl die ersten Versuche schon in den 70er Jahren gelaufen sind. Auch das sogenannte Fernstudium profitiert von den neuen Systemen, die kollaboratives Lernen, Gruppendiskussionen und gemeinsame Projekte trotz des Abstands zwischen den Lernern ermöglichen. (Harasim 1995, 8 ff.)

Heute schreibt man viel über kollaboratives Lernen, wo die Teilnehmer einer Gruppe sich gegenseitig unterstützen und es wird angenommen, daß jeder einzelne Lerner effektiver in einer Gruppe lernt, wenn er die Verantwortung für den Lernerfolg mit den anderen teilt. In Kürze, "learning networks" sind nach Harasim Gruppen von Menschen, die CMC Netzwerke bedienen, um zusammen zu lernen, zu dem Zeitpunkt, in dem Ort und mit dem Tempo, die ihnen und zur Durchführung der Lernaufgabe am geeignetesten sind. CMC Netzwerke können an allen Stufen in der Ausbildung eingesetzt werden, vom Kindergarten bis zur Universität. (Harasim 1995, 4) In Finnland hat Miika Marttunen (1996, online) an einem Forschungsprojekt teilgenommen, wo Studenten an der Universität Jyväskylä einen Kurs der Erziehungssoziologie per E-Mail-Diskussionen absolvierten. Ein Ziel seiner Untersuchung war, eine Alternative für reine Prüfungen zu entwickeln, wo gleichzeitig auch Argumentieren geübt wurde. Nach Marttunen sind Diskussionen und Meinungsaustausch mit anderen Kursteilnehmern wesentlich sinnvoller als Methode, wenn wirklich etwas im Gedächtnis auch bleiben soll, und nicht, wie üblich nach Prüfungen, gleich vergessen werden darf.

In einer Umfrage 1993 berichteten 240 Lehrer und Studenten, wie das Internet ihr Lernen und Unterrichten verändert hatte und welche Vorteile sie in der netzgestützten Ausbildung sahen. 90 Prozent der Beteiligten fanden CMC im Vergleich zum traditionellen Kontaktunterricht anders und berichteten, daß die Rollen der Lernenden und Lehrenden sich veränderten, der Zugang zu Ressourcen erheblich erleichtert wurde, die Kontakte zu den Lehrkräften aktiver und direkter wurden und daß die Interaktion zwischen den Beteiligten reger wurde. Weiter stellten die Teilnehmer fest, daß die Ausbildung lernerorientierter, gleichberechtigter wird und auch die Beziehungen zwischen den Lernenden aktiver wurden, wenn sowohl das Lernen als auch der Unterricht kollaborativ waren. Die traditionelle Hierarchie Lehrer-Student existierte nicht mehr, weil die Lehrenden eine Art von Facilitators und Mentoren waren. (Harasim 1995, 14) Auf die Rollen der Lehrenden und Lernenden wird ausführlicher im Kapitel 3.3.3 "Neue Lehrer-und Lernerrollen" eingegangen.

Die sogenannten Lernnetze (*learning networks*) bestehen aus Hardware, Software und Telekommunikationsleitungen. Die grundlegenden Hardware-Elemente sind der Computer und das Modem, das die digitalen Signale in analoge umsetzt, die über die Leitungen weitergeleitet werden und am anderen Ende der Leitung von einem anderen Modem wieder zurück in digitale Signale verändert werden. Der zweite Bestandteil sind die Programme oder Software, die für die Interaktion zwischen den einzelnen Teilnehmern eingesetzt werden: die Bulletin Boards, die elektronische Post oder Computerkonferenz-Systeme. Die Netzwerke, die die Computer miteinander in Verbindung bringt, stellen das dritte Element dar. Mittels Lernnetzwerke können auch große Gruppen ein gemeinsames Softwaresystem benutzen, und miteinander lernen und kommunizieren. CMC ist heute meistens textbasiert, so daß auch ein einfacher PC zur Darstellung des Texts genügt. In Zukunft, wenn Hardware und Software immer billiger werden, können Lernnetzwerke auch Multimedia-Umgebungen sein. (Harasim 1995, 16)

Die Bulletin Board –Systeme (BBS) und Computer-Konferenzen

Ein einfaches BBS ist ein Platz auf einem Computer, wo die Kommunikation zwischen Teilnehmern einer Gruppe mittels Modem stattfindet. Sie sind kleine Systeme zur Verteilung von Materialien und Kommunikation. Hochschullehrende erstellen BBS im Zusammenhang mit den Aktivitäten in der Klasse und Studenten zum Beispiel zur gemeinsamen Bearbeitung von Hausaufgaben oder einfach zum Meinungsaustausch über ein bestimmtes Thema. Ein Problem sind die Telefonkosten und es wird empfohlen, daß die BBS wegen der Telefongebühren innerhalb eines lokalen Telefonnetzes benutzt werden. (Harasim 1995, 17)

Mit der neuen Technologie sind in die Schulen jetzt die Computer-Konferenzsysteme gekommen, die Lernaktivitäten besser als die wesentlich einfacheren BBS unterstützen können. Sie können eingebaute Computerprogramme enthalten und eine Art virtuelles Klassenzimmer sein, wie in unserem Projekt. Im Projekt "Pedanet" heisst das Konferenzsystem *Webboard*, und die Diskussionen zu allen Themenbereichen finden unter der Adresse <http://www.vte.fi:800/~deutschimweb> statt. Die Studenten können das System bequem über das Internet erreichen, jedem werden die Zugriffsrechte festgelegt (Benutzerkennzeichen und Password) und sie können da Post lesen, die von anderen Teilnehmern geschickt worden ist und auf die Nachrichten entweder dem Sender direkt oder auf einem Board antworten, wenn sie meinen, daß sie zu diesem oder jenem Thema etwas zu sagen haben. Auf dem schwarzen Brett, *Board* genannt, kann auch der Lehrer eine Nachricht hinterlassen, ohne daß er E-Mail an alle Teilnehmer schicken muß. Das Programm bietet die Möglichkeit zur Erstellung von Konferenzen, Chat-Sitzungen und die E-Mails zur Benachrichtigung und Archivierung der Nachrichten. Der Lehrer kann immer überprüfen, wer wann etwas gemacht hat, ob jemand nur die Post liest oder ob er/sie auch aktiv teilnimmt.

Die modernen Computer-Konferenzsysteme können auch im Kontaktunterricht eingesetzt werden oder als eine Umgebung für Fernstudium dienen. Die CU-See-Me – Systeme mit der Videokamera ermöglichen dabei den visuellen und auditiven Kontakt zu anderen Lernenden am anderen Ende der Telekommunikationsleitungen. (Harasim 1995, 18 ff.)

Wozu ist CMC gut, wozu nicht?

CMC kann zur Übertragung von langen vorlesungsartigen Materialien eingesetzt werden, aber das Lesen langer Texte auf dem Bildschirm ohne Antwortmöglichkeiten kann sehr ermüdend und auch langweilig sein. Mit CMC lassen sich weder visuelle noch auditive Materialien leicht bearbeiten. Deshalb empfiehlt Harasim Video- und Audiokassetten sowie CD-ROMs und Videodisketten zur Vermeidung von langen Ladezeiten von Bildern oder Filmen in schlechter Qualität. (Harasim 1995, 25)

CMC eignet sich zur kollaborativen Arbeit, die sich mit Schreiben oder Teilen von Ideen und Materialien beschäftigt. Besonders effektiv sind Seminare, Brainstorming-Sitzungen oder Problemlösungen, Gruppenarbeit und reflektive oder analytische Überlegungen über ein spezielles Projekt oder eine Untersuchung. In diesem Zusammenhang erwähnt Harasim auch Fremdsprachenlernende, die ihre Textverständnis- und Schreibfähigkeiten auch mittels CMC üben können. In kombinierter Technologie können auch Sprech- und Hörverständnisfähigkeiten beigebracht werden (Harasim 1995, 25). In diesem Fall wird von kursbegleitendem Material gesprochen, wenn ein Teil des Kurses mittels CMC und der andere Teil mit Hilfe von Audiokassetten belegt werden können. Die Kassetten kann der Student zu Hause hören und die mündlichen Aussprache- bzw. Sprechübungen können an den Lehrer für Evaluation geschickt werden. (Harasim 1995, 27)

Was für Lernerfolge können mit CMC erreicht werden?

Die traditionelle Situation in der Klasse mit Kontaktunterricht ist in der Regel, so wird vermutet, die beste Art und Weise, das Lernen zu unterstützen. Nach Harasim gibt es jedoch keine Beweise für solche Vermutungen, im Gegenteil. Die Online-Umgebungen bringen Lernerfolge hervor, die gleichwertig oder den Erfolgen des traditionellen Unterrichts überlegen sind. Diese zwei verschiedenen Unterrichtsmedien haben vieles gemeinsam: die Eingabe von Ideen, ihre Diskussion in der Gruppe, Argumentationen und andere Formen der Interaktion, mit denen das Wissen konstruiert wird. Lehrende können die verschiedensten Formen von Aktivitäten einsetzen und die Diskussionen beeinflussen. Die Online-Situationen sind

aber anders als der Kontaktunterricht gestaltet: die Studenten können geographisch sehr verstreut wohnen und sie müssen ihre Sachkenntnis und ihre Ideen mit den anderen Studierenden in einer asynchronen Umgebung vermitteln und bearbeiten. Einer der Vorteile der Asynchronität für die Studenten ist die Zeit: sie können in aller Ruhe ein Thema bearbeiten, bis sie die Resultate ihrer Arbeit den anderen Studenten weiter berichten oder Online-Übungen den Lehrern senden. Nach Harasim fanden die Studenten folgende Vorteile bei CMC im Vergleich zum Klassenunterricht (Harasim 1995, 27 f.):

Die Interaktion ist aktiver und intensiver sowie ihre Qualität ist höher, Zugriffsmöglichkeiten zur Information werden verbessert und die Unterstützung der anderen Studenten wird für wichtig gehalten, die Lernumgebung ist demokratischer, der Zugang ist bequemer und, was nicht vergessen werden darf, die Motivation wird gesteigert. (Harasim 1995, 28) Das wichtigste Ergebnis ist aktives Lernen, da Aktivität eine Voraussetzung und eine Forderung für das Studieren in einer netzgestützten Lernumgebung ist. Aktives Lernen ist mehr als nur ein Mausklick oder Drücken von Tasten, es ist sowohl soziales als auch kognitives Engagement. Es gibt immer Studenten, die nichts beitragen, die also nur lesen, was die anderen geschrieben haben, diese passiven Teilnehmer werden "lurkers" (to lurk = lauern) genannt. (Harasim 1995, 29) Auch in unserem Projekt konnte schon am Anfang festgestellt werden, daß eine Nachricht von vielen, oft von allen, gelesen wurde, aber die Kommentare blieben aus. Eine Möglichkeit dieses zu vermeiden ist eine Belohnung für die aktive Teilnahme oder eine Strafe für die Nicht-Teilnahme, zum Beispiel wird die Teilnahme bewertet und gilt als ein Mittel zur Evaluation wie in unserem Fall. Alle Kommentare der Studenten werden gespeichert und später aufgezählt, eine Liste wird aufgestellt und die aktive Teilnahme wird am Ende belohnt.

Aktive Teilnahme verstärkt das Lernen und fordert intellektuelle Arbeit. Die Formulierung von Kommentaren ist eine kognitive Tätigkeit, ein Prozess, und besonders wertvoll, wenn die Kommentare "Ich bin auch der Meinung", "Ich bin nicht der Meinung" mit Begründungen fortgesetzt werden, "...weil...". Die Lernumgebung ist immer offen und die Möglichkeit zur Teilnahme ist deshalb immer da. In einem traditionellen Klassenzimmer kann nur eine Person auf ein Mal sprechen

und viele, die gern an der Diskussion teilnehmen würden und dazu etwas auch beitragen könnten wagen, es gar nicht wagen, den Mund aufzumachen. Viele Untersuchungen zeigen, daß auch die Stillen, Schüchternen in einer offenen Online-Umgebung vieles beitragen und öfter teilnehmen als sonst. Auch Marttunen (1996, online) kam in seiner Untersuchung zu dieser Schlußfolgerung (siehe auch Kapitel 2.3.2.1): die inhaltliche Analyse der E-Mails zeigte eine deutliche Verbesserung im Niveau der Argumente während der Übungsphase. Auch die Studenten empfanden die neue Art und Weise zu studieren motivierend, obwohl Marttunen feststellt, daß nur wenige trotz der Anonymität wirklich scharfe Kritik ausgeübt haben. Seiner Meinung nach hat die milde Argumentationsweise der Studenten mit der finnischen Kultur zu tun. In Finnland werden die Studenten an keiner Schulstufe zu kritischer Teilnahme an Diskussionen angespornt. Vielleicht wären E-Mails eine Möglichkeit, die Argumentationskultur an den finnischen Universitäten zu verändern?

Kollaboratives Lernen ist auch ein Merkmal des netzunterstützten Lernens. Lernen ist kollaborativ, wenn zwei oder mehrere Personen zusammen arbeiten, um ihre Fähigkeiten in einem Fach zu verbessern, ein Thema durcharbeiten oder Wissen zusammen schaffen. Im Kontaktunterricht in einer Klasse findet die Kommunikation oft nur zwischen den Lernenden und den Lehrenden statt, aber das Lernen bleibt eine einsame Tätigkeit. Kollaboratives Lernen kann selbstverständlich auch im Kontaktunterricht stattfinden, wenn die Studenten einen Termin verabreden, denn oft gibt es nur Schwierigkeiten gerade bei der Terminabsprache. Mit CMC können alle Lernaufgaben kollaborativ gelöst werden. (Harasim 1995, 30) Auch unser Projekt strebte danach, daß das Lernen ein soziales, kollaboratives Ereignis wurde, aber viele Aufgaben konnten nur individuell gemacht werden und wegen des Zeitmangels sind wir nicht dazu gekommen, mehr Aufgaben kollaborativ zu gestalten. Auf Englisch wird der Begriff "peer" benutzt, wenn Studenten mit anderen Studenten gemeinsam lernen oder sich evaluieren (*peer interaction, peer evaluation*).

Eines der wichtigsten Ziele bei "Pedanet" ist die Schaffung einer Umgebung, die kollaboratives Lernen fördert, weshalb wir auch das *Webboard* als Konferenzsystem gewählt haben. Die schwierigste Frage ist nun, wie man die Studenten dazu bringen kann, daß sie auch etwas beitragen und nicht nur "lauern", d.h. passiv der Diskussion

der anderen Teilnehmer folgen. Im Kapitel 4 finden sich die Interviews der Studenten, in denen die "lurker" ihre Tätigkeiten näher beschreiben und begründen.

Harasim faßt die Unterschiede zwischen dem traditionellen und dem kollaborativen Lernen zusammen (Harasim 1995, 31):

TABELLE 2 Kollaboratives und traditionelles Lernen

	Kollaborativ	Traditionell
Rolle des Lehrenden	Zielsetzer Designer des zu Lernenden Ressource Modell Lerner Facilitator	Lehrer Evaluator
Struktur der Klasse	Studenten in Gruppen von zwei bis N	Individuelle Studenten sitzen in einer Reihe
Text	Beiträge von Studenten und Lehrer und die Textbücher	Kommerzielle Textbücher und Werke
Publikum	Studenten schreiben an andere Studenten	Studenten schreiben nur für den Lehrer
Form des Unterrichts	Studenten im Mittelpunkt Diskussionen, Fragen	Formale Unterrichtsstunden (z.B. Grammatik, Rhetorik)
Revision	Fortlaufender Prozess Feedback von Mitgliedern	Vorschläge vom Lehrer nach der Abgabe der Arbeit
Evaluation	Studenten und Lehrer	Lehrer allein
Zusammenarbeit	Studenten mit anderen Studenten und vom Lehrer Ratschläge bei Bedarf	Studenten allein oder mit Lehrer

Die neuen Rollen der Lerner und Lehrer werden im Kapitel 3.3.3 ausführlicher behandelt, wie auch die neuen Arbeitsformen (Struktur der Klasse, Form des Unterrichts, Zusammenarbeit)

Es gibt einen Spruch, den sich jeder Lehrer merken soll: "Erzähle mir und ich vergesse, unterrichte mich und ich erinnere mich, nimm mich mit und ich LERNE." Netz-Unterricht in der Praxis ist Aufbauen oder Konstruktion von Wissen zusammen mit den anderen Lernenden. Er enthält auch oft das Speichern von Informationen, was schon problematisch sein kann. Die WWW-Seiten aus dem Internet verschwinden, sie müssen deshalb auf Disketten gespeichert oder ausgedruckt werden. Aus eigener Erfahrung haben wir festgestellt, daß das Ausdrucken der Seiten eigentlich die einzige sichere Methode zur Speicherung der Information ist. *Bookmarks* helfen bei der Archivierung, obwohl sie auch regelmässig auf den neuesten Stand gebracht werden müssen, also eine Art Putztätigkeit muß etwa einmal im Monat erfolgen: die alten Lesezeichen können gelöscht werden, wenn die WWW-Adressen nicht mehr gültig sind.

Evaluation der Lernergebnisse und CMC

Auch bei der Evaluation bietet der Netz-Unterricht neue Alternativen, zum Beispiel die Reflektion, bei der sich alle gegenseitig evaluieren und der Lehrer einer der Teilnehmer ist. Wenn die Studenten ständig neues Material für das Netz produzieren, ist die Evaluation eine Selbstständigkeit von Anfang an. Die Studenten bewerten die Arbeiten von anderen oft kritischer als der Lehrer. Auch E-Mail ist ein gutes Werkzeug bei der Evaluation, wenn die Studenten ihre Lernprotokolle an den Lehrer senden und der Lehrer mit Hilfe der Protokolle sieht, was die Studenten eigentlich gemacht und gelernt haben. Portfolio-Lernprotokolle sind ein Mittel bei der Bewertung und es wäre unvorstellbar, Ergebnisse des Netz-Unterrichts nur summativ zu bewerten. Zur konstruktivistischen Auffassung des Lernvorgangs (siehe auch Kapitel 3.2) gehört das Sammeln und Konstruktion vom Wissen, und das Portfolio eignet sich ausgezeichnet dafür. (Kuusela 1997, 1) Ein Portfolio ist eine Art persönliche "Aktentasche" eines Schülers oder Studenten, eine Sammlung von Lernaufgaben, die das Können des Schülers oder Studenten vielseitig und zweckmäßig vertritt. (Linnakylä 1999b, online)

Portfolios helfen dem Lerner, den Lernprozess aufzugliedern und dabei sieht der Lerner auch seine Schwächen und Stärken. Das Internet ist eine Alternative zur Speicherung des Portfolio. Ein digitales Portfolio ist eine elektronische Sammlung von Arbeiten eines Lerners oder Lehrers oder Dokumenten. Es kann alles enthalten, was mit Video, Kamera, Scanner oder Mikrophon elektronisch gespeichert werden kann. (Linnakylä 1999a, online) Wenn die Lernprodukte der Studenten im Internet gespeichert werden, ist vielleicht bei einigen Kursen ein Password nötig, denn viele Studenten arbeiten an ihrem Portfolio lieber selbstständig als öffentlich. (Kuusela 1997, 1) Die Lernertagebücher des "Deutsch im Web" –Kurses sind alle an den Lehrer geschickt worden, nicht an andere Studenten. In Interviews meinten auch die Studenten dazu, daß sie lieber die Lehrerkommentare nur für sich behalten und nicht den anderen Teilnehmern zum Lesen geben.

Auch zur Beratung der Studenten ergeben sich mit Hilfe des Internet gute Möglichkeiten, besonders per E-Mail. Die Studenten arbeiten gern nach ihrem eigenen Tempo, das sehr unterschiedlich sein kann. Schon die Einsetzung des Netzes ist ein Mittel zur heterogenen Arbeit. Die Studenten stellen auch selbst gern Materialien her, das dann im Netz für alle zur Verfügung steht. Die darauffolgenden Kurse können das vorhandene Material noch erweitern und verbessern, das Wissen kummuliert. (Kuusela 1997, 1)

2.3.2.2 Ist Netz-Unterricht problemlos?

Laut Kuusela tauchen die meisten Probleme auf, wenn die Evaluation nur summativ ausgeführt werden soll. Die alten, steifen Einstellungen erlauben das neuere Portfoliosystem nicht, das nach dem konstruktivistischen Lernprinzip funktioniert. Ein Problem ist sicher auch, daß die Erfahrungen mit den Netzen noch zu gering und neu sind. Es kann noch nichts gesagt werden, wie fest die bisher erreichten Ergebnisse sind. Viele Lehrer, die mit dem Netz-Unterricht angefangen haben, wollen nicht mehr zum alten Kontaktunterrichtstundenmodell zurückkehren. (Kuusela 1997, 1)

Ein zweites Problem ist sicher die anfängliche Begeisterung mit dem neuen Medium, die dann mit der Zeit aber verschwindet, und die Begeisterung stirbt langsam ab.

Dieses Phänomen ist an dem Kurs "Deutsch im Web" deutlich zu sehen: es melden sich etwa 20 Begeisterte und Hochmotivierte, aber im Laufe der ersten drei Wochen verschwindet die Hälfte der Studenten. Es ist auch sehr schwer, die "verlorenen" Studenten zu kontaktieren und nach den Gründen der Ausscheidung des Kurses zu fragen, wenn sie auf die E-Mails der Lehrkräfte gar nicht reagieren.

Ein Problem sind auch die mangelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte. Die Lehrer hören sich große "Gurus" an, besuchen Internet-Fortbildungskurse und sehen phantastische Demos, die allein sie nicht weiter bringen. Als Folge dieser Shows kann eine Art Technostress entstehen, die Schlucht zwischen dem Alltag und den Demos wird immer grösser. (Johnson 1998, 1)

Die technische Entwicklung hat ihre Vor- und Nachteile. Es ist sehr schwer, sich auf dem Laufenden zu halten: technisch gesehen fordert die Entwicklung sehr viel Investitionen, viele Benutzer sind sich bewußt, wie die Computer unser gesamtes Leben verändern. Wir müssen neue Arbeits- und Gedankenweisen entwickeln. Wie können wir gleichzeitig einen Menschen als Ganzheit, als ein soziales und humanes Wesen mit Kooperationsfähigkeit aufbauen, wenn wir von den Lernenden immer mehr Selbstständigkeit und Fähigkeit, allein zu arbeiten, erwarten? Menschliche Interaktion läßt sich schwer mittels Maschinen ersetzen. Die Kooperation, Kollaboration zwischen den Studenten, die Arbeit in Gruppen darf nicht vergessen werden. Auch Hypermedia kann weder den Lehrer oder die Interaktion zwischen den Studenten ersetzen, noch erfolgen damit allein automatisch gute Lernergebnisse. (Lehtinen 1997, 5)

2.3.2.3 Vier Paradigmen für den Internet-Unterricht

Kuusela (1998b, 2 f.) listet in seinem Artikel vier Paradigmen für den Internet-Unterricht auf. Als erstes ist das sogenannte "Internet im unterrichtenden Paradigma" (*Internet opettavassa paradigmassa*), was bedeutet, daß der Unterricht des Lehrers ganz im Netz stattfindet. Die Vorlesungen können zum Beispiel entweder als Text- oder Tondokumente verfügbar sein, der Unterricht findet per IRC oder per E-Mail und Newsgruppen statt. Wenn es um IRC geht, kann der Lehrende eine Sprechstunde

angeben, z.B. am Montag von 10 bis 11, und die Studenten können ihre Fragen zu diesem Zeitpunkt stellen.

Das zweite Paradigma heißt "das entdeckende Paradigma" (*paljastava paradigma*), wo der Student selbst die Lösungen findet, z.B. Gesetzmässigkeiten zu einem bestimmten Phänomen. In diesem Fall geht es um Simulationen, der Student entdeckt selbst die Lösung, z.B. zu einem ökonomischen Problem. (Kuusela 1998b, 2)

Das dritte, das "vermutende Paradigma" (*olettava paradigma*), bedeutet, daß der Student Informationen im Internet sucht, um bestimmte Hypothesen zu testen. Weil das Internet eine Art Gesellschaft in Kleinformat darstellt, ist diese Art von Beschäftigung sehr belohnend. Zum Beispiel Studenten im Fach Betriebswirtschaft können finnische und schwedische Unternehmen vergleichen um festzustellen, welche mehr Internet-Seiten haben. Der Grundgedanke bei einer solchen Übung ist, daß die Informationen im Netz vorhanden sind, die Studenten brauchen keine Materialien zu bestellen. (Kuusela 1998b, 2)

Das vierte Paradigma heißt "befreiend" (*vapauttava paradigma*), weil es den Studenten von der Arbeit befreien soll, die dem Lernen nicht unbedingt dient. Dadurch kann der Student sich auf solche Arbeiten konzentrieren, die auch dem Lernen und dem Studium helfen. Das Internet wird zum Beispiel für Recherchen benutzt, denn viele Dokumente lassen sich sehr schnell und einfach finden und speichern. (Kuusela 1998b, 3)

2.3.2.4 Geeignete Lehrmaterialien im Netz?

Die Frage nach dem geeigneten Lernmaterial ist immer für Lehrer aktuell. Ein gutes Lernmaterial muß erstens sachkundig und wesentlich sein, d.h. es soll nichts Unnötiges oder Schädliches enthalten, zweitens sollen die zu lernenden Einheiten klar und deutlich ausgedrückt werden und drittens sollen sie in der Reihenfolge vorkommen, die für das Lernen ideal und am effektivsten ist, d.h. die das Lernen am besten fördert. Als das vierte Kriterium wird noch die Aktivierung und Motivierung der Studierenden erwähnt. (Kuusela 1998b, 1)

Im Internet ist das Material nicht immer sachlich oder wesentlich, deshalb muß der Lehrer die Studenten führen. Andererseits besteht auch die Gefahr, daß die Lehrer nur eine WWW-Seite nach der anderen auflisten, die die Studenten dann aufsuchen sollen. Der Lehrer soll eine Auswahl möglicher Links den Studenten zum Ausprobieren anbieten, die er selbst für angemessene und passende Informationsquellen hält. Er muß aber den Lernenden genug Freiraum lassen, d.h. zwischen Chaos und Ordnung ein Gleichgewicht finden. (Kuusela 1998b, 1)

Kommunikative Kriterien stellen dem Lernmaterial eine neue Herausforderung. Der Text wird auf dem Bildschirm gelesen, was unbequem sein kann, wenn der Bildschirm keine gute Auflösung hat. Es besteht ein Risiko, daß die WWW-Seiten in ganz kurzen Sätzen abgehalten sind, um das Lesen leichter zu machen. Ein Problem sind Seiten, die nie auf den neuesten Stand gebracht werden oder die sich sehr langsam aufbauen lassen. Zur Motivierung und Aktivierung soll der Text lesbar sein, d.h. inhaltlich interessant und typographisch so aufgebaut, daß die Augen ihn problemlos rezipieren können. Auch der richtige Stil spielt eine Rolle. Im Internet findet sicher jeder etwas, was für ihn interessant ist. Wenn man sich für Sport interessiert, kann man Sportseiten auf Englisch lesen, anstatt die künstlichen Textstücke aus dem Englischlehrbuch zu studieren. Was die Typographie eines Texts betrifft, kann jeder einzelne Lehrer selbst solche WWW-Seiten erstellen, die auch dem Leser gefallen. (Kuusela 1998b, 3)

Es ist noch die Frage nach dem "Wie" zu beantworten, d.h. die Frage nach der Strukturierung des Wissens im Lehrmaterial und nach der idealen Methode. Als wir unser Kursmaterial für "Deutsch im Web" gestalteten, hatten wir viele Möglichkeiten. Zum Beispiel die systematische oder unsystematische Strukturierung des Materials, die induktive oder deduktive Annäherungsweise, auch hätten wir das Material konkret oder abstrakt behandeln können oder zwischen einer atomistischen oder holistischen, einer dichten oder dünnen Strukturierung wählen können. Auch eine theoretische oder praktische Annäherungsweise wäre möglich gewesen. (Kuusela 1998b 1)

Diese Fragen beschäftigen sicher jeden, der Lehrbücher oder Material für das Internet produziert. Es gibt keine fertigen Anleitungen, wie eine gute WWW-Seite zusammenzustellen ist, sondern man muß immer die Zielgruppe und deren Bedürfnisse berücksichtigen. Bei einigen Kursen wählen die Studenten selbst das Material, bei anderen muß der Lehrer systematisch vorgehen und die Reihenfolge wählen, die für das Lernen am geeignetesten ist.

Das Studieren im Internet kann viel mehr als bloßes Surfen oder Recherchieren sein. Es ist auch nicht sinnvoll, den gesamten Unterricht ans Netz anzuschließen. Es gibt sieben alternative Methoden, die von Kuusela aufgelistet sind. Als erste wird die Informationssuche erwähnt: die Studenten suchen Lösungen für ihre Probleme, indem sie im Internet allein oder in Gruppen recherchieren. Als zweite Methode kommt das elektronische Prozeßschreiben, dessen Grundgedanke ist, daß alle Gruppen ein Thema aus vielen Gesichtspunkten behandeln und dann mit den anderen Gruppen ihre Meinungen austauschen und kommentieren. Die dritte Methode ist Sprachlernern bekannt: Schaffen in Phasen, zum Beispiel Geschichten schreiben so daß ein Student beginnt und der andere dann weitermacht. Man kann auch Artikel auf diese Art und Weise schreiben. Parallele Problemlösungen bieten sich ebengalls an: verschiedene Studentengruppen, die zum Beispiel geographisch verstreut sind, suchen nach einer Lösung und später werden die Alternativen verglichen. Auch virtuelle Treffen sind möglich im Internet, sowie Simulationen, obwohl sie im Internet noch im geringen Masse vorhanden sind. Auch soziale Aktivierung kann ausprobiert werden, zum Beispiel als ein direkter Wirkungskanal. Internationale Kunstaussstellungen von Schulklassen sind dafür ein Beispiel. (Kuusela 1998b, 2)

2.3.2.5 Warum setzen die Lehrenden das Internet ein?

Eine mögliche Antwort gibt Paul Groves (1997, 2): Die Akademiker stehen unter dem Druck, neue Technologien einzusetzen. Zum einen ist es der soziale Druck mit dem Wunsch, auf dem Laufenden zu bleiben, zum anderen sind es die Studenten, die das Gefühl haben, sie möchten Zugang zu den neuesten Ressourcen haben. Die neuen Technologien werden für spannend gehalten, und man hofft, damit auch alle Probleme der höheren Ausbildung lösen zu können.

Auch die Studenten sollen wissen, warum das Internet eingesetzt wird, und sie sollen vorher die Anwendung von E-Mail und Web-Browsers geübt haben. Ebenso soll die technische Unterstützung vorhanden sein, wie auch die Evaluationsgrundlagen. Studenten mögen nicht, daß sie als Versuchspersonen behandelt werden, nur weil die Lehrer wissen wollen, ob das Internet als Unterrichtsmedium etwas taugt. Die Motivierung der Studenten spielt da eine große Rolle. Reine Neugier allein bringt das Lernen nicht sehr weit, meint Groves. Das Lernen kann und darf auch Spaß machen, multimediale Elemente können in Web-Seiten eingeschlossen sein und Diskussionen können dem weltweiten Publikum eröffnet werden. (Groves 1997, 2)

Groves (1997, 3) teilt die Internet-Ressourcen in vier Gruppen, je nach dem Grad der Virtualität. In die Gruppe "lite" (leicht) fallen Anwendung von E-Mail und Diskussionslisten, "medium" sind die Diskussionslisten und on-line Vorlesungsnoten per Web. "Heavy" (schwer) sind die obengenannten und dazu interaktive Web-Tutorials, die speziell für den jeweiligen Kurs entworfen sind und Student-Interaktion in Form von eigenen Web-Seiten. Zur Gruppe "Expert" gehören alle obengenannten und virtuelle Umgebungen, zum Beispiel MUDs (Multi-User Dungeon). Wer sich weiter über die MUDs informieren will, findet im Internet auch theoretische Literatur zu diesem Phänomen. (Coradi 1977, online)

Eine ähnliche Einteilung haben auch Hegelheimer, Mills, Salzmann und Shetzer (1996), die das WWW als ein wirksames Werkzeug sehen und praktische Hinweise zum gelungenen Einsatz des WWW im Sprachunterricht geben.

Die Gestaltung eines erfolgreichen Kurses ist nicht sehr einfach, denn mehrere Elemente sind zu berücksichtigen: zuerst die Motivation der Studenten, die Anwendung von solidem Unterrichtsmaterial und die Unterstützung, die leider oft übersehen und deshalb auch vernachlässigt wird. Die Unterstützung ist der Pfeiler, mit dem alles steht und fällt. Die Unterstützung kann technisch, akademisch oder administrativ sein, sie bedeutet für die Benutzer ausreichende Ausstattung mit ordentlichen Räumlichkeiten sowie Instandhaltung der Geräte. (Groves 1997, 3) Bei unserem Projekt wurde die technische Unterstützung leider völlig vernachlässigt, was

die Arbeit der Lehrenden sehr erschwert hat. Im Idealfall hätten wir einen EDV-Spezialisten zur Verfügung gehabt, der die Seiten ins Netz übertragen hätte und auch den Studenten bei Bedarf geholfen hätte.

Die wichtigsten Anwendungen des Internet für Ausbildungszwecke sind Kommunikation, Ressourcen und Veröffentlichungen. Unter Kommunikation werden E-Mails und Diskussionsgruppen sowie Computer-Konferenzsysteme gemeint. Von den im Internet vorhandenen Ressourcen sind Dateien, Kataloge, Software, Karten, Graphiken, Zeitungen und Bücher, Videoclips, Animationen und Tondateien für den Unterricht von Bedeutung. Auch Veröffentlichungen können in Frage kommen, wenn die Studenten zum Beispiel das eigenen Material im Web veröffentlichen. (NCET 1998, 1 f.)

2.3.2.6 Warum sind Netze eine gute Lernumgebung?

Sie sind ein interaktives Medium, d.h. technisch so realisierbar, daß eine direkte Interaktion, ein Dialog, möglich ist. Interaktion ist eine Voraussetzung für das Lernen und trägt auch zu den hypermedialen Lernmaterialien zum Lernen bei. Je mehr der Netz-Benutzer selbst teilnehmen darf, desto mehr lernt er. Es herrscht eine relative Einstimmigkeit darüber, daß man lernt, wenn man selbst etwas macht. Eine schwache Interaktion, zum Beispiel nur Mausclicken, führt zu keinen Wunderergebnissen. Bei einer starken Interaktion muß der Lernende selbst die Verantwortung tragen und die Gedanken organisieren (Siehe Konstruktivismus, Kapitel 3.2). Einfachheit bringt keine Resultate. Auch das Lernen mittels Hypermedia fordert viel Arbeit und Mühe. (Lehtinen 1997, 3).

Die Frage, ob Netze eine gute Lernumgebung sind, wird weiter im Kapitel 6 behandelt. Es wird auch näher auf die Vor- und Nachteile der Lernumgebung Netze eingegangen. Die Gründe, warum Studenten mehr im Netz lernen möchten, werden erläutert und im Kapitel 7.2 werden weitere praktische Hinweise für Organisation von Kursen im Netz gegeben.

2.3.3 Netze und Fremdsprachenlernen

Schon lange vor der Zeit des netzgestützten Unterrichts haben die Sprachlehrer gewußt, welches die besten Methoden beim Lernen einer neuen Sprache sind. Die besten Ergebnisse werden erreicht, wenn der Lernende genug und sinnvoll übt, Lernen lernt sowie selbst handelt und bestimmte Lernerstrategien einsetzt, die sein Lernen fördern. Der soziale, örtliche und zeitliche Kontext spielt eine große Rolle, die durch den Einsatz von Netzen im Unterricht keineswegs verändert werden muß. Die neuen Technologien können das Lernen einer Sprache auf verschiedene Weisen beschleunigen und mehr Freiheit in Bezug auf Raum und Zeit anbieten. (Johnson 1998, 1) Besonders im Rahmen der Fachhochschulen gibt es viel Freiraum zum Probieren und Testen von neuen Methoden. Aber alles muß vom Lehrer ausgehen, am besten von Lehrerteams, die zusammen als Benutzer der Netze die vorhandene Information teilen und zusammen lernen. (Johnson 1997, 34)

Liisa Lehtinen von der Universität Tampere sieht im vernetzten Sprachunterricht vier Eigenschaften, die für dieses Medium typisch sind (Lehtinen 1997, 3 ff.) Sie werden hier kurz zur Verdeutlichung des Paradigmas *Vernetztes Lernen* wie folgt erläutert. Diese Vorteile bringen auch den Mehrwert des Mediums in die Unterrichtspraxis. Weiter unten werden noch weitere "Mehrwerte", d.h. Vorteile des Internet im DaF-Unterricht laut Breindl diskutiert.

a) Interaktivität

Der Sprachunterricht ist ein eigener, spezieller Bereich des Unterrichts, wo die gleichen Gesetzmäßigkeiten gelten wie beim Unterricht im allgemeinen, aber die Bedeutung der Kommunikation ist noch größer als in vielen anderen Fächern. Deshalb meinen viele, daß Lernen mit Computer wenn nicht unmöglich, dann auf alle Fälle uneffektiv und nutzlos sei. Sprechen und Hören sind wichtige Bestandteile der Interaktion, zum Beispiel kann die Aussprache in verschiedenen Sprachen sehr unterschiedlich sein. Mittels Internet können schon jetzt begrenzt Ausspracheanleitungen angeboten werden. In Zukunft gibt es keine Begrenzungen mehr. Kontakte zu Muttersprachlern werden auch mit Hilfe von E-Mail oder

verschiedenen Diskussionsgruppen möglich. Die Interaktivität ist also nicht nur die Interaktion zwischen den Lernenden und dem Computer, sondern die zwischenmenschliche Kommunikation gehört auch dazu. Lehtinen sieht als eine Möglichkeit zur Interaktion eine Art Sprechstunde des Lehrenden, wo dieser dann zum gewissen Zeitpunkt am Computer sitzt und auf die E-Mails von Studenten antwortet. (Lehtinen 1997, 3 f.)

Auch Breindl (1997, 292) betont den Mehrwert Interaktivität des Internet. Sie definiert die Rolle des Internet als "eine Antwort auf Anforderungen des gängigen interkulturellen Paradigmas mit seinen Wurzeln in der literarischen Hermeneutik und Rezeptionsästhetik". Damit meint sie zum Beispiel die zweisprachigen E-Mail-Tandems und Klassenpartnerschaften, die der interkulturellen Verständigung dienen sollen. Bei Tandems geht es sich um eine Briefpartnerschaft, wo zwei Schüler oder Studenten in der zu lernenden Sprache an einen Partner schreiben, der Muttersprachler ist und wieder die Muttersprache des Schülers lernt, z.B. ein Deutscher schreibt an einen Amerikaner auf Englisch, der wiederum auf Deutsch zurückschreibt.

b) Non-Linearität

Ein Vorteil von hypermediaunterstützten Lernumgebungen ist die non-lineare Struktur: die zu lernenden Einheiten sind nicht nach einer strengen Reihenfolge gegliedert, sondern der Lerner kann sie aufgrund seines vorherigen Wissens und seines Kontexts sowie seiner früheren Erfahrungen selbst organisieren und konstruieren. Freies Assoziieren und intuitives Handeln sind möglich, was bei Lehrbüchern nicht der Fall ist. Menschliches Wissen ist eben nach einer Hypertext-Struktur in ein semantisches Netz eingebettet und nicht linear nach alphabetischer oder numerischer Reihenfolge organisiert. (Lehtinen 1997, 4)

Mit dem Hypertext sind die interessantesten und jeweils relevanten Links frei und kritisch vom Lerner wählbar. Integration von Sprachen und anderen Fächern ist leichter, was auch zur Motivation des Studierenden beiträgt (Lehtinen 1997, 4), wenn

ein Fach, zum Beispiel Physik oder Chemie, auf Englisch oder Deutsch studiert werden kann und die Links aus dem Internet zum größten Teil auf Englisch sind.

c) Visualität

Mit Visualität wird das Einsetzen von mehreren Sinnen gemeint. Je mehr Kanäle beim Lernen gebraucht werden, desto effektiver läßt sich das neue Wissen einprägen und an das alte Wissen anschließen. Viele Studenten sind visuelle Lerner-Typen, und deshalb könnten Bilder beim Sprachenlernen oft als Unterstützung eingesetzt werden. (Lehtinen 1997, 4) Die Visualität ist sicher eine Eigenschaft des Internet, die für alle Fächer nützlich ist, nicht nur für die Fremdsprachen. Als Lehrer kann und muß man die Vielfalt der Kanäle auch kritisch betrachten, denn manche Lerner werden sicher durch eine Unmenge von Impulsen irritiert. Visuelle Typen profitieren sicher am meisten, wenn mit dem Internet gearbeitet wird.

d) Die unendliche Menge von Informationen und Material

Das Material im Internet ist unendlich, stellt Lehtinen (1997, 4) fest und das eigentliche Problem ist die Navigation im Netz. Wie kann man bei der Sache bleiben, wenn es eine Unmenge von Pfaden gibt, die zur Entdeckungsreise locken? Suchprogramme bieten Hilfe an, aber trotzdem ist es sehr schwer, die gerade richtigen, gesuchten Informationen zu finden. Beim Projekt *”Kieliverkko”* wurde versucht, die Anzahl Links mit einem eigenen programminternen Suchprogramm zu begrenzen, aber von einem Link gibt es immer eine Verbindung zum nächsten und so weiter... (Lehtinen 1997, 5) Die Unmenge von Informationen im Netz kann auch irreführend sein, denn wie findet man im Internet gerade das Nützlichste und Sachlichste, wenn so viel Unsachliches angeboten wird und das meiste Material eben qualitativ eher unzuverlässig oder gar fragwürdig sein kann.

Breindl (1997, 291 ff.) ist der Meinung, daß auch im DaF-Unterricht der Paradigmenwechsel weg vom Instrukionalismus zum Paradigma *”(...) Lernerzentrierung, autonomes, explorierendes, selbstentdeckendes Lernen und Binnendifferenzierung”* mit dem Internet besser realisierbar ist als mit

Printmaterialien und herkömmlichen Unterrichtsformen allein. Auch das kognitive Paradigma spielt eine Rolle im vernetzten Lernen: zum Beispiel im Grammatikunterricht werden die Regeln statt Imitation bewußt gemacht.

Noch einen weiteren Vorteil des Internet-Einsatzes im Unterricht sieht Breindl (1997, 292) im Bereich des Fernstudiums und als Veröffentlichungsorgan. Sie stellt aber auch gleich die Frage, ob das Internet ein Sprachenkiller sei. Das Internet scheint nämlich die Stellung des Englischen, die ja ohnehin sehr stark ist, weiter zu verstärken. Englisch ist die Sprache des online-Sprachenlernen und der Linguistik im Netz, die online-Materialien für DaF sind entweder einsprachig oder bedienen sich des Englischen als Kontrast- und Erklärungssprache. In dieser Hinsicht ist unser Kurs eine Ausnahme, da wir bewußt das Finnische als Erklärungssprache gewählt haben.

Ronald Grätz (1999, online) sieht das Internet als Ergänzung und Bereicherung des Unterrichts und unterscheidet drei Aspekte für den Einsatz des Internets im Unterricht: Internet als Unterrichtsthema, als Unterrichtsmedium und als Hilfsmittel zur Vorbereitung des Unterrichts. Er sieht den Computer als Mittel zum Zweck und hält die Diskussion über das Internet im Unterricht und im eigenen Leben auch in den Schulen für wichtig. Das Internet als Unterrichtsmedium bietet schon jetzt eine Vielzahl von Materialien und Angeboten zu Lehrwerken an und die Zugriffsmöglichkeiten zu allen möglichen Themen sind hervorragend. In Zukunft ist die Entwicklung von "intelligenten Aufgaben" für das Internet wichtig. Auch für einen Fremdsprachenlehrer bietet das Internet Hilfsmittel und Werkzeug zur Vorbereitung: gezielte Informationsrecherchen und Kontakte sowie Informationsaustausch mit Kollegen werden global möglich.

2.4 Zu Anwendungen des Internet im Unterricht

Der größte Teil dieser Arbeit befaßt sich mit dem Thema, wie die Netze, hier WWW und Internet, im Fremdsprachenunterricht DaF eingesetzt werden können, so daß die Lernenden und die Lehrenden davon den größten Nutzen ziehen. Zuerst wird auf die Einsatzmöglichkeiten von E-Mails und des WWWs im Unterricht kurz eingegangen,

die Abschnitte zur Praxis des Internet- und des WWW-Einsatzes im DaF-Unterricht folgen in den Kapiteln 4 und 5.

2.4.1 E-Mail

Für die Schulen bietet das Internet einen schnellen und direkten Zugriff auf zielsprachige Ressourcen und in die Kultur der Zielsprache. Mit E-Mail wird eine schnelle und kostengünstige Kommunikation mit anderen Lernenden weltweit gewährleistet. Viele Schulen führen heute Partnerschaftsprojekte per E-Mail aus. Auch das Goethe-Institut vermittelt mit seiner Initiative "Goethe goes E-Mail" (<http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm>) Kontakte und Projekte. Kontaktangebote umfassen allgemeine und naturwissenschaftliche, globale und europäische Projekte (Scholz 1996, 7 ff.) Auch Breindl (1997, 319) sieht gerade im Kommunikations-Potential des Internet seine Stärke und eine vielversprechende Dimension, die Vorteile gerade für ausländische Studenten bringt.

In Finnland hat Seppo Tella (Tella 1992, 4) als Erster für die Möglichkeiten der E-Mails im Sprachunterricht plädiert. Die Veröffentlichungen zu diesem Thema waren früher meistens nur kurze Projektberichte mit Erfahrungen aus der Praxis, aber Seppo Tella ist mit seiner Dissertation ein Pionier auch weltweit gesehen. Er hat ein umfangreiches E-Mail-Projekt mit finnischen Gymnasiasten durchgeführt und danach die Auswirkungen sowie den Umgang der Studenten mit dem neuen Medium ausführlich analysiert. (Bubenheimer 1997, 7) In Deutschland hat Felix Bubenheimer in seiner Untersuchung Vorteile und Grenzen des E-Mail-Einsatzes im DaF-Unterricht untersucht, die hier in Kürze erläutert werden. (Bubenheimer 1997, 3)

E-Mails vereinfachen die internationale Kommunikation, weil sie schnell und kostengünstig ist und deshalb auch für die Schulen eine realistische Möglichkeit. Bubenheimer sieht E-Mail "geradezu prädestiniert für den Einsatz im DaF-Unterricht ausserhalb Deutschlands" (Bubenheimer 1997, 3). Als den größten Einfluß auf die Entscheidung, E-Mails einzusetzen, sieht Bubenheimer die authentische Kommunikation ohne Simulationen, die im Klassenunterricht den Unterricht mit

fiktiven Personen oft etwas künstlich wirken lassen. E-Mails werden an konkrete Personen geschrieben, die auch eine Antwort zurückschreiben. Die eigenen Briefe sind jetzt "keine Sprachproduktion für den Papierkorb" mehr, sondern die Kommunikation läuft mit echten Personen ab, was die Motivation erheblich erhöht. (Bubenheimer 1997, 4)

Ein großer Vorteil ist auch die landeskundlich-kulturelle Komponente der E-Mail-Projekte, die wegen der Authentizität besonders interessant für die Schüler und Studenten ist. Fragen können direkt an die Angehörigen der jeweiligen Kultur geschickt werden, die auch sachgemäss aus erster Hand beantwortet werden. Ein Lehrbuch kann selten diese Einsichten vermitteln. (Bubenheimer 1997, 4) Die Zuverlässigkeit dieser Art von Informationsquellen kann natürlich auch variieren; auch "die erste Hand", ein Vertreter der jeweiligen Kultur betrachtet ihr Land und ihre Kultur subjektiv und individuell und kann sich vielleicht nicht immer genug distanzieren, um objektiv zu sein.

Scholz sieht das Internet und den Computer nur als "Mittel zum Zweck", wobei der Umgang mit der Tastatur keine Hauptsache ist, sondern die Schüler "lernen Fragen zu stellen, sie strukturieren ihre Gedanken besser und präsentieren sich selbst positiv im Netz." Auch die soziale Kompetenz entwickelt sich bei den E-Mail-Projekten sowohl innerhalb der Schulklasse als auch auf der Ebene des interkulturellen Lernens. (Scholz 1996, 4 f.)

In unserem Projekt hatten wir auch am Anfang vor, E-Mail-Klassenpartnerschaften zu probieren, aber wir fanden keine Partnergruppe in Deutschland. Deshalb wurde die E-Mail-Komponente in dieser Arbeit ausgelassen und anstelle von E-Mails wurde dann das Computer-Konferenzsystem *WebBoard* gewählt (Siehe Kapitel 5). Auch eine Beteiligung an Diskussionsforen kam bei uns nicht in Frage und das *WebBoard* hat im Projekt "Deutsch im Web" als ein Forum zur Vorstellung und Darstellung von Beiträgen und kleineren Projektarbeiten gedient. Die Studenten haben E-Mails an den Lehrer und Forscher geschickt, falls sie rein organisatorische Fragen hatten, zum Beispiel, ob der Kurs auch später stattfinden wird, wieviel Studienwochen sie bekommen, ob sie das verschwundene Paßword wieder haben können u.ä. Diese

privaten E-Mails haben sie entweder auf Finnisch oder, wie die belgischen Studenten, auf Englisch geschrieben. Von E-Mail-Projekten in dem Sinne und Umfang von Bubenheimer oder Donath kann also nicht gesprochen werden.

Obwohl wir keine reinen E-Mail-Projekte verwirklicht haben, haben wir mit dem Einsatz von *WebBoard* nach gleichen Lernzielen angestrebt, die von Scholz (1996, 5 f.) zusammenfassend aufgelistet werden:

Die Leseverständnis- und Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache entwickeln sich, auch das Formulieren und Verstehen eines zielsprachigen Textes werden gefördert.

Die Studenten lernen Informationen auszuwerten, sie entwickeln auch ihr interkulturelles Bewußtsein und lernen Computer als Hilfsmittel einzusetzen. Durch E-Mail-Projekte wird auch das Informationsangebot des Internet bekannt, sowie die Strategien zur dessen Bewältigung.

Erstens, die Gewinne für den DaF-Unterricht durch den Einsatz von E-Mail sind Förderung der Schreib- und Lesefertigkeiten. Sprechen und Hören spielen eine Rolle in der Situation im Unterricht, in dem das Projekt eingebettet ist. Die Schüler und Studenten lernen "adressatenbezogen" zu schreiben und ihre Texte auch sprachlich und inhaltlich sorgfältiger zu erfassen, weil die Empfänger keine fiktiven Persönlichkeiten oder Lehrer sind. Der Schreibende bekommt auch Feedback, ob man ihn verstanden hat oder nicht. (Bubenheimer 1997, 14)

Zweitens gewinnt der DaF-Unterricht durch E-Mail-Projekte auch aus landeskundlicher und kultureller Sicht. Gerade der Landeskundebereich kann viel profitieren, wenn die Studenten und Schüler die Fragen an gleichaltrige Zielsprachler stellen können. Natürlich funktioniert der Briefwechsel nur, wenn die Studenten etwas zu einem Thema sagen können oder wollen und man sollte ihn nicht zwingend in eine landeskundliche Einheit einbinden. (Bubenheimer 1997, 16 f.)

Ist Kommunikation per E-Mail als schriftlich oder mündlich zu betrachten? Wie funktionieren die Regeln des schriftlichen Briefverkehrs, wo zum Beispiel die Adressaten zu siezen sind, was passiert mit den höflichen Wendungen, die so oft im Schriftlichen vorkommen? Breindl sieht in dieser Zwitterstellung der E-Mail-

Kommunikation auch eine Stärke: "Spontaneität, Schnelligkeit und Flüchtigkeit der E-mail-Kommunikation schaffen einerseits Rahmenbedingungen von Beinahe-Mündlichkeit, während mit der Schriftlichkeit der Äusserung andererseits auch die Möglichkeit der Reflexion und Korrektur verbunden ist". (Breindl 1997, 311) Die Untersuchungen unter Muttersprachlern einer Sprache haben erwiesen, daß sie bei E-Mail-Kommunikation einfach "drauflosplaudern" und sich auch sonst freier verhalten, was die Offizialität und Formalität der Äußerungen betrifft. (Ebenda)

Noch ein Vorteil der E-Mail-Kommunikation wird von Donath (1997) festgestellt (zitiert aus Breindl 1997, 311 f.): die Briefpartner übernehmen von einander Wörter, Wendungen, Strukturen und setzen sie gleich in ihrem Sprachgebrauch korrekt ein. So werden auch die verschiedenen Stilebenen einer Sprache besser bewußt, aber das setzt schon eine Zusammenarbeit mit dem Lehrer voraus.

2.4.2 WWW

Schon 1992 schrieb Seppo Tella (Tella 1992, 4) von den Möglichkeiten der E-Mails und der virtuellen Schule für den Sprachunterricht. Nach Tella ist eine virtuelle Schule eine Schule mit Fernunterricht mittels E-Mails und Computer-Konferenzen. Ein Jahr später gab es einen Artikel, wo Aarno Rönkä von der Normalschule Helsinki für Netzwerke und netzgestützten Unterricht plädierte (Rönkä 1993, 4). Seine positiven Erfahrungen sind auch mit E-Mails und Computer-Konferenzen entstanden. Er sieht auch, wie Tella, die neue Schule als eine offene Lernumgebung mit Merkmalen einer virtuellen Schule, aber er möchte lieber von einer telematischen Schule sprechen (Rönkä 1993, 5). Diese zwei Artikel stammen aus der Prä-Internet Zeit. Erst um das Jahr 1996 sind die ersten Artikel entstanden, in denen auch das Internet im Zusammenhang mit Sprachunterricht erwähnt worden ist (Kotikoski 1996, Schlabach 1997a).

Zur Unterrichtsorganisation soll gesagt werden, daß WWW-Projekte auf einen Internetzugang angewiesen sind; am besten sollte ein vernetzter Computer für zwei Studenten zur Verfügung stehen. Oft ist diese Situation an den Schulen nicht

vorhanden, und Projekte müssen in Gruppen realisiert werden. Es gibt Beispiele, wo auch nur ein Computer mit Internetzugang vorhanden gewesen ist, der abwechselnd benutzt wurde. Donath schreibt von Lernorten, wo die Computer zu finden sein können. (Donath 1998c, 2)

Donath unterscheidet drei Lernorte, an denen er eine sinnvolle Nutzung des WWW und CD-ROMs für möglich hält: als erster Lernort erwähnt er den Klassenraum, als zweiten die "Lernwerkstatt Fremdsprachen", eine Bücherei oder ein Mediumzentrum und als dritten den Computerraum. Im Klassenraum soll ein Computer stehen, der den Lernenden einen schnellen Internet-Zugang anbietet. (Donath 1997b, 33) An der Technischen Fachhochschule Jyväskylä steht jetzt in jedem Fremdsprachen-Klassenraum ein Computer mit Internet-Zugang den Studenten und Lehrern zur Verfügung. Es ist wichtig zu merken, daß das Web nicht immer die Antwort auf eine Suche anbieten kann, und das Problem nach der Authentizität und Korrektheit von Informationen aus dem WWW auch zu berücksichtigen ist. Jeder, der HTML-Texte produzieren und sie per FTP (*File Transfer Protocol*) ins WWW stellen kann, kann sie auch im WWW veröffentlichen. Die Studenten müssen sich die Quelle merken und kritisch ihr gegenüber sein, "eine gesunde Skepsis und ein genauerer Blick auf den Urheber der Information" werden vom Benutzer des WWW gefordert. (Donath 1997b, 36 ff.)

Der zweite von Donath erwähnte Lernort ist die Bücherei, d.h. ein Mediumzentrum oder eine Lernwerkstatt. Viele Büchereien, sowohl die schulischen wie auch die städtischen, sind schon mit Computern und Zugang zum Internet ausgerüstet. Die Studenten können in die Bücherei gehen und dort die Recherche ausführen. (Donath 1997b, 41) An der Technischen Fachhochschule Jyväskylä gibt es ein Sprachlabor, das ganz für selbstständige Arbeit den Studenten zur Verfügung steht: es gibt mehrere Computer mit WWW-Anschluss, zahlreiche CD-ROMs und Videokassetten, so daß die Studenten immer wenn sie gerade frei vom Unterricht haben, in diesem Raum arbeiten können.

Der Computerraum ist oft wie ein normaler Klassenraum eingerichtet: der Lehrertisch steht vorne, dann die Tische der Schüler bzw. Studenten in Reihen davor. Donath

schlägt einen Raum vor, wo die Tische Lerninseln bilden, so daß Gruppenarbeit und Kommunikation zwischen Gruppen ermöglicht werden. Alle Computer sollen mit Internet-Zugang ausgestattet sein. Web-Aktivitäten müssen nicht nur im Computerraum stattfinden, sondern auch im Klassenraum. (Donath 1997b, 43)

Donath gibt in seinem Buch "Internet und Englischunterricht" praktische Vorschläge für die Nutzung des WWW und schlägt drei Möglichkeiten vor, mit dem WWW im Unterricht umzugehen. Man sollte zuerst herausfinden, was die anderen Lehrer schon gemacht haben. Es gibt im Web auch Material zur Vorbereitung des Unterrichts und für den eigentlichen Einsatz des WWW im Unterricht. (Donath 1997b, 45) Vor dem Einsatz im Unterricht sollten die Lehrenden zuerst eigene praktische Erfahrungen sammeln und das neue Medium WWW kennenlernen. Erst dann kann entschieden werden, ob das Web überhaupt nützlich ist oder nicht. Es lohnt sich nicht, alles allein zu machen, wenn schon viele vor uns einiges geleistet haben. Die Tipps und Erfahrungen von anderen können einem sehr viel und weiter helfen. (Donath 1997b, 45 ff.)

Wenn man dringend motivierendes und aktuelles Material zur Vorbereitung des Unterrichts braucht, lohnt es sich, in Zeitungen und Zeitschriften zu recherchieren. Viele von ihnen bieten sogar spezielle elektronische Ausgaben oder alle Artikel der jeweiligen Zeitung kostenlos an. Auch touristische Informationen sind schnell zu finden, ebenso fertige Tests mit Lösungen oder Texte mit passenden Übungen dazu, wenn der Lehrer mal etwas zur Abwechslung einsetzen möchte. (Donath 1997b, 48) (Siehe auch Kapitel 5)

Ein Traum von jedem Sprachlehrer wäre ein eigener Bildungsserver für die jeweilige Sprache, eine Art "digitale Schublade", wo konkretes Material für die Vorbereitung der Unterrichtsstunden gespeichert wäre. In Finnland arbeiten beim TAKO-Ring viele Sprachlehrer zusammen und gestalten Materialien, die für alle Kollegen verfügbar sind. Eine Voraussetzung zum Einsatz des gemeinsamen Vorrats ist nur, daß die Mitglieder alle etwas beitragen und nicht nur nehmen, was andere geschrieben haben.

Wie kann das WWW im Sprachunterricht eingesetzt werden? Anhand von Beispielen zeigt Donath konkret, wie und wo Informationen zu holen sind. Seine Beispiele sind für den Englischunterricht, aber genauso gut gelten die Themen und Ratschläge auch für den DaF-Unterricht in Finnland. Als Beispiel kann eine Klassenfahrt genannt werden. Die herkömmliche Methode ist, in ein Reisebüro zu gehen und Prospekte zu besorgen. Diese Phase soll auch beibehalten werden, die Recherche ist erst dann sinnvoll, wenn nach genaueren Informationen gezielt gesucht wird. Der Lehrer kann den Schülern bzw. Studenten WWW-Adressen geben, bei denen die gesuchten Informationen abrufbar sind. Auch Museen und Theater haben heute ihre eigenen WWW-Seiten, wo alles über die Aufführungen und Öffnungszeiten steht. (Donath 1997b, 50 f.) In seinem Buch "Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet" werden Projekte aus der Praxis beschrieben. (Donath 1998a)

Nach Esko Johnson sind die vier Bausteine des netzgestützten Unterrichts das Curriculum-Denken, die Grundkenntnisse im Einsatz der Netze sowohl technisch als auch unterrichtstechnisch, Teamarbeit und Vernetzung sowie lebenslanges Lernen. Das Curriculum-Denken bezieht sich auf die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Zielsetzungen des Sprachunterrichts in der jeweiligen Schule. Das Curriculum soll flexibel sein, die Lehrerfortbildung für alle Interessenten soll organisiert werden, und die Schulleitung soll eine klare strategische Linie in Bezug auf Netzunterricht ziehen. Der Nutzen steht im direkten Verhältnis zu den Investitionen und Ressourcen von der Schule. (Johnson 1998, 2)

Der zweite Baustein ist das technische und unterrichtstechnische Können der Lehrenden, denn die Programme, Telekommunikationsleitungen und Geräte müssen einfach "bewältigt" werden. Allein die Tatsache, daß die Lehrenden einigermaßen mit E-Mails oder WWW-Browsern umgehen können, reicht lange nicht aus, um zum Beispiel E-Mail-Projekte zu organisieren. Die gewöhnlichsten Fehlermeldungen und Problemsituationen sollten dem Lehrer bekannt sein. Ist das nicht der Fall, muß eine technische Hilfskraft dabei sein. Die Lehrer haben selten Zeit und Fertigkeiten, um sich allein um die technische Unterstützung zu kümmern. Die neuen Technologien entwickeln sich so schnell, daß die dafür zuständigen Personen ständig weiterlernen und studieren müssen, um die Leitungen und Verbindungen instand zu halten. Auch

die neuen Versionen der Software sind problematisch, denn sie müssen immer neu gelernt werden, und wir wissen nie genau, was für Fertigkeiten jeweils notwendig für die Lerner und die Lehrer sind (Johnson 1998, 2)

Es ist tragisch zu sehen, wie viele ausgezeichnete Projekte im Bereich der offenen Lernumgebungen an technischen Problemen gescheitert sind. Denn es gab keine technische Unterstützung für die Lehrkräfte, und sie konnten die Probleme selbst nicht lösen, was wieder das unangenehme Gefühl des Technostress verursachte. (Johnson 1998, 2)

Drittens erwähnt Johnson die Teamarbeit und Vernetzung. Schon wegen der Technologie muß der Lehrende eng mit dem technischen Personal zusammenarbeiten. Die Projekte, die in offenen Lernumgebungen typisch sind, zum Beispiel E-Mail-Projekte, können nicht ohne Vorbereitung und Beratung der Studenten stattfinden. Die Studenten und Lehrer müssen sich an neue Verhältnisse und Rollen anpassen und sich die dazu notwendigen Fertigkeiten aneignen. (Johnson 1998, 3) (Zu den neuen Lehrer- und Lernerrollen siehe Kapitel 3.3.3)

Der vierte Baustein ist das lebenslange Lernen, was heute auf allen Ebenen gefordert wird, sowohl von den Individuen als auch von Organisationen. Wegen der schnellen technischen Entwicklung im Bereich der Telekommunikation kann der Einsatz der Netze nicht in Kursen gelehrt werden, sondern er fordert echtes Interesse, Neues zu lernen. Die beste Methode zur Vermittlung des neuen Wissens sind Teams von Lehrern und Studenten. (Johnson 1998, 3)

Die Strategie beim Übergang von alten zu den neuen, modernen und flexiblen Lernumgebungen muß jeweils schulbezogen überlegt werden. Es kann entweder spontan ohne strategische Linien fortgeschritten werden, stufenweise durch Entwicklung des gesamten Sprachunterrichts oder durch Ziehen einer Grenze, wo die Anwendung von Netzen auf bestimmte Kurse begrenzt ist. Jede Schule muß selbst die beste Strategie aussuchen, es gibt keine Patentlösungen, da die Lernumgebungen innerhalb des FH-Bereichs sehr unterschiedlich sind. Die geeignete Methode wäre nach Johnson mit der Lehrerausbildung und kleineren Pilotprojekten zu beginnen, wo

die Risiken eines Mißerfolgs gering sind. Mit Pilotprojekten entwickelt sich das Wissen und Können der Schule bzw. der einzelnen Teams, so daß langsam auf die neuen Methoden übergegangen werden kann. Ein Ausprobieren der Netze im Unterricht ohne Plan ist nach Johnson Verschwendung von Zeit und Ressourcen, dazu eignen sich benutzerfreundliche CD-ROMs besser. (Johnson 1998, 3)

Die Lehrmaterialien aus dem WWW können direkt als solche, unverändert, im Unterricht eingesetzt werden, oder der Lehrer kann sie bearbeiten oder kommentieren. Auch kann der Text umgeschrieben, ergänzt oder als Printmedium bearbeitet werden, z.B. kann der Lehrer Tests oder Alternativfragen zum Text erstellen. Das Lernen mit dem WWW kann aufgabenorientiert oder materialorientiert sein. Die Übungen können schwach gesteuert (mit offener Aufgabenstellung, Projektarbeiten) oder stark gesteuert (Tests, Einsetzübungen) sein. (Koithan 1998, 3)

Andreas Lixl-Purcell von der Universität Northern Carolina at Greensboro hat den Einsatz von Internet mit Sprachlabor verbunden und er sieht in diesem Gebrauch der Netze ein besonders effektives Medium für den Fernunterricht und die Beratung von Studenten. Auch er sieht die enormen Möglichkeiten des Internets in seinem Hypertext-Charakter und in der Riesenmenge von Informationen. Die Technologie heute kann eine student-orientiertere Pädagogik ermöglichen, die "synthetisches Lernen" anstelle der linearen Wissensverteilung betont. Lixl-Purcell spricht vom bedeutungsvollen Lernen (meaningful learning), das kontextualisierte Information und fächerübergreifende Verknüpfungen voraussetzt. Die Studenten tauchen in eine Art Sprachbad in der virtuellen Welt, wo das Sprachstudium ein lernerorientiertes, interdisziplinäres Erlebnis wird. Er warnt jedoch davor, die alte Tafel mit elektronischen Medien wiederzuerfinden. (Lixl-Purcell 1995, 2f.) Die Multimediale Aufbereitung des Unterrichtsmaterials und Verknüpfung über Hyperlinks und mit anderen weiterführenden Links zu WWW-Seiten ist z.B. auf Tutorials und aufeinander beruhenden Lernmodulen möglich. Auch im menschlichen Gehirn entsteht Wissen, wenn man von kognitivistischen und konstruktivistischen Ansätzen ausgeht, in sogenannten kognitiven Karten (cognitive maps). (Krempf 1998, 39 f.) (Zum Konstruktivismus siehe Kapitel 3.2)

Fernstudium und Fernunterricht können mit Hilfe der Neuen Medien attraktiv gemacht werden, durch Multimedia und WWW werden Lernvorgänge erleichtert und unterstützt. Die Euphorie für Neue Medien und Methoden ist groß, aber auch Gegenargumente werden geäußert: "Eine Aktivität, die sich allein auf das Klicken mit der Maus beschränkt, fördert sicherlich kaum komplexe Lernprozesse des Surfers." (Krempf 1998, 41) Das Netz nimmt uns das Denken nicht ab. Die Entwicklung von Lernumgebungen, die das Potential der neuen Medien in Bezug auf Kommunikation und Interaktion zur Wiederbelebung des face-to-face Lernprozesses voll ausnutzen, ist laut Krempf gefordert. (Ebenda)

2.4.3 Sind E-Mail-Projekte / WWW ein Ersatz für Lehrbücher?

E-Mail-Projekte können Teile eines Lehrbuches ersetzen oder ergänzen, aber sie sind nicht mit privatem, persönlichem Briefwechsel gleichzusetzen. Der Schwerpunkt liegt auf authentischer Kommunikation, Meinungsaustausch in der jeweiligen Zielsprache. Studenten oder Schüler könne mit Hilfe eines E-Mail-Projekts auch gewisse landeskundliche Informationen überprüfen oder mehr Informationen zu einem aktuellen Thema bekommen. (Donath 1996, 13 f.)

Kann man das Lehrbuch mit Webseiten ersetzen? Nach Breindl (1997, 326) können die derzeitigen [1997] Lehrmaterialien das traditionelle Lehrbuch nicht ersetzen, wohl aber ergänzen. Zum Beispiel gibt es zum Lehrwerk *Themen* schon WWW-Seiten, auf denen zusätzliches Material angeboten wird. Die Seiten sind sehr übersichtlich und versorgen besonders den DaF-Studenten und -Lehrer im Ausland mit aktuellen und authentischen Materialien. (<<http://www.themen-neu.de>>)

Das Lehrbuch muß oft mit zusätzlichen Mitteln ergänzt werden, zum Beispiel mit Video-, Audio-Kassette, OHP, weiteren Printmedien, Bildern und Photos. (Koithan 1998, 1) Mit dem Internet kann das ganze Spektrum abgedeckt werden: Animationen und Bilder sowie Ton sind möglich, aber die Qualität der Videoaufnahmen und Graphiken kann sehr variieren, auch werden die Ladezeiten mit Bildern und

Animationen verlängert. In Zukunft ist die Multimedialität kein Problem, weil die Technologie sich weiter entwickelt. Ein Vorteil des WWW ist seine graphische Systemstruktur, d.h. es dient Studenten, die verschiedene Lernstrategien benutzen, besser als ein traditionelles Lehrbuch. Der visuelle Lernertyp kann mit dem Text mehr anfangen, wenn Bilder oder Animationen auch vorhanden sind und der auditive Lernertyp vertieft seine Lernerfahrungen durch Hören von Texten. (Mänty und Nyman 1997, online)

In der Fallstudie "Deutsch im Web" sind die WWW-Seiten das kurstragende Element. Sie sind ein Versuch, motivierendes, aktuelles, thematisch vielfältiges und leicht beschaffbares authentisches Material zu schaffen, das den Studenten relevante Themen, selbstständiges Lernen und Erweiterung des sprachlichen Könnens anbietet. Es ist schwer zu beurteilen, ob mit dem Internet ein Lehrbuch ersetzbar ist, wenn es noch kein relevantes Landeskunde- und Kulturlehrbuch gibt. Die Hefte und Büchlein, die von den Botschaften bestellt werden, werden jedes Jahr aktualisiert, und sie bieten thematisch und inhaltlich durchaus interessantes Material. Mit dem WWW kommt der Student aber noch schneller an die Quellen, er braucht nichts zu bestellen und muß nicht warten. Als Zusatzmaterial für den Deutsch-, Englisch- oder Französischunterricht schneiden WWW-Seiten ausgezeichnet ab, was Sprachlehrer in Finnland Sprachlehrer festgestellt haben. (Kotikoski 1996, Mänty und Nyman 1997)

Im Kapitel 4 werden die für diese Untersuchung recherchierten Materialien in Einzelheiten beschrieben und ausgewertet. Leider konnten keine kostenpflichtigen Kurse und Materialien für diese Forschung berücksichtigt werden; alles, was in den Recherchen zu finden war, ist für jeden WWW-Benutzer offen und kostenlos.

3 ZU AKTUELLEN METHODISCHEN UND DIDAKTISCHEN PARADIGMEN IM DAF

3.1 Hypermedia, Hypertext und Multimedia

3.1.1 Erläuterung der Begriffe

Schon im Kapitel "WWW" (2.4.2) wurde auf den Hypertextcharakter des WWW hingewiesen und der Begriff *Link* erläutert. In diesem Abschnitt werden die Begriffe Hypermedia und Hypertext kurz erläutert.

Hypertext ist ein System zur computergestützten Informationsdarbietung, dessen Basis aus einem "Netzwerk von elementaren Einheiten (Seiten, Karten, Knoten) und deren Verknüpfungen" (Häfele 1997, online) besteht. Innerhalb eines Systems ist es dem Benutzer möglich, von einer Seite zur nächsten zu browsen bzw. zu blättern. Hypermedia ist eine Zusammenblendung der zwei Wörter Multimedia und Hypertext. Wenn zum Hypertext dynamische Medien (Ton und Video) hinzugefügt werden, wird von Hypermedia gesprochen. Ein Hypertext innerhalb eines WWW-Dokuments besteht aus Text, Graphik oder Abbildungen sowie aus Links, die zu weiteren Informationen führen. (Häfele 1997, online)

Multimedia wird als Begriff in der heutigen Zeit sehr häufig verwendet, aber nicht immer genau definiert. Unter Multimedia wird allgemein "die Integration von Text, Graphik, Video, Audio etc." verstanden und als ein technisches Medium geht es um ein "Vehikel kommunikativer Inhalte". Folglich beinhaltet es auch die Codierungsart (Graphiken, Zeichen) und die entsprechende Modalität (auditives oder visuelles System). (Richter 1996, 1) Multimediale, modular aufgebaute Lern- und

Informationssysteme haben dem computergestützten Fremdsprachenunterricht "einen Qualitätssprung" besonders im Bereich der Landeskunde und des Spracherwerbs ermöglicht. In diesem Zusammenhang wird von Programmpaketen oder Medienverbund gesprochen. Diese Pakete beinhalten Videosequenzen und einen frei wählbaren Zugang über Audio, Video oder Text, Informations- und Aufgabenmodule zu Wortschatz, Redemitteln und Grammatik sowie Aussprache und Landeskunde. Die Kosten für solche multimediale Sprachlernsoftware sind enorm, denn sie sind sehr arbeitsintensiv und verlangen oft Zusammenarbeit von Sprachdidaktikern, Medienspezialisten und Programmierern. Wer Multimedia online erleben will, kann den Sprachlernraum Internet betreten. (Breindl 1997, 296 ff.)

Was ist Hypertext? "Prinzipiell handelt es sich um definierte Felder, die mittels Mausclick aktiviert werden und dann die Verbindung aufrufen zu dem Knoten, auf den der Link hinweist. Dieser wird dann aktualisiert, d.h. es wird die entsprechende Seite angezeigt." (Häfele 1997, online) Im Prinzip kann jede Seite auf eine andere Seite hinleiten, in dem Sinne ist Hypertext multidimensional. Je nach der Verknüpfung der Seiten entsteht eine Hypertextbasis, wo oft nebeneinander sowohl unstrukturierte als auch strukturierte Teile mit linearen und hierarchischen Strukturen gefunden werden können. Die Verknüpfung kann horizontal oder vertikal sein. Bei der Navigation gibt es drei Bewegungsmöglichkeiten für den Benutzer. Als erste erwähnt Häfele ungerichtetes bzw. assoziatives ("einfach mal schauen") oder gerichtetes Browsing, wo nach bestimmter Information gesucht wird. Die zweite Möglichkeit ist eine gezielte Suche, die mit Suchalgorithmen (Schlüsselbegriffen oder Suchkategorien) durchgeführt wird und die in Datenbanken typisch ist. Als dritter Schritt wird das Folgen von Pfaden gegeben, das in Lernumgebungen die übliche Weise ist, um Benutzern mit weniger Übung bei der Orientierung zu helfen. (Häfele 1997, online)

Nach Häfele ist Hypertext "weniger eine Gruppe von Programmen oder eine bestimmte Struktur von vernetzter Information, sondern Gegenstand philosophischer und geisteswissenschaftlicher Diskurse" (Häfele 1997, online) Zur Effektivität von Hypertext äußert sich Häfele mit Hilfe eines Zitats, das von dem Internetaktivisten und Kritiker, Clifford Stoll, stammt. Er wurde gefragt, ob das Werkzeug Computer

unsere gesamte Denkweise ändert und antwortete: "Ja! Ich bin zwar nicht schlau genug, um das alles wirklich zu verstehen, aber durch die Verwendung von Computern ändern wir unsere Schreibweise, (...) als Beispiel kann der Hypertext dienen. Jede Webseite ist zwar voller Text, aber Sie wissen nie, wohin der Leser als nächstes geht. Die Folge: Wenn Sie für das Web schreiben, müssen sie kurze Absätze schreiben, die völlig selbsterklärend sind. Hypertext zerstört das Geschichtenerzählen. Es tötet die Erzählung". (Häfele 1997, online)

Wozu wird dann Hypertext überhaupt in Lernumgebungen eingesetzt? Viele begründen es mit dem interessanten Potential, das dieses System zur Unterstützung von selbstgesteuertem, problemorientierendem Lernen beitragen kann. Pädagogen und Didaktiker begründen den Einsatz von Hypertext/Hypermedia mit selbstgesteuertem konstruktivem Lernen, mit multi-modaler mentaler Repräsentation von Wissen und mit kognitiver Flexibilität in praktischen Anwendungen. Es wird angenommen, daß mit multimedialen Lernsystemen die Flexibilität und bessere Anwendbarkeit des Wissens trainiert werden können. (Häfele 1997, online)

Welche Inhalte können mittels integrierter Darstellung von Informationen angeboten werden? Häfele erwähnt komplexe, interdisziplinäre Gegenstandsbereiche, die keine feste Reihenfolge von Teilbereichen vorgeben und fallorientierte Organisation, zum Beispiel für Recht und Medizin. (Häfele 1997, 3)

Häfele sieht Hypermedia-basierte Lernsysteme für erwachsene Lerner geeignet, die selbstgesteuert und auf ihrem eigenen Wissen und eigenen Erfahrungen aufbauend lernen. Es bestehen jedoch gewisse Voraussetzungen, unter denen effizientes Lernen stattfinden kann. Hypermediasysteme sollen deshalb übersichtlich sein und dem Benutzer genug Orientierungshilfen geben, um das Problem der Desorientierung ("lost in hyperspace") zu vermeiden. Die Inhalte müssen bedeutungsvoll sein und das Problem der kognitiven Überlastung (*cognitive overload*) muß vermieden werden. Hypermedia kann das Lernen in einen Kontext bringen, wo der Benutzer dem Bereich der Anwendung nahe steht. Als Fazit zieht Häfele, daß Hypermedia für manche, aber nicht alle Bereiche des Lernens geeignet ist. Als technische und konzeptionelle

Probleme sieht sie die Überforderung des Lerners und die Desorientierung im Hyperraum. (Häfele 1997, online)

3.1.2 Hypermedia im Sprachunterricht

Liisa Lehtinen von der Universität Tampere hat die Möglichkeiten des Hypermedia-Einsatzes im Sprachunterricht untersucht. Sie arbeitet in einem Projekt mit, *Kieliverkko*, das Materialien zur Unterstützung von Englisch- und Schwedischunterricht für das Netz produziert. Die konstruktivistischen Ansätze sowie die durch Hypermedia entstehende Interaktion, Non-Linearität, Freiheit der Wahl, Visualität und der leichte Zugang zur Information sprechen laut Lehtinen für den Einsatz von Hypermedia und Internet auch im Sprachunterricht. (Lehtinen 1997, 1)

Das Projekt *Kieliverkko* wurde im Oktober 1996 gestartet, weil der Bedarf für zusätzlichen Unterricht an den Sprachzentren der Universitäten groß war. Das Material ist fertig und kann unter der Adresse <http://www.uta.fi/laitokset/kielikeskus/kv/english.html> (4.2.1998) abgerufen werden. (Lehtinen 1997, 2)

Warum sollten Hypermedia-Anwendungen zur Entwicklung von Lernumgebungen eingesetzt werden? Sie bieten etwas Neues an, was mit den bisherigen Lehrtechnologien verglichen anders ist, z.B. die gleichzeitige Gegenwart von mehreren Medien, wo die Kombination von Texten, Bildern, Ton und Interaktivität allmählich zum verstehenden Lernen und dadurch zum neuen Wissen und Können führen kann. Eine Hypermedia-Anwendung allein kann keine effektiven Lernprozesse hervorrufen, weil das Lernen übers Denken geht, über mentale Prozesse. Eine Theorie, mit der das Lernen besser verstanden wird, ist nötig. Der Konstruktivismus, der zur Zeit die wahrscheinlich populärste Theorie über das Lernen darstellt, streitet nicht mit den Ansichten der Hypermedia. (Lehtinen 1997, 2)

Es gibt Gegner und Befürworter für die neuen Lernumgebungen. Die digitalen Lernumgebungen mit ihren Vor- und Nachteilen sind ein Bereich, der noch nicht sehr

weit geforscht ist, aber einige Argumente sprechen für die Anwendung der Netze und Hypermedia im Unterricht. Erstens, das Studium im Netz ist für Studenten frei, wenn sie von der Universität aus ins Netz gehen. Zweitens, das Material steht im Netz allen Benutzern zur Verfügung und die Fortschritte sowie die Wahl der Materialien können nach dem eigenen Tempo und Interessen oder Assoziationen erfolgen. Das Material im Netz kann auch leicht und schnell auf den neuesten Stand gebracht werden, auf alle Fälle einfacher als es mit einem Lehrbuch der Fall wäre. (Lehtinen 1997, 3)

Egal mit welcher Methode gelernt wird, Sprachenlernen ist immer ein Prozeß, der viel Arbeit, Denken und Gedächtnis fordert. Die Gruppen sind oft sehr heterogen, die Ressourcen begrenzt, und das Studium allein mit einem Buch und Kassetten ist oft nicht genug, um Interesse an der Sprache zu wecken oder die Motivation der Studierenden zu steigern. Auch das Feedback ist langsam, und damit sind die Fortschritte auch bescheiden. Vielleicht könnte Hypermedia die Möglichkeit anbieten, mit wenigen Ressourcen eine Sprache auch außerhalb des Sprachkurses zu lernen? Unten wird näher auf den Konstruktivismus und die neuen Lernumgebungen eingegangen, und die Vor- und Nachteile von Hypermedia werden dort im Zusammenhang mit Lernstrategien näher erläutert.

3.2 Konstruktivismus – ein neues Paradigma auch für DaF?

Der Konstruktivismus ist keine eindeutige Theorie zur Beschreibung von Lernen, sondern er ist zu verstehen als ein Regenschirm, unter dem mehrere Ansätze zum Lernen gesammelt werden können. Man könnte eher von konstruktivistisch geprägten Ansichten oder Auffassungen sprechen (Salovaara 1997, 1) oder von einer Art Erziehungsphilosophie. Konstruktivismus kann auch als ein Begriff der Erkenntnistheorie definiert werden. (Donath 1998b, 1) In diesem Kapitel werden die konstruktivistischen Theorien des Wissenserwerbs im Hinblick auf ihre möglichen Implikationen für den Fremdsprachenunterricht nach Wolff kurz erläutert. Heute wird viel von Lernerautonomie, Schülerorientierung und Prozessorientierung geschrieben, die nach Wolff theoretisch mit den konstruktivistischen Lernprinzipien abzusichern sind. Er plädiert für eine konstruktivistisch geprägte Fremdsprachendidaktik und will

den Instruktivismus ablösen, der bisher auch im Fremdsprachenunterricht praktiziert worden ist. (Wolff 1994, 407)

Wolff sieht im Konstruktivismus ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. (Wolff 1994, 407) Auch für unser Projekt wurden konstruktivistische Ansätze gewählt, und unser Kurs folgt einigen Grundprinzipien des gemäßigten Konstruktivismus, nämlich der Prozessorientierung, der Lernerautonomie und der Authentizität, die weiter unten näher skizziert werden. Bei der Beschreibung unseres Projekts wird anhand von Beispielen gezeigt, wie diese Prinzipien in der Praxis realisiert wurden.

Piaget gilt als ein Vater konstruktivistischer Überlegungen zum Lernen. Die Grundhypothese der kognitiven Wissenschaft geht davon aus, daß "Wahrnehmung, Verstehen und Lernen in hohem Maße als konstruktive Operationen verstanden werden müssen, die der Mensch selbstständig auf der Grundlage seines jeweils vorhandenen individuellen Erfahrungswissens vollzieht." (Wolff 1994, 408) Daraus folgt, daß die Art und Weise, wie wir uns ständig mit der Umwelt auseinandersetzen, für jede Person verschieden sind. Jeder von uns entwickelt und konstruiert seine eigene Theorie von der Umwelt, die ständig verändert wird. Innerhalb des Konstruktivismus gibt es auch den radikalen Konstruktivismus als Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie, der behauptet, daß "wir als lebende und denkende Organismen niemals mit der Wirklichkeit an sich umgehen, sondern es ausschliesslich mit jener Wirklichkeit zu tun haben, die wir über unsere Sinnesorgane erfahren, also unsere kognitive Realität, die wir aus den "Perturbationen" der Wirklichkeit (re)konstruieren." (Pesch zitiert in Wolff 1994, 410)

Der radikale Konstruktivismus hat bisher keine eigene Lerntheorie entwickelt, aber es gibt viele Überlegungen, die je nach der Art und Weise ihrer lernpsychologischen Interpretationen als gemäßig oder radikal bezeichnet werden können. Für alle Theorien aus konstruktivistischer Sicht gilt das Prinzip: Lernen = Wissenserwerb = Konstruktion. Nach diesem Prinzip kann Wissen "nur dann als gelernt gelten, wenn es vom Lernenden konstruiert worden ist." Gemäßigte Konstruktivisten betonen die Bedeutung dessen, was an Wissen schon vorhanden ist, für die Aufnahme von neuen

Informationen. Daraus erschließt für den gemässigten Konstruktivismus, daß nur das verstanden und gelernt werden kann, "was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden (assimilieren) läßt". Die Prozesse, die zur Konstruktion und Assimilierung eingesetzt werden, sind individuell unterschiedlich und deshalb sind die daraus resultierenden Lernergebnisse auch nicht identisch. (Wolff 1994, 414)

Für die gemäßigten Konstruktivisten gilt auch, daß es subjektives Wissen gibt, das nicht als "shared knowledge" betrachtet werden kann. Auch wenn Lerner im gleichen sozialen Kontext lernen, ist dieses Wissen subjektiv. Beim Erwerb von neuem Wissen ist eine Umstrukturierung des vorhandenen, alten Wissens, impliziert, so daß jedes Mal, wenn neues Wissen hinzugefügt wird, das vorhandene Wissen restrukturiert und verändert wird. Auch der soziale Kontext, innerhalb dessen gelernt wird, wird als bedeutsam, sozial vermittelt, angesehen: "Lernen ist eingebettet in soziale Kontexte, die Interaktion mit anderen ist von großer Bedeutung". Der Mensch ist selbst für das eigene Lernen verantwortlich, was laut Wolff zu der Ansicht geführt hat, daß Lernen von außen nur marginal beeinflußt werden kann. (Wolff 1994, 415f.)

Wolff stellt die Frage, ob Schule als Lernraum überhaupt noch eine Berechtigung hat. Er plädiert für die beträchtliche Umgestaltung des Lernraums Schule und für die neue Organisation des schulischen Lernens. In den Vordergrund sollen jetzt Lerninhalte gerückt werden, die Unterstützung, die die neueren Technologien anbieten, soll verstärkt genutzt werden. "Es mag für den Leser überraschend sein, daß ausgerechnet der technologiegestützte Unterricht, dessen traditionelle Lernausrichtung (...) in den letzten Jahren besonders beklagt wurde, hier neue Impulse gibt. Die Herausbildung innovativer Konzepte in der Informationstechnologie (...) und die Versuche, neue biologische und neurophysiologische Erkenntnisse zur menschlichen Kognition mit Hilfe von Computern zu simulieren, haben die Vertreter technologiegestützter Unterrichtsansätze auf konstruktivistische Lernprinzipien aufmerksam werden lassen." (Wolff 1994, 416)

Was den traditionellen Fremdsprachenunterricht betrifft, kritisiert Wolff besonders die Lerninhalte, die vorher festgelegt, im voraus präzise definiert und systematisch strukturiert werden. Für Konstruktivisten ist die Festlegung der Kerninhalte des zu

Lernenden im Curriculum erforderlich, aber es ist nicht zulässig, ” aus einem inhaltlichen Gebiet Teilinhalte von vornherein festzulegen und andere auszuklammern und dabei a priori anzunehmen, daß die einen für den Lerner wichtiger und die anderen weniger wichtig sind” (Wolff 1994, 417). Dieses In-Teile-Zerlegen ist für Konstruktivisten unzulässig, sie empfehlen authentische Materialien, die den Lerninhalt in seiner ganzen Komplexität darstellt, damit dem Lerner die Möglichkeit angeboten wird, seine individuellen Erfahrungen zur Konstruktion des Wissens einzusetzen (Wolff 1994, 417)

Die Lernsituation, die von Wolff beschrieben wird, ist ideal und vereinfacht die Sache zu sehr. Der Prozeß kann zu guten Leistungen bringen, aber es gibt Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen als Lernern, die von Wolff nicht berücksichtigt werden. Der Stand der Entwicklung des Lerners ist auch von Bedeutung.

Die Festlegung von Lernzielen ist durchaus möglich und zulässig im Rahmen eines konstruktivistischen Paradigmas. Sie werden als Erwerb von bestimmten Fähigkeiten und Wissenskomponenten definiert, die ”in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden können” (Wolff 1994, 418). Es geht um Anwendung des erworbenen und konstruierten Wissens in praktischen Situationen. Auch die Bedeutung der Lernumgebung wird von Konstruktivisten hervorgehoben, wo unter Lernumgebung Unterrichtsmaterialien, der Lernraum und die schulischen Rahmenbedingungen verstanden werden, die im traditionellen Unterricht vom Lehrer bestimmt werden. Eine ”konstruktivistische” Lernumgebung muß authentisch und komplex und so gestaltet sein, daß man die Lerninhalte in sie einbetten und das Gelernte darin konkret einsetzen kann. Wichtig ist, daß die Lernumgebung nicht, wie oft in den Schulen, vereinfacht wird, sondern die Komplexität der Umgebung erhalten bleibt. Leider gibt Wolff keine Beispiele für authentische komplexe Lernumgebungen im Fremdsprachunterricht, sondern seine Beispiele stammen aus dem Physikunterricht. (Wolff 1994, 419) Auf Lernumgebungen wird noch im Kapitel 3.3.2 eingegangen, wo die neuen offenen Lernumgebungen näher betrachtet werden.

Am Anfang der Umsetzung der konstruktivistischen Lernprinzipien im Unterricht sollten zuerst eine Bewußtmachung und Reflexion über die eigenen Lernprozesse und

ihre Evaluation stehen. Erst daran anschließend kann die Förderung und Verbesserung dieser Prozesse erfolgen. Wolff definiert kognitive Werkzeuge, die kognitive Prozesse in technologiegestützten Unterrichtsansätzen unterstützen, als: "(...) eine Reihe von technologiegestützten Werkzeugen (...), die die bewußte Konstruktion von Wissen fördern und damit das Lernen für den Lernenden transparent machen. Wichtigstes Merkmal all dieser Werkzeuge (...) ist, daß sie Wissenskonstruktionsprozesse beispielhaft modellieren und den Lernenden verdeutlichen." (Wolff 1994, 421)

Der soziale Kontext und Interaktion mit anderen werden insbesondere vom radikalen Konstruktivismus betont, und in Untersuchungen ist gezeigt worden, daß kooperatives Lernen effizienter als individuelles Lernen ist. Das Klassenzimmer kann zu einer Art Lernwerkstatt werden, wo die Lernenden Forscher werden, die selbstgesteuert Informationen zusammenstellen und analysieren. (Wolff 1994, 422) In welchem Fach die Forschertätigkeit vor herrschend wird, wird nicht von Wolff erwähnt. Der soziokognitive Ansatz sieht die soziale Interaktion als fördernd für das Lernen, aber die Prozesse bei der Konstruktion von Wissen werden als individuell gesehen. (Salovaara 1997, 1)

Wolff unterscheidet fünf Ansätze, die im Fremdsprachenunterricht herrschen können. Als ersten definiert er den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, wo angenommen wird, "daß die Schüler die Struktur der Sprache erwerben, weil sie sich mit authentischen Inhalten beschäftigen". Wichtige Merkmale sind auch das Prinzip der Komplexität, der Bezug zur realen Lebenswirklichkeit und das Prinzip des kooperativen Lernens. Das unterrichtliche Geschehen wird durch den Projektcharakter und durch authentische Lerninhalte sowie ausschliessliche Gruppenarbeit geprägt. (Wolff 1994, 423) Wieder erwähnt er nicht, in welchem Alter und Niveau die Schüler in der Lage sind, nach diesen Prinzipien zu handeln.

Der zweite Ansatz betrifft den inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht, wo er als Beispiel die bilingualen Zweige der Schulen erwähnt. An diesen Schulen werden ein oder zwei Sachfächer in einer fremden Sprache unterrichtet. Auch hier wird ein Grundprinzip des Konstruktivismus verwirklicht, das Prinzip des Bezugs zur realen Lebenswirklichkeit, da der Umgang mit fremdsprachlichen Texten und die Interaktion

mit Lernenden und Lehrenden authentisch ist. (Wolff 1994, 424) Die Arbeit mit Schülern ist an finnischen Schulen an eine bestimmte Anzahl von Wochenstunden begrenzt: Wolff hat keine konkreten Stundenzahlen erwähnt, mit denen seine Ziele zu erreichen sind.

Das kognitive und prozeßorientierte Fremdsprachenlernen sind keine selbstständigen, eigenen Richtungen innerhalb der postkommunikativen Sprachdidaktik, sondern stellen mehr Überlegungen dar. Beim kognitiven Fremdsprachenlernen spricht man von *language awareness*, Sprachbewußtheit, die mit dem traditionellen Grammatikunterricht gleichgesetzt werden darf. "Sprachbewußtheit muß gefördert werden über entdeckendes Lernen, über aktives Erforschen der fremden Sprache durch die Schüler (...)" Durch diese Tätigkeiten entsteht die Sprachbewußtheit, die den fremdsprachlichen Lernprozess durch bewußtes Erforschen der Zielsprache fördert. (Wolff 1994, 425)

In Finnland hat Jaakkola in ihrer Dissertation die Problematik von Sprachenlernen und Lernen der Grammatik einer Fremdsprache untersucht (Jaakkola 1997, 12). Die Lehrpläne für Grundschulen und gymnasiale Oberstufen lassen es sehr offen, was Grammatikunterricht eigentlich sein soll. Im Hintergrund ist die kognitive Auffassung vom Lernen: man schreibt über Verknüpfen vom neuen gelernten Material zu alten, vorhandenen Wissenskonstruktionen, vom Spracherwerb als einen aktiven Prozeß und von der Eigenverantwortung des Schülers für sein Studium. Das Lernen einer fremden Sprache ist Lernen einer kognitiven Fertigkeit. (Jaakkola 1997, 12; siehe auch Kapitel 3.4)

Das prozessorientierte Fremdsprachenlernen geht davon aus, daß der Lernende bestimmte Strategien einsetzt, die auch erforderlich sind, damit die komplexen mentalen Prozesse beim Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen erfolgreich ablaufen. Unter diesen sind zum Beispiel die Planungsstrategien, Korrektur- und Revisionsstrategien beim Sprechen und Schreiben sowie die Strategie des Erschließens von unbekanntem lexikalischen Elementen. Solche Strategien können beim Lernen einer Fremdsprache bewußt gemacht und gefördert werden. Damit ist eines der Grundprinzipien des

Konstruktivismus verwirklicht, nach dem Lernen als individueller Konstruktionsprozeß verstanden wird. Es kann von außen "nur dadurch beeinflusst werden, daß man dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, aus welchen er selbst den für ihn angemessenen auswählen muß." (Wolff 1994, 426) Vaurio (1998, 30) stellt zwei Fragen: Erstens, welche Strategien die Sprachlerner benutzen, um ans Ziel zu kommen und zweitens, welche von diesen Strategien zu erfolgreichem Leseverständnis führen. Es gibt zahlreiche Forschungsberichte, die diese Strategien untersucht haben, aber bisher ist es immer noch schwer gewesen, konkrete Schlußfolgerungen zu ziehen. Oxford hat erfolgreiche Sprachlerner untersucht und einige Faktoren gefunden, die sogenannte gute Lerner von schlechteren unterscheiden. (siehe Oxford 1994, online) Im Schulalltag haben wir oft sehr wenig Zeit, die Studenten von diesen Strategien bewußt zu machen. Es wäre sicher hilfreich, wie Wolff feststellt, daß Lehrer einige Lernwege aufzeigen könnten, damit die Studenten wenigstens ihrer eigenen Strategien bewußter wären und eventuell neue, effektivere Strategien anwenden könnten.

Der fünfte Ansatz von Wolff ist das autonome Fremdsprachenlernen, dessen Ziel eine Lernerautonomie ist. Der Konstruktivismus wird als die theoretische Grundlage des autonomen Lernens gesehen, wo auch authentische Materialien eingesetzt werden und wo die Lernumgebung authentisch ist. Auch kooperatives Lernen wird beim autonomen Lernen unterstrichen. Das autonome Fremdsprachenlernen verwirklicht die konstruktivistischen Prinzipien besser als jeder der vier obenerwähnten Ansätze. Für Wolff wird das konstruktivistische Paradigma das instruktivistische in der Schule ablösen und er sieht autonomes Lernen als die Basis, die auch in der Praxis funktionieren wird. (Wolff 1994, 427)

Nach Takala (1999) ist Wolff ein ziemlicher Idealist, der annimmt, daß alle Lerner auch lerngerig und motiviert sowie autonom und reflektiv sind. In einem realistischen Unterrichtssystem gibt es aber auch weniger motivierte und unautonome Lerner, die jemanden brauchen, der von außen sie unterstützen und ihnen helfen kann. Dieser „Jemand“ ist sicher der Lehrer.

3.3 Lernen mit Neuen Medien

3.3.1 Computergestützter DaF-Unterricht

Im deutschen Sprachgebrauch zählen das Internet mit seinen Anwendungen und die CD-ROMs zu den Neuen Medien. In dieser Arbeit werden computergestütztes und netzgestütztes Lernen voneinander getrennt behandelt und *computergestützt* wird hier als Software-gestütztes Lernen verstanden. Computergestütztes Lernen und die Anwendungsmöglichkeiten eines Computers im Unterricht werden kurz erläutert, wonach (Im Kapitel 3) auf den Begriff *netzgestützt* oder *vernetzt* näher eingegangen wird.

In der Anfangsphase des Computereinsatzes im Unterricht wurde der Computer oft nur als eine Art "one-way system, a purveyor of information, a drillmaster, or tutor which spent more time telling students what they should know than it did encouraging them to discover things for themselves" betrachtet (Underwood 1989, 72). Bei dieser Entwicklung gilt hier auch die Tendenz, daß in der Übergangsphase von einem alten Medium zum neuen oft der Unterricht mit den Inhalten gefüllt wird, die im alten üblich waren. Man fragt oft nicht einmal, ob sie dazu geeignet sind. (Weininger 1998, 2)

Bei den Diskussionen mit Kollegen ergeben sich immer einige Fragen, die von Sprachlehrern gestellt werden: Was kann der Computer besser als ein gutes Übungsblatt? Welche Komponenten kann ich auf den Computer verlegen? Welche Vorteile habe ich als Lehrer, welche die Lerner aus computergestütztem Unterricht? Wie kann ich wissen, welche Software gut ist und welche nicht? Was kostet die Einrichtung eines Computerlabors? Göttmans Antwort auf die erste Frage lautet: Nichts. Man braucht den Computer nicht unbedingt, manche mögen ihr gar nicht, und sie sollen also weiter mit anderen Medien lernen und unterrichten. Er kann aber dem

PC (Personalcomputer) einen berechtigten Platz im DaF-Unterricht zuweisen, im Schreibunterricht, bei interaktiven Übungen im Gruppenunterricht und beim autonomen Lernen. (Göttman 1996, 69)

Nach Wazel können alle didaktischen Funktionen mit dem Computer erledigt werden: "motivierende Hinführung/Einstimmung, Erarbeitung, Vertiefung mit Transfer, Sicherung, Systematisierung und Kontrolle". Er spricht auch von hypertext-basierter Lernumgebung, Hyperspace, wo die Gefahr besteht, daß der Lerner sich verlieren kann. Die Beherrschung der Informationstechniken und auch Selbstdisziplin werden vom Lerner gefordert. Diese Gefahr besteht im Software-basierten Unterricht nicht. Wazel unterscheidet "Lernen mit dem Computer" und "Lernen durch den Computer": im ersten Fall handelt es sich um offene Programme, wo der Computer als Werk- und Denkzeug eingesetzt wird, im zweiten geht es um geschlossene Programme mit oder ohne Hypertext, die in vieler Hinsicht noch inhaltliche, didaktische und programmtechnische Schwächen aufweisen und die nach programmierter Instruktion konzipiert worden sind. Interaktive Medien sollten von der Intention her sowohl den Typ "Lernen mit dem Computer" als auch "Lernen durch den Computer darstellen". In Zukunft werden eher offene und halboffene Programme das Angebot an Lernprogrammen dominieren. (Wazel 1998, 4)

In der Literatur zum Thema "Computer im Unterricht" findet man die Bezeichnungen *CBE* (Computer-Based Education) aus den 60er, 70er Jahren und *CAL* (Computer-assisted Learning) aus den 80er Jahren. Mit *CAL* wird das Lernen betont, die frühere Bezeichnung *CBE* betont den Unterricht, der mit dem Computer ganz oder fast ohne Lehrer erfolgen kann. Für computer-unterstützten Sprachunterricht wird die Bezeichnung *CALL* (Computer-Assisted Language Learning) benutzt. Mit *CAL* wird heute der gesamte Bereich der Computeranwendungen zusammengefasst. (Tella 1997, 259)

Tella (1997, 262) erläutert die Phasen von *CAL* bis zu *NBL* (Network-Based Learning) und spricht dabei von der Verschiebung der pädagogischen Paradigma. Im Kapitel netzgestütztes Lernen (Siehe Kapitel 3) wird näher auf das neue Paradigma des *NBL* eingegangen. Auch Breindl (1997, 293) schreibt über das schon oft

totgesagte CALL, das derzeit eine Renaissance zu erleben scheint. Sie sieht die Ursachen in der Entwicklung zum einen in unserer Gesellschaft, zum anderen im technischen Fortschritt. Die Informations- oder Wissensgesellschaft verlangt von allen Medienkompetenz, die in den meisten Berufen eine erforderliche Qualifikation darstellt, auch die neuen Technologien mit Multimedia und globaler Vernetzung spielen im didaktischen Potential des Computereinsatzes eine große Rolle.

Nach Göttmann kann der Computer das Lernen einer Sprache erleichtern, ermöglichen und sogar lustiger machen. Seiner Meinung nach wird derjenige, der keinen Zugang zur EDV hat, "von wichtigen Informationsquellen abgeschnitten". Die Finnen sprechen vom "strukturellen Analphabetismus", von Unfähigkeit, sich eines Computers zu dienen. Das Problem ist heute, daß viele Lehrkräfte einen Computer nicht bedienen können oder nur elementare Kenntnisse im Fach EDV haben, aber die Studenten und Schüler kennen sich in diesem Bereich sehr gut aus und besitzen in der Regel einen PC. Göttmann sieht eine Gefahr darin, daß heute gefragt wird, wie das zu Lernende dem Medium Computer angepaßt werden kann, und nicht umgekehrt. (Göttmann 1996, 70) Darauf kommen wir später zurück, wenn das Projekt *Pedantet* im zweiten Teil dieser Arbeit beschrieben wird.

Welche Möglichkeiten hat der DaF-Lehrer, den Computer im Unterricht einzusetzen? Als erstes wird Textproduktion mit einem PC erwähnt, was nach Göttmann zu den "Selbstverständlichkeiten des Schreibunterrichts gehören sollte, einen einigermaßen lesbaren Text mit einem 'Tasteninstrument' hervorzubringen. Dazu gehören eine Rechtschreibprüfung und Arbeiten mit einem eingebauten Wörterbuch und Thesaurus. Als zweite Möglichkeit sieht er interaktive Übungsprogramme, wo mit authentischen Texten gearbeitet wird, obwohl das Medium Computer hier nicht mehr kann als ein gut konzipiertes Übungsblatt. Unter interaktiven Übungen werden prozessuale Übungsformen verstanden, wo der Lerner etwas in den Computer eingibt und damit eine Reaktion des Programms hervorruft. (Göttman 1996, 72 und 75) Hier wird nicht näher darauf eingegangen, da es sich um CAL handelt und nicht um netzgestütztes Lernen.

Was kann der Computer nicht, wo ist er den Printmedien gegenüber unterlegen? Erstens, der PC ist kein Buch. Der Text ist als Grundelement des Sprachunterrichts zu betrachten und nach Göttmann ist der PC zur Präsentation von Texten ungeeignet. "Unsere Vorfahren dürften Gründe gehabt haben, sich von der Schriftrolle auf das Buch umzustellen", also ist "Scrolling" eines langen Texts auf dem Bildschirm schwer. (Göttmann 1996, 73) Als Gegenargument muß hier gleich gesagt werden, daß der Hypertextcharakter das Lesen eines längeren Texts eigentlich einfacher macht, denn der lange Text ist nicht diagonal auf dem Bildschirm, sondern erst durch Mausklick abrufbar. Jedoch betont Göttmann, daß längere Texte unbedingt auf Papier vorliegen sollen. (Ebenda) Eine Papierversion ist einem Computertext überlegen, wenn der Lesende zum Beispiel Notizen machen will: im Buch gibt es die Marginale, wo man die eigenen Gedanken schnell notieren kann.

Zweitens, der PC ist kein Spielzeug, obwohl das Sprachenlernen durch spielerische Elemente im Unterricht unterstützt werden kann. Göttmann kritisiert Lernprogramme, die zur Förderung der Motivation "scheinbar" spielerische Elemente modellieren. Drittens kann der PC keinen Gesprächspartner ersetzen, obwohl die Informationstechniker sehr an Modellierung echter Dialoge interessiert sind. (Göttmann 1996, 74)

Nach Breindl (1997, 294 f.) können die enttäuschenden vorgefertigten computergestützten Übungen die "stupiden, aber sprachdidaktisch zu rechtfertigenden Drill- und Festigungsphasen" vom Unterricht in den Bereich des autonomen Lernens schieben, wo sie den Unterricht nicht mehr belasten, so daß der Kursraum für zielsprachige Kontaktkommunikation offen bleibt. Es gibt aber auch Alternativen zu dieser Art von Sprachlernsoftware, die im DaF-Unterricht einen Mehrwert mit ihren vielseitigen Möglichkeiten der Gestaltung, Speicherung und Archivierung aus dem Internet kopierter Texte haben können. Aber auch die digitale Informationsverarbeitung, zum Beispiel Textzusammenfassung, Erstellen von Gliederungen oder Diagrammen mit Graphik, bringt Probleme mit sich: wenn fremde Texte mit eigenen vermischt werden, entstehen oft sprachlich-stilistische Brüche, und die Lerner sind nicht in der Lage, allein diese Bruchstellen zu verändern und verbessern. (Breindl 1997, 295)

Dieses Problem der Textproduktion mit Hilfe des Internets und moderner Textverarbeitungsprogramme dürfte sicher vielen Sprachlehrern bekannt sein. Es kann nicht unbemerkt bleiben, wenn Studenten Referate halten oder schreiben, zu denen die Informationen teils aus dem Internet stammen, teils ihre eigene Produkte sind. Einem solchen Referat lässt sich schwer folgen, das copy-paste-Verfahren wird sehr eifrig eingesetzt ohne daran zu denken, daß schriftlicher Stil und mündlicher Stil nicht immer gleichzusetzen sind. Wie oft ich sie auch davor gewarnt habe, daß die Texte aus dem Internet nicht als solche anwendbar sind, kopieren Studenten dennoch ganze Texte und bearbeiten sie nicht.

3.3.2 Neue, offene Lernumgebungen

Die Terminologie im Bereich der modernen Unterrichtsmethoden ist heute voller Bezeichnungen, die fast alle entweder mit dem Begriff *Lernumgebung* oder mit dem Begriff *offen* ausgestattet sind. Die alten bequemen Begriffe *Multiform-Unterricht* (Koro 1993) oder *Fernunterricht* werden in pädagogischen Artikeln kaum mehr verwendet. Eine virtuelle und moderne Lernumgebung ist nicht unbedingt offen, und um offen zu sein, muß eine Lernumgebung nicht die moderne Technologie einsetzen (Manninen 1997, 267) In Deutschland schreibt man von Neuen Medien, die das Internet und die CD-ROMs mit ihren Anwendungen einschliessen. Die Möglichkeiten der Telekommunikation ermöglichen die Entwicklung des Hyperlearnings, eines neuen Lern- und Lehrideals. Diese Möglichkeiten können sogar zum Entstehen eines virtuellen Klassenzimmers bzw. einer virtuellen Universität führen, wobei es sich eigentlich um das alte Konzept des Fernstudiums handelt. Mit den Neuen Medien und Technologien wird versucht, "die Distanz zwischen Lehrer und Lernenden zu überbrücken" und die Qualität der Fernlehre zu verbessern. (Krempf 1998, 38) Krempf listet verbesserte Chancen in den Bereichen Information (Recherchieren, Dokumentieren), Kommunikation (Kooperieren und Interagieren) sowie Kognition (Simulieren, Visualisieren, Verknüpfen und Animieren) auf. In Finnland wird von neuen Technologien geschrieben.

Eine Lernumgebung ist ein Ort, ein Raum, eine Gemeinschaft oder eine Funktionsweise, deren Ziel es ist, das Lernen zu fördern. Eine ähnliche lockere Definition von Wilson wird von Manninen angeboten:

”A learning environment is a place or community where people can draw upon resources to make sense out of things and construct meaningful solutions to problems.” (zitiert aus Manninen 1997, 268) Sollte man lieber von einer Lehrumgebung sprechen, wo der Lehrer den Unterricht geplant und eingebettet hat? Das Lernen findet immer in einer Umgebung statt, nicht in einem Vakuum, diese Umgebung mag dann gut oder schlecht gestaltet sein, aber sie ist immer geplant. (Takala 1999)

Der Begriff Lernumgebung geht auf den Konstruktivismus und dessen Grundannahme von Lernen als kontextgebundenen individuellen Konstruktionsprozess zurück. (Salovaara 1997, 1) Mittels Lernumgebungen wird danach gestrebt, den Lernenden eine Möglichkeit zur Konstruktion des Wissens zu geben, wobei das aktive Denken und praktische, problemorientierte Lernaufgaben helfen sollten. Nach Wilson (in Salovaara 1997, 1) ist eine Lernumgebung ”a place where people can draw upon resources to make sense of things and construct meaningful solutions to problems. Adding ’constructivist’ to the front end of the term is a way of emphasizing the importance of meaningful, authentic activities that help the learner to construct understandings and develop skills relevant to solving problems.” Für diese Arbeit ist die Gestaltung der Lernumgebung besonders wichtig, weil im Projekt *Deutsch im Web* die Studenten einander nicht sehen und nur in einer virtuellen Umgebung kommunizieren.

Es gibt schon Lernumgebungen, die auf Technologieanwendungen basieren, z.B. CSILE (Computer-Supported Intentional Learning Environments), eine von Scardamalia und Bereiter entwickelte Hypermediaumgebung, deren Grundgedanke ist, daß die Lernumgebung kooperatives Teilen und Produzieren sowie selbstgesteuertes, verantwortungsvolles Lernen unterstützen soll. Die Lernumgebung besteht aus offener, computergestützter Datenbank, auf die die Lernenden Bild- und Tonmaterial über ihre eigenen Forschungsprobleme produzieren. Dieses Material wird dann mit Links versehen, benannt, klassifiziert und von den anderen Lernenden

kommentiert, wodurch die Diskussion beim Aufbauen der Datenbank hilft. Das Lernen stellt einen konstruktivistischen Prozess dar, der durch die soziale Interaktion und Teilen der kognitiven Ressourcen unterstützt wird. Heute ist die Forschung an der Entwicklung von WWW-basierenden Anwendungen und dem Lernen im Internet besonders interessiert. (Salovaara 1997, 2)

Es gibt drei Blickwinkel, von denen aus Lernumgebungen betrachtet werden können: der von der Organisation, vom Lerner und von der Technologie. Wenn die Lernumgebung von der Organisation aus betrachtet wird, wird sie als physischer Raum gesehen, zum Beispiel als Klassenzimmer, Lernzentrum, Räumlichkeit oder als Ausbildungsprogramm, zum Beispiel als lernende Organisation. Der lernerzentrierte Blickwinkel beobachtet das Individuum in seinem Lernalltag, beim Studium und bei der Arbeit, und zählt zum Begriff Lernumgebung auch die Lernressourcen und Räumlichkeiten. Technologiezentrierte Lernumgebungen bauen den Unterricht auf technischen Hilfsmitteln, zum Beispiel WWW-Seiten, Diskussionsgruppen im Internet und CD-ROMs. Heute spielt auch die sogenannte Lernatmosphäre eine große Rolle: hier werden wiederum didaktische Blickwinkel gefunden, d.h. zum Beispiel selbstgesteuertes Lernen, und technische Atmosphäre, die Zuverlässigkeit und einfache Bedienung der technischen Hilfsmittel. (Manninen 1997, 268)

Manninen (1997, 268 f.) kritisiert den heutigen Trend, den modischen Konstruktivismus automatisch an moderne, virtuelle oder offene Lernumgebungen anzuschließen. Er sieht darin einen zu verallgemeinernden Blickwinkel. Die Popularität des Konstruktivismus liegt seiner Meinung nach darin, daß er sehr gut mit dem Internet und dem "Surfen in der Informationsflut" zusammenpasst. Konstruktivismus sieht ja den Lerner als einen aktiven Teilhaber im Lernprozeß, der sein Wissen und sein Bild von der Realität zusammen mit anderen konstruiert (Siehe Kapitel 3). Dazu bietet das weltumspannende Netz Internet mit seinem Hypertextcharakter ausgezeichnete Möglichkeiten. Nach dem strengen Konstruktivismus darf der Lehrende das Surfen im Netz nicht im voraus planen. (Manninen 1997, 269) Konstruktivismus sowie Hypertext und –media werden unten in den vorhergehenden Kapiteln näher erläutert. Im folgenden Abschnitt wird der Begriff *offene Lernumgebung* noch erweitert und präziser definiert.

Manninen (1997, 269) sieht die Offenheit als einen Sammelbegriff für mehrere Eigenschaften einer Lernumgebung. Wichtig sind die Lerner- und Prozeßzentriertheit, Einsetzung moderner Methoden anstelle des herkömmlichen Klassenzimmerunterrichts, Vernetzung der Lernumgebungen in Richtung Arbeitswelt, zum Beispiel mit Hilfe eines Praktikums. Die Lerneraktivität und -autonomie werden trotz mehr unterstützender Maßnahmen betont.

Anhand folgender Tabelle vergleicht Manninen (1997, 270) geschlossene und offene Lernumgebungen.

TABELLE 3 Offene und geschlossene Lernumgebungen

	Geschlossen	Offen
Motivation	Äussere	innere
Entscheidung zu studieren	äusserer Zwang oder Druck	aus eigenem Willen
Art der Teilnahme	traditioneller Kurs	Selbststudium
Zielsetzung	Gesellschaft, Organisation Ausbilder	selbst
Zeit	vereinbarte Zeiten zum Treffen	zeitunabhängig, eigenes Tempo
Ort	Ortsgebunden	ortunabhängig
Lerninhalte	gemeinsam für alle	individuell mass- geschneidert
Art des zu studierenden Wissens	deutlich abgegrenzte Probleme und Antworten, Fachgebunden Objektivität des Wissens	Anwendung und Problemlösung voraussetzende weite Ganzheiten; Relativität des Wissens
Kontext	Institut, Lehranstalt	reale Wirklichkeit
Verbindung zur realen Welt	fehlt ganz	problemgebunden, basierend auf Lernprojekte
Erreichbarkeit	Aufnahmeprüfungen	offen für alle
Organisierung	basiert auf Kurse	Selbststudium
Lerntempo	im voraus bestimmt	kann selbst bestimmt werden
Mittel/Methoden	ein Kanal zur Vermittlung	mehrere alternative oder sich ergänzende Mittel
Kooperativität	Studieren allein, Denk- und Reflektierungsprozesse allein	kooperativ, interaktiv
Evaluation	von aussen	selbst

Bei Manninen geht es um eine Dichotomie, wo die zwei Enden scharf von einander unterschieden werden. Die Tabelle oben kann sicher wegen der übertreibenden Beschreibungen an vielen Stellen kritisiert werden. Zum Beispiel bei den geschlossenen Lernumgebungen kann Kritik gegen folgende Punkte ausgeübt werden: daß die Verbindung zur realen Welt bei einer geschlossenen Umgebung ganz fehle, daß die Lerninhalte gemeinsam für alle seien oder daß die Entscheidung zu studieren allein von außen komme. Bei den offenen Umgebungen kann die Frage gestellt werden, wie zeitunabhängig oder unbegrenzt das Studium in der Realität erfolgen kann.

Eine völlig offene Lernumgebung läßt sich schwer realisieren und es ist auch nicht immer didaktisch sinnvoll. Eine "kooperative Freiheit" wäre sinnvoller, wo der Lernende nicht die ganze Zeit an Ort oder Zeit gebunden ist, aber wo die Kooperation mit allen ihren Vorteilen gefördert wird. Viele Lehrer sind von den telematischen Umgebungen so begeistert, daß sie vergessen, daß virtuelle Klassen an sich keine Garantie zur Offenheit sind, sondern sogar sehr geschlossen sein können, wenn den Lernenden nur ein Mittel, zum Beispiel WWW-Seiten, zur Verfügung steht. Heute spricht man von kontextuellen und virtuellen Lernumgebungen, die auch in Finnland Fuß gefasst haben. Ein Beispiel für eine kontextuelle Lernumgebung wäre Mathematikunterricht für Hausfrauen, wo die Hausfrauen im Geschäft die reduzierten Preise der Produkte ausrechnen, nachdem sie die Grundlagen der Prozentrechnung zuerst gelernt haben. (Manninen 1997, 271)

Ein modischer Begriff ist *virtuelle* Lernumgebung, die einen mit telematischen Mitteln ausgestatteten Unterricht bezeichnet, der zum Beispiel E-Mail, WWW, Computer- und Videokonferenzen, Telefon, Audiographik, CD-ROMs, Multimedia hauptsächlich für Fernstudium einsetzt. Virtueller Unterricht im weiten Sinne verstanden bezeichnet das Studium, das neue Medien und Technologien ausnutzt. Zum Beispiel ermöglicht eine virtuelle Umgebung, die innerhalb von WWW-Seiten eingebaut ist, sowohl synchrones (gleichzeitiges) als auch asynchrones (nicht gleichzeitiges) Studium. (Manninen 1997, 271 f.)

3.3.3 Neue Lehrer- und Lernerrollen

Zu den Zeiten der Grammatik-Übersetzungsmethode stand der Lehrer im Mittelpunkt des gesamten Unterrichtsgeschehens. Danach kam die Zeit der audio-lingualen und kommunikativen Lehrwerke, die das Lehrmaterial in den Vordergrund schoben. Aber auch die kommunikativen Lehrwerke waren nicht alle kommunikativ, sie taten nur so als ob sie es wären: anstelle der ermüdenden 'pattern drills' traten die Partnerarbeiten, Rollenspiele, die dann ständig wiederholt wurden und genauso ermüdend sein konnten wie die behavioristisch begründeten Drills. Heute spricht man immer noch von kommunikativem Unterricht, aber im erweiterten Sinne. Die authentische Kommunikation im Klassenzimmer wird vorgezogen und die Lerner haben sich von passiven Empfängern, Objekten, in aktive Subjekte umgewandelt. Wir sprechen von konstruktivistischen Ansätzen ausgehend (Siehe Kapitel 3.2) vom lernerzentrierten Unterricht, wo die Lerner die Verantwortung für ihren Erfolg mittragen. (Weininger 1998, 3)

Heute wird von lernerzentriertem oder –orientiertem Unterricht geschrieben, wo die Studenten nach ihren Bedürfnissen und Interessen gefragt werden. Die Diskussion erfolgt in der Zielsprache, und eine echte Kommunikation mit richtigen Fragen soll aus diesem Dialog entstehen. [In welchem Alter und Niveau die Lernenden dazu fähig sind, wird nicht erwähnt.] Die Lehrer müssen ihre alten Vorgehensweisen umdenken, zum Beispiel auf keine Fragen antworten, die niemand gestellt hat. Der Inhalt wird in den Vordergrund gedrückt und dieses soll den echten Dialog zwischen Lehrern und Lernern fördern. Weininger (1998, 3) beschreibt den neuen Lerner und seine Rolle wie folgt:

”Die Lernerrolle wird von einem aufmerksamen Konsumenten und fleißigen Reproduzenten des dargebotenen Stoffes zum aktiven Teilnehmer am Geschehen aufgewertet, der sich und seine Interessen wie auch Nöte ebenso vollwertig in den Unterricht einbringt und ein Bewußtsein dafür entwickelt, daß der Lernerfolg zu mindestens 50% von dieser aktiven Haltung abhängig ist.”

Und wie sieht die Lehrerrolle aus? Sie wird keineswegs entwertet, wenn die Lernerrolle sich verändert, sondern sie wird eher komplexer in ihren Aufgaben. Der Lehrer wird ein Vermittler von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit angemessenen Mitteln, und seine Verantwortung wird mit der neuen Freiheit nicht geringer. (Weininger 1998,4) Die Vermittlung von Wissen ist nicht mehr primär, sondern der Lehrer ist eher ein Lernberater. (Grätz 1999, online) Man schreibt auch von einer Art Beziehung zwischen dem Meister und dem Gesellen (auf Englisch *cognitive apprenticeship*), der vom Meister beraten wird. Wie sieht dann ein guter, "konstruktivistischer" Lehrer aus?

Erstens beherrscht er das von ihm unterrichtete Fach so gut, daß er auch in unerwarteten Situationen als Problemlöser-Modell dienen kann. Zweitens muß er als Top-Sachkenner seines Fachs verstehen können, wie die Studenten aus ihren unterschiedlichsten Ausgangspunkten her die jeweiligen Begriffe, Problemlösungsstrategien und Phänomene verstehen. Drittens, er muß auch die pädagogischen Folgen der konstruktivistischen Lernphilosophie verstehen, zum Beispiel die Bedeutung der Kontextabhängigkeit des Lernens und des Denkens bei allem Lernen. Er muß auch die selbstreflexiven Fertigkeiten sowohl in seinem Unterricht beherrschen als auch bei den Schülern oder Studenten als zu entwickelnde Fertigkeiten sehen. Die vierte Forderung an den Lehrer ist die Fähigkeit, das Lernen der Studenten zu steuern. Wenn der Student mehr Hilfe braucht, bekommt er sie auch vom Lehrer, wenn etwas leicht fällt, kann die Menge der helfenden Maßnahmen reduziert werden. Auch soll er die emotionale Atmosphäre in der Klasse interpretieren und positiv fördern können. Ein guter Lehrer ist in der Lage, solche Konflikte zu schaffen, die den Lernprozeß fördern und bei den Studenten Fragen entstehen lassen. (Lahtinen 1998, 1)

Sowohl in Deutschland als auch in Finnland gehören die Lehrer zu einer Berufsgruppe, die „sich die grösste Ignoranz ungestraft leisten kann“. (Donath im Vortrag 19.10.1998) Unter den Lehrkräften herrscht eine generelle Unsicherheit, und eine offenere und flexiblere Haltung gegenüber Neuerungen und Änderungen im Schulbetrieb wird gefordert. In Finnland gelten die Sprachlehrer als die letzten "Altmodischen", die einen Anschluss der Schulen an die weltweiten Netze verhindern. (Scholz 1996, 6) Der Lehrer kann aber kein Internet-Berater werden, denn

die Schüler sind ihnen schon ein Stück voraus, er soll auch kein Internet-Spezialist im technischen Sinne sein. Seine wichtige Aufgabe liegt in der Medienkompetenz: er ist Medienspezialist und bringt seinen Schülern und Studenten Medienbewußtsein bei. (Grätz 1999, online)

Scholz definiert die neuen Rollen der Lehrenden und Lernenden (Scholz 1996, 6). Der neue Lehrende ist ein "Wegbereiter", der die passenden Kommunikationspartner zu finden hilft. Er berät auch bei der Informationssuche und kennt sich in technischen Dingen aus, managt Projekte und entwickelt neue Formen der Arbeitsorganisation für den eigenen und kollegialen Bedarf. Die Lehrenden bilden ein Team, in dem der neue Lehrer auch Mitglied ist. Und die Lernenden? Sie akzeptieren die neuen, virtuellen Kommunikationspartner, suchen eigenständig nach Informationen, sind Mitglieder im Lerner-Team und organisieren ihre Arbeit in der Schule nach den neuen Formen. Sie entwickeln ein Verantwortungsbewußtsein über die Weitergabe ihrer Texte "an die Welt". Auch Peter Struck (zitiert in Donath 1998d, 1) von der Universität Hamburg hat einige Lehrerrollen in seinem Buch „Neue Lehrer braucht das Land“ aufgelistet. Darunter sind die Rollen der Lehrer als Sozialpädagogen, Anwälte des Schullebens, Freunde der Schüler, Animateure, Schulleiter, bildungspolitische Verfügungsmasse, Spezialisten, Selektionshelfer. Die Liste geht noch weiter und eine spezifizierte Rollenbeschreibung für Fremdsprachenlehrer gibt es auf der Liste nicht. Ein richtiges Rollenbündel hat Donath in Bach (1996, zitiert in Donath 1998d, 2) gefunden, nach Lewis zitiert: „*Instructor, educator, motivator, dictator, assessor, mandarin, time-keeper, editor, counsellor, confessor, fount of all truth, social organizer, student resource, genial host, language partner, cheerful steamroller, instant reference book, sympathetic interlocutor, representative of authority, baby-sitter, language adviser*“. Welcher Lehrer erkennt sich und sein Berufsbild in dieser Beschreibung wieder? Linda Mak (1996, 3) plädiert für die folgenden neuen Rollen: der Lehrer ist Administrator, Editor, Konsultant und neben den Unterrichtstätigkeiten noch ein Forscher, der die Lernstrategien der Studenten analysiert und die Lerneffizienz des WWW ständig evaluiert.

Auch Bill Gates (1995), zitiert nach Wazel, schreibt vom Rollenwechsel, der zwingend anforderlich ist: "vom Instruktor zum Entwickler übergeordneter

Qualifikationen, zum Organisator, Moderator, Motivator, Trainer, Partner, Stimulator der Kreativität, Kommunikationsbrücke zur Welt" (Wazel 1998, 4)

Es gibt Untersuchungen zu den Lehrereinstellungen, die den Einsatz von E-Mails und WWW im Unterricht betreffen. Das virtuelle Klassenzimmer, das mit Hilfe des Internet verfügbar wird, stellt die Studenten auch vor neue Herausforderungen, weil sie jetzt die Verantwortung für ihr eigenes Lernen tragen sollen. Damit tragen sie auch zur eigenen intellektuellen Entwicklung bei und verbessern ihre Lebensqualität. Die Lehrer meinten auch, daß das Internet als eine Ergänzung des Klassenunterrichts wegen seiner Ressourcen nützlich war. (Quesada 1997, 1f.)

Johnson sieht den Rollenwandel von Lehrern und Studenten wie folgt. Die Lehrer werden Trainer und Unterstützer der Lerner in der neuen Umgebung, die Studenten werden aktive Täter, die für das eigene und das Lernen der Gruppe verantwortlich sind. Zusammen lernen Lehrer und Lerner, wie sie miteinander auf eine neue, gleichberechtigte, nicht-hierarchische Weise umgehen und sich zusammen ein Ziel setzen können. (Johnson 1997, 34)

Eine Rolle, die beim netzgestützten Unterricht nicht vergessen werden darf, ist die der EDV-Person, der unbedingt für die Funktion des ganzen Systems verantwortlich ist. Er soll auch den Lehrern bei Fragen und Problemen helfen, denn Lehrer können selten selbst für die technische Unterstützung zuständig sein, dazu reichen ihre Zeit und auch ihr Können nicht. (Johnson 1997, 34)

Sprachlehrer sollen jetzt auch lernen, enger mitander zu arbeiten. Dazu bieten die Netze hervorragende Möglichkeiten. Mit Mailing Lists können sie miteinander diskutieren, Fragen stellen und beantworten sowie gemeinsames Material entwickeln. In Finnland gibt es den TAKO-Ring von Eric Rousselle und die Kielo-Liste von Esko Johnson und Taina Saurén. (Johnson 1997, 35)

Einige finnische Lehrer arbeiten schon am Computer zu Hause und unterrichten vom PC aus mittels Modem ihre Studenten. Sie beraten die Lernenden, korrigieren die Aufgaben, nehmen an Diskussionen teil und evaluieren. Die besten Voraussetzungen

für die sogenannte Fernarbeit hat eine Person, die mit Unsicherheit leben kann, die neugierig und sozial ist, schnell reagieren und Feedback entgegennehmen kann und auch ein wenig Interesse an Computern hat. Durch netzgestützten Unterricht verändern sich auch oft die alten Grundlagen der Evaluierung der Studenten, zum Beispiel werden Portfolios und Lernprotokolle häufig anstelle von Prüfungen benutzt. Ein finnischer Geographie-Lehrer stellt fest, daß das Internet ein ausgezeichnetes Mittel zur persönlichen und individuellen Beratung von Studenten ist. Die Studenten wissen immer, wie sie den Lehrer erreichen. (Humppi 1998, 25)

Die neue Technologie wird von manchen auch als etwas Bedrohliches gesehen, wenn sie den Lehrer ersetzt und wenn die Studenten nur einen Technologiekontext haben. Die neue Technologie integriert die Produktivität in der Ausbildung und die ganz neuen Medien werden erst entwickelt. Heute können sich die Studenten rund um die Uhr weiterbilden, was den alten orts- und zeitgebundenen Unterricht in Frage stellen kann. In den USA wird geschätzt, daß ein „Star“-Lehrer die heutigen [1998] 40.000 Mathematiklehrer ersetzen könnte. Der Schüler speist seine Übungen ein und der Computer korrigiert sie im Nu. (Rutonen 1998, 14)

Die Studenten sind mit den neuen Lernumgebungen auch gezwungen, eine neue Rolle anzunehmen. Nach einer Untersuchung in den USA mit fast 700 Studenten, fühlten über 70 Prozent, daß sie einen besseren Zugang zu ihren Professoren übers Netz (Siehe CMC) hatten und fühlten sich den Herausforderungen der CMC-Umgebung gewachsen. Sie haben auch sorgfältiger gearbeitet, wenn sie gewußt haben, daß auch andere Studenten ihre Arbeiten lesen werden. (Hiltz und Wellman 1997, 47)

Im Zusammenhang mit Konstruktivismus wird vom lernerorientierten Unterricht gesprochen. Die Lernerorientierung bedeutet, daß der Unterricht immer von den Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden ausgeht, nicht vom Lehrer. Die Lerner tragen die Verantwortung und gestalten ihr eigenes Lernen. Die Kontrolle erfolgt im sozialen Kontext in der Gruppe oder als Selbstkontrolle, nicht durch die Lehrer, die eigentlich eine „Fremdkontrolle“ darstellen. Aus den obigen Prinzipien geht hervor, daß konstruktivistischer Unterricht immer auch projektorientiert ist. (Wendt zitiert in Donath 1998b, 2)

Wenn von einer neuen Lernerrolle geschrieben wird, muß es auch eine alte, traditionelle gegeben haben. Sicher haben die Fremdsprachenlehrer die Schüler nicht als „willfähige Empfänger von Vokabeln und Grammatikregeln“ gesehen, sondern eher als Individuen, die individuelle Bedürfnisse und Lernfähigkeiten besitzen und denen Basiskenntnisse vermittelt werden sollten. Aber die Rahmenbedingungen in der Schule mit den 45-Minuten-Lerneinheiten als Taktgeber, die frontale Sitzordnung, die Steuerung durch das Schulbuch wie auch die Gestaltung der Unterrichtsstunden bestimmen, daß die Studenten im Gleichschritt gehen müssen und ihre Motivation zum Sprachenlernen gemäß Stundenplan zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden zu sein hat. Aber die Perspektive ändert sich, vom Objekt zum Subjekt, vom Empfänger zum Handelnden aktiven und autonomen Lerner. (Donath 1998e, 2)

Den Lernern wird eine neue Rolle zugeschrieben, wenn sie eigenständig und selbstverantwortlich lernen sollen. Diese Veränderung oder Rollenwechsel vom passiven Empfänger zu einem handelnden aktiven Lerner wird sicher nicht über Nacht erfolgen, sondern auch die Lehrer brauchen Zeit zur Umstellung, um sich ihrer neuen Rolle gewachsen zu fühlen und statt des aktiven Handelns mehr in den Hintergrund treten zu können. Das Schlagwort „autonomer Lerner“ wird häufig im Zusammenhang mit den neuen Technologien benutzt. Das Klassenzimmer wird zu einer Lernwerkstatt, die Schüler entdecken selbstständig den Lernstoff. Lernen wird als eine aktive Tätigkeit gesehen, wo die Lerner selbst ihr Wissen aus dem Angebot an Informationen konstruieren. (Donath 1998e, 3)

Auch Rösler sieht eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Selbststeuerung für das Fremdsprachenlernen als einen wichtigen Schritt (zitiert in Donath 1998e, 3): „Solange es noch für normal gehalten wird, daß man Sprachen in Schulen am besten über viele Jahre in kleinen Häppchen lernt, nicht integriert in reale und virtuelle Begegnungen und nicht verbunden mit den Sachen, die man in anderen Fächern aufnimmt, kann man gar nicht genug über alternatives selbstbestimmtes Sprachenlernen nachdenken“.

Wenn die Lehrer das didaktische Konzept der Lernerautonomie in ihren fremdsprachlichen Klassenzimmern verwirklichen, was machen die Schüler in dieser veränderten Unterrichtssituation? Sie arbeiten in Kleingruppen, präsentieren ihre Ergebnisse durch Posters, werden mit Produkt- und Prozeßmaterialien in ihrer Gruppenarbeit unterstützt, führen persönliche Lernertagebücher und hören nur die Fremdsprache als die einzige Sprache im Klassenzimmer. Donath stellt fest, daß diese Merkmale nicht so weltbewegend sind, sondern sie sind häufig auch in seinem Unterricht vorhanden. (Donath 1998e, 3) Das gilt sicher auch für den Fremdsprachenunterricht in Finnland. Eigentlich ist nur die Arbeit mit dem Lernertagebuch etwas, was wir an unseren Schule bisher [1999] noch nicht durchgeführt haben. Im Kurs „Deutsch im Web“ sollten die Studenten nach jeder Aufgabe eine Tagebuchseite ausfüllen und dem Lehrer und der Forscherin schicken, aber wie aus dem Feedback hervorgeht, haben wir unser Ziel nicht erreicht. (Siehe Kapitel 6.1.2) Vielleicht hätten wir doch die Schüler vor dem Beginn des Kurses mehr vorbereiten müssen, indem wir zum Beispiel von verschiedenen Lernstrategien berichtet und ihnen Lernprozesse bewußt gemacht hätten. Wolff (1997) hält auch die „Lernen lernen“-Technik für notwendig (zitiert in Donath 1998e, 4): „Die Bewußtmachung von Lernprozessen über Lernertagebücher oder die Zusammenstellung und Diskussion unterschiedlicher Lernwege in der Lernergruppe ist ebenso wichtig wie die Analyse der Faktoren, die den eigenen Lernprozeß beeinflussen“.

Im Kapitel 6 wird auf diese neuen Rollen zurückgegriffen; die Studenten im Kurs „Deutsch im Web“ sind im Interview auch danach gefragt worden, wie selbstständig oder autonom sie gelernt haben. Unser Landeskunde- und Kulturkurs forderte schon eine Menge Eigenverantwortung und Selbstständigkeit von den Lernern, die bei allen Kursen sicher nicht in dem Maße verlangt werden. Ein Problem war eben die Art und Weise, wie sich der Lehrer (und/oder die Forscherin) einmischen sollte, ohne sich und seine/ihre Ideen oder Meinungen allzu sehr in den Vordergrund zu drücken. Auf diese Problematik wird in den Kapiteln 6 und 7 eingegangen.

3.4 Zusammenfassung

Zur besseren Orientierung werden anhand einer Abbildung und einer Tabelle die oben vorgestellten didaktischen und methodischen Paradigmen zusammengefaßt.

Abbildung 3 (Kristiansen 1998, 19) zeigt die Entwicklung und die Veränderungen in der Auffassung vom Lernen einer Fremdsprache, die seit dem Behaviorismus der 50er Jahre stattgefunden haben. Kristiansen spricht vom Kognitivismus und Behaviorismus als zwei Polen mit gegengesetzten Auffassungen. Kognitivismus kann bei ihr als ein Synonym für Konstruktivismus gesehen werden. Die Methoden und Arbeitsweisen, die an den finnischen Schulen von Sprachlehrern benutzt werden, basieren auf Kognitivismus-Konstruktivismus (siehe Kapitel 3.2).

Tabelle 4 illustriert die pädagogischen Lösungen und Vermutungen unter einigen Aspekten, die im Unterricht vorhanden sind. Es geht hier einerseits um ein traditionelles Unterrichtsmuster und andererseits um ein neues, in dem die ganzheitliche Steuerung des Lernens stark betont wird. Die dritte, rechte Spalte stellt die Auffassung dar, die von der Forscherin als Sprachlehrer vertreten wird. Im Kapitel 6 wird auf einige dieser Punkte, besonders auf die Lehrer- und Lernerrolle sowie auf die Lernererfahrungen, die Evaluation und das Feedback eingegangen.

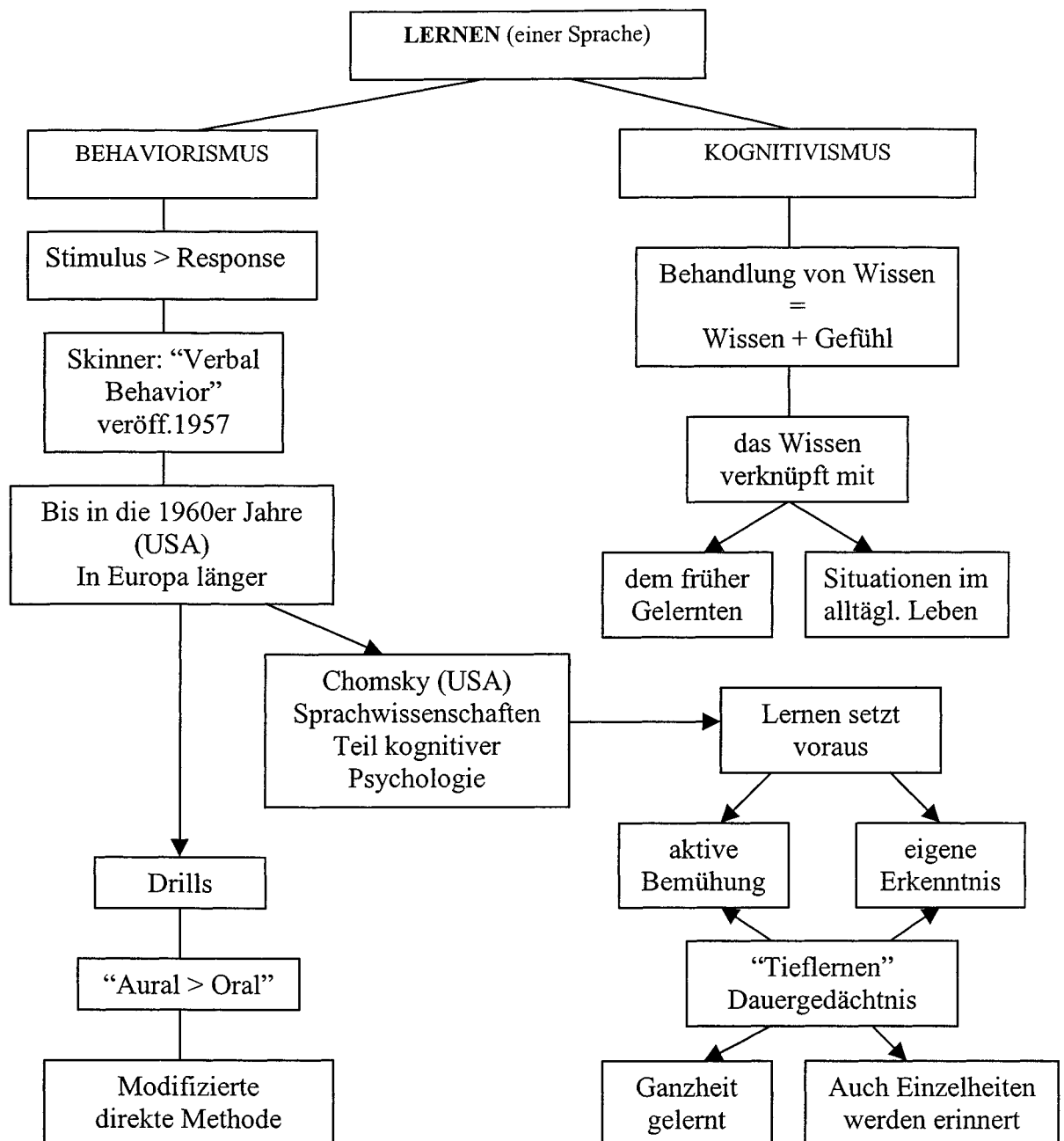


ABBILDUNG 3 Wie hat sich die Auffassung vom Lernen verändert? (Kristiansen 1998, 19)

Die Tabellen, die in der Fachliteratur für Pädagogik und Didaktik zur Veranschaulichung von verschiedenen Richtungen präsentiert werden, sind sehr oft Dichtomien. Die Realität in den Schulen ist selten eindeutig geteilt: vieles hängt von der Alterstufe der Lerner und den zu präsentierenden Lerninhalten ab. Die Realität ist

eher unscharf, verschwommen: es gibt die Lehrpläne als Grundlage, und die Lehrer haben ihre eigenen Theorien und Vermutungen, die sie in Praxis umsetzen. Die Ziele können im Schulalltag im Hintergrund verschwinden, obwohl die Lehrer sich sicher dessen bewußt sind. Die Studenten handeln nicht immer so autonom, wie wir es uns wünschen und sie sind nicht immer so hochmotiviert, wie wir es gern hätten. Deshalb scheint es mir sinnvoll, ein eigenes Muster zu entwickeln. In diesem Fall steht das dritte Muster ziemlich in der Mitte, als eine Art Kompromiß, wenn es mit dem traditionellen Unterrichtsmuster und dem Muster der ganzheitlichen Steuerung des Lernens verglichen wird.

TABELLE 4 Pädagogische Lösungen und Vermutungen (von Viljo Kohonen; darauf hat mich Sauli Takala aufmerksam gemacht)

Lösungen und Vermutungen im Unterricht von Wissen	Traditionelles Unterrichtsmuster: Verteilung	Ganzheitliche Steuerung des Lernens	Eigenes Muster für den Kurs Deutsch im Web
1. Bild des Menschen	von außen gesteuert	selbstgesteuert	nicht nur von außen gesteuert, aber auch nicht ganz autonom
2. Lernpsychologie	behavioristisch	konstruktivistisch	mäßig konstruktivistisch
3. Lehrerrolle	Auktorität und Stellung des Lehrers betont; Wissensvermittler	Mentor des Lernens, auch ein Lerner unter den Lernern	<i>facilitator</i> , Moderator, Lehrer als Lerner (neuer Kurs), auch WWW-Experte (zwangsläufig)
4. Kontrolle des Prozesses	Gliederung und Kontrolle des Lernens durch Lehrer	Streben nach Lernerverantwortung und -autonomie	Auch Lehrerkontrolle erforderlich (Lerner nicht autonom genug)
5. Lernerrolle	Lerner passive Empfänger des Wissens; individuelles Arbeiten	Aktive, verantwortungsvolle Teilnahme am Prozeß; kooperatives Lernen betont	aktiv, autonom; kooperatives Lernen angestrebt
6. Wissen	wird als sicher vorgestellt; Anwendung des Wissens; Gesteuerte Lösung der Aufgaben	Konstruktion des Wissens im Prozeß; Identifizierung der Probleme; eigene Lösungen	Zum Teil gesteuerte Lösung der Aufgaben; auch eigene Lösungen angestrebt und dazu

			angespornt
7. Lehrplan	Gliederung des Lehrstoffs, vorher bestimmte Inhalte	Lehrplan lockerer, nutzt die Erfahrungswelt des Lernalers aus	vorher bestimmte Inhalte; Veränderungen möglich auch kurzfristig
8. Lernerfahrungen	Lernen der kognitiven sachlichen Inhalte, Begriffe und Können; Betonung auf Inhalte und Produkte	Neben Sachinhalten ebenfalls Lernen der Interaktion, Lernen des Lernens; prozeßbetont	Lernen der Interaktion durch Chatten, WebB. Betonung der Ergebnisse
9. Motivation	Äußere: Belohnung und Zwang	Innere: Zufriedenheit, Gefühl der Kompetenz	Äußere: Belohnung, Zwang; hoffentlich auch innere durch Gelingen
10. Evaluation und Feedback	Betonung der Produkte: Zielkriterien; auch relative Evaluation Vom Lehrer: in Form von Noten und Zeugnissen, Prüfungen	Überlegung des Prozesses Selbstevaluation; Evaluation aufgrund der Ziele Fortlaufend, auch vom Lehrer, individuell; Portfolios, Lernertage-Bücher	Betonung der Stud.-Beiträge; Lernertagebücher versucht als Mittel der Evaluation Vom Lehrer, auch von Kursteilnehmern angestrebt; fortlaufend, individuell

4 ZU EINSATZMÖGLICHKEITEN VERNETZTER MATERIALIEN IM DAF-UNTERRICHT: BEISPIELE

Oben wurde schon erwähnt, daß das Internet eine riesige Informationsquelle auch für Germanisten darstellt. Was bietet das Internet an Unterrichtsmedien und an didaktisiertem Material an? Kapitel 4 soll als eine Einführung zu den vorhandenen recherchierten Lehrmaterialien sein, aber es geht hier nicht um Lehrwerkforschung, sondern eher um Orientierungshilfen in der Datenflut. Die gesammelten Materialien stammen aus den Jahren 1996 – (Oktober) 1998. Danach kann viel im Bereich der online Lehrmaterialien passiert sein, weil das Internet ein sehr dynamisches Medium ist, aber im Rahmen dieser Arbeit müssen wir uns auf diese Zeit beschränken.

Wenn fremdsprachendidaktisch adressierte Webseiten klassifiziert werden sollen, sind nach Breindl (1997, 312 f.) vier Kriterien zu berücksichtigen. Erstens, welche Fertigkeiten werden intendiert: es kann Übungen zu einer oder mehreren Teilfertigkeiten, zum Beispiel mündlichen oder schriftlichen, geben, oder es lassen sich auch Übungen und Aufgaben finden, die eher in Projekte oder Planspiele integriert worden sind. Zweitens ist die Einbettung in Sprachlernsituationen zu bedenken, d.h. wo lernen die Studenten, wie ist das Niveau (Anfänger, Fortgeschrittene, Fachleute) und wie lernen sie, selbstständig oder in einem Kurs. Drittens erwähnt Breindl den Grad des Einsatzes der medialen Möglichkeiten, die im computergestützten Unterricht vorhanden sind, zum Beispiel Multimedia und Hypertext stehen zur Verfügung. Der Lehrer muß hier genau überlegen, wie er das Feedback gibt, wie er evaluiert oder ob das System alles macht, ob die Übungen isoliert oder hypertextuell vernetzt dargestellt werden und ob Ton und Animation oder Graphik bei der Gestaltung in Frage kommen. Der vierte Punkt ist der Grad der Nutzung der Bedingungen, die online-Kommunikation anbietet. Sollen die Studenten miteinander online kommunizieren, wie soll der Lehrer die Studenten individuell betreuen und evaluieren? (Breindl 1997, 312 f.)

4.1 Kursunabhängig oder kursbegleitend, offen oder geschlossen?

Die Lehrmaterialien im Internet können in kursunabhängige oder selbstständige und kursbegleitende eingeteilt werden. Es gibt isolierte Übungen, die zum Selbststudium kursunabhängig eingesetzt werden können und solche, die zum Beispiel zu einem Lehrbuch gehören und es thematisch und strukturell begleiten. Die isolierten Aufgabenblätter dienen oft in erster Linie als Textverständnis wie zum Beispiel die „365 Tage“ von Johannes Schumann (<http://www.goethe.de/z/365/dez3indx.htm>) mit Lösungen oder es sind Wortschatztests mit Ergänzungsaufgaben (<http://ourworld.compuserve.com/homepages/joschu/index.htm>) der „Transword – Foreign Language Tests/Exercises“. Da die Aufgaben nicht online bearbeitet werden können, gibt es weder Evaluation noch Lehrer-Feedback. Die Lösungen bekommt der Student erst, wenn er bereit ist, dafür zu zahlen! Breindl hat auch einen Vokabeltrainer (<http://www.sussex.ac.uk/Units/langc/CALL.html>) gefunden, den sie eher als belustigend denn didaktisch einsetzbar empfindet. (Breindl 1997, 313) Für Muttersprachler können diese Übungen auch unterhaltend sein, aber für Lerner, die es gewohnt sind, ziemlich alles zu glauben, was schwarz auf weiß steht, sicher nicht. Da besteht eine große Gefahr, daß sie alles akzeptieren und selbst aktiv benutzen. Der Lehrer muß sorgfältig die geeigneten Materialien recherchieren und das setzt auch seine neue Rolle als *facilitator* voraus. Wer sich längere Zeit mit dem Internet beschäftigt, lernt schnell, daß ein jeder im Netz publizieren kann, auch wenn er keine Ahnung von der deutschen Grammatik oder der Sprache überhaupt hat. In den amerikanischen Webseiten wird zum Ausdruck gebracht, daß der Einsatz des Internets auch Nachteile haben kann und viele Übungen sollten wirklich in den Papierkorb gehören und nicht zur weltweiten Verbreitung gebracht werden.

Auch zur Grammatik gibt es Test-Modelle, die aber oft mangelhaft und unaufbereitet ins Netz gestellt worden sind, so daß sie nicht empfohlen werden können. Breindl hat auch einen als Hörtext klassifizierten Lückentest gefunden, wo aber keine Audio-Datei dem Lernenden zur Verfügung steht. (Breindl 1997, 314)

Die oben erwähnten Beispiele sind alle offene „Veranstaltungen“, die jedem frei zur Verfügung stehen; von Kursen kann man in diesem Zusammenhang nicht sprechen. Es gibt auch geschlossene Kurse, an denen nur mit Passwort und gegen Zahlung teilgenommen werden kann. Auf kommerzielle Lernsysteme konnte hier nicht eingegangen werden, weil es erstens den Rahmen dieser Arbeit noch erweitert hätte und zweitens die nötigen finanziellen Mittel der Forscherin nicht zur Verfügung standen. Breindl (1997, 314) stellt „Texthaus“ als ein Beispiel für solch ein Lernsystem dar. Es ist ein kommerzielles, interaktives System, entstanden in Mailand in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, und besteht aus Texten für drei verschiedene Niveaustufen (<http://www.texthaus.com>). Die Probelektionen sind kostenlos und sicher einen Besuch wert. Das Texthaus ist wegen seiner Kursunabhängigkeit und Interaktivität aber eher eine Ausnahme unter dem Angebot im Netz.

Die Lerner können das Internet auch selbstständig zu Recherchen einsetzen. Sie suchen die Informationen, bearbeiten sie und bringen ihre Aufsätze, Referate oder Präsentationen zum Unterricht mit. Wenn auf diese autonome Weise gearbeitet wird, werden alle vier Fertigkeiten des Sprachenlernens beansprucht. Wer noch einen Schritt weiter gehen will, gibt den Studenten noch die Aufgabe, die Ergebnisse im Netz zu publizieren und zusammenzustellen. (Breindl 1997, 315)

Auch komplette online-Kurse sind im Internet möglich. Nach Breindl sind sogar solche Sprachlernkurse realistisch, die alle vier sprachlichen Fertigkeiten berücksichtigen, und wenn die Redaktion sorgfältig gemacht wird, entstehen Kurspakete, die traditionelle Lehrwerke ersetzen können. Sie hat auch Beispiele für solche Kurse gefunden, zum Beispiel zu landeskundlichen Themen oder Pakete aus Textsammlungen und Tondokumenten, in die auch Grammatik- und Wortschatzübungen sowie viele Links zu weiteren Materialien miteinbezogen worden sind. Das reichhaltigste Paket hat Peter Gözl von der Universität Victoria in Kanada zusammengestellt. Sein Kurspaket „German for Beginners“ (<http://web.uvic.ca/german/courses.html>) setzt auch Maßstäbe für weitere Kursersteller wegen der Komplexität in der Gestaltung und Darstellung und der Vernetzung mit vielen Verweisen auf Kurse und „Guided Tours“ an anderen

Universitäten weltweit . Gölz hat auch andere Kurspakete ins Netz gestellt, darunter zum Beispiel Landeskunde- und Kulturkurse „New German Cinema“ oder „Evolution of Early German“. (Breindl 1997, 314) Auf die Landeskunde- und Kulturkurse wird noch im diesem Kapitel unten eingegangen.

Wenn ein Student Deutsch selbstständig mit dem aus dem Internet gefundenen Lehrmaterial studieren will, muß er sich sehr genau überlegen, welche Fertigkeiten er verbessern oder ergänzen will. Nach Breindl (1997, 316) entlastet das Internet, im Gegenteil zu den vielen Erwartungen, den traditionellen Unterricht von Drill-Übungen nicht. „Wer gezielt im Selbststudium einzelne Fertigkeiten trainieren, Grammatik-Lücken beheben oder Hörverständnis schulen möchte, ist mit den gängigen Print-Materialien und ihren Lösungsschlüsseln meist besser bedient“.

4.2 Vorhandenes DaF-Lehrmaterial im Internet

Oben wurde schon kurz auf die vorhandenen Sprachlernmöglichkeiten und Materialien im Internet hingewiesen, sowie auf die Fertigkeiten eingegangen, die sich eventuell mit dem Internet schulen lassen. Die Informationen, die aus dem Internet bezogen werden können, sind für den DaF-Unterricht landeskundlich, kulturell und thematisch von Interesse. Das Internet kann als eine Art „virtuelle Mediothek“ (Lixl-Purcell 1998b, online) zum Einsatz kommen. Als Quelle für den Landeskundeunterricht kann zum Beispiel das ganze deutschsprachige Angebot im Internet betrachtet werden. Die Suchmaschinen dienen bei der Recherche nach Informationen als Sprungbretter. (Breindl 1997, 300 f.)

Auch Rösler sieht im Internet sowohl Nützliches als auch weniger Brauchbares. Nützlich sind zum Beispiel das Langenscheidt-Handwörterbuch mit 220.000 Einträgen und einige ausgewählte Kapitel der deutschen Grammatik, aber unter dem Titel „Deutsche Grammatik“ sind auch unsystematische Präsentationen möglich. Laut Rösler (1998, 12) finden sich sechs unterschiedliche Möglichkeiten, das Internet einzusetzen:

- Informationen zur Zielkultur und –sprache, die nicht für Sprachlerner produziert sind, aber die einfach zur Verfügung stehen, gehört, gelesen und angesehen werden können.
- Grammatiken und Wörterbücher, die für Sprachenlernen relevant sind
- Chats
- Direkt für das Internet erstelltes Sprachlernmaterial
- Versuche, die sich damit beschäftigen, das im Internet vorhandene Angebot unter Sprachlerngesichtspunkten zu sammeln und/oder didaktisch aufzubereiten
- Kommunikationsforen für Lehrer und Lerner

Auch Rösler hält das Internet unschlagbar im Bereich der Landeskunde, besonders wenn selbstbestimmt gelernt werden soll. Die Texte sind authentisch und lassen sich leicht in Aktivitäten des Sprachlernens integrieren, wenn die Lerner fortgeschritten genug sind – für Anfänger und weniger Fortgeschrittene entfällt diese Möglichkeit wegen der Authentizität, d.h. der didaktisch unbearbeiteten Materialien. (Rösler 1998, 13)

Unten werden die drei Einsatzmöglichkeiten behandelt, die für die Arbeit mit *Deutsch im Web* am nützlichsten sind: Materialien für den Landeskunde- und Kulturunterricht und neben ihnen einige Materialien und Referenzwerke zur deutschen Sprache sowie Wörterbücher und Grammatiken, die auch kurz präsentiert werden. Für Sprachforscher und fortgeschrittene Lerner können die Textsammlungen und Korpora nützlich sein. Zum Beispiel stehen elektronische literarische Texte den Benutzern in mehreren Sammlungen zur Verfügung, die Mannheimer Korpora (bestehend aus mehreren Zeitungskorpora und gemischten Korpora mit literarischen, wissenschaftlichen und Zeitungstexten, sowie aus Texten von z.B. Karl Marx, Thomas Mann, den Gebrüder Grimm) sind auch computergespeichert und bieten eine Gesamtzahl von ca. 30 Mio. Wortformen, die nach verschiedenen Kriterien durchsucht werden können. Die Ergebnisse der Recherche können dann nach Ausgabe in beliebig großem Kontext digital weiterverarbeitet und ausgedruckt werden. Auch Tondokumente des Deutschen Spracharchivs befinden sich am IDS und beinhalten für Studienzwecke bestellbare regionale Varietäten der deutschen Sprache.

Auch verschiedene Sprachspielereien , zum Beispiel Palindrome, Zungenbrecher und Witze finden sich im Internet reichlich. (Breindl 1997, 309 f.)

Auch an der John Babtist University in Hong Kong wird zur Zeit [1998] an einem globalen Versuch gearbeitet, eine Sammlung für Zusatz-Lehrmaterialien zu initiieren. Aus diesem Versuch könnte eine internationale Datenbank entstehen, wo weltweit Materialien zur Verfügung stehen. „Dabei, so ist zu hoffen, ermöglicht die gleichzeitige Zentralisierungs- und Dezentralisierungsfunktion des Internet die Schaffung von Informationssammlungen, die, aus der weltweiten Vielfalt von Unterrichtserfahrungen gespeist, der tausendfachen Verschwendung guter Ideen Einhalt gebieten und viele schnell auffindbare und auch tatsächlich realisierbare Anregungen für den konkreten Unterricht vor Ort bereitstellen, ohne einengende zentrale Unterrichtsmodelle durchzusetzen“. (Rösler 1998, 13)

Wer aber das Internet gezielt mit didaktisierten Materialien einsetzen will, wird seinen Unterricht auch bereichern können, wenn es um multimediale Darbietung zu einem Thema oder um online-Ressourcen zur deutschen Sprache geht. Die online-Materialien im Internet lassen sich auch mit Projektaufgaben gut integrieren. Donath (1998c, 1) hat das Angebot an WWW-Projekten im Internet untersucht und stellt fest, daß sie sich mit dem Schwerpunkt Landeskunde beschäftigen. Durch aktuelle und authentische Texte verbinden diese Art Projekte sowohl die Anwendung als auch die Erweiterung der Sprachkenntnisse. Als Beispiele gibt er die Webseiten von Lixl-Purcell, die weiter unten dargestellt werden. (Kapitel 4.2.1) Die mit Hilfe von Internet-Recherchen zu bearbeitenden Themen beinhalten u.a. folgende Aufgaben: Informationen erarbeiten über eine Stadt/Region, Reiseplanung mit verschiedenen Verkehrsmitteln in den deutschsprachigen Ländern, Recherchen zu Homepages von deutschen Schulen, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel recherchieren und erarbeiten. Auch fachsprachliche Themen können durch Webmaterial bereichert werden, zum Beispiel hat Joachim Schlabach in seinem Kurs Wirtschaftsdeutsch das Internet zur Informationsbeschaffung über Firmen und Produkte eingesetzt. (Siehe Kapitel 4.2.2)

Was den Lernern zusätzlich noch helfen könnte, neben den interessanten Texten im Internet, sind online-Tipps und Hinweise zu Lernstrategien. Das autonome Lernen mit

seinen lernerzentrierten Konzepten wird auf einem Server in Oldenburg (<http://www.ni.schule.de/~pohl/lernen/kurs/index.htm>) präsentiert, zusammengefasst sind diese Webseiten von Wolfgang Pohl. (Breindl 1997, 316)

Für die Lehrer bietet sich das WWW auch als eine Informationsquelle sowie eine Quelle zur Materialbeschaffung. Das Gefundene kann schnell mit Worterklärungen und Aufgaben versehen werden und als Arbeitsblatt im Unterricht genutzt werden. (Donath 1998c, 1) Lixl-Purcell hat eine Linkliste mit Tipps in Bezug auf das jeweilige Niveau der künftigen potentiellen Studenten für das Internet produziert. Die Liste findet sich unter der Adresse http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/AATG_Presentations.html. Er listet drei verschiedene Stufen: Anfänger, Studenten in der Mittelstufe und Fortgeschrittene, für jede Stufe gibt es *samples*, Sammlungen von Kostproben und Links zu verschiedenen Themen. Für Anfängerunterricht gibt es zum Beispiel folgende Themen: *Geography, Internet-Sightseeing, Tourism, German Campus Life, Photo Journals* und *Museum Exhibits*. Für Mittelstufe finden sich *Film Announcements, Current Events, Newspapers, Minority and Gender Issues, EU* und für Fortgeschrittene u.a. *Literary Collections, Theater Magazines, Media Pages, Book Reviews* und *Germanistik Papers*. Auf die Aktivitäten, die von Lixl-Purcell für den Unterricht vorgeschlagen worden sind, wird im Kapitel 4.2.1 eingegangen. Es geht um kursbegleitende Aktivitäten, wo die Linksammlungen ein Lehrwerk ergänzen. Auch einige Aktivitäten können im Selbststudium durchgeführt werden und per E-Mail an den Lehrer geschickt werden. (Lixl-Purcell 1995, 6)

Die Zahl des abrufbaren Angebots wächst ständig und es ist nur eine für Deutschlehrer zu entscheidende Frage, welche Informationen aus der Vielfalt ausgewählt werden und welche Quellen zuversichtlich sind. Es ist sehr wichtig, daß sich respektierte Anlaufstellen im Internet etablieren: zum Beispiel die Seiten des Goethe-Instituts, die ihre Qualität sorgfältig überprüfen. Das Problematischste ist für Rösler die Idee, Anfängerkurse im Internet zu etablieren. Er hält diese Art von Lehrwerkproduktion für ein „mühsames Kompromissgeschäft, das die Anforderungen der Wortschatz-, Grammatik-, Textsorten- und Lernstrategieprogressionen in ein Gleichgewicht bringen muß mit lernerrelevanten Themen“. Da die Arbeit sehr kosten-

und zeitintensiv ist, gibt es keine offenen Anfängerkurse, die diese Anforderungen füllen. (Rösler 1998, 15 f.)

4.2.1 Landeskunde- und Kulturunterricht im Netz

Der Ausgangspunkt für jeden Fremdsprachenunterricht sind zielsprachige Texte und Tondokumente, aber die Menge des Inputs für den einzelnen Lerner kann sehr unterschiedlich sein, je nach dem, wo er wohnt. Fremdsprachen werden sowohl in großen Städten als auch in den kleinsten Provinzen unterrichtet, aber nur die großen Zentren erfreuen sich eines Goethe-Instituts, deutschsprachiger Bibliotheken, deutscher Gastlektoren oder deutscher Schulen. Da kann das Internet mit seiner Auswahl an aktuellen und authentischen Texten eingeschaltet werden. (Breindl 1997, 300 f.)

Die Bundesregierung stellt auf mehreren Webseiten die Bundesrepublik Deutschland mit kurzen Artikeln zu Land, Bevölkerung, Politik, Wirtschaft, Kultur und Geschichte vor (<http://www.bundesregierung.de>). Diese Seiten können als Hintergrundmaterial für Unterrichtsprojekte dienen, nicht nur für DaF sondern auch für andere Fächer. Auch Schweizer Server bieten entsprechende Informationen auf Englisch an, die besonders für Anfänger hilfreich sein können. Das „CIA-World-Factbook“ gilt ebenso als eine zuverlässige Quelle und enthält, so Breindl, „so ziemlich alles, was man an Fakten über ein Land wissen können will“. (Breindl 1997, 301)

Joachim Schlabach hat mehrere Internet-Projekte durchgeführt und hat an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Helsinki einen DaF-Kurs mit aktuellen Texten gehalten. Er hat Landeskundethemen der deutschsprachigen Länder mit problemorientiertem Zugang behandelt, wo von aktuell vorliegenden Problemen und Diskussionen in den deutschsprachigen Ländern ausgegangen wird. Im Kurs sollte eine „landeskundliche Wissensbasis für das Verstehen von wirtschaftlichen Begriffen und Zusammenhängen der deutschsprachigen Länder aufgebaut werden“. Das Studium bestand aus Einführungstexten und Übungen zu Lesestrategien sowie Angeboten im WWW. Die Studenten sollten selbständig und eigenverantwortlich lernen, und das Surfen im deutschsprachigen Web fand nicht im eigentlichen

Unterricht statt. Schlabach hat dann eine Linkseite für die Studenten vorbereitet und am Anfang des Kurses gab es auch kleine Fingerübungen (einfache Suchübungen mit fertigen URLs), die den Umgang mit dem WWW erleichtern sollten. (Schlabach 1997b, 5 f.)

Ein sehr produktiver Erfasser von WWW-Deutschkursen ist Andreas Lixl-Purcell, dessen Projekte, die unten näher beschrieben werden, alle unter einem Sammelbegriff „German Internet Project“ zusammengestellt sind. Er hat neben Landeskunde- und Kulturprojekten auch ein multimediales Museum zur deutschen Sprache, Literatur und Kulturgeschichte mit Links zu deutschen Museen, aber auch zu anderen im WWW vorhandenen Kursen für das Netz produziert. Die Adresse dieser Seite ist <<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/>> Für die unten vorgestellten Übungsmodellen empfiehlt sich nach Lixl-Purcell (1998b, online) folgendes Einsatzmodell: Zuerst erfolgt eine offline Einführung in das Thema und Verteilung der Arbeitsblätter, zweitens kommt die online Laborarbeit mit 30-50 Minuten Bearbeitungszeit und zuletzt die abschließenden Präsentationen in Kleingruppen oder auf den Homepages der Studenten. Im Zusammenhang mit den einzelnen Kursen werden noch weitere Vorschläge gegeben, die mit dem Material von Lixl-Purcell in Frage kommen könnten. Auf den WWW-Seiten der Projekte gibt er keine Hinweise auf Bearbeitung der Themen.

4.2.1.1 Netzspiegel

Andreas Lixl-Purcell ist ein Name, dem jeder begegnen wird, der sich längere Zeit im deutschsprachigen Netz aufhält. Er hat sehr viel qualitativ hochwertiges Material produziert und gilt als ein Pionier im Fach DaF, wenn es um vernetztes Lernen geht. Er ist Germanistik-Professor in der Universität Northern Carolina at Greensboro.

Der *Netzspiegel* von Andreas Lixl-Purcell ist ein aus zehn Modulen bestehender Landeskunde- und Kulturkurs im Internet, der wie auch der Kurs *Deutsche Kulturkunde*, in Kooperation mit der *United States Air Force Academy*, entstanden ist. Lixl-Purcell beschreibt den Kurs wie folgt: „Hier finden Sie ein multimediales Laborbuch für die Grund- und Mittelstufe im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die

gesammelten virtuellen Quellen stellen das World Wide Web in den Mittelpunkt der Sprachlaborarbeit und bieten somit einen kursbegleitenden Rahmen für den kommunikativen DaF-Unterricht im Klassenzimmer. Im Vordergrund der Didaktisierungen stehen landeskundliche Aufgaben, die besonders der Erweiterung des kulturellen Horizonts, der Erhöhung der Sprechfertigkeit und der Vertiefung grammatischer Strukturen dienen. Die Internet-Übungen sind interdisziplinär angelegt und betonen neben der Alltagswelt vorwiegend Aspekte der postmodernen Massen- und Medienkultur, Demokratie, Geschichte, Soziologie und Kunst.“ (Lixl-Purcell 1997a, 1)

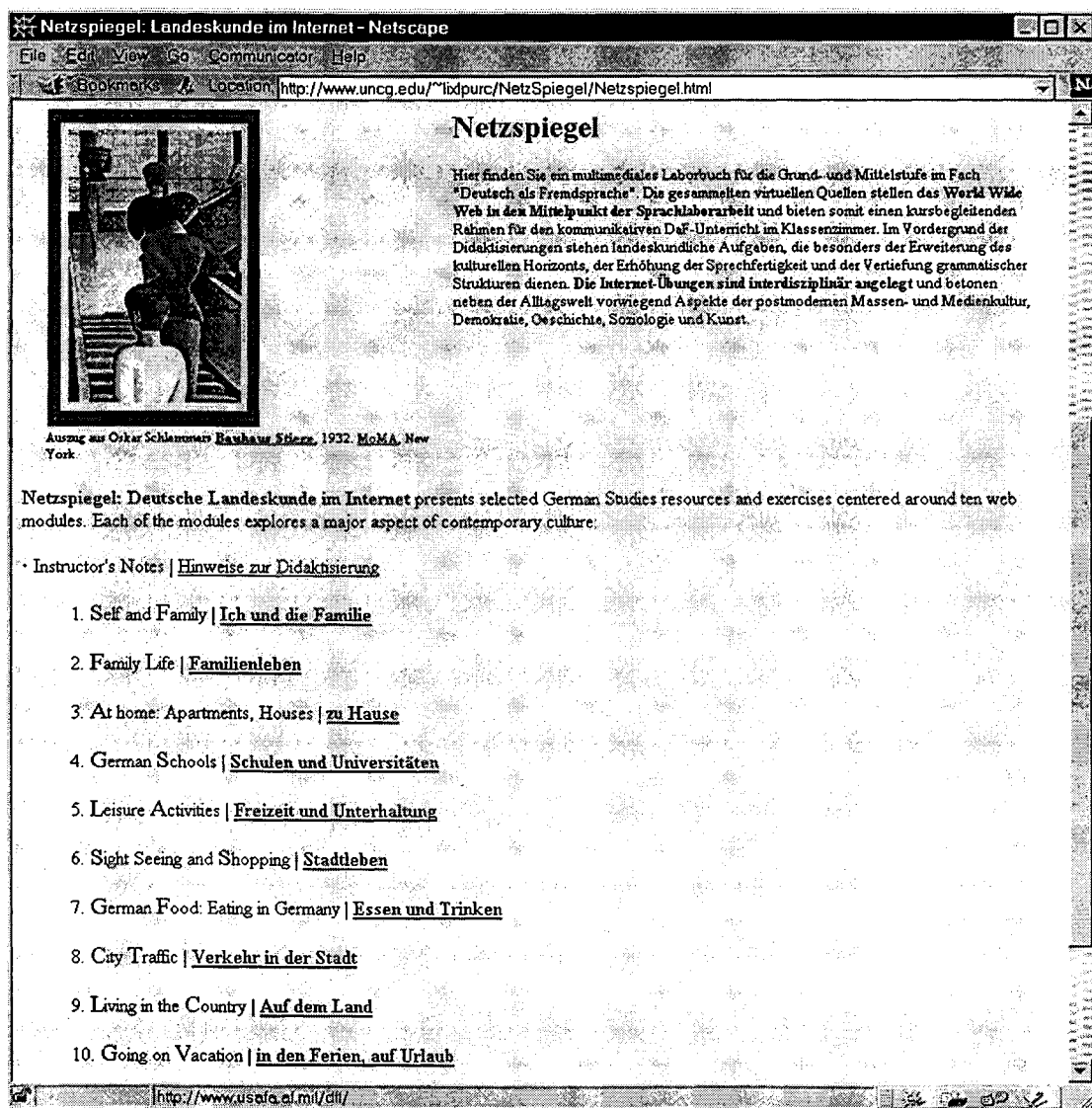


ABBILDUNG 4 Die Leitseite des *Netzspiegel*

<<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/Netzspiegel.htm>>

Laut Cölfen (zitiert in Breindl 1997, 322) sind diese WWW-Seiten der Platz im Web, wo Informationen über Deutschland am sorgfältigsten und liebevollsten zusammengestellt worden sind. Die Themen umfassen alle wichtigen Bereiche des alltäglichen Lebens: Ich und die Familie, Familienleben, Zu Hause, Schulen und Universitäten, Freizeit und Unterhaltung, Stadtleben, Essen und Trinken, Verkehr in der Stadt, Auf dem Land und Auf Urlaub. Die Basissprache ist Englisch, was in diesem Zusammenhang bedeutet, daß alle Anweisungen und Worterklärungen auf Englisch folgen. Hier werden beispielweise die 7. Einheit mit dem Thema Essen und Trinken (Lixl-Purcell 1997b, 1) und die 8. Einheit mit Verkehr (Lixl-Purcell 1997c, 1) vorgestellt und kommentiert. Diese Themen wurden auch für den Kurs „Deutsch im Web“ ausgewählt.



ABBILDUNG 5 Einheit 7: Essen

(<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/7Essen.html>>)

Das Layout der ersten Seite ist interessant: es enthält ein Photo einer mittelalterlichen Küche mit vielen Arbeitsgeräten im Schloß Burg an der Wupper. Die Links zu deutschen Suchmaschinen sind vor dem eigentlichen Textdokument plaziert. Es gibt keinen einleitenden Textabschnitt zur deutschen Küche, sondern die Studenten müssen sich selbst mit Hilfe der Recherchen einen Überblick verschaffen. Die erste Aufgabe ist ein Besuch eines virtuellen deutschen, österreichischen oder Schweizer Restaurants. Es gibt sofort nach der Aufgabenstellung Links zum Thema, gefolgt von fünf Fragen, die mit kurzen, deutschen Sätzen beantwortet werden sollen. Die zweite Aufgabe enthält die Suche nach kulinarischen Spezialitäten im deutschsprachigen Netz. Jetzt werden keine Links gegeben, sondern die Studenten sollen die Suchmaschinen verwenden. Sechs Spezialitäten, darunter Weißwurst, Sacher Torte und Eisbein sollen kurz auf Deutsch erläutert werden. Die Antworten werden im Netz nicht kontrolliert und es gibt auch keine Lösungen. Der Student kann natürlich die Antworten an den eigenen DaF-Lehrer schicken und sie kontrollieren lassen oder der Lehrer kann die richtigen Antworten auf seiner Homepage zeigen. Dieser Aufgabentyp erlaubt viele Variationen, denn auch Studenten können zusammen diese Fragen beantworten und sie können in der Klasse diskutiert werden. Dadurch würde auch die mündliche Komponente berücksichtigt. Lixl-Purcell definiert immer vor dem Anfang der Übungen, für welche Stufe die Aufgaben am geeignetsten sind. Er gibt auch die Zeit, die im Netz für die Durchführung der Recherche nötig ist, zum Beispiel für dieses Thema schätzt er, daß 45-50 Minuten Netz-Zeit genügen.

Die 8. Einheit befaßt sich mit dem Thema Verkehr in der Stadt. Das Photo zeigt das erste Automobil mit Verbrennungsmotor, dem Otto-Motor, von Carl Benz.



ABBILDUNG 6 Einheit 8: Verkehr und Transport

<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/8Transport.html>

Die 8. Einheit ist für die Grundstufe und kann in 45-50 Minuten im Netz erledigt werden. Behandelt werden Deutsche Bahn, Autokauf und Flugverkehr. In der ersten Aufgabe werden die WWW-Seiten der Deutschen Bahn AG besucht. Die Studenten sollen sich über Fahrpläne, -preise, Züge und das deutsche Bahnnetz informieren und vier Fragen beantworten. Keine fertigen Links werden vom Lixl-Purcell gegeben, sondern wieder sollen die Suchmaschinen betätigt werden. Die zweite Aufgabe umfaßt das Thema Autos und Autokauf. Der Student soll in einem deutschsprachigen Land ein Auto kaufen und sich über Produkte und Preise informieren. Es wird den Studenten frei gelassen, was für ein Auto sie wollen, nur einige Stichwörter werden genannt. In der dritten Aufgabe geht es um einen Flug von Hamburg in die Schweiz und der Student steht wieder vor der Frage, was für Informationen er findet, was der Flug kostet, wie lange die Flugzeit beträgt und wieder soll er in kurzen Sätzen auf Deutsch die Fragen beantworten. Wieder bieten sich viele Möglichkeiten für die Behandlung dieser Aufgaben: entweder als Selbststudium oder als teilweises Selbststudium, wo die Recherchen noch im Klassenunterricht diskutiert werden können.

Die Webseiten des *Netzspiegel* sind sorgfältig geschrieben und aufgebaut worden. Es gibt keine grammatischen oder Druckfehler, was leider nicht bei allen recherchierten Kursen der Fall war. Die Studenten können die Aufgaben in der Klasse im Computerlabor oder im Selbststudium machen und der Lehrer weiß immer ungefähr, wie lange die Netz-Arbeit dauert und kann dann den Unterricht dementsprechend gestalten und vorausplanen. Wenn zum Beispiel nur die Hälfte der Unterrichtsstunden an der FH Jyväskylä Kontaktstunden sind, kann eine Einheit zuerst mit dem Lehrbuch bearbeitet werden und dann im Netz weiter bearbeitet werden. Diese Einheiten des *Netzspiegel* werden an der FH mit internationalen Gruppen durchgeführt, weil die Basissprache Englisch das Arbeiten mit den WWW-Seiten vereinfacht. *Netzspiegel* kann kursbegleitend zu vielen Lehrbüchern als eine willkommene Abwechslung und Ergänzung eingesetzt werden. Wenn diese Seiten kursunabhängig eingesetzt würden, dann müsste der Lehrer den Studenten noch Zusatzmaterialien ins Web stellen und per E-Mail die Kontakte zu den Studenten aufrechterhalten.

4.2.1.2 Deutsche Internet Chronik, Gegenwartskultur

Auch dieser Kurs stammt von Lixl-Purcell, der in Zusammenarbeit mit der *United States Air Force Academy* Materialien fürs Netz produziert hat. Dieser Kurs besteht aus zehn Web-Einheiten mit Übungen, die thematisch und nach Schwierigkeitsgrad geordnet und in vier Stufen gegliedert sind. Der Kurs deckt die Stufen von Anfängern bis zu fortgeschrittenen DaF-Lerner. Die Aufgaben sind für die Arbeit in einem Computerlabor beabsichtigt. Die geschätzte Zeit für Bearbeitung einer Einheit soll maximal 50 Minuten betragen und alle Arbeitsformen, auch Gruppen- oder Partnerarbeit sind erlaubt. Lixl-Purcell betont in seiner Einführung, daß alle vier Teilbereiche der sprachlichen Kompetenz mit diesem Material berücksichtigt und entwickelt werden können. Sowohl Konversation als auch Schreiben von Aufsätzen sowie ein vertiefendes Studium der mitteleuropäischen Kulturgeschichte gehören zum Curriculum. Jede der Einheiten wird mit einer Liste von URLs eingeleitet, die bibliographische Hinweise auf multimediale Archivsammlungen anbieten. Auf die Bibliographien folgen digitale Übungen im WWW. (Lixl-Purcell o.J., online)

Die Übungen der Grundstufe sind an DaF-Studenten im ersten und zweiten Semester an Universitäten gerichtet. Die Mittelstufe umfaßt Übungen, deren Bearbeitung von Studenten entsprechende Sprachkenntnisse erfordert wie das Zertifikat „Deutsch als Fremdsprache“ oder die Grundstufe III des Goethe-Instituts. Die obere Mittelstufe sollen die Studenten wählen, deren Sprachkenntnisse der Ebene der „Zentralen Mittelstufenprüfung“ des Goethe-Instituts entsprechen. Die oberste Stufe, die Oberstufe, besteht aus Übungen, die einen hohen Grad deutscher Sprachbeherrschung verlangen, denn die Themen sind gesellschaftlich, linguistisch, kulturell, wissenschaftlich und politisch und setzen einen guten Grundwortschatz voraus. (Lixl-Purcell o.J., online) Unten wird anhand von Beispielen gezeigt, was für Aufgaben zum Beispiel für Anfänger oder Fortgeschrittene unter einem Thema zur Verfügung stehen.

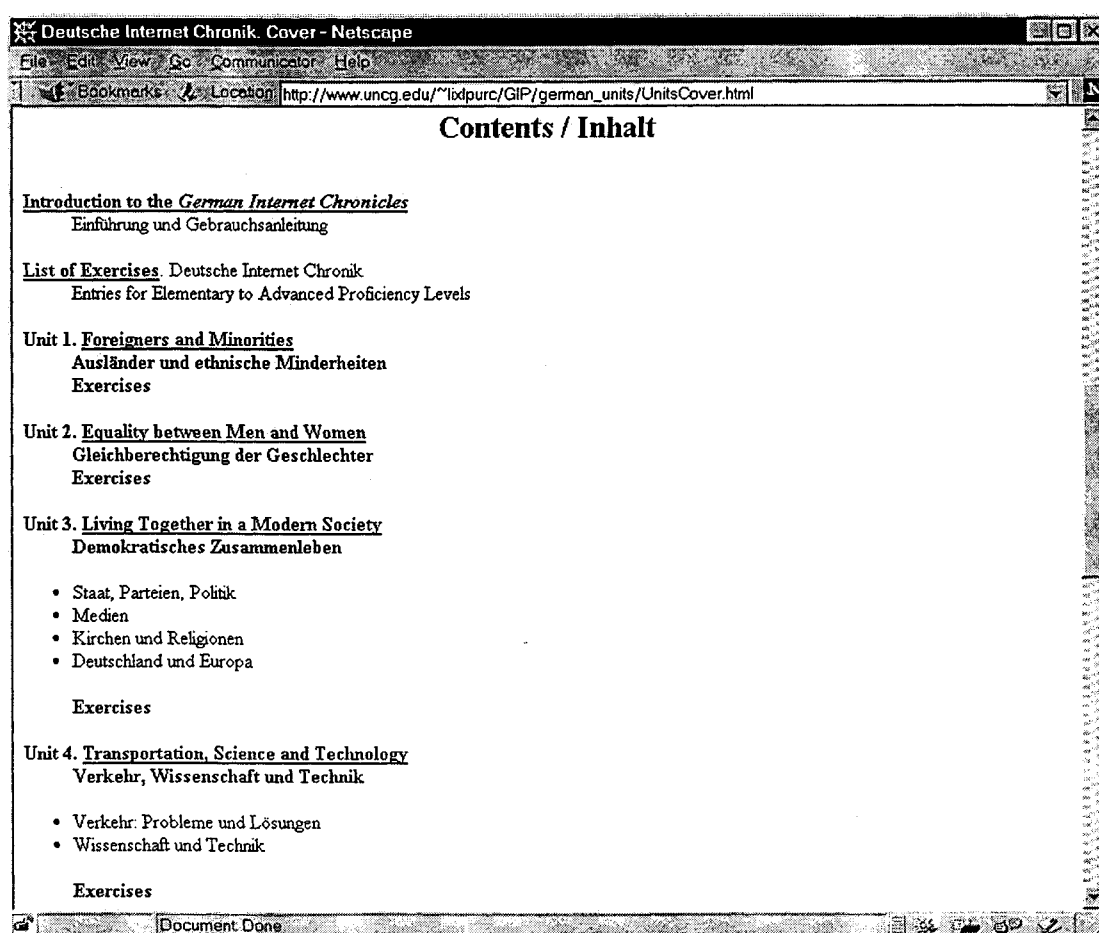


ABBILDUNG 7a Deutsche Internet Chronik: Einheiten

(<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/UnitsCover.html>)

Deutsche Internet Chronik, Cover - Netscape

File Edit View Go Communicator Help

Bookmarks Location: http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/UnitsCover.html

Exercises

Unit 5. School Systems
Ausbildung und Erziehung

- Deutsche Jugend
- Schule und Studium

Exercises

Unit 6. Present and Future of Germany and the Military
Deutsche Bundeswehr: Heute und Morgen

Exercises

Unit 7. Environmental Concerns
Umwelt und Umweltschutz

Exercises: coming soon

Unit 8. Geography
Städte, Länder, Leute, Reisen

- Stadt und Land
- Reisen und Tourismus

Exercises

Unit 9. Daily Life
Alltag, Arbeit und Familie

- Arbeit und Alltag
- Die deutsche Sprache
- Freizeit, Sport und Unterhaltung
- Pop- und Massenkultur

Exercises

Unit 10. Radicalism
Radikalismus und Extremismus

Exercises

List of Web Exercises. Deutsche Internet Chronik

German Gateways to Other Points of Interest

E-Mail Commentaries and Suggestions to: lixlpurc@fagan.uncg.edu

U of North Carolina at Greensboro USAFA Language Programs

German Studies Trails The German Internet Project

Document Done

ABBILDUNG 7b Deutsche Internet Chronik: Einheiten

(<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/UnitsCover.html>)

Die Einheiten befassen sich mit Inhalten, die für einen Landeskunde- und Kulturkurs gut geeignet sind. *Deutsch im Web* besteht ebenso aus zehn Einheiten, die Themen decken sich auch teilweise. Beide Kurse behandeln kulturelle Vielfalt, demokratisches Zusammenleben, Verkehr, Ausbildung, Geographie (Städte, Länder, Reisen) und den Alltag bei der Arbeit und mit der Familie. Das Niveau ist bei Lixl-Purcell viel bunter, denn sein Kurs passt sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene. Im Kurs *Deutsch im Web* wird vorausgesetzt, daß die Teilnehmer deutschsprachige Texte lesen können. Wenn von Anfängern schon die Rede ist, kann danach gefragt werden, ob es sinnvoll ist, fast alle Anweisungen für sie auf Deutsch zu geben, während Mittelstufen-Studenten mehr auf der Basissprache Englisch erklärt bekommen.

Als das vorzustellende Thema wurde die Einheit 1 gewählt, mit dem Thema „Ethnische Minderheiten“, in der die gemeinsamen Links für alle vier Stufen und dann die Aufgaben für jede Stufe differenziert vorkommen. Die Anfänger sollen sich mit dieser Einheit 30 Minuten beschäftigen, die Mittelstufler 50 und die ganz Fortgeschrittenen 40 Minuten. Auch die Schwerpunkte dieser Einheit werden für alle Stufen differenziert, wobei die Anfänger mit ethnischen Minderheiten in Zentraleuropa arbeiten und die Fortgeschrittenen mit Ausländern und interkulturellem Austausch ihre Zeit verbringen. (Lixl-Purcell o.J., online)

Die Anfänger können von drei möglichen Übungen zwei frei wählen: entweder öffnen sie den Link für das Informationszentrum für Rassismusforschung an der Universität Marburg und beantworten zwei einfache deutsche Fragen, oder sie wählen einen anderen Link aus der URL-Sammlung und berichten, was für einen Link sie besuchten, wie er hiess und was sie da gefunden haben, oder sie besuchen eine Diskussionsgruppe, deren Link vom Lehrer vorgegeben worden ist. Es gibt keine Angaben zu praktischen Vorgehensweisen wie zum Beispiel Feedback zu den Aufgaben an den Lehrer, aber die Lösungen können sicher per E-Mail geschickt werden oder in der Klasse diskutiert werden.

Die Gruppe Mittelstufe konzentriert sich auf das Thema „Ausländer und Minderheiten in den deutschsprachigen Ländern“ und hat 50 Minuten oder weniger Zeit dafür. Die Anweisungen sind auf Englisch und überraschenderweise detaillierter als bei den

Anfängern, wo keine Hilfe zur Benutzung von Netscape und Lesezeichen gegeben wird. Auch die Mittelstufler haben Fragen zu beantworten, die ziemlich einfach sind: Wie heißen die Überschriften einiger Textsammlungen im Courage Ausländer Archiv? Um diese Frage zu beantworten müssen die Studenten nur mit der Maus klicken und die Überschriften kopieren und hinzufügen (copy-paste). Die zweite Aufgabe ist ein Bericht über die Informationen (Texte, Themen), die da gefunden werden können. Auch sollen die Studenten ihre eigene Meinung darüber äußern. Die dritte Aufgabe ist, einem neuen Link zu folgen, der sie zu einem deutschen Türken führt, der von den Stereotypen der Deutschen gegenüber Türken und Ausländern berichtet. Es gibt fünf Fragen zu seiner Person und seinem Lebenslauf, und wieder sollen die Studenten auch die eigene Meinung sagen. Als letzte Aufgabe haben die Studenten einen Bericht mit 15 Sätzen auf Deutsch zu schreiben, der „Ausländer und ethnische Minderheiten“ in Deutschland behandelt.

Die nächste Gruppe besteht aus noch fortgeschritteneren Studenten, deren Thema „In- und Ausländer“ heißt. Die Bearbeitungszeit beträgt 40 Minuten und enthält die Recherche eines frei wählbaren Themas. Das erste ist ein Besuch der Web-Seite des AFS (American Field Service) in der Schweiz, wo der Student sich über interkulturelle Austauschprogramme in der Schweiz informieren und darüber einen Aufsatz mit 150 Wörtern schreiben soll. Das zweite wählbare Thema sind Projekte zur Rassismusforschung und Antirassismus mit dem Link der Universität Marburg und die Beschreibung eines dieser Projekte in einem Aufsatz mit 150 Wörtern. Die dritte Alternative ist eine Rechercheaufgabe: der Student soll zwei Zeitungsartikel suchen, die das Thema In- und Ausländer in den deutschsprachigen Ländern behandeln und diese Forschung und Zeitungsartikel dann im Aufsatz, wieder mit 150 Wörtern beschreiben.

Die ganz Fortgeschrittenen behandeln das Thema „Ausländer und das deutsche Grundgesetz“ in 50 Minuten oder weniger. Sie besuchen zuerst einen Link und lesen die Artikel des Grundgesetzes, die die Themen „Die Heimat der Menschen“, „Die Herkunft der Menschen“, „Die Rasse der Menschen“ und „Die Staatsangehörigkeit“ umfassen. Auch das Asylrecht von Ausländern und Flüchtlingen in Deutschland sowie die Angelegenheiten der Vertriebenen und früheren deutschen

Staatsangehörigen werden befragt. Als letzte Aufgabe in dieser Einheit sollen die Studenten einen Aufsatz mit 150 Wörtern über ihre Meinung zu diesem Thema schreiben.

Der Grundgedanke, eine Linksammlung für mehrere Stufen als eine gemeinsame Basis für Recherchen zu publizieren, ist interessant und spart den Lehrern viel Arbeit, denn so eine Linkliste muß nicht differenziert sein. Die URL-Sammlung kann auch von anderen Interessenten benutzt werden und zum Beispiel die sehr ausführlichen Sammlungen zum Thema „Verkehr, Wissenschaft und Technik“ werden für DaF-Lehrer an den Technischen Fachhochschulen sicher als sehr hilfreich erweisen. Es gibt sowohl englisch- als auch deutschsprachige Links zu den großen deutschen Autoherstellern, zur DB, ÖBB, Lufthansa, zu einem Schweizer Automarkt, zur Verkehrsplanung, Transporttechnik, zu den wichtigsten Forschungsinstituten und zu Dissertationen. Die Übungen für die vier Stufen sind alle mit verschiedenen Titeln versehen, hier kann wieder differenziert werden.

Lixl-Purcell greift Techniken der kontrastiven Landeskunde auf und regt die Studenten zum Ländervergleich auf. Richter (1998, 4, online) empfiehlt diese WWW-Seiten als Zusatzmaterialien und stellt fest, daß „verbunden mit einem – gemessen an herkömmlichen Landeskundematerialien – ungewöhnlich vielfältigen Informationsangebot und einer sorgfältigen didaktischen Unterstützung der Recherche- und Textarbeit“ dieses Material im Idealfall die Studenten interkulturell bewußter macht.

4.2.1.3 Deutsche Kulturkunde

Deutsche Kulturkunde ist eine Netzchronik für die Mittelstufe und besteht aus 15 Einheiten, die sich mit der Geschichte, Literatur und Soziologie beschäftigen. Die Themen sind wie folgt: Germanen, Karl der Große, Das Nibelungenlied, das Mittelalter, Dürer und Luther, Religionskriege, Aufklärung, J.W. von Goethe, Mozart und Beethoven, Grimms Märchen, Frauen im Vormärz, Zeitalter Bismarcks, Wissenschaften, Expressionismus, Weimarer Kultur, Nazi Holocaust, Teilung

Deutschlands, Atomzeitalter, Handke und Wolf, Massenmedien, Wende zur Einheit und Multikulturelles.

Nach Lixl-Purcell fängt die deutsche Geschichte, einschliesslich der Kulturgeschichte, bei den Germanen an. Parallel werden Geschichte, Literatur und Soziologie behandelt, was sicher hilft, einen guten Überblick über die zu besprechende Zeit zu gewinnen. Die Aufgaben zu der ersten Einheit, *Die Germanen*, sind Schreib- oder Aufbauaufgaben. Die erste Kursarbeit, ein Fragebogen, wird nach dem Ausfüllen per E-Mail an den Lehrer abgeschickt. Die anderen drei Aufgaben sind auf der Homepage der Studenten zu veröffentlichen: es geht um einen Aufsatz mit 200 Worten, eine Internet-Ausstellung mit Texten und Bildern und eine Homepage-Bibliographie mit 10 Eintragungen. Der Fragebogen besteht aus einigen Fragen: Wer, was, warum, wo? Wie, was, warum? Welche Zeitspanne? Nennen Sie die wichtigsten Personen? Die wichtigsten historischen Themen? (Lixl-Purcell 1997e, online) Die Aufgaben sind bestimmt beim ersten Mal interessant, aber wenn der Student in Einheit 15 nochmals diese Fragen beantwortet, könnten schon Motivationsverluste vorhersehbar sein.

Die deutschen Internet-Quellen sowie deutsche Suchmaschinen und Links zu deutschen Museen sind alle sehr übersichtlich und bequem vor dem ersten eigentlichen Textteil vorhanden, auch die Rückkehr zur Titelseite geht schnell. Die Links auf der Startseite des Kurses haben leider nicht funktioniert, so daß der Kursplan sowie die Einführung und Registrierung ein Rätsel blieben. Diese Seiten wären auch einen Besuch wert gewesen. Die letzte Bearbeitung der Seiten ist vom Mai 1997, was darauf hinweist, daß der Kurs zum Zeitpunkt der Recherche [1999] nicht stattfindet.

Die thematische Gliederung ist interessant: das Angebot ist sehr vielseitig und deckt die deutsche Geschichte von der Völkerwanderung (Lixl-Purcell 1997e, online) bis zur heutigen Eurozeit ab.

Grimms Märchen, Teil 10, wurde auch recherchiert, weil wir im Rahmen unseres Kurses vorhatten, auf deutsche Literatur einzugehen und weil Grimms Märchen unseren Studenten bekannt sind. Wer sich für Romantik und Biedermeier interessiert,

ist hier bei der richtigen Adresse (Lixl-Purcell 1997f, online). Es gibt auch Links zur Soziologie, darunter Hanauer Märchenfestspiele, Hanau am Main und Romantik-Tourismus mit Burgen heute. Die Aufgaben folgen dem Muster, zuerst Fragebogen, dann ein Homepage-Aufsatz, Internet-Ausstellung und eine Bibliographie zum Thema mit 10 Eintragungen.

Der letzte Teil der Netzchronik, Teil 22 mit dem Thema „Multikulturelle Gesellschaft“ bietet ebenfalls interessante Links zur Geschichte, Literatur und Soziologie.

The screenshot shows a Netscape browser window with the title 'Multikulturelle Gesellschaft - Netscape'. The address bar shows the URL 'http://www.uncg.edu/~lixlpurc/netzkurs/Multikul.html'. The main content area is titled 'Teil 22' and 'Multikulturelle Gesellschaft'. There is a small image of a poster with the text 'Deutsches Poster (1993) mit dem Text: "Es gibt viele Gemeinsamkeiten, wenn man ein Mensch ist."'. Below this is the section 'Internet-Quellen zur Kulturkunde' which contains a table of links.

Geschichte	Literatur	Soziologie
Zu Hause in Deutschland. Ausländer 1992. Statistik	Fragen an eine türkische Berlinerin. Zehra Cirak, 1992.	Eurofrust und Eurovision. Leserbriefe 1993
Deutsche Nachrichten. German News Jahresübersichten	Literatur Primaer. Journal	Dokumenta Kunstaussstellung
Museum für Alltagskultur des 20. Jahrhunderts	Gegen@nfang. Journal	Frauenforschung, Frauen-Info-Netz
	Der brennende Busch. Journal	WebKultur, Philosophie, Analysen
	Glossen. Journal	Revue neuer Alltagskultur
	Internet-Literaturpreis	
	Jürgen Fuchs Texte	

ABBILDUNG 8 Netzchronik: Multikulturelle Gesellschaft
(<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/netzkurs/Multikul.html>)

Die Kursarbeiten zum Teil 22 bieten keine Überraschungen: wie in den vorherigen 21 Teilen soll wieder ein Fragebogen ausgefüllt und abgeschickt, ein Aufsatz geschrieben, eine Internet-Ausstellung besucht und eine Bibliographie zum Thema auf den Homepages der Studenten erstellt werden. Der Lehrer besucht dann die WWW-Seiten der Studenten und kommentiert entsprechend. „Multikulturelles“ bietet auch einige Links zu der Ausländerfrage in der Bundesrepublik. Es werden Statistiken und ein Interview als Link angeboten, auch Nachrichten, Journale und Leserbriefe zum Eurofrust finden sich hier.

Auch dieser Kurs kann kursbegleitend oder im Selbststudium eingesetzt werden. Die Studenten, die Geschichte oder Literatur studieren oder sich für Geschichte oder Literatur interessieren, können auf den WWW-Seiten viele interessante Links finden. Die Netzchronik könnte zum Beispiel an den Universitäten für Germanisten auch als Teil des Geschichtekurses eingesetzt werden. Auch unter den Studenten der Fachhochschulen finden sich immer einige, die für diese Art von Links dankbar sind. Wenn diese Chronik als Selbststudium, ohne Kontaktstunden durchgeführt wird, wäre es sicher zu empfehlen, daß der Lehrer wenigstens eine Sitzung vor dem Kursbeginn mit den Studenten die Themen einführend behandelt, bevor sie allein weiterarbeiten. Auch eine Sitzung am Ende ist sicher sinnvoll, oder einige Einheiten könnten sicher als Partnerarbeit interessant werden. Lixl-Purcell selbst gibt keine Hinweise für die Studenten- oder Lehrerarbeit.

4.2.1.4 German Studies Trails on the Internet

Diese WWW-Seiten werden auf ihrer Homepage als „some of the most useful interdisciplinary German resources on the World Wide Web“ beschrieben. Die Linksammlung ist sehr beeindruckend und wird in allen Quellen erwähnt, die sich mit DaF im Internet befassen. Die Themen umfassen vor allem deutschsprachige Literatur und Landeskunde der deutschsprachigen Länder, aber auch Links zu internationalen Angelegenheiten und Hilfsmitteln werden gegeben.

Unter der Adresse

<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/elemex_Kurs.html> konnte zum Beispiel eine Aufgabe als Wahlaufgabe wie folgt gefunden werden.

„Gehen Sie zur Leitseite der German Studies Trails im World Wide Web. Der URL der ‚German Studies Trails‘ heißt: (...). Klicken Sie auf den Link mit dem Namen 1. German Language and Culture / Deutsche Sprache und Landeskunde. Der URL heißt: (...). Öffnen Sie einen Link [Internet-Seite] Ihrer Wahl (your choice). Schreiben Sie auf Englisch. Welchen Link besuchen Sie? Was finden Sie? Ist die Information interessant, neu, etc. Warum? Schreiben Sie etwa zehn englische Sätze.“ Genauso gut hätten die Studenten auch zehn deutsche Sätze schreiben können, aber hier geht es mehr um ein Lernertagebuch, wo der Student selbst über das Gelesene reflektieren kann. Diese Art von Übungen verschaffen dem Lehrer, der die Antworten liest, einen Überblick über die WWW-Seiten, wo sich seine Studenten aufgehalten haben und können vielleicht als gute Ausgangspunkte für weitere Diskussionen in der Klasse dienen, aber sonst könnte man mehr Variation haben. Die Übungsformen im Web können auch sehr vielseitig sein, das zeigen schon die WWW-Seiten von Pirkkalainen im „Deutsch im Web“.

4.2.1.5 Aktuelle Landeskunde für den Unterricht

Auch Reinhard Donath hat, zusammen mit schwedischen DaF-Lehrern im Rahmen eines Fortbildungsseminars Materialien für das Netz produziert. Die drei Hauptgebiete des Kursprogramms umfaßten Lernerautonomie, neue Medien / Technologien und erlebte Landeskunde. Das Ziel des Kurses war, diese Bereiche miteinander zu verknüpfen und in Arbeitsgruppen für das Internet thematisch und didaktisch zu bearbeiten, indem das Ergebnis in Form von WWW-Seiten im Internet im Frühjahr 1998 neu gestaltet und für das Internet bearbeitet erschien. (Jähnen et al. 1998, online)

Und so fängt die Geschichte an: Janne aus Stockholm besucht Silke in Aurich, in Ostfriesland. Die erste Einheit beschäftigt sich mit Jannes Erkundungen in Aurich auf eigene Faust. Das Layout ist sehr deutlich mit zwei Photos von Janne in der Telefonzelle und vor einem digitalen Informationssystem. Der Dialog ist nicht allzu

lang, die Links stehen oben und sind sehr übersichtlich. Auf der Seite finden sich auch die Aufgaben zu dieser Einheit. Sie sind in leichte, schwere und Zusatzaufgaben eingeteilt. Als letzter Link wird noch Projektunterricht angegeben, worunter sich ein Vorschlag für ein Schülerprojekt verbirgt: Eine Führung durch eure Stadt. (Jähnen et al. 1998, online)

Die Adressaten dieses Kurses sind Jugendliche im Grundschulalter oder etwas älter, die sich sicher wohl mit der Dialogstruktur fühlen. Auch Plattdeutsch als Begriff wird vorgestellt, und Beispiele für diesen Dialekt werden reichlich gegeben, auch in Audio. Sogar ein Lied auf Plattdeutsch, gesungen von Donath und Heinrich Herlyn, ist vorhanden. Die Basissprache ist Schwedisch und die Ähnlichkeiten des Plattdeutschen mit dem Schwedischen werden vorgestellt. Es gibt auch Alternativfragen, gefolgt von einem Schlüssel, was den Einsatz dieser Materialien im Unterricht auch in Finnland erleichtern wird. Besonders für die Schulen, wo Schwedisch die Unterrichtssprache ist, ist hier schönes fertiges Material vorhanden.

4.2.1.6 Übungen für Landeskundeunterricht

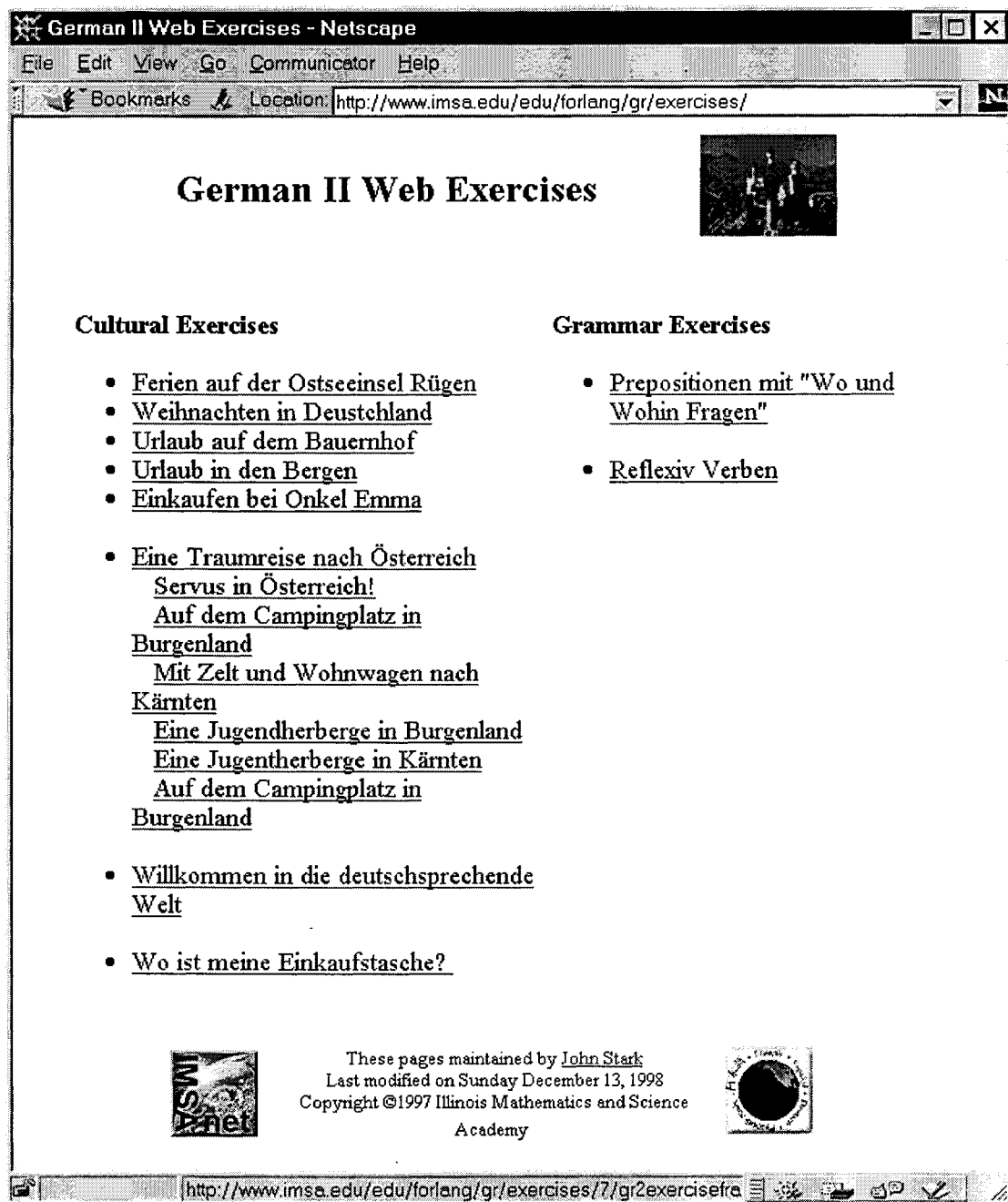
Es gibt außer den Linksammlungen auch Deutschkurse, die fertige und einsetzbare Übungen auch für finnische DaF-Lehrer anbieten. Zum Beispiel die „Illinois Mathematics and Science Academy“ hat fünf Deutschkurse im Programm. Auf der Startseite befinden sich alle Links zu den Kursen und Vorstellungen der Verfasser der Kurse. Auch die *Why Study German?*–Gründe sind alle relevant und werden sicher für finnische Deutschstudenten genauso interessant sein wie für amerikanische.

Diese WWW-Seiten befinden sich unter der Adresse

<<http://www.imsa.edu/edu/forlang/gr/>>. Das Layout ist deutlich und übersichtlich, und die Seiten lassen sich schnell laden. Das einzige Photo stellt Schloss Neuschwanstein dar, das sicher für viele Ausländer eine Art Symbol Deutschlands ist. Die Verfasser haben auch Links zu Nachschlagewerken gegeben, darunter auch Langenscheidts online Deutsch-English-Deutsch Wörterbuch, einige deutsche Suchmaschinen und Jugendzeitschriften. Der Grammatiklink führt den Benutzer zu

Gary Smiths German Grammar. Die Übungen, die für den Landeskundeunterricht passen könnten, sind auf der WWW-Seite

<<http://www.imsa.edu/edu/forlang/gr/exercises/>> zu finden. Es gibt sowohl grammatische als auch „kulturelle“ Aufgaben für die Studenten.



German II Web Exercises

Cultural Exercises

- [Ferien auf der Ostseeinsel Rügen](#)
- [Weihnachten in Deutschland](#)
- [Urlaub auf dem Bauernhof](#)
- [Urlaub in den Bergen](#)
- [Einkaufen bei Onkel Emma](#)
- [Eine Traumreise nach Österreich](#)
[Servus in Österreich!](#)
[Auf dem Campingplatz in Burgenland](#)
[Mit Zelt und Wohnwagen nach Kärnten](#)
[Eine Jugendherberge in Burgenland](#)
[Eine Jugendherberge in Kärnten](#)
[Auf dem Campingplatz in Burgenland](#)
- [Willkommen in die deutschsprechende Welt](#)
- [Wo ist meine Einkaufstasche?](#)

Grammar Exercises

- [Prepositionen mit "Wo und Wohin Fragen"](#)
- [Reflexiv Verben](#)

These pages maintained by [John Stark](#)
Last modified on Sunday December 13, 1998
Copyright ©1997 Illinois Mathematics and Science
Academy

ABBILDUNG 9 Landeskundeangebot der IMSA

(<<http://www.imsa.edu/edu/forlang/gr/exercises/>>)

Ein kleiner Druckfehler stört den sonst guten Eindruck, den diese Seite macht. Das Thema „Urlaub auf dem Bauernhof“ umfaßt einen kurzen Text mit Beschreibung eines Urlaubs mit Kindern und was zum Beispiel in Hungerburg in der Südeifel los ist. Die Aufgaben bauen sich stufenweise auf: zuerst kommt ein Link, dann 5 Fragen, wieder ein Link, gefolgt vom Wortschatz dazu, einige Fragen, wieder ein Link mit Wortschatz und wieder Link mit Fragen. Die Wegbeschreibung für die Anreise über Bitburg in der Südeifel ist authentisch und gut gebrauchbar, wenn der Wortschatz zu diesem Thema im Unterricht an der Reihe ist. Der Hungerburg-Link lautet:

<<http://www.home.t-online.de/home/hungerburg/anreise.htm>>.

Das zweite interessante Thema sind die Tante Emma –Läden, die es in Deutschland immer weniger gibt. Während dieses Kurses gehen die Studenten aber bei Onkel Emma einkaufen. (<http://www.OnkelEmma.de/oekat/frkat1.htm>) Die Aufgabenstellung ist auch anders, als man normalerweise im DaF-Unterricht erwarten würde. „Sicherlich kennt ihr alle die Geschichte von Rotkäppchen und ihrer Großmutter. Rotkäppchen wollte ihre Großmutter bei ihrem Besuch überraschen. Sie hat deshalb einen Korb voll mit verschiedenen Leckerbissen zusammengestellt. (...) Heute kann man aber mit dem Internet elektronisch einkaufen gehen. Wir werden heute das elektronische Geschäft, Onkel Emmas Katalog besuchen. Deine Großmutter wird dieses Jahr 75 Jahre [sic!] alt und du möchtest eine Geburtstagsparty für sie haben. Auf deiner Gästeliste sind zehn Personen und ein Wolf. Deine Aufgabe ist ein großer Korb [sic!] mit leckeren Sachen für deine Großmutter Party zusammenzustellen. Du hast 500,00 DM, die du für das Fest ausgeben kannst.(...)“ Dann kommt eine lange elektronische Einkaufsliste, die von den Studenten ausgefüllt werden soll. Nach dem Ausfüllen sollen sie als letzte Aufgabe noch eine Einladung schreiben, für sie ist auch Platz am Ende der Seite. Das schönste an diesem Thema ist sicherlich der Katalog von Onkel Emma, der alle möglichen Lebensmittel und Getränke sowie praktisch alles, was man so in einem Supermarkt finden kann, enthält. Die Studenten können die Hyperlinks anklicken und sind virtuell in der Abteilung, wo das Gesuchte bestellt werden kann. Zum Beispiel die Molkereiprodukte sind einen Besuch wert, der unter der Adresse <<http://www.OnkelEmma.de/oekat/frkat201.htm>>

abgestattet werden kann. Insgesamt gibt es 25 Seiten von Produkten im Katalog. Auf diese Art kann auch in Finnland der Lebensmittel-Wortschatz unterrichtet werden, die Schüler und Studenten können tatsächlich ihre Einkaufskörbe mit virtuellen Lebensmitteln füllen und haben sicher viel Spaß im Netz. Dieser Aufgabentyp mit Einkaufen und Kennenlernen von Produkten und Produzenten aus der deutschsprachigen Welt (Dr.Oetker, Nestle, Jacobs,...) sollte auch im Kurs „Deutsch im Web“ vorkommen, aber wurde dann aus Zeitmangel weggelassen.

Auch die „Packages“ (fertige Einkaufskörbe) von Onkel Emma sind interessant: es gibt fertige Vorschläge für verschiedene Veranstaltungen, z.B. *Tête a Tête Package*, *Family-Package*, *Players-Evening Package*, *Uefa-Package* für Fussballfans mit 2 Kisten Bier, Chips, Erdnüssen und Kickers-Zeitschrift. Aus diesem Thema dürften schon Diskussionen hervorgehen und interkulturelles Wissen der Studenten wird erweitert, wenn sie sehen, was eine durchschnittliche Familie in Deutschland isst. Vergleiche zu finnischen Familien können auch stattfinden, auch Sport oder Alkoholverbrauch in Deutschland und Finnland können im Klassenunterricht diskutiert werden.

Auch die Universität South Florida hat Übungen zu landeskundlichen Themen im Netz produziert. Es gibt sowohl Hyperlinks zu deutschsprachigen Ländern als auch fertige Übungen. Die Zielgruppe sind Anfänger und Mittelstufe-Studenten, die Deutsch als Fremdsprache studieren. Die Verfasserin, Lizz Caplan, sieht als oberstes Ziel, daß der Student so viel Deutsch wie möglich in authentischen, d.h. virtuell echten Kontexten erlebt. Der Kurs heißt „Deutsch im Netz“, und hier wird das erste Thema „Reisen und Spielen“ als ein abschreckendes Beispiel präsentiert. Schon die erste Seite ist vom Layout her sehr unruhig. Es werden zu viele verschiedene Fonts und Fontgrößen benutzt. Die Links zu diesem Thema sind wie folgt: Deutsche Bahn, Electromall und Kino Programm [sic!], Jetzt im Kino, Goldschmied und Edelstein, Lipstadt Bürgerbrunnen und 20 goldene Flirtregeln.

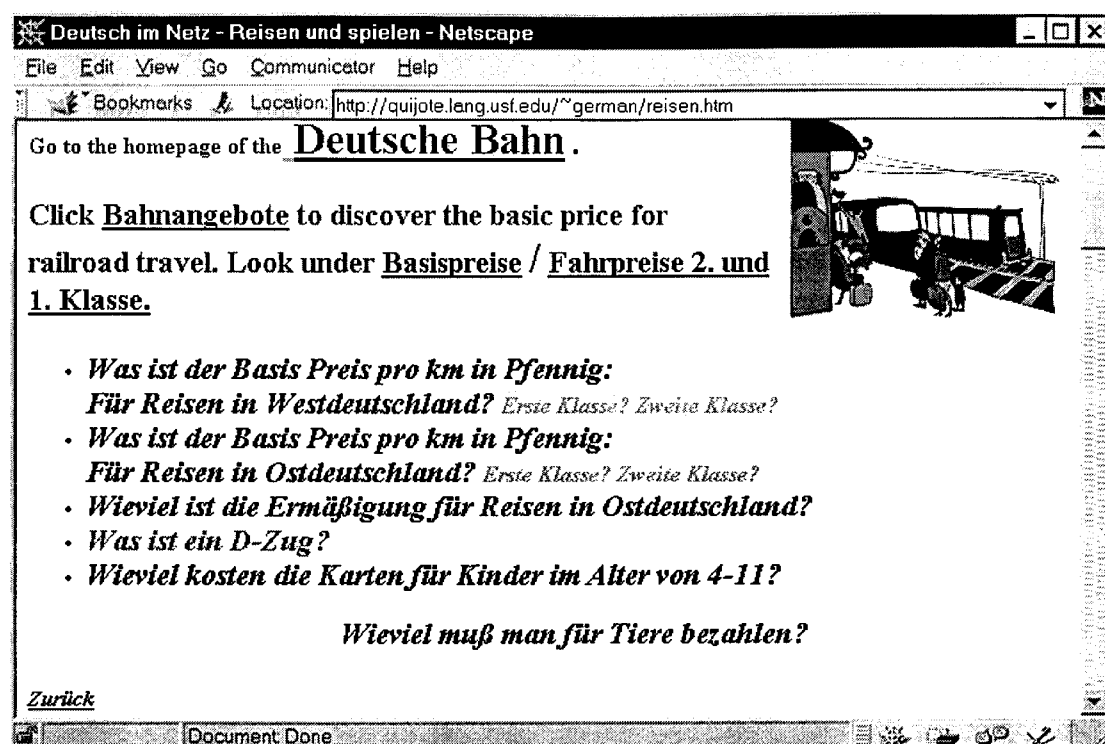


ABBILDUNG 10 Deutsch im Netz: Reisen

(<http://quijote.lang.usf.edu/~german/reisen.htm>)

Der erste Mausklick führt den Benutzer zur Homepage der DB. Die Bahnangebote sollen geklickt werden und einige Fragen sind zu beantworten:

Was ist der Basis Preis [!] pro km in Pfennig: Für Reisen in Westdeutschland? Erste Klasse? Zweite Klasse? Was ist der Basis Preis pro km in Pfennig? Für Reisen in Ostdeutschland? Erste Klasse? Zweite Klasse? Wieviel ist die Ermässigung für Reisen in Ostdeutschland? Was ist ein D-Zug? Wieviel kosten die Karten für Kinder im Alter von 4 – 11? Wieviel muß man für Tiere bezahlen?

Unter dem Thema Kultur, Sport und Unterhaltung finden sich das Kinoprogramm von St.Gallen und ein Link zu dem Film „Der Glöckner von Notre Dame“. Die Fragen sind wieder grammatisch und was den benutzten Wortschatz betrifft, interessant. Die Sätze werden als Zitat angeführt und enthalten viele Fehler.

- „In welchem Jahrhundert spielt die Geschichte?
- Wie hat die Stadt Paris, damals ausgesehen?
- Wie heissen die drei missglückten Steinfiguren?

- Wie heisst der Untertitel des vierten Bildes?
- Wo findet das farbenfrohe Fest der Narren statt?
- Womit bewerfen ihn die Volksmenge, als sie feststellt, daß Quasimodo keine Maske trägt?
- Wer hat die Stimmen dieses Filmes gemacht?
- Was hält der Reszenseur von dem Film?“

Auch der Star Trek-Film *First Contact* wird behandelt, oder sollte man lieber schreiben, misshandelt, denn es kommen wieder viele Fehler vor:

- „Was ist der Sternzeit?
- Was ist der Ziel der Borg?
- Wann ist der Captain des Raumschiffs von den Borg verschleppt und assimiliert worden?
- Was ist der Untertitel des dritten Bildes?“

Es ist nicht relevant, nach Untertiteln von Bildern zu fragen, wenn nicht nur kontrolliert werden soll, daß die Studenten tatsächlich die Seite besucht haben.

Weitere zu beantwortende interessante Fragen erscheinen auf dem Bildschirm, wenn die Seiten mit Wipf Goldschmied, Bürgerbrunnen Lippstadt und 20 goldene Flirtregeln virtuell besucht werden:

- „Was sind die neuen Stufe wobei ein Schmuck entsteht?
- Was heisst Smaragd auf Englisch?
- Was macht Fredi zum Beruf?
- Was schlagen die beiden durchs Leben?
- Wer sind die 9 bedeutende Figuren, welche die Stadtgeschichte massgeblich beeinflusst haben?

Diese Liste mit Fragen könnte noch verlängert werden, aber sicher ist hier schon zum Ausdruck gekommen, daß einige Seiten eben besser nicht im Unterricht eingesetzt werden und auch nicht auf die Linkliste der Lehrer kommen sollen. Wenn schon der

Lehrer nicht verstehen kann, was hier überhaupt von den Studenten als Antwort gefordert wird, wie kann ein Student diese Fragen beantworten. Die Lehrer können aber gute Links auch aus diesen Seiten sammeln und speichern, denn es findet sich immer etwas weiter Brauchbares. Es kann nur gefragt werden, wer diese Seiten produziert und wozu? Wer sind die Studenten, die sie lesen und dieses Deutsch lernen? Die Links, die direkt zu deutschen WWW-Seiten führen, sind interessant und gegen sie ist nichts einzuwenden. Trotz aller Kritik gibt es auch gute und brauchbare Links. Zum Beispiel Asterix auf Kölsch ist lustig, auf der Linkseite soll es sogar Audio geben sowohl auf Hochdeutsch als auch auf Kölsch. Wir hätten gern der Verfasserin dieser Seiten einige Fragen gestellt, aber die E-Mail Adresse von Lizz Caplan war leider nicht mehr aktiv.

4.2.2 Wirtschaftsdeutsch im Netz

Das WWW wie das gesamte Internet ist kein statisches Medium, sondern die Angebote sind sehr dynamisch. Die Lehrer müssen sich damit abfinden, daß Inhalte sich ständig ändern, alte durch neue ersetzt werden, Web-Adressen nicht mehr funktionieren, ehemals freie Angebote nur gegen Gebühr oder nur für Mitglieder zu haben sind und daß – nicht zuletzt – die Menge der Angebote Tag für Tag steigt. Texte, die in digitalisierter Form erscheinen, werden immer wichtiger sowohl für den Beruf als auch für den Alltag. (Schlabach 1997a, 1)

Wenn das WWW unter wirtschaftlichen Aspekten betrachtet wird, können für das Web fünf Funktionen in der Relation Unternehmen – Konsument unterschieden werden (Schlabach 1997a, 3):

1. Das WWW bietet einen Zugang zu Information über Konkurrenten, über Kunden.
2. Eigene Informationen können im WWW publiziert werden, z.B. Werbung und Produktangebote.
3. Annahme von Bestellungen und Verkauf von eigenen Produkten können auch über das WWW erledigt werden.

4. Auch Lieferung der Ware ist möglich, wenn sie sich als Information digitalisieren lässt, z.B. Software, Tickets, Nachrichten, Bilder.
5. Bezahlung ist auch über das WWW möglich.

Diese Möglichkeiten bieten der Wirtschaft ein globales Funktionsfeld und aus diesem Grund ist gerade für Wirtschaftsstudenten eine Medienkompetenz eine Schlüsselqualifikation auf dem Arbeitsmarkt. (Schlabach 1997a, 4)

Der Umgang mit den Informationen aus dem WWW erfordert ein eigenes Training, dessen Ziel nicht das Surfen an sich ist, sondern zunehmend autonome Lernprozesse der Studierenden und die Erkennung der Möglichkeiten und Grenzen des Mediums. Die Integration des Internet in den Wirtschaftsdeutsch-Kursen geschieht am Anfang mit konkreten Rechercheübungen und später autonomer auch im Zusammenhang mit anderen Fächern und Kursen. (Schlabach 1997a, 5 f.)

Jung (o.J., 1) sieht im internetgestützten Lernen gerade im Fach Wirtschaftsdeutsch besondere Perspektiven wie folgt:

1. Die Lehrer des Fachs Wirtschaftsdeutsch müssen doppelt qualifiziert sein, erstens im Sprachwissen und zweitens im Sachwissen Wirtschaft. Im letzteren Bereich besteht ein erhöhter Informations- und Weiterbildungsbedarf.
2. Auch den Lernern fehlt es an Sachkenntnissen und an Verständnis für die Berufspraxis, weil diese eben parallel aufgebaut werden.
3. Die Spezialkenntnisse, die für den Lerner in seinem späteren Beruf relevant sind, können nicht vorhergesehen werden. Die Lücke zwischen dem Gelernten und dem Verlangten kann groß sein und muß individuell getilgt werden.
4. Wirtschaftsbezogene Sprachkenntnisse veralten schneller als der gemeinsprachliche Grundwortschatz und müssen ständig durch neue Vokabeln und neues Wissen aktualisiert werden.

Jung konzentriert sich in seiner Untersuchung auf das Internet als eine freie und hochaktuelle Informationsquelle und lässt E-Mails beiseite, weil sie nicht fachsprachenbezogen sind. Technisch gesehen beschränkt er sich auf das WWW, und läßt kostenpflichtige Informationsanbieter außer acht. Seine Untersuchung umfaßt

drei Parameter: Zweck, Modus und Texttyp. Mit Zweck unterscheidet er Lernen und Lehren voneinander, mit Modus Interaktivität vs. Nicht-Interaktivität und mit Texttyp, ob der Text fremdsprachendidaktisch ist oder nicht. Als Beispiele listet er aus dem Bereich des nicht-fremdsprachendidaktischen, nicht-interaktiven Angebots wie folgt auf (Jung o.J., 2):

- 1.,, sich zu jedem beliebigen Wirtschaftsthema tagesaktuelle Presseartikel ausdrücken oder zur didaktischen Adaption in das Textverarbeitungssystem übernehmen
2. die neuesten Statistiken und Graphiken über den Arbeitsmarkt in einem deutschsprachigen Land / einer Region / einer Stadt oder über die Geschäftsentwicklung einer bestimmten Firma ausdrucken
3. Grundlagentexte zur Europäischen Union plus Erklärungen der wichtigsten Fachtermini oder eine Chronologie der Entwicklung der EU besorgen
4. wirtschaftswissenschaftliche Literatur recherchieren und möglicherweise direkt beim Verlag bestellen
5. kostenloses Informationsmaterial und Publikationen von Firmen und Behörden anfordern
6. Bankleitzahlen, Telefonvorwahlen und -preise, Bahn- und Flugverbindungen herausfinden
7. die Adressen aller Firmen einer bestimmten Branche und/oder in einem bestimmten Ort herausfinden
8. Praktikumsplätze recherchieren und Stellenangebote einholen
9. Aktuelle Börsenkurse ermitteln und an Börsenspielen teilnehmen
10. den aktuellen Messekalender abrufen und zu jeder beliebigen Messe erschöpfende Informationen erhalten
11. herausfinden, wie der österreichische, deutsche oder schweizer Finanzminister heißt und wie er aussieht
12. eine kostenlose Kleinanzeige im Internet aufgeben
13. genaue Informationen über Sprachkurse Wirtschaftsdeutsch erhalten.“

Zu allen klassischen Themen der Lehrbücher Wirtschaftsdeutsch gibt es Material im Internet. Im nicht-deutschsprachigen Ausland, wo die Materialbesorgung über eine Bibliothek, per Telefon oder per Post läuft, bietet sich mit dem Internet eine Lösung

zum Problem der Standortnachteile sowie der Authentizität und Aktualität. Jung stellt fest, daß das Internet leider für die meisten Lehrer „eine unrealistische Verheißung“ bleibt, weil sie unter dem ständigen Zeitdruck des zu gebenden Unterrichts leiden. Am Institut für Internationale Kommunikation Düsseldorf hat man zur Abhilfe des unbefriedigenden heutigen Zustands eine „Kommentierte Internetbibliographie Wirtschaftsdeutsch“ entwickelt und zur Verfügung gestellt. Sie ist unter folgender Adresse zu finden:

><http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/pages/bookmark.htm>>. Bibliographien dieser Art sind besonders nützlich auch für die Studenten, wenn sie Internet-Zugang haben. Auch Jung möchte die solide Grundlage der durchdachten Printmaterialien im Fach Wirtschaftsdeutsch nicht in Frage stellen, sondern ergänzen. „Der wohlüberlegte, lernzieladäquate Einbezug der neuen Techniken erhöht nicht nur die Glaubwürdigkeit des Lehrenden, sondern auch die Qualität des Unterrichts und dient nicht zuletzt seiner eigenen Fortbildung im wirtschaftlichen Denken, Handeln und Kommunikation“ (Jung o.J., 2f.).

Wer praktische Aufgaben und Übungen sucht, die mühelos oder mit wenig Mühe einsetzbar sind, findet vereinzelte Materialien ebenfalls auf den Internet-Seiten des IIK Düsseldorf, u.a. Übungen Wirtschaftsdeutsch. Die Themen sind interessant: Europäische Währungsunion, Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräch und Euro-Checkliste eignen sich gut auch für finnische Wirtschaftstudenten. Die Adresse, unter der oben erwähnte Übungen zu finden sind, ist: <<http://www.iik-duesseldorf.de/service/dozinternet.htm>>. Auch die „Takt am Telefon“ –Übungen sind sicher als solche verwendbar: <<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/telefon1.htm>> wie auch die 60 Tips für einen rationellen und modernen Briefstil: <<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/handelko.htm>>.

4.2.3 Grammatiken im Netz

Breindl (1997, 305 ff.) empfiehlt das Internet nur begrenzt als eine Referenzquelle bei grammatischen Problemen oder Fragen, weil das Angebot zum einen relativ begrenzt, zum anderen mangelhaft und nicht immer zuverlässig ist. Das Angebot deckt hauptsächlich nur Morphologisches. In ihrem Artikel „DaF goes Internet“ wertet sie die vorhandenen online-Grammatiken aus, unter denen sich nur eine tatsächlich zuverlässige und brauchbare Grammatik finden läßt. Sie recherchierte neun Grammatiken des Deutschen, darunter fanden sich sechs auf englischsprachigen Seiten, was auch den Recherchen entspricht, die für diese Arbeit gemacht wurden.

Von den auch von Breindl recherchierten Grammatiken wird das „Internet Handbook of German Grammar“ (<http://www.travlang.com/languages/german/ihgg/>) in vielen Indizes am meisten zitiert. Diese Grammatik sieht auf den ersten Blick sehr übersichtlich aus, die Inhalte umfassen folgendes: Adjektivendungen, Konjunktiv I und II, indirekte Rede und würde-Form, was einen durchschnittlichen finnischen Deutschlehrer überrascht. Ein durchschnittlicher finnischer Deutschlehrer kann nur staunen, ob dies wirklich die zentralsten, wesentlichsten Bereiche sind, die überhaupt unterrichtet werden sollten, wenn deutsche Grammatik gerade das Thema ist?

Im Laufe der Recherche fand sich auch ein kostenpflichtiger Grammatik-Kurs, dessen Inhaltsverzeichnis schon überzeugender aussah als das des Internet Handbook of German Grammar. Auch Angaben zur Syntax, Kommaregeln und neue Rechtschreibung waren vorhanden, leider konnte in diese Grammatik nicht näher eingesehen werden. Sie befindet sich unter:

<<http://members.aol.com/UdoKlinger/Inhalt.html>>

Die online-Referenzgrammatik, die von Breindl intensiv ausgewertet wird, ist die „German Grammar“ von Smith (<http://www.wm.edu/CAS/modlang/grammnu.htm>), die auch den Hypertextcharakter des Internet zu nutzen vermag. Die „German Grammar“ bietet ausreichende Information zum Gebrauch und zu Regularitäten der grammatischen Formen und Strukturen und nimmt genug Rücksicht auf die Syntax. Wortstellung, Negation, Passiv sowie Koordination und Subordination werden auch

behandelt, was den Benutzern dieser Grammatik, den selbstständig lernenden Studenten sicher mehr nützt, als nur die vollständigen Formtabellen zum Konjunktiv I und II. Der Gebrauch von Farben bei der Darstellung von Endungen und Abweichungen ist sicherlich eine optische Hilfe. (Breindl 1997, 306)

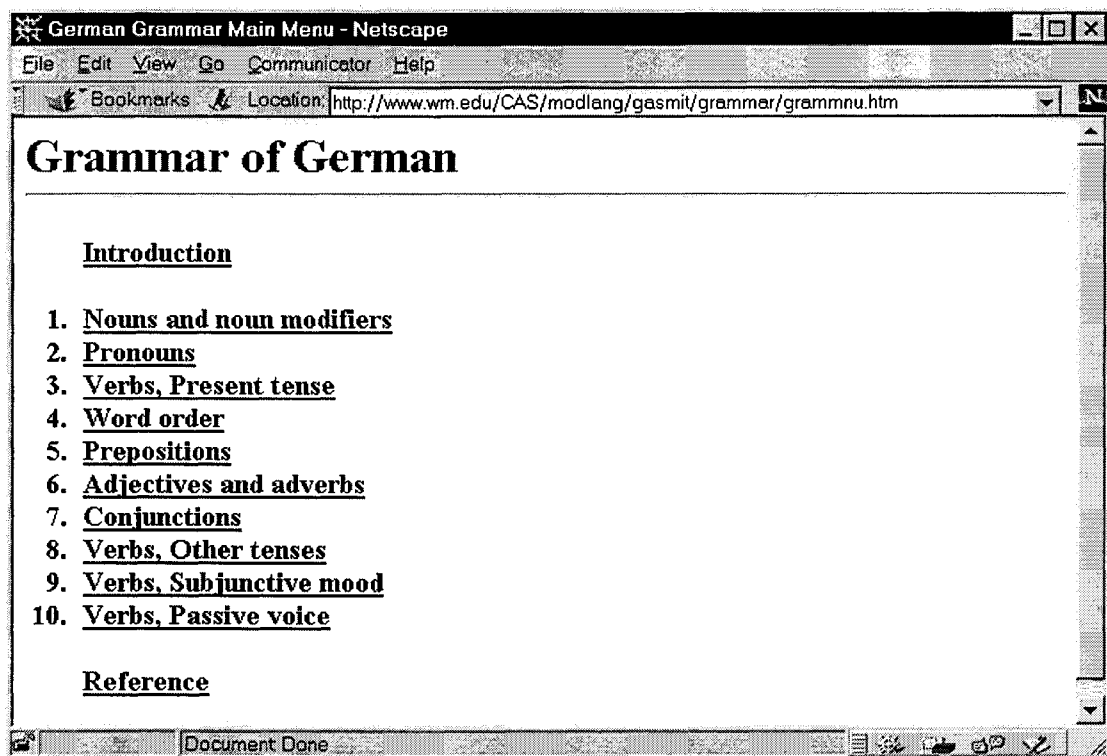


ABBILDUNG 11 *German Grammar* von Gary Smith
(<http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/grammar/grammnu.htm>)

Gary Smith stellt seine Grammatik wie folgt vor:

„This WWW resource can help you learn or review German grammar. It is the first part of a larger package I am developing for distribution via the Internet. In addition to this grammar presentation the package will contain units on pronunciation, conversations, vocabulary, and exercises for practicing and testing grammar and vocabulary skills.“ Er setzt fort, daß obwohl diese Art von Grammatikunterricht den Lehrer in der Klasse nicht ersetzen kann, seine Grammatik doch als Nachschlagewerk und für Selbststudium geeignet ist. Als Beispiel wird unten die WWW-Seite gezeigt, wo das Substantiv präsentiert wird.

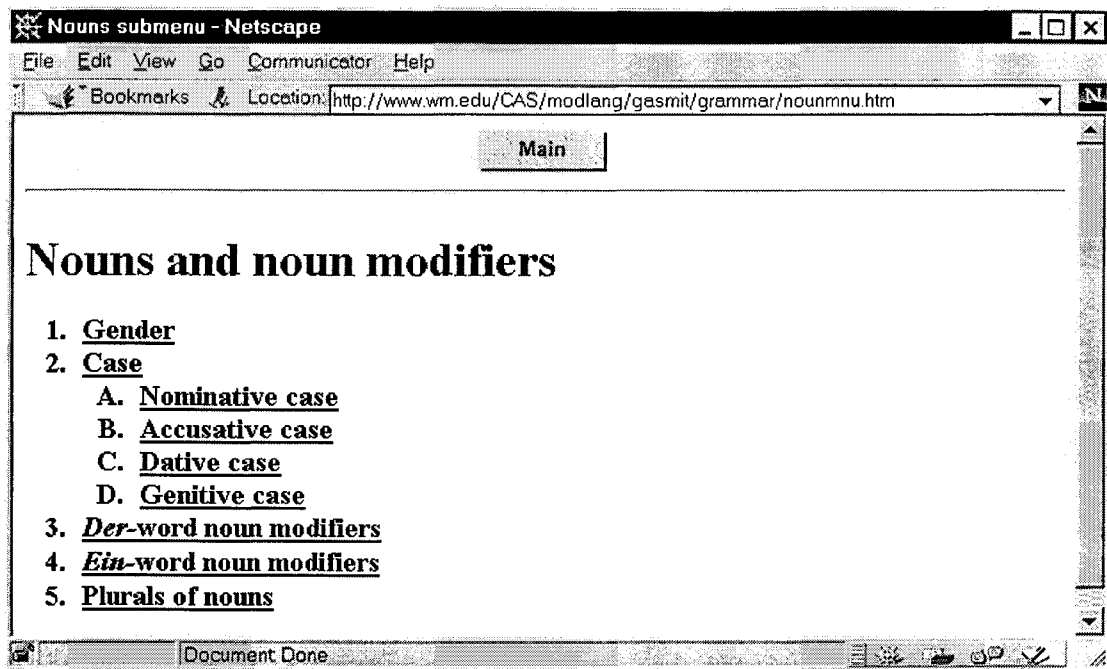


ABBILDUNG 12 *German Grammar* von Gary Smith: Das Substantiv
(<http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/grammar/nounmnu.htm>)

Wenn auf *Gender* (Genus) mit der Maus geklickt wird, erscheint auf dem Bildschirm eine Tabelle mit den bestimmten Artikeln und Possessivpronomina im Nominativ (Abb.10 auf folgender Seite). Auch ein Adjektivattributiv wird in diesem Zusammenhang schon vor das Substantiv gestellt, wobei auch die Adjektivdeklinaton behandelt wird. Mit einem weiteren Mausklick auf *Case* (Kasus) kommt man zu einer tabellarischen Übersicht mit den 4 Kasusformen des Deutschen. Das Layout ist sehr übersichtlich und macht einen ordentlichen Eindruck. Wenn der Student mit den Genusformen üben will, bietet sich dazu eine Möglichkeit mit einem weiteren Mausklick auf *Practice*. (Abb.11) Die Lösungen findet er wieder hinter einem Link, *Check your answers*. Wir haben diese Seiten auch unseren internationalen Studenten empfohlen, weil die Basissprache eben Englisch ist und der Bedarf nach einer englischsprachigen Grammatik des Deutschen bei diesen Gruppen groß ist.

Gender

The grammatical gender of a German noun, together with its case, determines the article, and the endings on the modifiers and adjectives preceding the noun. German has three grammatical genders: masculine, feminine, and neuter.

	Masculine	Feminine	Neuter
People	der Sohn	die Tochter	das Kind
Objects	der Stuhl	die Tür	das Buch
Possessives	mein Sohn	meine Tochter	mein Kind
Adjectives	mein junger Sohn	meine junge Tochter	mein junges Kind

ABBILDUNG 13 *German Grammar* von Gary Smith: Genus im Deutschen
(<http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/grammar/nouns/gender.htm>)

wird deutlich. Die meisten Internet-Grammatiken „repräsentieren, fernab von Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht, im besten Fall den Stand der bis in die 60er Jahre üblichen Grammatik-Übersetzungsmethode“. (Breindl 1997, 307 f.) Die online-Grammatiken im Internet sind auch sehr mangelhaft sowohl in inhaltlicher, sprachlicher als auch in methodischer Hinsicht. Ein Problem für Hilfesuchende ist auch die Erklärungssprache Englisch. (Ebenda) Eine finnisch-deutsche Grammatik haben wir bisher [1998] noch nicht gefunden, aber es wäre eine große Herausforderung an Germanisten in Finnland, mit den Möglichkeiten des Mediums Internet eine online-Grammatik mit der Erklärungssprache Finnisch zu erstellen. Das Internet bietet ausgezeichnete Möglichkeiten zur nicht-linearen Darstellung von Zusammenhängen und Informationseinheiten, zu authentischen Textsammlungen, wo der Gebrauch der grammatischen Formen in echtem Kontext präsentiert werden kann. Zum Beispiel lassen sich lange Formentabellen bequem hinter einem Hyperlink verbergen, wo sie dann durch Mausklick abrufbar sind.

Für das Englische gibt es schon interessante Hypertext-Grammatiken, aber für das Deutsche wird man noch warten müssen, bis das mit dem Projekt GRAMMIS zu entwickelnde komplexe grammatische Informationssystem fertig wird. Laut Breindl laufen ähnliche Projekte auch in Finnland. (Breindl 1997, 308)

Auf die umstrittene Frage „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“ wird hier nicht näher eingegangen, aber die Studenten in der Erwachsenenbildung fordern nach einem „Mehr“, und das Internet könnte hier als eine gute Referenzquelle dienen, wenn das Grammatik-Material entsprechend hohe Qualität aufweisen würde. Im Projekt „Deutsch im Web“ wurde auf den Grammatikunterricht verzichtet, weil der Rahmen des Projekts sonst gesprengt worden wäre. Im Laufe des Kurses wurde aber deutlich, daß die Studenten doch Beratung brauchen, wenn sie ihre Referate schreiben oder die Ergebnisse der Recherchen im Netz beschreiben wollen. Eine gute online-Referenzgrammatik konnten wir aus den oben genannten Gründen nicht empfehlen. Das gilt auch für Wörterbücher, die noch als CD-ROMs den Internet-Versionen deutlich überlegen sind. Wir hätten aber den Studenten von den Möglichkeiten der Textverarbeitungsprogramme erzählen sollen: daß es zum Beispiel im Word die Möglichkeit gibt, Deutsch als Sprache zu wählen und dementsprechend dann die

„Spelling and Grammar“ –Optionen, die schon eine Menge helfen können. Wir hatten angenommen, daß die Studenten von diesen Möglichkeiten wissen, aber während einiger Kurse (im Kontaktunterricht) ist uns bei den Diskussionen mit den Studenten klar geworden, daß nicht alle davon wissen.

4.2.4 Deutsche Internet Übungen

Andreas Lixl-Purcell hat eine vielseitige Liste mit Links sowohl zur Sprach- als auch Landeskunde erstellt und ins Netz für alle Interessenten gestellt. Der Schwerpunkt der Aufgaben liegt in der „Erweiterung des landeskundlichen Horizonts, der Steigerung der Schreibfertigkeit und der Festigung grammatischer Strukturen“. Mit einem Mausklick kommt man zu den Aufgaben, die auch nach dem Titel mit einer Übersicht versehen sind, für welche Stufe von Studenten sie jeweils gedacht sind. (Lixl-Purcell 1998a, online)

Unter dem Titel „Deutsche Internet Übungen“

(<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetzUeb.html>) findet sich eine andere Liste, die DaF-Kurse, Lehrpläne und Unterrichtshilfen anbietet. Als erster Link auf dieser Liste sind die WWW-Tips für den DaF-Unterricht von Reinhard Donath zu finden. Auch die deutsche Grammatik von Gary A. Smith (Siehe oben) wird genannt, sowie Informationen zu Internet-Anwendungen und herunterzuladenden Software-Lernprogrammen werden gegeben. (Lixl-Purcell 1998a, online)

4.2.5 Online-Wörterbücher

Wer im Netz Wörterbücher sucht, findet bestimmt Hunderte. Breindl (1997, 303 ff.) stellt in ihrem Artikel die zur Zeit [1998] üblichsten online-Wörterbücher dar und aus ihrer Recherche geht hervor, daß die meisten von ihnen entweder bi- oder multilingual sind und/oder Englisch als zweite, sog. Ziel- oder Quellsprache haben. Sie hat besonders das Fehlen eines einsprachigen deutschen Bedeutungswörterbuchs sowie eines syntagmatischen Wörterbuchs des Deutschen festgestellt, der online-Webster dagegen ist im Netz zu finden. Es gibt ebensowenig Thesauren,

Bildwörterbücher oder thematisch geordnete Wörterbücher, fürs Englische finden sich mehrere Wörterbücher für Synonyme, Antonyme, Homonyme, Hyperonyme und Hyponyme. Daraus kann der Schluß gezogen werden, daß das Englische immer noch die dominante Internet-Sprache ist, obwohl das Deutsche den zweiten Platz im „Cyberspace“ besetzt. Finnisch-deutsche Wörterbücher gibt es für Reisende, aber ihr Umfang ist bescheiden.

Breindl hat im Netz auch Varietäten-Wörterbücher gefunden, zum Beispiel ein Schwäbisch-Englisches Hypertext-Wörterbuch gibt es im Netz, auch zwei Wörterbücher zu österreichischem Deutsch und ein Ost-Westdeutsch-Wörterbuch sind da vertreten. Auch zur Vulgärsprache gibt es mehrere Projekte, die auf kollaborativer Basis laufen, aber nach Breindl ziemlich fragwürdige Einträge aufweisen. (Breindl 1997, 303)

Storrer und Frees (1996) sind der Überzeugung, daß (zitiert in Breindl 1997, 304) die jetzt zur Verfügung stehenden online-Wörterbücher „weder in Bezug auf Art und Anzahl der berücksichtigten Stichwörter (...) noch im Hinblick auf Art und Anzahl der lexikographischen Angaben zu einem Stichwort (...) den Vergleich mit einem professionell erarbeiteten Wörterbuch standhalten“ können. Breindl (1997, 304) hat auch bei ihren Stichproben erhebliche Lücken gefunden, selbst in der Computer-Fachsprache. Online-Wörterbücher sollten doch ihren Aktualitätsvorsprung besser nutzen, sie können ja beliebig oft mit relativ wenig Mühe verändert und ergänzt werden, was mit einem gedruckten Wörterbuch erheblich schwieriger ist. Sie weist auf einen Mangel hin, den sicher gerade DaF-Lehrer und –Lerner leicht merken: auch die grammatischen Hinweise fehlen bei den meisten online-Wörterbüchern, es werden keine Hinweise zum Beispiel zu Morphologie oder Rektion angegeben. Manche Wörterbücher geben nicht mal den bestimmten Artikel an, was die Arbeit mit der deutschen Sprache erheblich erschwert.

Als Fazit faßt Breindl in ihrem Artikel zusammen, daß das Internet ein gutes einsprachiges gedrucktes deutsches Wörterbuch nicht ersetzen kann, sondern sie rät zur Anschaffung eines ordentlichen Nachschlagewerkes. Das Internet kann bei schnellem Nachschlagen eingesetzt werden, wenn aktuelle Kommunikationsprobleme

behooben werden sollen oder wenn es um Fachwortschatz oder Sprache des Internet selbst geht. Es gibt zum Beispiel online-Glossare zum Internet, die natürlich einen Aktualitätsvorsprung den gedruckten Materialien haben. (Breindl 1997, 304 f.)

Hypertextuelle online-Wörterbücher können die Wortschatzarbeit unterstützen, diese Erfahrung habe ich mit meinen Studenten gemacht. Wir haben die Demoversion von Langenscheidts Deutsch-Englischem Wörterbuch bei deutschsprachigen Texten eingesetzt, wo die Studentengruppe zum Teil aus ausländischen Studenten bestand und unsere Erfahrungen waren sehr positiv. Dieses Verfahren war relativ schnell im Vergleich zum herkömmlichen Blättern eines gedruckten Deutsch-Englisch-Wörterbuchs.

4.2.6 „Themen neu“ und „Stufen online“

Auch einige Verlage sind schon so weit in ihrer Produktentwicklung, daß sie das Internet ernst nehmen und Begleitmaterialien für das Netz produzieren. Die 3-bändige Ausgabe zu „Themen Neu“ vom Hueber Verlag stellt thematische Links zu den Lektionsthemen auf der WWW-Seite <http://www.themen-neu.de/links.htm> zusammen.

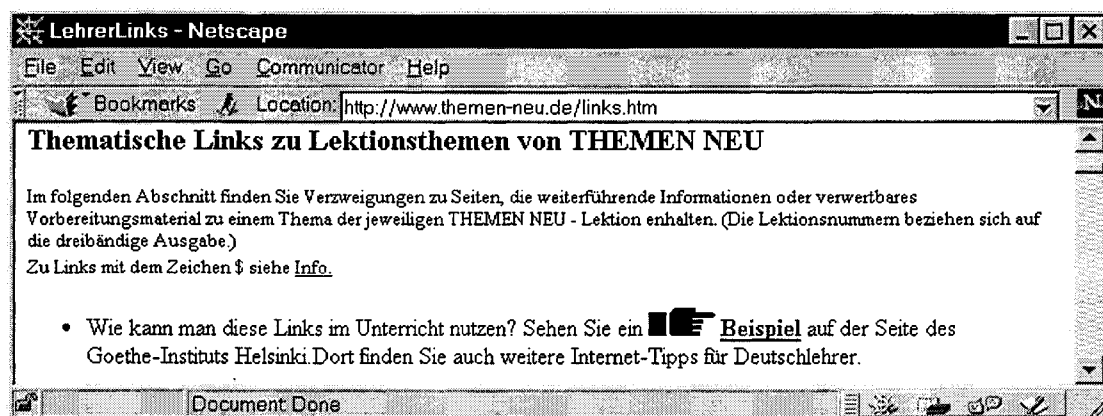


ABBILDUNG 15a *Themen Neu*: Links











<<http://www.themen-neu.de/links.htm>>

LehrerLinks - Netscape

File Edit View Go Communicator Help

Bookmarks Location: <http://www.themen-neu.de/links.htm>

Themen Neu Band 1

	Lektion 1: Erste Kontakte	<ul style="list-style-type: none"> • Düsseldorf • Dortmund • Hamburg • Bern • Leipzig
	Lektion 2: Gegenstände in Haus und Haushalt	<ul style="list-style-type: none"> • Küchen §
	Lektion 3: Essen und Trinken	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Rezeptsammlung • Naturkost online • Kueche & Genuss • Die Bier-Seite • Deutscher Wein • SBV - Emmentaler Schaukäserie • Willkommen bei Dr. Oetker §
	Lektion 4: Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • DasPassagier-Schiff MS Europa • Freizeitnet (CH) • Sport im deutschen Internet • Fußball-Informationen • Die Olympiade
	Lektion 5: Wohnen	<ul style="list-style-type: none"> • Frankfurt am Main • Möbel § • WK - Wohnen Homepage § • Die Insel Hiddensee
	Lektion 6: Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Gesund Aktuell • Deutsches Medizinforum • Dentale Fitness • Ratgeber bei Erkältungen
	Lektion 7: Alltag	<ul style="list-style-type: none"> • Was tun, wenn ein Kind vermisst wird? • Die Hausfrauenseiten • Deutscher Hausfrauenbund
	Lektion 8: Orientierung in der Stadt	<ul style="list-style-type: none"> • Cityline - Infos über deutsche Städte • Stadtinfo.de - Noch mehr Infos • Berlin • City-Guide Berlin • Life-Kamera Berlin • Die virtuelle Stadt • Swiss-City-Guide • Stadtplandienst
	Lektion 9: Kaufen und schenken	<ul style="list-style-type: none"> • Die Geschenkidee § • Übersicht: Geschenkartikel §
	Lektion 10: Deutsche Sprache und Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Der Kölner Dom • Zeppelin-Museum • Bodensee Homepage • Willkommen in Bayern

Document Done

ABBILDUNG 12b Themen Neu: Links

(<<http://www.themen-neu.de/linkes.htm>>)

Die Links für Band 1 sind zahlenmässig noch gering, aber für Band 2 und 3 gibt es schon reichlich Links, die sich zum Teil mit den Links im „Deutsch im Web“-Kurs decken. Im Anfängerunterricht ist es sicher auch nicht sinnvoll, sehr viele WWW-Seiten als weiterführende Informationen oder verwertbares Vorbereitungs-material im Unterricht zu benutzen, wenn die Studenten noch Grundkenntnisse erwerben sollen. Zum Thema Essen und Trinken gibt es aber schon fünf Links zu Bier, Wein, Käse, Kochen und Rezepten. Für das Thema Industrie, Arbeit und Wirtschaft im Band 2 gibt es zahlreiche Links, von denen die meisten zu den Autoherstellern VW, Audi, Mercedes usw. führen. Auch zum Thema Natur und Umwelt gibt es viele Links, u.a. zum Grünen Punkt, Umweltministerium und Wetterdienst.

Einen guten Service für DaF-Lehrer bieten auch die Seiten mit allgemeinen Informationen und besonderen Download-Angeboten sowie die Seiten mit aktuellen Links zu allen wichtigsten Tageszeitungen und Zeitschriften. Für die DaF-Lehrer stehen noch eigene Seiten zur Verfügung, wo sie Fragen an den Verlag und Verfasser stellen können oder heiße Tips zum Unterricht finden.

Jung und Riechert (1998, 55) sprechen von einem Medienverbund, von einem integrierten Gesamtkonzept, wo jeweils spezifische Aufgaben von Buch und Internet übernommen werden, so daß sie sich gut ergänzen. Einen solchen Medienverbund hat man zur Lehrwerkreihe STUFEN INTERNATIONAL zu schließen versucht, der unter der Adresse <<http://www.stufen.de>> zugänglich ist. Dieses Lehrwerk besteht aus drei Bänden und umfaßt ca. 400 Unterrichtsstunden. Die Autoren stellen fest, daß das Internet keineswegs das gedruckte Lehrbuch überflüssig macht, sondern daß die Zukunft dem integrierten Medienverbund mit einer optimalen Verteilung der Aufgaben zwischen Buch, Internet und Kassette, je nach didaktischen und praktischen Gesichtspunkten, gehört.

Das Ziel des Online-Forums ist die schnelle Verfügbarkeit der authentischen und didaktisierten Materialien, die sich im Internet befinden. Der Zugang ist für alle DaF-Lehrenden und Lernenden leicht und schnell, auch wenn nicht mit dem Lehrwerk STUFEN INTERNATIONAL gearbeitet wird. (Jung und Riechert 1998, 55f.)

Deutschlernen im Medienverbund - Forum STUFEN INTERNATIONAL - Netscape

File Edit View Go Communicator Help

Bookmarks Location: http://www.stufen.de/

STUFEN-Sitemap

Alle Seiten
im
Überblick

Rubriken

Materialien

DaF-Service

Infos Stufen

Kontakt

Material-Direktwahl

Forum-Material:

Los!

3 STUFEN
INTERNATIONAL

Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache
mit Internet-Unterrichtsserver
und E-Mail-Infodienst

www.stufen.de

◆ Deutsch online lernen für alle ◆

AKTUELL im Februar 1999

 **Englisches Glossar zu Band 1 kostenlos!**

Bis 30.06.1999 können Sie sich das Glossar aus dem Netz auf Ihren PC holen und ausdrucken. In unseren "Technischen Tipps" zeigen wir Ihnen Schritt für Schritt, wie es funktioniert.

Ihr Wunschlink mit Web-Übungsvorschlägen für die Datenautobahn.



György Tolnay aus Ungarn wünschte sich Links zum Thema "Berlin". Schicken Sie uns auch Ihren Wunschlink, wir recherchieren und geben Tipps für den Unterrichtseinsatz.

Suchrätsel Zeitadverbien zum Ausdrucken.

10 Zeitadverbien werden gesucht und müssen auf einem Zeitstrahl geordnet werden - ausdrucken und im Unterricht ausprobieren (Zusatzmaterial Band 3, Lektion 22 - Niveau Grundstufe III bzw. Mittelstufe I).

Klett International

► DaF-Produkte

► Bestellkatalog

► Auslieferer

► Händler-Infos

Arabic

in English

Aktuell

► DaF-Infos abonnieren

► E-Mail-Partnerschaften

► Deutsch-Downloads

► Diskussion

► technische Tipps

Projektgestaltung



HJK Düsseldorf

[Konzept] [Material - Band 1, Band 2, Band 3] [Service] [Infos] [Kontakt] [Pinwand] [Infodienst]

© Ernst Klett International GmbH, Stuttgart 1998/1999

ABBILDUNG 16 Leitseite der *STUFEN INTERNATIONAL*

(<http://www.stufen.de>)

„Das Online-Forum zu STUFEN INTERNATIONAL geht neue Wege“, meinen die Erfasser dieser WWW-Seiten. Die enge Verbundenheit mit der Praxis und dadurch mit den Benutzern der WWW-Seiten ermöglicht ständige Bewertung, Verbesserungen

und Erprobung. Die Verfasser sehen das Projekt Ende 1998 abgeschlossen, wenn ein Internet-Projekt überhaupt abgeschlossen sein kann oder soll. Die Dienste, die STUFEN INTERNATIONAL anbietet, sind eine kommentierte Linkliste, Prüfungen DaF, Informationen zu Kursen und Fortbildungen und Informationsdienst Deutsch als Fremdsprache. Auch stellt das Forum ergänzende Internet-Übungen zu den einzelnen Lektionen des Lehrwerks. Das Schönste für einen DaF-Lehrer ist, daß die Materialien für Unterrichtszwecke ausgedruckt und vervielfältigt werden dürfen, wenn die Quelle angegeben wird. Oft haben Lehrer Angst, daß sie gegen Copyright-Regeln verstossen, wenn sie aus dem Internet etwas ausdrucken und den Studenten kopieren. Beispielsweise wird hier ein Abdruck aus der ersten Lektion, „Kennen Sie Amadeus?“ präsentiert, um einen Überblick über die Struktur der Seiten zu gewinnen.

Lektion/ Themen	Didaktisierte Links für den Unterricht	Thematische Hintergrundlinks
1 Kennen Sie Amadeus?	<p>Zu Übung 13, Seite 16: Namen, Namen, Namen (Ergänzung zum Musterausweis):</p> <p>Fast alle Deutschen haben schon von "Erika Mustermann" gehört, aber wer kennt diese berühmte Frau wirklich? Sehen Sie sich die "Erika Mustermann"-Homepage an und lösen folgende Aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stellen Sie Erika im Kurs vor (Name, Geburtstag, Geburtsort...) und berichten Sie über wichtige Stationen in ihrem Leben (Wohnorte, Erlebnisse...). • Wer sendet Erika zum Geburtstag Glückwunschkarten? • Welche Vornamen auf der Liste sind Frauennamen und welche Männernamen? <p>Kennen Sie Johann Mustermann ? Er ist mit Erika verwandt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schreiben Sie einen kurzen Gruß an Johann Mustermann und stellen Sie sich vor. <p>Namen, Namen, Namen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Liste von mehr als 2100 Vornamen aus dem deutschsprachigen Gebiet, mit den beliebtesten Namen der letzten Jahre und Erklärungen zur Bedeutung. <p>Kennen Sie bekannte Personen aus DACH? DACH ist eine Abkürzung für die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich (Austria) und die Schweiz (Confoederatio Helvetica). Einige Beispiele für Frauen und Männer, die man auf der ganzen Welt kennt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Erfinder der Psychoanalyse Sigmund Freud war Österreicher • und die deutsche Schauspielerin Marlene Dietrich kennen viele aus ihrem berühmten Film „Der blaue Engel“. • Das Kunstmuseum Bern besitzt die weltweit größte Sammlung von Werken des Schweizer Künstlers Paul Klee. Die Abbildungen von Gemälden und Zeichnungen können auch vergrößert werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Berühmte Personen Österreichs • Wilhelm Tell • Kurzdarstellung Tell: Das Buben-Schützenlied • Groß- und Kleinschreibung: Das passende Kapitel aus dem amtlichen Regelwerk

[Übersicht] [Material Band 1] [Material Band 2] [Material Band 3] [Homepage]

ABBILDUNG 17 *STUFEN INTERNATIONAL*: Lektion 1 „Kennen Sie Amadeus?“
(<http://www.stufen.de/material/stufen1/links1-1.htm>)

Die WWW-Seiten sind alle auf gleiche Weise strukturiert: zuerst kommen die didaktisierten Links für den Unterricht, dann gibt es noch viele thematische Hintergrundlinks. Die Lehrer haben freie Hand, was sie von den Studenten machen

lassen und was nicht oder, die Studenten können auch im Selbststudium alle oder nur einen Teil der Aufgaben machen.

Jeden Monat bekommen die Lehrer, die sich auf einer Mailing-Liste angemeldet haben, einen E-Mail-Infobrief, der über Neues berichtet, zum Beispiel Tipps für den Unterricht gibt, interessante Web-Angebote vorstellt. Der Infobrief ist ein dynamisches und effizientes Mittel sowie eine gute Ergänzung der schon im Web vorhandenen kostenlosen Materialien. (Jung und Riechert 1998, 56)

Es ist noch nicht bekannt, ob in Finnland die Verlage Benutzern ihrer Lehrwerke kostenlos Zusatzmaterialien zukommen lassen würden. Der Benutzer kauft sich das Lehrbuch mit dem Arbeitsbuch und fängt damit an zu arbeiten. Man braucht weder ein „Internetfreak“ oder ein „Internetmuffel“ zu sein, um zu verstehen, welche Möglichkeiten diese E-Mail-Infobriefe in Zukunft auch in Finnland anbieten könnten. Die Kosten für den Verlag würden nicht sehr hoch sein, der PR-Wert dagegen sehr.

Finnische Verlage bieten diese Art von online Dienstleistungen für DaF-Lehrer noch nicht, aber sicher werden sie auch dem deutschen Muster folgen müssen, denn die Deutschlehrer sind heute schon so gut informiert, daß sie es auch verlangen. Eine Linkliste in den Lehrerhandreichungen ist sicher nützlich, aber wenn man weiss, wie schnell sich WWW-Adressen veralten können, wäre eine eigene Homepage viel leichter zu produzieren und mit geringen Kosten auf dem Laufenden zu halten. Die Entwicklung dieser Art von Medienbund steht erst am Anfang, aber das Konzept ist sicher funktionstüchtig. Nach Jung und Reichert (1998, 57) werden Medienverbände und Online-Foren die Konzeption von Unterrichtsmaterialien entscheidend verändern.

4.2.7 Links für DaFler und Sonstiges

Viele deutsche und amerikanische Universitäten und Hochschulen unterhalten Listen mit WWW-Adressen für DaFler. Informationen zur pädagogischen Nutzung und Links zu weiteren Quellen sind auch oft gegeben.

Die Link-Sammlungen der deutschen Universitäten und Hochschulen sind sehr umfangreich: Viele Links gibt es auch auf Englisch, die die Basissprache sehr vieler Seiten ausserhalb deutschsprachiger Länder ist. Auch die wichtigsten Verlage werden als Link gegeben, sowie einige DaF-Projekte mit E-Mail. Die wichtigsten Persönlichkeiten rund um das Internet werden auch alle auf den Listen erwähnt und ihre Namen erscheinen als Hyperlink. Darunter findet man u.a. Robert Shea und Lixl-Purcell, die oben erwähnt wurden. Auch Witze und Sprüche werden nicht vergessen, die sicher für DaFler auch sprachlich interessant sind und den Unterricht beleben können.

In Schweden gibt es das Schulweb, *Skolinternet*, wo auch DaF-Material vorhanden ist. Dort findet sich zum Beispiel das *Lernetz*, ein Internet-gestütztes Lernmittel für fortgeschrittene DaF-Lerner. Die Gliederung erfolgt nach Themen und Schwierigkeitsgrad. Jeder Lernteil besteht aus unterschiedlichen Aufgaben: Leseverständnis, Rollenspiel, Internet-Recherchen, Wortschatzübungen, Grammatik und Textproduktion. Die Bibliothek mit Informationslinks ist ausgezeichnet: sie ist nicht zu groß und sie ist thematisch geordnet, so daß ein Ertrinken in der Informationsflut vermieden wird. Die Informationen, die hier zu beziehen sind, sind für den Landeskundeunterricht gedacht, aber sie eignen sich auch gut für das Selbststudium. Diese Informationslinks finden sich unter der Adresse
<<http://www.skolinternet.telia.se/TIS/tyska/biblioth.htm>>

Die Themenauswahl ist übersichtlich und umfaßt folgende Bereiche: Kultur, Media, Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaft, Konzerne und Betriebe, Schulen und Freizeit. Es wäre gut vorstellbar, daß zum Beispiel finnische Schulen diese Bibliothek benutzen. Alle Anweisungen sind in deutscher Sprache, und auf den Seiten gibt es auch eine Möglichkeit zu chatten. *Lernetz* will kein Lehrbuch ersetzen, sondern ergänzt die vorhandenen Lehrwerke mit aktuellen und authentischen Texten.

Die Universität Kassel stellt auf ihrer Link- und Adressenliste eine HTML-Einführung vor, die sicher interessant und nützlich für die DaFler ist, die eine eigene Homepage für das Netz produzieren wollen. Auch Artikel zum Lernen im Datennetz, zu interaktiven Lernen im Internet und Gesichtspunkte zur pädagogischen Relevanz

des WWW werden dargestellt. Einige Adressen werden als erster Einstieg für pädagogische Recherchen im Internet empfohlen. Diese WWW-Seite befindet sich unter der folgenden Adresse:

<<http://www.hrz.uni-kassel.de/internet>>

Literaturunterricht ist ebenfalls im Web möglich. Der amerikanische Literaturprofessor, Gary Smith, unterrichtet neben Grammatik und Aussprache auch Literatur und benutzt Mailing-Listen für Diskussionen von Studenten. Sein Board (die Tafel, wo die Kommentare der Studenten gesammelt werden) sieht einer WebBoard-Konferenz ähnlich. Hier gibt es nur eine Konferenz (im WebBoard sind mehrere Diskussionsforen möglich), die sowohl Studentenkommentare als auch Hinweise von Smith enthält.

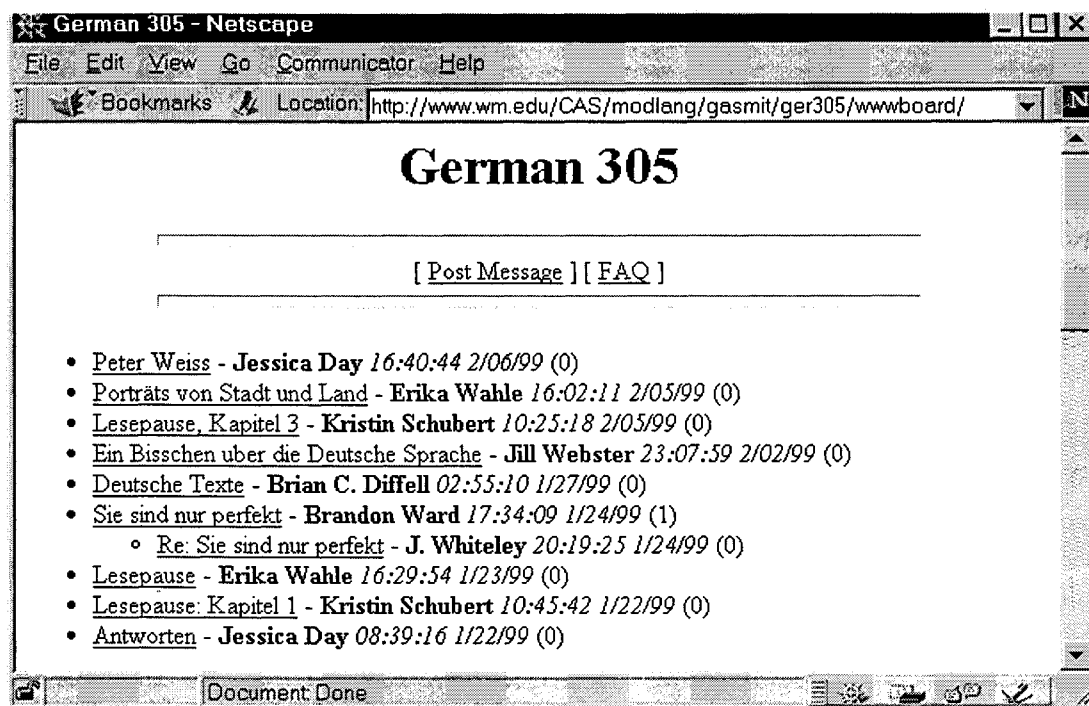


ABBILDUNG18 Beispiel einer Konferenz von Gary Smith
(<http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/ger305/wwwboard/>)

Die Studenten können ihre Nachrichten an eine fertige Tafel schreiben (*Message* und abschicken). Ihre Beiträge erscheinen dann auf der Liste mit Datum und Uhrzeit, so

daß jeder sehen kann, wann die Nachricht erschienen ist. Das WebBoard ist noch weiter entwickelt, denn es erlaubt die gleichzeitige Darstellung von mehreren Konferenzen auf dem Bildschirm, natürlich müssen die Studenten auch mehr aufpassen, an welches Board sie ihre Nachrichten und Aufgaben schicken. Jung hat am IIK der Heinrich-Heine Universität den Kurs „Telefontraining“ entwickelt, der aus drei Teilen besteht und DaF-Lerner darin unterstützt, „charakterische Abläufe eines Geschäfts telefonats zu identifizieren, entsprechenden Redemitteln zuzuordnen und Gesprächsroutinen für die erfolgreiche Abwicklung von Geschäfts telefonaten zu erlernen.“ (Richter 1998, 3, online) Jungs Angebot im Netz nutzt aber die technischen Möglichkeiten, die bei der Gestaltung von Internetdokumenten möglich wären, sehr sparsam. „Telefontraining“ ist als digitales, zusätzliches Lehrmaterial konzipiert und kann, so Richter, das unterrichtliche Training sowie lehrerunterstützte Erarbeitung von kulturspezifischen Ausdrucksmittel und Diskursroutinen nicht ersetzen. Takt am Telefon –Seiten findet man unter:



ABBILDUNG 19 *Takt am Telefon*

(<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/telefon1.htm>)

Als Beispiel soll hier eine Übung präsentiert werden, die situationsgemäßes Reagieren voraussetzt und durch Scrollen mit dem Cursor erscheinen Alternativen, von denen dann die beste gewählt werden soll.

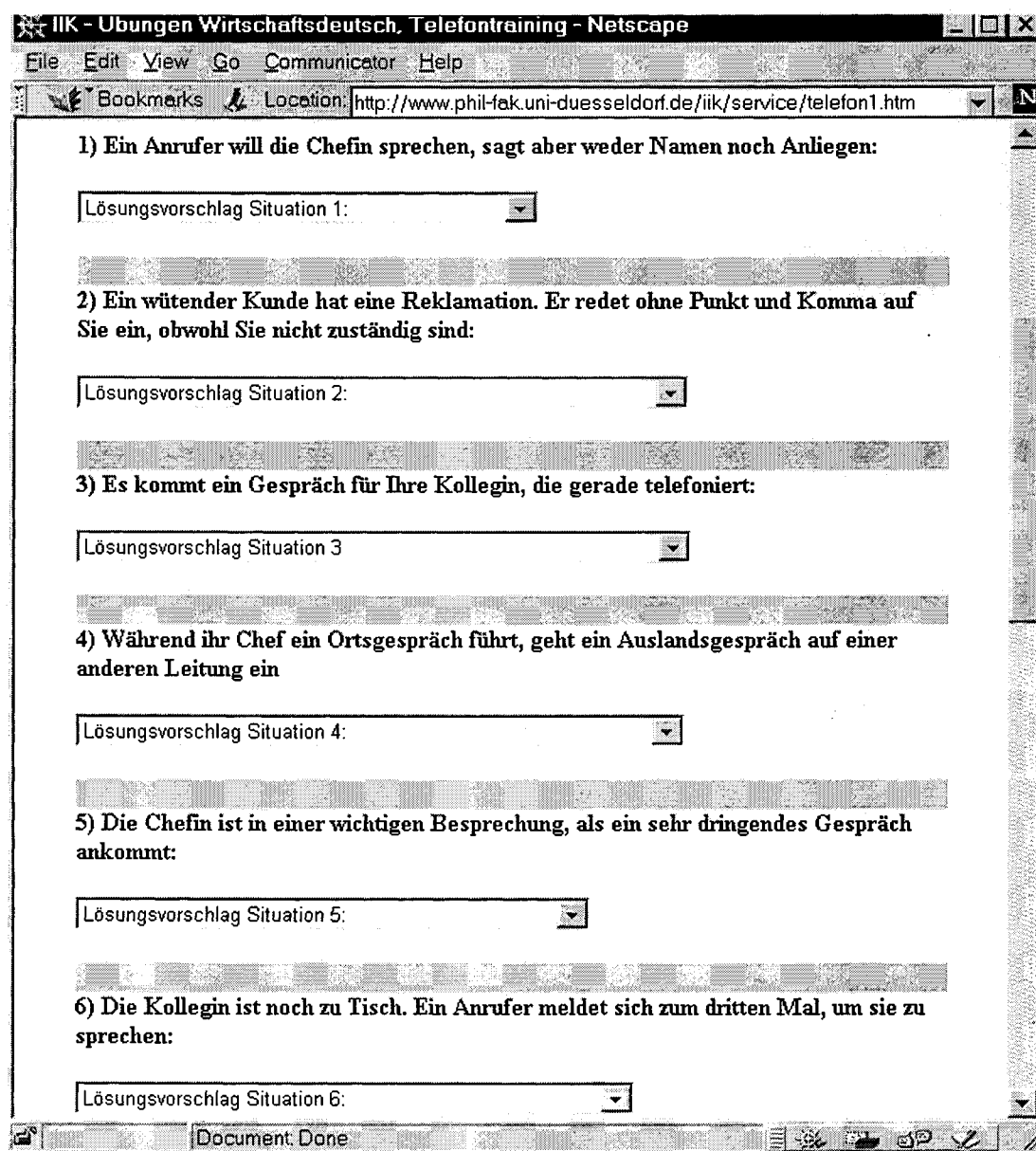


ABBILDUNG 20 Takt am Telefon: eine Übung

<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/telefon1.htm>>

Auch die 60 Tipps für einen rationellen und modernen Briefstil (BRD) sind sicher für DaF-Lehrer nützlich und besonders im Fach Wirtschaftsdeutsch gut brauchbar. Die Tipps können unter <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/handelko.htm> gefunden werden. Am IIK ist viel online Material für DaF-Unterricht vorhanden: unter <http://www.iik-duesseldorf.de/service/dozuebung5/bewerbungen.htm> gibt es Übungen zu Bewerbungen und unter <http://www.iik-duesseldorf.de/service/dozinternet.htm> zum Textverständnis im Fach Wirtschaftsdeutsch. Die Teilnehmer eines Dozentenfortbildungsseminars haben Übungsseiten für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch erstellt, aber das Material kann auch im normalen DaF-Unterricht benutzt werden.

Peter Gölz von der Universität Victoria in Kanada hat auch Lehrmaterialien für das Internet produziert. Sein Kurs „German for Beginners“ enthält auch Audiodateien. Per Mausklick bekommt der Student die richtige Aussprache der Begrüßungen.

(<http://www.uvic.ca/german/149/beginners.html>)

Es gibt auch Links zum Alphabet und zu Zahlwörtern. Der Link *Short Sentences* führt den Studenten zu 14 kurzen Sätzen, die ebenfalls gehört werden können, zum Beispiel:

- „Wie weit ist es zum Flughafen?
- Können Sie mir sagen, wo der Bahnhof ist?
- Ich spreche nur ein bißchen Deutsch.
- Ich bin Kanadier. Ich bin Kanadierin.“

Breindl hat oben für andere Basissprachen als Englisch plädiert, und auch ein Sprachkurs ist tatsächlich gefunden worden, wo Finnisch die Basissprache ist, eine Kuriosität unter den meistens englischsprachigen Seiten. Zum Beispiel können Zahlen unter folgender Adresse auf Deutsch/Finnisch gelernt lernen:

<http://www.travlang.com/languages/cgi-bin/langchoice.cgi>

Der Benutzer kann sich alle Wörter anhören, per Mausklick wird RealAudio heruntergeladen. Auch ein Quiz ist möglich, wo die Zahlwörter noch wiederholt werden.

Es darf nicht vergessen werden, daß DaF-Lehrer auch selbst Übungen für das Internet produzieren können. Auf den Seiten des Goethe-Instituts gibt es Anleitungen, mit denen einfach und schnell Lückentexte gemacht, Überschriften oder Abschnitte zugeordnet und Abschnitte in die richtige Reihenfolge gebracht werden können. Der Text kann mit Kopieren und Einfügen in ein Fenster übertragen werden, wonach nur noch der gewünschte Aufgabentyp gewählt wird. Diese Seiten finden sich unter: <http://www.goethe.de/z/50/uebungen/deindex.htm>. Wenn der Schrittfolge genau gefolgt ist, ergibt sich ein Übungsblatt, das ausgedruckt und an die Schüler und Studenten verteilt werden kann. Auch fertige Einstufungstests können im Internet gefunden werden. Sowohl das Goethe-Institut als auch das Institut für internationale Kommunikation (IIK) haben DaF-Tests, die online auch ausgewertet werden können. Nach Auswerten des Goethe-Tests rät das Programm den Benutzer, sich für einen Kurs der jeweils angemessenen Stufe einzuschreiben. (<http://www.goethe.de/i/deitest.htm> und <http://www.iik-duesseldorf.de/ctest/ctestallg.txt.html>)

Für Musikfreunde, besonders Volksmusik-Fans, gibt es eine erfreulich große Audiodatei mit 22 Volksliedern. Auf dem Bildschirm erscheint der Text und gleichzeitig kann sich der Student das Lied anhören. In DaF-Lehrbüchern finden sich oft Lieder, aber dann braucht man die Audiokassette, damit sie gesungen und gehört werden können. Den Studenten kann auch die Nationalhymne „Deutschland, Deutschland über alles“ vorgespielt werden und auf diesen Seiten findet man ausser dem Text auch die Geschichte der Nationalhymne mit einem Link zu einer informativen Seite bei der Uni Stuttgart: (<http://www.snowcrest.net/rcaguila/lieder/dland.htm>) Auf dem Server gibt es auch Anweisungen zur Aussprache, *Master Verb List*, Redewendungen. Die Übersetzung des *Wie geht's?* ins Englische *How goes it?* ist auch interessant, obwohl heute nicht mehr im Gebrauch (vgl. Shakespeares Zeiten).

Wer mit Audio weiter arbeiten möchte, kann sich des elektronischen Klassenzimmers der Deutschen Welle bedienen. So stellt die Redaktion ihre Sendungen vor: „Soo, Sie sprechen also Deutsch... Ach so, Ihre Muttersprache ist es aber nicht. Na, dann sind

Sie ja genau richtig hier. Mit unseren Sendungen im Hörfunk und jetzt auch auf den Internet-Seiten wollen wir Sie beim Deutschlernen oder Unterrichten begleiten, unterstützen und Ihre Fragen beantworten.“

(<<http://dwelle.de/dpradio/bildung/Welcome.html>>) Das Angebot ist sehr vielseitig. Es gibt mehrere Sprachkurse, z.B. *Marktplatz* für Wirtschaftsdeutsch, *Deutsche im Alltag – Alltagsdeutsch*, Sprachkurs *Deutsch – warum nicht?*, *Blickpunkt Europa* und *Bausteine*. Die Manuskripte können automatisch per E-Mail den Benutzern zugeschickt werden, was den Umgang mit den Radioprogrammen erleichtert.

Die Mailingliste des Goethe-Instituts Helsinki ist ein Abonnement wert. Fast jede Woche erscheinen Links oder Hinweise zum Internet-Einsatz. Auch die Veranstaltungen können auf der Liste nachgelesen werden. Wenn jemand eine Frage hat, kann er sie an die Liste schicken und alle Teilnehmer können dann zusammen die Frage beantworten. Auch beim online-Forum STUFEN INTERNATIONAL gibt es einen Infobrief, den man abonnieren kann. Er richtet sich an alle DaF-Lehrer und -Lerner und enthält folgende Rubriken: Was gibt es Neues in www.stufen.de? Vermittlung von E-Mail-Klassenpartnerschaften, Diskussion über unterrichtsrelevante Themen, Unterrichtsvorschläge und Erfahrungsberichte sowie Arbeiten mit dem WWW im DaF-Unterricht. Auch das IIK schickt regelmässig Infobriefe zum Thema Wirtschaftsdeutsch, die praktische Beispiele zum WWW im Unterricht, Aktuelles aus der Wirtschaft, Tips und Tricks, URL-Tips des Monats und Ankündigungen zu Tagungen, Stipendien, Zeitschriften und Verlage enthalten. Die Redaktionen heißen alle Beiträge willkommen und veröffentlichen sie unter Nennung des Namens, auch feste Kooperationspartner sind sehr willkommen, denn diese Art von Briefen lebt von der Teilnahme der Leser. Auch wenn man selbst an der Gestaltung der Infobriefe nicht teilnehmen will, lohnt es sich sie zu lesen und zu speichern.

4.3 Auswertung der vorhandenen Lernmaterialien

Nach über zwei Jahren Recherchen im Internet kann der Schluß gezogen werden, daß die Neuen Medien auch im Fach DaF vertreten sind und in Zukunft noch sichtbar werden. Auch Breindl kommt zu dem Schluß, daß die Innovationen im DaF

hauptsächlich aus dem Bereich der Neuen Medien und Kommunikationstechnologien kommen. Ausserdem dominiert das Englische immer noch als Basissprache des DaF-Angebots im Web, weil das Angebot und sicher auch die Nachfrage nach diesen Materialien aus dem englischsprachigen Raum stammt. Breindl findet es bedenklich, daß es so wenig zweisprachige Seiten gibt, wo die Basissprache nicht Englisch ist. (Breindl 1997, 324)

Qualität und Quantität sind zwei Kriterien, die bei der Auswertung der vorhandenen online-Materialien zu berücksichtigen sind. Es gibt eine reiche Auswahl von Dokumenten, aber bis jetzt ist das Internet nicht in der Lage, mit dem traditionellen, seriösen und professionellen Sprachunterricht zu konkurrieren. Auch die universitäre Aus- und Weiterbildung hat nichts zu fürchten. Das Internet ist noch, was das Angebot betrifft, viel zu einseitig und in der Qualität, so Breindl (1997, 324 f.), sogar beängstigend unbefriedigend. Die Qualität wird von keiner Instanz gesichert oder überprüft, und deshalb wird im Netz sehr vieles publiziert, was für den Unterricht untauglich und unbrauchbar ist. Es gibt nur wenige Internet-Produkte, die sowohl inhaltlich als auch didaktisch anspruchsvoll sind und so eingesetzt werden können, daß sich daraus ein Mehrwert für die Lerner ergibt. Den Lehrern und Lernern würde sicher helfen, wenn es eine unparteiische und kritische Institution gäbe, die alle im Internet veröffentlichten Materialien überprüfen würde und eine Art Auswertungsservice anbieten könnte, z.B. Punkte für verschiedene Qualitäten eines Sprachprogramms oder einer Homepage geben. Der eventuelle Benutzer könnte dann einen Überblick über das Angebot leichter gewinnen, wenn er schon wüßte, daß ein Programm so und so viele Punkte bekommen hat.

Die technischen Möglichkeiten der neuen Technologien werden zur Zeit [1997] nicht in solcher Weise genutzt, daß das Internet auch ästhetisch gesehen mit den neueren „reich illustrierten und ästhetisch ausgereiften“ Lehrwerken (Breindl 1997, 325) (Siehe Kapitel 4.2.6) konkurrieren kann. Die Technologien ermöglichen heute schon Bildelemente, Ton und funktionale Animation, aber die Präsentation der gefundenen Lehrmaterialien war eher statisch. Das Laden einer Internet-Seite setzt auch Grenzen, wer möchte schon minutenlang auf ein Bild warten? Das Stichwort „World Wide Wait“ wird oft im Zusammenhang mit dem Aufladen von Dokumenten mit reichlich

Bildelementen benutzt und eine unnötige Spielerei mit Bildern ist nicht wünschenswert. Doch geschickt auf den Seiten plazierte Bilder oder Animationen können das Lernen fördern. (Breindl 1997, 325 f.)

Ein Mehrwert im Internet-Einsatz ist sicher durch seine Funktion als Kommunikationsmedium zu erreichen. Die E-Mail-Projekte und Tandems können ohne allzu große Kosten und technischen Aufwand verwirklicht werden und bereichern den Sprachunterricht substantiell durch die Authentizität und Interaktion. Mit der technischen Entwicklung werden die Möglichkeiten zur Echtzeit-Kommunikation noch verbessert. (Breindl 1997, 326) Auch die bahnbrechende Arbeit von Jung und Riechert mit dem Online-Forum STUFEN INTERNATIONAL zeigt, welche Möglichkeiten hinter dem Medium Internet stecken. Besonders Lernen im Medienverbund scheint sehr sinnvoll zu sein, denn dadurch werden die besten Eigenschaften von Internet und Buch voll ausgenutzt und sie ergänzen sich sehr gut. Das Lehrbuch und gedruckte Materialien werden auch langfristig nicht überflüssig, wie viele vielleicht gedacht und gefürchtet haben. (Jung und Riechert 1998, 55)

Wir sehen das Internet und seinen Mehrwert als Ergänzung und Bereicherung des Lehrbuchangebots, besonders an der Technischen Fachhochschule Jyväskylä haben wir das andauernde Problem mit der Suche nach einem passenden Lehrbuch für den DaF-Unterricht. Die Adressaten sind Erwachsene, für die keineswegs Lehrbücher der gymnasialen Oberstufe in Frage kommen, sie möchten auch gleichzeitig etwas über die „technische Seite“, zum Beispiel zum Fachwortschatz, erfahren. Die Kontaktstunden werden immer geringer, und es ist eine Erleichterung für den Lehrer, wenn schon mal auf eine Internet-Seite hingewiesen werden kann, wo Zusätzliches zu einem bestimmten Thema zu finden ist. Damit kann der Unterricht von einigen weniger kommunikativen Aufgaben entlastet und entsprechend mit Diskussionen oder Partnerarbeiten bereichert werden. Nicht alle Ingenieurstudenten sind „Technikfreaks“, aber sie probieren gern, wie das Internet ihnen beim Sprachenlernen helfen kann. Auch die Interviews und Umfragen mit den Studenten des „Deutsch im Web“ zeigen, daß die Studenten gern etwas Neues probieren; die Selbstdisziplin läßt aber noch zu wünschen übrig, denn nicht alle sind dem neuen Medium und dem dazu

gehörenden autonomen Lernen gewachsen. Desweiteren sind sich die Lehrer nicht immer der neuen Rolle bewusst, die der Einsatz von neuen Medien mit sich bringt.

5 DEUTSCH IM WEB ODER DEUTSCH MAL ANDERS

5.1 Landeskunde- und Kulturunterricht im DaF

Laut vielen internationalen Forschungen soll die Rolle des Landeskunde- und Kulturunterrichts in noch größerem Masse berücksichtigt und verstärkt werden. Eine Sprache steht immer im engen Zusammenhang mit der jeweiligen Kultur, und die Vernachlässigung des kulturellen und landeskundlichen Aspekts hat negative Folgen für die Studierenden und ihre Fähigkeit zur Kommunikation mit den Vertretern der Zielsprache. (Kaikkonen 1991, 5) Heute schreibt man sehr viel über interkulturelle Kommunikation und deren Bedeutung im Sprachunterricht. Aus diesem Grund wurde zum Thema unseres Netzkurses "Deutsch im Web" Landeskunde und Kultur gewählt, weil die Lehrer befürchten, daß dieser Aspekt im normalen Sprachunterricht wegen der sehr geringen Anzahl von Lektionen leider vernachlässigt wird. Auch die Studenten, die sich nach dem Kurs erkundigt haben, hatten das Thema für interessant und neu gehalten. Was ist denn Landeskunde, welche Funktionen hat sie?

Landeskunde ist keineswegs nur Länderkunde, Erdkunde oder Vorstellung von Errungenschaften der anderen Kultur oder Institutionen im Lande. Heute wird Landeskunde in weiterem Sinne verstanden, wo Kulturunterricht auch miteinbezogen ist. (Kaikkonen 1991, 57) Kaikkonen ordnet der Landeskunde drei Funktionen zu: eine informative, eine kommunikative und eine soziale Funktion. Im Landeskundeunterricht wird über das jeweilige Land informiert, die Lernenden erfahren etwas über das Verhalten der Sprecher in alltäglichen Situationen und über deren geographie- oder sozialgruppenbedingte Variationen, und die soziale Funktion bezieht sich auf das Respektieren und Akzeptieren von sich anders verhaltenden oder wertenden Personen. (Kaikkonen 1991, 51) Die Entwicklung des Bewußtseins der Lernenden, gezielte Konfrontation mit fremden Erscheinungen werden im

Landeskundeunterricht heute betont. Der Lehrer soll sich nach dem Lernenden orientieren und auch seine Interessen berücksichtigen. (Kaikkonen 1991, 57)

Warum sollten Sprachlehrer auch Kultur unterrichten? Was für Ziele können für Kulturunterricht festgelegt werden? Gibt es auch Probleme, wenn Kultur unterrichtet wird? Wenn eine neue Sprache gelernt wird, sollten die Studenten nach Rivers (1981, 318) einsehen, daß es viele Wege gibt, Sachen zu machen und auszudrücken oder zu sehen, und daß diese Unterschiede nicht unbedingt mit "richtig" oder "falsch" zu tun haben, d.h. keine moralische Werte darstellen. Seelye (in Rivers 1981, 323) listet einige Ziele für Kulturunterricht auf, nach denen die Aktivitäten in der Klasse und die Materialien gerichtet werden sollen. Darunter erwähnt er einige Eigenschaften der Studenten, die die Zielkultur und -sprache studieren: Neugier, Empathie, Verständnis für die Tatsache, daß auch Alter, Geschlecht, soziale Klasse und Wohnort die Art und Weise der Menschen in der Zielkultur beeinflussen. Auch die Fähigkeit, Materialien über die Zielkultur in der Bibliothek oder in den Massenmedien zu suchen, ist für Seelye wichtig. Das letzte Ziel auf der Liste wurde auch in unserem Projekt betont und es gab eine Menge von Übungen zur Materialsuche. Wie anderen wichtigen Ziele auf Seelyes List konnten von uns nicht berücksichtigt werden, denn der Rahmen des Kurses war sehr eng und die Zeit knapp. Als Probleme beim Kulturunterricht erwähnt Rivers (1981, 323) den Kulturschock und Verstärkung von Stereotypen, wenn wir im Unterricht zu sehr die Unterschiede und das Exotische an der Zielkultur betonen.

Wenn eine fremde Sprache gelernt wird, sind immer zwei Kulturen in der Lernsituation vorhanden, die eigene und die fremde, deren Verständnis sich gegenseitig bedingt. Kaikkonen spricht einer von Erweiterung des Kommunikationsradius der Lernenden. Die eigene Kultur ist eine Art Vergleichsbasis dafür, was man über die fremde Kultur erfährt. Allmählich verliert die Eigenkultur an Bedeutung und ist nicht mehr maßgebend für die Interpretation der fremden Kultur. (Kaikkonen 1991, 52)

Wie soll der praktische Unterricht gestaltet werden? Kaikkonen stellt fest, daß der Fremdsprachenunterricht genug Möglichkeiten zur Wahrnehmung anbieten soll. Die Lernenden bekommen neue Erfahrungen aus der fremden Kultur, die dann ihre Welt

bereichern. "Dazu muß der Unterricht durch geeignete Maßnahmen gewährleisten, daß der Lernende Gelegenheit hat, seine Erfahrungen zu reflektieren, Meinungen anderer Unterrichtsbeteiligter zu hören und sich durch den Kopf gehen zu lassen, Denkanstöße zu erhalten und sich mit Erfahrungen eines Sachverständigen (d.h. meistens denen des Lehrers) über das Fremde zu konfrontieren". (Kaikkonen 1991, 53 f.) Bei der Planung des Landeskunde- und Kulturkurses "Deutsch im Web" haben wir dies als Leitidee gehabt und versucht, diese Aspekte zu berücksichtigen. Die Lernenden haben genug Möglichkeiten, sich mit der fremden Kultur zu konfrontieren und Erfahrungen zu sammeln, sie können die Meinungen anderer Kursteilnehmer im WebBoard lesen, und ihnen wird genug Zeit gegeben, daß sie sich das neue Thema durch den Kopf gehen lassen können. Wenn die Lernenden Lust und Interesse haben, können sie immer auch von sich aus eine Diskussion anfangen, Fragen an den Sachverständigen stellen und weiter recherchieren.

Gerade beim Landeskunde- und Kulturunterricht bieten sich unbegrenzte Möglichkeiten, wenn das WWW eingesetzt wird. Geographie, Geschichte, kulturelle Ereignisse und Errungenschaften sowie touristisch interessante Sehenswürdigkeiten können schnell und bequem auf dem Bildschirm abgerufen werden.

Die Fallstudie von Kaikkonen diente als Grundlage unseres Unterrichtsversuchs, und wir waren mit seinen Zielsetzungen und Inhalten einverstanden. Besonders wichtig fanden wir seine Gedanken, daß die Lernenden selbst zu den Informationsquellen gelangen, obwohl einige Links von uns vorgegeben wurden. Auch wollten wir immer den Studenten mit der Gestaltung der Aufgaben eine Gelegenheit zu aktiven Tätigkeiten anbieten. Die Studenten hatten immer eine Woche Zeit, über das Thema zu reflektieren, die erforderlichen Aufgaben zu machen und die Ergebnisse an den Lehrer zu schicken.

5.2 Wie sieht ein gutes Lehrwerk aus?

Wenn wir eine neue Sprache lernen wollen, finden wir Lehrmaterial in verschiedensten Formen, entweder in Form von direkter Kommunikation oder

gedruckt. Auch das Radio, Fernsehen, Tonbänder, Videokassetten und in letzter Zeit auch CD-ROMs stehen uns zur Verfügung. Lehrmaterial wird als "speziell für Lernende geschriebenes (...) oder vorgefundenes sprachliches Material, das für sie speziell durch vereinfachende Eingriffe oder Hinweise zum Umgang mit ihm, durch Übungen usw." definiert. Diese Art von Bearbeitung des Materials findet man nur im Bereich des Lernens, das institutionell gesteuert ist. (Rösler 1994, 73) Die Anforderungen des Konstruktivismus an das Material in Bezug auf die Authentizität werden normalerweise nicht getroffen, wenn das Lehrwerk kommerziell hergestellt worden ist.

Lehrmaterial kann beim Unterricht einer Fremdsprache kurstragend oder kursbegleitend sein. (Rösler 1994, 73) Die Bezeichnungen *kursunabhängig* und *kursbegleitend* werden in dieser Arbeit verwendet, wenn die verschiedenen DaF-Kursangebote und deren Lehrmaterialien im Web recherchiert und ausgewertet werden. Der Umgang des Lehrmaterials kann sehr variieren, "zwischen dem Ausschlichten von Lehrwerken für einen weitgehend selbstbestimmten Unterricht und dem strikten Abarbeiten eines Lehrwerks". (Rösler 1994, 73)

Ein Lehrwerk besteht oft aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch, Glossaren, Tonkassetten, manchmal gibt es Zusatz- und Lehrerbegleitmaterialien. Einige Lehrwerke können auch Videos oder Computer-Software enthalten. Es gibt im Fach Deutsch noch die Unterscheidung der Lehrwerke für DaZ (Deutsch als Zweitsprache) und DaF. DaZ meint die Lehrmaterialien innerhalb des deutschsprachigen Raums und DaF ausserhalb. Die meisten Lehrwerke sind kommerziell, also von Verlagen hergestellt. Aber wie sieht das ideale Lehrmaterial aus? Nach Rösler (1994, 75) ist es "eines, das, professionell gemacht und ästhetisch ansprechend gestaltet, genau zu einer bestimmten Gruppe von Lernenden an einem bestimmten Ort paßt". Realistisch betrachtet kann ein im Laden gekaufte Lehrwerk nie wirklich diese Anforderungen treffen, die aktuelle Zielgruppe ist ungenau und die Autoren können sich nicht wirklich an den Interessen der Lernenden orientieren.

Was die Aktualität des Lehrwerks betrifft, ist jedes Lehrwerk schon bei der Ankunft auf den Markt am Veralten. Im Idealfall müßten alle Lehrenden ihre Materialien

selbst erstellen. Erst auf diese Weise wäre das Material zielgruppenbezogen genug und die Interessen der Studierenden könnten berücksichtigt werden. Die behandelten Themen und die Arbeitsweisen würden besser den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe entsprechen, was auch zur Motivation beitragen würde. Man muß hier feststellen, daß die kommerziellen Lehrwerke im DaF-Unterricht eine große Rolle spielen, weil die DaFler selten Zeit für Erstellung von eigenen Materialien haben (Rösler 1994, 76 f.)

In unserem Fall, bei der Planung des Kurses "Deutsch im Web", wollten wir zwei Ziele erreichen: die Authentizität und die Aktualität des Lehrmaterials. Das Internet war für uns ein Medium, das den Kurs für möglichst viele Lernende verfügbar machen sollte. Rösler betont, daß keine Übungsformen erarbeitet werden sollen, die "vom Medium und nicht vom Lernprozeß und vom neueren Stand der Diskussion der Arbeit- und Sozialformen her entwickelt wurden". Rösler sieht die neuen Technologien als besonders bedeutend für die Lernenden, die ausserhalb des deutschsprachigen Raums leben. (Rösler 1994, 83) Auch auf den WWW-Seiten des Goethe-Instituts Helsinki wird das Lehrbuch als das Rückgrat des Unterrichts definiert, aber das Internet öffnet die Klassentür mit dem vielfältigen Angebot an Übungsmöglichkeiten auf fast allen sprachlichen Stufen. Dadurch wird der Lehrer entlastet und die Eigeninitiative der Schüler ermöglicht.

Freudenstein hatte 1992 eine Vision von der Bedeutung der neuen Technologien für die Bürger des 21. Jahrhunderts, wo er sich mit der Rolle der herkömmlichen Lehrwerke auseinandersetzt:

"(...) der individuelle Lerner wird seinen fremdsprachlichen Lernweg und die Lehrmittel, die er dazu benötigt, selbst bestimmen und aus einer Vielzahl von Möglichkeiten gezielt auswählen können. In einem solchen Umfeld kann Fremdsprachenunterricht nicht mehr in Anlehnung an Lehrbücher oder Lehrwerke erteilt werden. Er wird sich an Sachinhalten orientieren, die das sprachlich Fremde in inhaltlichen Zusammenhängen präsentieren, die der Lerner kennt, die ihn interessieren oder die ihn persönlich angehen. Anders ausgedrückt: Fremdsprachenunterricht wird zum Zweitsprachenunterricht. Der

Erwerb einer fremden Sprache tritt an die Stelle des Lernens einer Fremdsprache. Der Alltag der Lernenden wird zum natürlichen fremdsprachlichen Lernfeld. Damit wird eine uneingeschränkte, d.h. didaktisch nicht mehr bewußt gesteuerte Authentizität zum Leitprinzip effektiven Unterrichts." (Freudenstein, zitiert in Rösler 1994, 83 f.)

Diese Vision wird heute schon realisiert, indem die Lernenden weltweit Zugang zum Internet haben. Der Vorteil der neuen Medien liegt darin, daß die Lernenden jetzt beim Lernen der Inlandssituation viel näher kommen können als früher, auch im nicht-institutionalisierten Umgang mit der Zielsprache. Rösler meint mit den neuen Medien Satellitenfernsehen, Video und E-Mail. (Rösler 1994, 85 f.) Zu dem Zeitpunkt als Rösler sein Werk schrieb, konnten weder er noch andere Forscher den Siegeszug des Internet erahnen.

Den Inhalten in den Lehrbüchern ist zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich viel Bedeutung zuerkannt worden. Authentische Texte sind interessanter als Texte, die um ein grammatisches Phänomen herum geschrieben worden sind. Authentizität führt zu einem Sprachbad, das im DaF-Kontext außerhalb des deutschsprachigen Raums sonst nicht erreichbar wäre. Das Problem mit authentischen Texten ist das Niveau, das besonders für den Anfängerunterricht viel zu hoch ist. (Rösler 1994, 92 f.)

Die Fertigkeiten, die mit dem Lehrmaterial "Deutsch im Web" gefördert werden, wurden am Anfang des Kurses definiert. Die einzusetzende Technologie hat eigentlich die Rahmenbedingungen bestimmt: die Lehrkräfte wollten keine CU-See-Me-Kameras oder Videokonferenzen miteinbeziehen, also wurden Schreiben und Verstehen vom Geschriebenen als Ausgangspunkte für das Pilotprojekt gewählt.

Schreiben im Unterricht ist eine Tätigkeit, die fast immer unter zwei Gesichtspunkten stattfindet. Erstens rein lernprozeßbezogen, d.h. Grammatik wird mit schriftlichen Übungen erarbeitet, Diktate werden geschrieben, es wird übersetzt, und zweitens, mitteilungsbezogen, d.h. Briefe, Rezensionen, Lebensläufe, Rezepte, Anzeigen, Aufsätze, Notizen, Zusammenfassungen oder Gebrauchsanweisungen werden geschrieben. Der letztere Gesichtspunkt dürfte bei den Schülern motivierender

einwirken als der rein lernprozeßbezogene Schreibunterricht. (Rösler 1994, 118 f.) Rivers (1981, 357) schreibt von *skill getting* und *skill using*. Die Studenten brauchen Wissen von vielen kleinen Einzelheiten und eine Fertigkeit, dieses Wissen auch in Praxis umzusetzen, aber auf eine Weise, die ihre Leser oder Hörer nicht irritiert. Sie sollen also in der Zielsprache mit gewisser Flüssigkeit und Kohärenz kommunizieren können. Rivers sieht den Unterricht als ein Gemeinschaftsunternehmen von Studenten und Lehrern, wo die Lehrer versuchen zu analysieren, was die Studenten eigentlich mit ihren Ausdrücken beabsichtigen

Auch Lesen fremdsprachiger Texte gehört zum DaF-Unterricht. Rösler sieht die Aufgabe der Lesedidaktik in der Entwicklung solcher Leseübungen, die ein "interessengeleitetes Lesen" von Texten ermöglichen, das die Wortschatz- und Grammatikprogression nicht so stark betont, sondern eher eine echte kommunikative Dimension den Lernenden anbietet. Die meisten Leseübungen im Bereich interessengeleitetes Lernen stellen Übungen zur Informationsentnahme dar, die entweder kursorisch oder selektiv ist. Selten werden literarische Texte gelesen. (Rösler 1994, 121 ff.). Rivers (1981, 268 ff.) unterscheidet beim Lesen sechs Entwicklungsphasen, die die Studenten durchgehen. Die erste Phase stellt eine Einleitung zum Lesen dar, die zweite eine Bekanntmachung mit dem zu lesenden Text, die dritte die Schaffung von Lesetechniken (*skimming, scanning*). Nach dieser Phase kommt die Übung mit extensiven und intensiven Texten, dann wird die Lesefertigkeit noch erweitert und als letzte Phase sieht Rivers Autonomie. Der Student soll in der Lage sein, auch Zeitungen, Bücher oder Illustrierten in die Hand zu nehmen und zu seinem Vergnügen zu lesen.

Wenn vom Sprachenlernen im Internet die Rede ist, spricht Rösler (1998, 16) von Sprachlernheimat. Der Lerner im Internet muß mit dem Gefühl "Lost in Hyperspace" umgehen und die Schaffung eines Gefühls "wie zu Hause", gehört zur Gestaltung des Kurses. Schon auf der ersten Seite müssen dich die Lerner wohl und angesprochen fühlen, so daß sie "weder dauernd weggeleitet werden, noch den Wunsch haben, sich wegzuzappen". Besonders wichtig für ein selbstgesteuertes Lernen im Chaos des Internet ist die Sprachlernheimat. (Rösler 1998, 16)

5.3 Pedanet-Projekt

5.3.1 Allgemeines

”Pedanet” ist ein Projekt, das die Schulen und Lehranstalten in Mittelfinnland an ein gemeinsames Netz anschließen will. Es ist auch ein Schritt in dem großen Projekt des Unterrichtsministeriums auf dem Wege, ”Finnland zur Informationsgesellschaft” (Suomi tietoyhteiskunnaksi –hanke) zu machen, in dem Lehrer in EDV ausgebildet werden. In den Pilotschulen des Projekts werden Beispiele für den Einsatz von Telekommunikation und Informationstechnik in verschiedenen Fächern auf verschiedenen Schulstufen erprobt. (Hiltunen 1997, 9)

Es gibt in Mittelfinnland über 300 Schulen, die an ein einheitliches, einfaches und pädagogisch vielseitiges Netz angeschlossen werden sollen. Das endgültige Ziel ist noch offen, weil der Entwicklungsprozeß den Schulen überlassen wurde und nicht von oben gesteuert werden soll. Die ursprüngliche Idee war eigentlich die Produktion von passenden Unterrichtsmaterialien im Netz und dadurch auch die bessere Ausnutzung der schon in den Schulen vorhandenen Informationstechnik. Ein Ziel ist die Verbesserung der Computer-Kenntnisse (*computer literacy*) oder der Netz-Anwenderfertigkeiten (*tietoverkkojen hyödyntämistaito*). In Zukunft wird von den Menschen erwartet, daß sie die Informationstechnik bedienen und ausnutzen können und diese Fähigkeit ist oft entscheidend zum Beispiel bei der Bewerbung um einen neuen Arbeitsplatz. Die Schule soll diese Fertigkeiten vermitteln. (Hiltunen 1997, 9)

Das zweite Ziel ist die Erziehung der Schüler und Studenten nach dem Muster des neuen Menschen: sie sollen selbständig und aktiv werden, und auch die neuen Lehrer- und Studentrollen verändern die Aktivitäten in der Klasse in diese Richtung. Als drittes Ziel hat sich das Projekt die Verbesserung der kleinen Dorfschulen gesetzt. Die Schüler vermeiden kleinere Oberstufen der Gymnasien, weil das Angebot an Fächern dort wesentlich geringer als an großen Schulen ist. Die Anzahl der Wahlfächer kann durch Anschließen ans Netz vergrößert werden. Ein Fernunterricht wird dadurch möglich. Auch können Gymnasien miteinander Kurse tauschen und somit ihr Angebot noch erweitern. (Hiltunen 1997, 9)

Pedanet testet auch, ob es überhaupt möglich ist, Schulen zu vernetzen. In der Berichterstattung der Pilotprojekte stellen die Teilnehmer die Probleme und Schwierigkeiten dar, die bei der Zusammenarbeit und im Unterricht aufgetaucht sind. Die Beispiele dienen dazu, daß nicht alle Beteiligten die gleichen Fehler machen. Noch wichtiger als eine globale Vernetzung ist jetzt die Vernetzung von lokalen Schulen. Die Lehrer spielen dabei eine entscheidende Rolle, und es hängt von ihnen ab, ob und wie die Informationstechnik ausgenutzt wird. (Hiltunen 1997, 10)

Im Herbst 1998 starteten die ersten Netz-Pilotprojekte des Pedanet an der Fachhochschule Jyväskylä. Ein Teil des Angebots der FH soll später im Internet vorhanden und allen Interessenten offen sein. Die Möglichkeit, im Netz zu studieren, ist wichtig vor allem für die sogenannte "Offene Fachhochschule" (vgl. Open university). Berufstätige, das Personal der FH und verschiedene Gruppen, die Fortbildung brauchen, werden später Anwendungen finden können, die sie zeit- und ortsunabhängig studieren können. (Marttinen 1998b, 10)

Das Netz-Konferenzsystem *WebBoard* wird in den Pilotprojekten getestet und dessen Boards, die Konferenzen, werden dann für eine bestimmte Gruppe für Diskussionen zur Verfügung stehen. Das WebBoard ist vor allem für den Unterricht oder Informationsaustausch geeignet, wenn die Gruppen aus Zeit- oder anderen Gründen keine Möglichkeit finden, sich zu treffen finden. Die Erreichbarkeit der einzelnen Teilnehmer wird wesentlich verbessert. Mit WebBoard entsteht eine Art virtuelle Umgebung, die auf Interaktion basiert und wo die Studenten und Lehrer an der Diskussion von überall teilnehmen können. (Marttinen 1998b, 10)

Einer der Schwerpunkte in der Entwicklung der FH ist der Netz-Unterricht, in dem das WWW und das aktive Selbststudium der Studenten eine großen Rolle spielen. Vesa Vuorimaa von der FH Jyväskylä arbeitet jetzt an sehr aktuellen Projekten mit den neuesten Technologien und sieht im Internet eine große pädagogische Herausforderung, denn das Internet bietet eine Grundlage für viele pädagogische Lösungen, die man sich früher niemals vorstellen konnte. Besonders die neuen Programme zur Förderung von Gruppenarbeit passen seiner Meinung nach

ausgezeichnet für die Funktionsweise der Fachhochschule Jyväskylä. Nach Vuorimaa erleben wir jetzt die Zeit der anfänglichen Neugier in Bezug auf das Internet und die Netze. Die Lehrkräfte interessieren sich für das Medium und möchten es einsetzen, nur wissen sie noch nicht richtig, wie. (Vuorimaa, zitiert im Artikel von Marttinen 1998a, 17)

5.3.2 Lehrmaterial für das Internet: wie und warum?

Am Anfang des Projekts stand nur die eine große Frage *Wie?* Die Frage *Warum* wurde von der Leitung der FH beantwortet: es wird getestet, wie und ob Sprachen im Netz unterrichtet werden können. Die am Pilotprojekt teilnehmenden Lehrer waren vorhanden, ebenso die Studenten. Alle Rahmenvoraussetzungen waren geschaffen. Es fehlten nur einige technische Voraussetzungen, die geklärt werden mußten, bevor mit dem Kurs richtig angefangen werden konnte. Eine große Frage war auch unbeantwortet am Anfang des Projekts: wie wird eine Lernumgebung geschaffen, die die Studenten zur Kooperation lockt. Die Antwort auf diese Frage kam erst im Frühjahr 1998 mit dem WebBoard.

Beim Schreiben dieser Arbeit hat mich Sauli Takala (im Gespräch 25.3.1999) auf Yalden (1987) aufmerksam gemacht. Yalden (1987, 93) beschreibt die Phasen bei der Planung eines Sprachprogramms, die eine logische Reihenfolge darstellen und sicher hilfreich sind, wenn ein Kurs geplant wird.

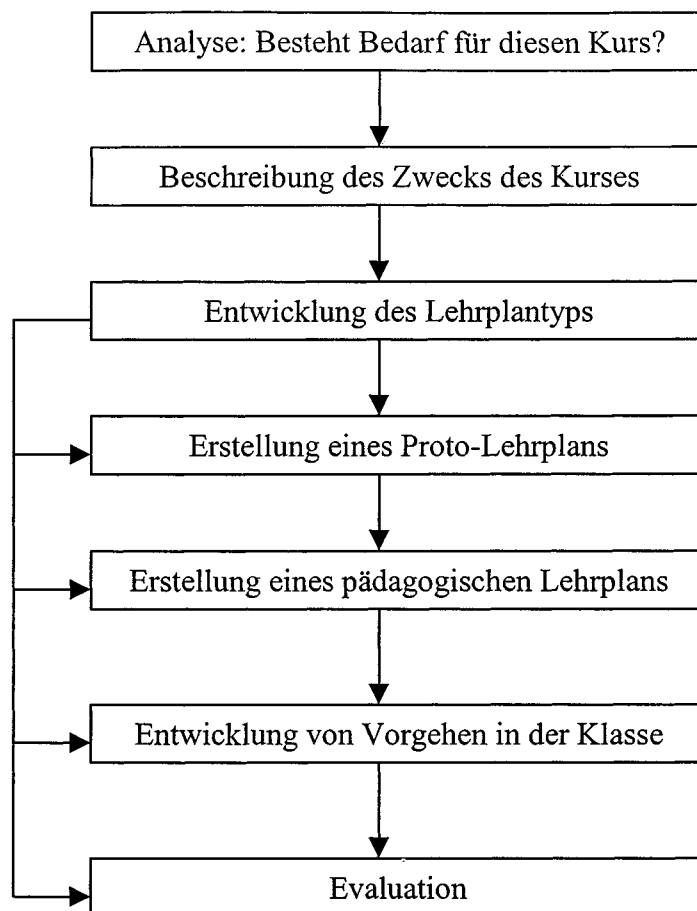


ABBILDUNG 21 Phasen bei der Planung eines Sprachprogramms

Die erste Frage kann mit „ja“ beantwortet werden: es bestand Bedarf für den Kurs und auch der Zweck des Projekts wurde von den Pedanet-Projektleitern geklärt. Die Phasen bei der Planung unseres Kurses werden unter in Einzelheiten beschrieben, aber da wir bei der Anfangsphase keine Ahnung von Yalden hatten, wird auf einen Vergleich mit Yalden verzichtet.

Die Vorbereitung des Kurses „Deutsch im Web“ fing schon im Frühjahr 1997 an. Bis aber vor allem die Fragen mit den Kosten und mit der Organisation geklärt wurden, schrieben wir schon das Frühjahr 1998. Erst dann wurde uns klar, daß wir die versprochene technische Unterstützung bekommen würden, d.h. jemanden anstellen können, der die WWW-Seiten im Netz produziert. Die Linksammlung und Ideen für die Inhalte existierten schon zu diesem Zeitpunkt. Wir hatten das große Glück, daß

wir den Studenten, Jyrki-Eero Pirkkalainen, fanden, der schon früher WWW-Seiten für einen Sprachkurs im Sprachenzentrum an der Universität Jyväskylä erstellt hatte.

Nachdem ein Lehrer für den Kurs gefunden worden war, gab es zuerst einen regen E-Mail-Briefwechsel zwischen der Forscherin und dem Lehrer, wobei der große Rahmen festgelegt wurde: beide haben ihre Vorstellungen und Ideen eingebracht. Der Kursplan war rechtzeitig einen Monat vor dem Kursbeginn fertig. Auch wurden die Fragebogen- und Lernprotokoll-Formulare fertig, so daß sie ebenfalls ans Netz angeschlossen werden konnten.

Die Phase der Werbung fand Anfang September statt, als die Studenten angekommen waren und sich gerade mit ihren Stundenplänen beschäftigten. Wir mußten alle Institute der Fachhochschule besuchen und Poster zur Werbung des Kurses "Deutsch im Web" hängen (siehe Anhang 1). Schon am nächsten Tag kamen die ersten vorsichtigen E-Mails mit praktischen Fragen und bis zum Anmeldeschluss, den 4. September 1998, hatten wir 16 Anmeldungen. Im Laufe der ersten zwei Kurswochen meldeten sich noch einige Studenten an. Das Semester an der Technischen Fachhochschule fängt zwei Wochen später als an der Wirtschaftsfachhochschule. Am 7. September fing der Kurs mit Vorstellung der Lehrkräfte und mit Fragebogen- und Personalformularen an. (Zu Arbeitsformen, Themen und zur Evaluation siehe Kapitel 5.4.2, 5.4.3 und 6)

5.4 Zum Aufbau des Kurses

5.4.1 Ziele und Adressaten

Unsere Zielvorstellungen stimmen im großen und ganzen mit denen von Kaikkonen (1991, 63 f.) überein. Ein sehr wichtiges Ziel ist das Kennenlernen der deutschsprachigen Länder und das selbständige Sammeln von Materialien über diese Länder mit Hilfe des Internet. Bei der Recherche lernen die Studierenden auch den Wortschatz bestimmter Themenbereiche zuerst passiv und mit den Aufgaben und Diskussionen wird er wenigstens zum Teil aktiviert. Kaikkonen stellt seinen

Kursteilnehmern als Ziel Äußerung von Informationen, Meinungen und Äußerungen auch mündlich in der Gruppe. Wir haben dieses Ziel umformuliert: Meinungen, Auffassungen, Informationen zur schriftlichen Äußerung bringen lernen. Die Diskussion im WebBoard simuliert mündliche Äußerungen, die Möglichkeit zum Chatten sollte auch dazu beitragen, den echten mündlichen Diskussionen so nah wie möglich zu kommen. Zur Vermeidung und Beseitigung von Klischees und Vorurteilen sind wir leider nicht gekommen, auch nicht zur kritischen Überprüfung der landeskundlichen Kompetenz einzelner Kursbeteiligten. (Kaikkonen 1991, 63 f.)

Adressatengruppe

Was den Sprachlernraum Internet im allgemeinen und seine Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht betrifft, können zwei Gruppen von Adressaten gefunden werden, die Lerner und die Lehrer. Für die Lerner dient das Internet als Informationsquelle für thematische, landeskundliche und kulturelle Informationen sowie als Kommunikationskanal und Unterrichts- und Übungsmedium, wo sich didaktisierte Materialien befinden und jedem Netzteilnehmer zur Verfügung stehen. Für die Lehrer kann das Internet als Informationsquelle mit seinen Materialien und Referenzwerken zur deutschen Sprache dienen sowie im Dienste der fachbezogenen Kommunikation stehen. (Breindl 1997, 299)

Unsere Adressatengruppe bestand zu Beginn des Kurses aus knapp 20 Studenten von der FH Jyväskylä und einem studierenden Techniker der Firma Enermet. Am Ende des Kurses waren nur sieben Studenten der Fachhochschule Jyväskylä übriggeblieben. Die Mehrheit der Studenten kam aus der Technischen Fachhochschule und waren künftige Ingenieure (FH). Ihre Fachrichtungen waren Informationstechnologie und Logistik. Desweiteren meldeten sich drei Studenten von der Höheren Wirtschaftsfachhochschule an. Die Gruppe war sehr heterogen und die Erfahrungen mit der Kultur der deutschsprachigen Länder waren sehr unterschiedlich. Eine Studentin war während des Kurses in Österreich in ihrem Praktikumssemester, andere hatten Deutschland oder Österreich nur kurz oder gar nicht besucht.

Unten werden die Teilnehmerprofile in tabellarischer Form zusammengefasst. Die Daten stammen aus dem ersten Fragebogen, in dem die Studenten anonym nach ihren früheren Erfahrungen mit dem Computer und dem Internet sowie nach ihrem früheren Deutschstudium gefragt wurden. Die Frage 9, wo nach den Erwartungen der Studenten gefragt wurde, wurde von einigen Studenten nur teilweise beantwortet, sie haben nur die Zeitressourcen geschätzt, die sie für diesen Kurs für nötig hielten.

(Anhang 2)

TABELLE 5 Teilnehmerprofil im Kurs „Deutsch im Web“

Student	Institut	M/W	Computer-Erfahrung	Wie lange mit Comp.?	Internet	E-Mail	Sprachen im Netz?	Deutsch	Zeitressourcen
1	JyTOL	m	Durchschnittlich	8 Jahre	jeden Tag	jeden Tag	niemals	1 Jahr	3-4 h/Woche
2	JyTOL	m	Anfänger	3 Jahre	gelegentl.	ja	niemals	D-Deutsch	?
3	JyTOL	w	Erfahren	7 Jahre	jede Woche	ja	niemals	C-Deutsch	2 h/Woche
4	JyTOL	m	Erfahren	12 Jahre	jede Woche	jeden Tag	niemals	2 SW	1 h/Tag
5	JyTOL	m	Erfahren	2 Jahre	jede Woche	jeden Tag	niemals	C-Deutsch	viel!
6	JyTOL	w	Durchschnittlich	6 Jahre	jede Woche	ja	niemals	1 Jahr	nach Bedarf
7	JyTOL	m	Erfahren	5 Jahre	jede Woche	jeden Tag	niemals	Grundkurs	?
8	JyTOL	w	Durchschnittlich	2,5 Jahre	jeden Tag	Ja	niemals	C-Deutsch	nach Bedarf
9	JyTOL	m	Erfahren	14 Jahre	jede Woche	ja	niemals	C-Deutsch	2 h/Woche
10	JyTOL	w	erfahren	10 Jahre	jeden Tag	ja	niemals	2 Jahre	Wochenende
11	GBM	w	durchschnittlich	7 Jahre	jeden Tag	ständig	niemals	D-Deutsch	3-4 h/Woche
12	JAMK	w	Anfänger	3 Jahre	jede Woche	jeden Tag	niemals	1 Kurs	4-8h/Woche
13	JyTOL	m	durchschnittlich	6 Jahre	alle 2 Tage	jeden Tag	niemals	6 Jahre	3 h/Woche
14	JyTOL	m	durchschnittlich	4 Jahre	jeden Tag	jeden Tag	niemals	6 Jahre	3 h/Woche
15									
16									

N=14 (2 der Angemeldeten haben den Fragebogen nicht zurückgeschickt)

Die Kursleitung hatte Lektor Kotikoski (Technische Fachhochschule Jyväskylä, Logistikabteilung) und der zuständige Lehrer des Kurses war Jyrki-Eero Pirkkalainen, der auch die WWW-Seiten für das Internet produziert hatte. Beide hatten auch die Manager-Rechte für das WebBoard.

Voraussetzungen, die wir an die Studenten gestellt hatten, waren Grundkenntnisse im Deutschen, einen Internet-Zugang (in der Schule, auf dem Arbeitsplatz oder zu Hause) mit einer schnellen Verbindung zur Vermeidung von allzu langen Ladezeiten, Geduld und Verständnis (wenn die Technik nicht immer reibungslos funktionieren sollte) und Lernbegierde. Außerdem haben wir im ersten Informationsbrief betont, daß die Arbeitszeit von ca. 80 Stunden, von der Freizeit genommen werden muß, weil es keinen Kontaktunterricht gibt.

5.4.2 Themen und Inhalte: der Kursplan

Die Themen und Inhalte wurden in Zusammenarbeit mit dem Ersteller der WWW-Seiten, Jyrki-Eero Pirkkalainen, und der Forscherin, Tuula Kotikoski, im voraus festgelegt. Dieses Verfahren ermöglichte einen schnellen Einstieg in die Themen. Die neue WWW-Technologie ermöglichte uns jedoch, auch Änderungen relativ schnell zu machen, wenn gerade ein anderes aktuelles Thema besser zum Plan passte. Wir haben versucht, uns nach den Interessen und Bedürfnissen der Studenten zu orientieren, die aus eigenen Lehrererfahrungen einigermaßen bekannt waren. Jede Woche sollte ein neues Thema behandelt werden, aber wegen technischer Probleme ist dieses nicht immer gelungen. Die Themen werden hier stichwortartig aufgelistet.

Der ursprüngliche Plan sah aus wie folgt:

Länder, Städte, Reiseziele (Teil 1)

Bildung

Pop-Kultur: Musik, Film

Gesellschaft und Politik

Geschäftsleben

Medien

Kulturelle und soziale Vielfalt

Länder, Städte, Reiseziele (Teil 2)

Essen und Trinken

Freizeit und Sport

Feste und Traditionen

Humor

Dieser Plan mußte mehrmals wegen technischer und didaktischer Probleme geändert werden. Wir haben einige Einheiten miteinander kombiniert, um Zeit zu sparen. Zum Beispiel paßten Geschäftsleben und Politik gut mit Medien zusammen, da im Herbst

1998 die Bundestag-Wahlen in Deutschland stattfanden. In Woche 40 wurde das Thema Oktoberfest gewählt, weil sehr viele Finnen dieses Fest kennen und gern etwas mehr darüber wissen wollten. Auch das Thema Sport wurde ein wenig früher behandelt als geplant, weil Mika Häkkinen das Formel-1 Rennen in Deutschland gewann und die Studenten gern mehr davon erfahren. Das Thema Wahlen 1998 war wahrscheinlich das Entscheidende für viele, die dann den Kurs abgebrochen haben. Diesem Thema wurde zu viel Zeit und Aufgaben gewidmet, und es hätte nicht so ausführlich behandelt werden sollen wie der Lehrer es hier tat, weil die finnischen Studenten, laut den späteren Interviews am Ende des Kurses kein großes Interesse an Politik hatten. Die Forscherin hätte den Lehrer davor warnen sollen, daß politische Zeitungsartikel schon ein harter Brocken sind und lieber nur im Nebensatz behandelt werden sollten, wenn es schon um einen Wahlkurs geht.

Der Plan sah am Ende des Semesters wie folgt aus. Die Anweisungen waren bis Woche 39 auf Finnisch und werden hier aus diesem Grund nicht wiederholt, aber nach dem Eintritt der belgischen Teilnehmer erschienen sie sowohl auf Finnisch als auch auf Deutsch. Die unterstrichenen Wörter oder Sätze beziehen sich auf Links im Internet:

Woche 37 (7.-13.9.1998)

Ein paar nützliche Links für Deutschlermer
Fragebögen mit Hintergrundinformationen
Sich selbst vorstellen im WebBoard

Woche 38 (14.-20.9.1998)

Zum Hintergrund ein paar nützliche Links
Ein kleines Quiz
Jede(r) Kursteilnehmer(in) soll eine eigene Stadt auswählen und den anderen im WebBoard vorstellen

Woche 39 (21.-27.9.1998)

Überblick über die politische Lage in Deutschland

Informationssuche aus deutschsprachigen Quellen

Eifrige Diskussion im WebBoard

Woche 40 (28.9.-4.10.1998)

Was ist diese Woche los in Deutschland? Hier die aktuellsten Links:

[Oktoberfest](#) (19.9.-4.10.1998)

[Eine andere Oktoberfest-Seite](#)

[Nürburgring: Formel 1](#) (27.9.)

Nach den [Bundestagswahlen](#) (27.9.): [was passiert im Bundestag?](#)

20 Jahre Deutsch-Finnische Handelskammer: [Herbsttagung](#) vom 25.-27. September 1998 in Essen

[Martti Ahtisaaren puheita Saksan-vierailulla](#) (u.a. im [Aalto-Theater in Essen!](#))

[Reden von Martti Ahtisaari während seines Besuchs in Deutschland]

Woche 41 (5.10.-11.10.1998)

[Deutsche Parteien planen ihre neuen Rollen](#)

[Nordische Filmtage in Lübeck](#)

[Claudia Schiffer plant Rückzug aus dem Modegeschäft!](#)

Woche 42 (12.10.-18.10.1998)

Was es in dieser Woche zu tun gibt: Wir lernen etwas über die deutsche Küche.

Einführung – Nützliche Links

[Saksalainen keittiö](#) – suomalaisen koulupojan esitys aiheesta

[deutsche Küche – Vortrag eines finnischen Schülers zu diesem Thema]

Der DAAD präsentiert [Leben in Deutschland: Kulturelle Aktivitäten](#). Lesen Sie die Kapitel Gastronomie und Mahlzeit!

Woche 43 – 44 (19.10.-1.11.)

„JAMK hat Herbstferien in der Woche 44. Deshalb machen wir auch hier eine Pause und gönnen uns ein bisschen Ruhe und Erholung!

Trotzdem würde ich alle KursteilnehmerInnen bitten, die „freie“ Zeit auszunutzen und nachzuholen. Also nachsehen, daß Sie die bisherigen Aufgaben für jede Woche gemacht (und gute Arbeit geleistet!) haben, die angegebenen Links zu verschiedenen Web-Seiten besucht haben und für jede Woche ein Lernprotokolle geschrieben haben! Es ist noch nicht allzu spät, für alte Sachen Lernprotokolle zu schreiben, aber nach den Ferien sollte alles vollständig und auf der Höhe der Zeit sein...(…)“

PS. Und worüber spricht man in Deutschland heute?

Der deutsche Fußballmeister 1.FC Kaiserslautern hat eine Krise

Michael Schumacher, Mercedes und Verhandlungen über einen Wechsel

Struck Vorsitzender der SPD-Fraktion – Thierse soll Bundestagspräsident werden

Am 1.11.1998 erschien der neue, präzierte Kursplan, wo die letzten Wochen 46 – 50 noch offen gelassen wurden. Die Studenten sollten selbst mitbestimmen können, welche Themen sie interessieren. Das Thema der Woche 39 mit den Bundestagswahlen war von einigen für so schwer gehalten worden, daß sie den Kurs unterbrachen. Das Thema Autos und Verkehr wurde etwas später und tiefer behandelt als ursprünglich vorgesehen war; aber Mika Häkkinen und seine Formel –1 - Weltmeisterschaft haben einen Einfluß auf Themen und Inhalte von DaF-Kursen im Web ausgeübt.

Woche 45 (2.-8.11.)

Auto und Verkehr

Hier in Finnland haben wir diese Woche wahrscheinlich nur ein einziges Thema, egal ob man Motorsport mag oder nicht...

Deshalb beschäftigt sich auch unser Kurs mit diesem Thema!

Hier ein paar wesentliche Links:

Zum Starten:

DINO-Online: Auto und Verkehr

Formel-1:

Mika Häkkinen auf Deutsch

Michael Schumachers Website

Formel-1 Online – Ist diese Seite nicht super? Nicht immer sind die Informationen, die man im Internet findet, so ganz aktuell oder zuverlässig...

Aufgabe 1.

Obligatorische Lektüre:

Kreuz und quer durch Deutschland – Informationen über den Verkehr.

Deutsches Autobahnnetz (Achtung: große Datei (134 Kb!))

Öffentliche Verkehrsmittel ; Straßenverkehr (vom DAAD: Leben in Deutschland)

Am 2. November 1998 wurde festgestellt, daß nicht alle die Themen behandelt werden konnten, die im ursprünglichen Plan beabsichtigt worden waren. Die Studenten wurden gebeten, die Themen für die Wochen 46 – 50 mitzubestimmen und von acht Themengebieten 3 – 5 wählen, die sie am liebsten noch behandeln wollten. Die Umfrage blieb zwei Wochen auf der Homepage des Kurses und konnte von den Studenten mehrmals ausgefüllt werden. Die Umfrage sah aus wie folgt:

Welche Themen sollten wir noch behandeln?

- Soziale Probleme
- Freizeit und Sport
- Feste und Feiern
- Humor
- Traditionen

- Arbeits-/ Geschäftsleben
- Geschichte
- Musik

Die Studenten konnten ihre Lieblingsthemen ankreuzen und zum Schluß die Stimme abgeben. Mit einem Mausklick auf die letzte Zeile sahen sie auch, wie die anderen Studenten bisher abgestimmt hatten und welche Vorschläge eventuell noch behandelt werden.

Vom Goethe-Institut Helsinki kam am 4.11.1998 eine E-Mail Nachricht, die die für den Kurs zuständigen Pirkkalainen und Kotikoski veranlasst haben, das Layout der Homepage, den Schrifttyp für den Titel des Kurses, zu verändern:

„Lieber Herr Pirkkalainen,

vielen Dank für die Zusendung Ihrer Web-Adresse. Gefällt mir sehr gut, und ich gebe die Adresse gern weiter, mache einen Link auf unsere Seite, allerdings mit einer kleinen Einschränkung: der Schrifttyp für die Hauptüberschrift ist für uns nicht akzeptabel. Er weckt Assoziationen, von denen wir uns sehr deutlich distanzieren. Wäre es möglich, daß Sie eine neutrale Schrift wählen? Herzliche Grüße, Beate Widlok.“

Bei der Erstellung der WWW-Seiten ist es keinem aufgefallen, daß mit dem Schrifttyp etwas nicht stimmen sollte. Vielleicht etwas altertümlich, aber weil Geschichte auch ein Thema war, hat es den Lehrer und die Forscherin nicht weiter gekümmert. Am darauffolgenden Tag wurde der Schrifttyp verändert, damit alle finnischen DaF-Lehrer auch diesen Link vom Goethe-Institut aus und damit die WWW-Seiten des Kurses besuchen können.

Woche 45 (2.-8.11.1998)

Popkultur (Musik und Film)

Die Aufgaben: Siehe Kapitel 5.4.3

Woche 46 (9.- 15.11.1998)

Chatten zum Thema Popkultur

Woche 47 (16.-22.11.1998)

Reiseziele

Am 22.11.1998 waren die neuen Seiten und Aufgaben noch nicht fertig, dafür aber hatte der Lehrer einen Wörterbuch-Link auf der Homepage eingefügt. Nach dem Feedback von Breindl und Donath wurde es für notwendig gehalten. Da aber kein finnisch-deutsches Wörterbuch online im Web existierte, wurde das Online-Deutsch-Englisch Handwörterbuch von Langenscheidt gewählt. Da aber zwei Kursteilnehmer kein Finnisch verstehen und drei im internationalen englischsprachigen Programm studieren, war Englisch als zweite Basissprache logisch und brauchbar.

Woche 48 (23.-29.11.1998)

Sport und Freizeit

Auf den WWW-Seiten des Kurses wurden schon die Links für das nächste Thema gegeben, obwohl die Aufgaben erst später folgten.

Trendsportarten

DINO - Sport

DINO- Freizeit und Hobbies

Sport im deutschen Internet

Zu den Aufgaben in Woche 48, die wieder die-Chatfunktion des WebBoard in Anspruch nahmen, finden sich nähere Beschreibungen unten im Kapitel 5.4.3.

Woche 49 (30.11.-6.12.)

Humor

Diese Woche sollten die Studenten Witze lesen und sie auch den anderen Studenten erzählen, auch gab es u.a. Links zu Märchen in traditioneller und ihrer humoristischeren Versionen sowie zu Cartoons.

Märchen und Sagen

Die schönsten Kindermärchen

Bibliothek der Märchen, Fabeln und Sagen

Uli Stein

Yahoo.de: Humor, Witze und Spaß

Vella's kleines Humor-Kabinett –Witzige Sachen

Zungenbrecher

Woche 50 (7.12.-11.12.)

Es weihnachtet schon...!

Die letzte Kurswoche bestand aus weihnachtlichen Links und einer Aufgabe zum Thema Weihnachtszeit in Finnland/Deutschland/Belgien. Auch hatte der Lehrer zur gleichen Zeit ein E-mail Austauschprojekt an der Normalschule Jyväskylä, an dem auch die Kursteilnehmer des *Deutsch im Web* teilnehmen konnten.

5.4.3 Arbeitsformen: Was ist im Web möglich?

Der Kurs dauerte ein Semester von September bis Dezember 1998. Es wurden keine Kontaktlektionen gehalten, sondern alles lief per Internet als Fernstudium. Die Studenten konnten sich per E-Mail beim Lehrer oder bei der Forscherin anmelden und dabei Fragen zum Kurs stellen, die dann gleich beantwortet wurden. Nach der Anmeldung erhielten sie noch weitere Informationen zum Kurs, zum sprachlichen Niveau, zu den Inhalten und den organisatorischen Einzelheiten (was von uns vorausgesetzt wurde: Computer mit einem Modem). Die Gesamtdauer des Kurses entsprach 2 Studienwochen, also 40 Stunden Fernunterricht. In den normalen

Sprachkursen mit Kontaktunterricht beläuft sich die Anzahl der Kontaktstunden auf 20 – 26 Stunden, die restlichen 14 – 20 Stunden sind für selbstständiges Arbeiten, z.B. verschiedene kleinere Projekte, Gruppenarbeiten, Präsentationen, gedacht.

Die Arbeitsformen bestanden aus Internet-Recherchen, Fernstudium-Aufgaben sowie Diskussionen im WebBoard, Ausfüllen und Abschicken der Lernprotokolle sowohl an den Lehrer als an die Forscherin. Die Aufgaben wurden entweder ins WebBoard oder an den Lehrer geschickt, der dann kontrollierte, wer was gemacht hatte und von wem noch etwas fehlte. Die Aufgaben waren einfache Recherchen, wo einem Link gefolgt werden sollte, um bestimmte Informationen zu finden. Viele der Aufgaben stehen unten. Wir haben versucht, die Übungsformen möglichst viel zu variieren, um das Interesse und die Motivation der Studenten aufrecht zu erhalten.

Die Aufgaben bestanden aus einfachen Multiple Choice-Aufgaben oder Lückenübungen, die die Software automatisch checkt, zum Beispiel "Salzburg ist verbunden mit a) Mozart b) Salz c) Wein d) Zeppelin e) Porzellan" oder aus relativ anspruchsvollen Kurzreferaten von, zum Beispiel, Zeitungsartikeln zur Deutschen Bundestagswahl. Auch sollten sich die Studenten zum Beispiel den Speiseplan einer deutschen Mensa ansehen und etwas zum Essen wählen, selbst den Preis ausrechnen und auch den anderen Studenten mitteilen, was sie gegessen hätten, wenn sie in dieser Mensa gewesen wären.

Die Aufgaben waren alle in schriftlicher Form. Aber die Diskussionen im WebBoard sollten die Kommunikation zwischen den Studenten, die normalerweise im Klassenzimmer stattgefunden hätte, simulieren, aktivieren und fördern. Auch wollten wir, daß einige Aufgaben von allen ans WebBoard geschickt und von allen dann auch gelesen werden. Wir hatten gehofft, daß die Studenten ihre Arbeiten gegenseitig lesen und kommentieren, wozu es aber nicht gekommen ist. Der Kurslehrer und die Forscherin haben versucht, eine Diskussion hervorzurufen, und einige Kurzreferate kommentiert. Doch leider haben die Studenten das nicht nachgemacht. Im Laufe des Kurses haben wir auch Chatten als Partnerarbeit zum Vergleichen von Antworten ausprobiert, da das WebBoard dazu ausgezeichnete Möglichkeiten anbietet. Dies sollte den echten mündlichen Diskussionen so nah wie möglich kommen. Das

paarweise Chatten litt vor allem an Terminproblemen. Es schien fast unmöglich eine gemeinsame Zeit für zwei Studenten zu finden. Es ist trotzdem gelungen, 4 Paare zu finden, die gechattet haben.

Hier einige Beispiele von den Aufgaben, die von den Studenten gemacht wurden. Die erste Aufgabengruppe wurde in Woche 43 behandelt und umfaßte das Thema Essen und Trinken in den deutschsprachigen Ländern. Die unterstrichenen Wörter beziehen sich auf Links im Internet, die per Mausclick erreicht werden konnten.

Aufgabe 1.

Lesen Sie den heutigen Speiseplan der Mensa Passau. Was wählen Sie zum Essen und Trinken aus? Wieviel kostet Ihr Mittagessen? Schreiben Sie Ihre Antwort auf dieses Formular!

Aufgabe 2.

Was hatten Sie eigentlich auf Ihrem Teller in der Mensa? Recherchieren Sie! Rezeptsammlung von ca. 20 000 Rezepten (UNIX-AG an der Uni Kaiserslautern)

Aufgabe 3.

Stellen Sie den anderen Kursteilnehmern im WebBoard ein traditionelles oder typisches Gericht oder Gebäck vor, und zwar am liebsten aus derselben Region, wo Ihre Patenstadt (Woche 39!) liegt. Wie sieht es aus, welche Zutaten braucht man, womit oder wann ißt man es normalerweise?

[Links zu Quellen folgen hier]

Die folgende Gruppen von Übungen gehören zum Thema Auto und Verkehr von Woche 45, ein beliebtes Thema unter den Studenten, das auch im WebBoard eine Diskussion hervorbrachte:

Aufgabe 1.

Obligatorische Lektüre:

Kreuz und quer durch Deutschland – Informationen über den Verkehr.

Deutsche Autobahnnetz (Achtung: große Datei (134 Kb!))

Öffentliche Verkehrsmittel ; Strassenverkehr (aus DAAD: Leben in Deutschland)

Quiz-Frage! In Finnland bedeutet ein gelber Streifen auf der Straße Überholverbot.

Dieses Photo, das Sie alle kennen, habe ich im Sommer in Deutschland gemacht.

Warum stehen diese Verkehrsschilder überall an Landstrassen? Raten Sie mal und schreiben Sie Ihre Lösungsvorschläge im WebBoard!

Aufgabe 2.

Vor ein paar Wochen haben Sie sich eine mitteleuropäische „Patenstadt“ ausgewählt.

1. Suchen Sie jetzt unter den Internet-Seiten dieser Stadt einen Stadtplan und versuchen Sie, in der Stadt einen

- a) (Haupt-)Bahnhof UND
- b) Busbahnhof UND
- c) Hafen UND
- d) Flughafen

zu finden!

2. Mit welchem öffentlichen Verkehrsmittel fahren Sie am besten zu anderen (nahe gelegenen) Städten?

Antworten Sie bitte im WebBoard!

Aufgabe 3.

Eine Panne?

Lesen Sie zuerst mal diesen Text: Hier bekommen Sie Hilfe.

Wählen Sie dann zwei Länder und vergleichen Sie die Pannenhilfen miteinander.

(Staat, Organisation und Pannenhilfe werden hier in tabellarischer Form gegeben)

Sie dürfen auch ein anderes Land (z.B. Belgien oder Schweden) wählen, aber dann müssen Sie Ihre Quelle angeben – am liebsten eine deutschsprachige WWW-Seite!

Schreiben Sie dann einen zusammenfassenden Bericht! Antworten Sie dabei auf folgende Fragen:

- Wie soll man vorgehen, wenn man eine Panne hat?
- Wie viele freiwillige Pannenhelfer gibt es?
- Erreichbarkeit der Pannenhilfe? (Dienstzeit, Telefonnummer)?
- Wie viel muß man für die Hilfe bezahlen?
- In welchem von den beiden Ländern möchten Sie lieber eine Panne haben?

In Woche 45 wurde das Thema Popkultur behandelt. Unter Popkultur wurden in diesem Zusammenhang sowohl Film als auch Musik verstanden. Beide Aufgaben waren recht zeitaufwendig, aber zum ersten Mal wurde im Laufe dieses Kurses die Chat-Funktion von WebBoard in Form einer Partnerarbeit ausprobiert.

Aufgabe 1. Film

Warum ist dieses Thema gerade jetzt besonders aktuell?

Erstens, Nordische Filmtage finden gerade (5.-8.11.) in Lübeck statt. Zweitens, im Kino Bio-City läuft in dieser Woche sogar ein deutscher Film, „Jenseits der Stille“. Hier in unserer Stadt!

Es gibt eine Rezension in Keskisuomalainen vom 6.11.

(Es gab auch andere Links zu diesem Film, die besucht werden sollten.)

Drittens, eine deutsch-finnische Koproduktion hat beim Deutschen Filmpreis 1998 ein Filmband in Silber gewonnen!

Zugvögel – einmal in Inari

(Auch weitere Links zum Film)

Viertens, der finnische öffentliche Fernsehsender YLE zeigt in diesem Winter eine Reihe von deutschen Komödien unter dem Namen Saksa nauraa

Und die eigentliche Aufgabe: Besuchen Sie Lübeck und die Filmtage. Beantworten Sie dann zwei (jeweils A oder B!) von den folgenden Fragen im WebBoard:

1 A Gibt es im Programm Filme, die Sie schon gesehen haben, haben sie Ihnen gefallen?

1 B Welche Filme möchten Sie gern sehen und warum?

2 A Was für ein Finnland-Image vermitteln Ihrer Meinung nach Filme, die im Programm stehen?

2 B Was für ein Bild von gegenwärtigen finnischen Filmen vermitteln die Rezensionen (= Kritik) der lokalen Zeitung Lübecker Nachrichten?

Aufgabe 2. Popmusik

Jetzt heißt es Partnerarbeit!

(Der Student bekommt Links zu Superstars, die auf Deutsch singen, entweder sind es Gruppen mit lustigen Texten, Deutsche Rocker, Rap oder Hip Hop, Schlager und Volksmusik oder Heavy Metal oder Punkgruppen.)

Ihre Aufgabe besteht darin, eine Gruppe bzw. einen Sänger gründlich kennenzulernen (Musik, Person, Laufbahn) und über Ihre Beobachtungen einen Bericht zu schreiben. Achtung: Schreiben Sie KEINE Präsentation oder Werbung! Erzählen Sie stattdessen davon, was Sie interessant fanden, wie Ihnen die Musik gefällt, und was für ein Bild Sie von dem Phänomen kriegen. Die Form des Berichts, die Arbeitsteilung und –organisation bestimmen Sie selbst. Sie sollen zusammen entscheiden, wie Ihr Bericht aussieht. Es ist auch möglich, daraus z.B. eine Web-Seite zu machen, wenn Sie sowas machen können!

In Woche 47 gab es nur eine Aufgabe, die dafür zeitaufwendiger war. Die Studenten sollten ein Reiseprogramm für einen Aufenthalt von 2 – 7 Tagen planen. Ihnen wurden Links gegeben, die zu deutschen Städten und Regionen führten. Der Lehrer gab auch einige Vorschläge: Klassenfahrt/Studienreise für die Kursteilnehmer, Urlaub für die ganze Familie, Besuch einer besonderen Veranstaltung (Konzert, Messe...) oder Aktivurlaub (Skifahren, Golf, Kur...). Die Aufgabe bestand aus Schreiben eines Berichts mit Informationen und Hyperlinks zu den WWW-Seiten, wo die gefragte Information gefunden wurde. Die sechs Fragen ähneln den Fragen von Lixl-Purcell bei seinen Landeskundekursen: wie und wann kommt man an, wann fährt man ab, wo kann man übernachten, wo essen, was gibt es zu sehen, und wie kann die Freizeit am Ort verbracht werden. Laut Umfrage hatten sich die Studenten dieses Thema gewünscht und sind auch an Tourismus interessiert. Bei dieser Aufgabe gab es keine Interaktion, keine Chat-Sessionen oder Diskussionen im WebBoard. Es ging also um eine Standard-Aufgabe beim Web-Teaching. (Breindl 1998)

In Woche 48 war das Thema „Sport und Freizeit“ an der Reihe und die zweite Aufgabe ist nennenswert, weil sie zeigt, wie ideenreich der Lehrer des Kurses ist. Auch ihm wurden die Möglichkeiten des WebBoard sicher erst im Laufe der Zeit bewußter und konnten gegen Ende des Kurses sehr gut ausgenutzt werden. Die Studenten sollten zwei von ihren Mitkursteilnehmer interviewen und dabei den Chat benutzen. Mit 3 – 5 Fragen sollte herausgefunden werden, welche Hobbys die interviewte Person hat, seit wann er oder sie diese Hobbys hat, welchen Sportarten er oder sie (nicht) folgt und welche seine oder ihre Lieblingssportler sind. Jeder

Kursteilnehmer wurde von mindestens zwei anderen Teilnehmern interviewt. Die Zusammenfassungen der Interviews wurden im WebBoard veröffentlicht, so daß alle sehen konnten, wer sich womit in der Freizeit beschäftigt. Diese Aufgabe zeigt eine große Interaktivität und Komplexität. Mit nur sieben Studenten klappte das Ganze hervorragend, wenn noch die Forscherin und der Lehrer an den Interviews teilnahmen, damit jeder Student genug Adressaten hatte.

Wie aus den obigen Beispielen hervorgeht, sind die Möglichkeiten, mit dem WWW zu arbeiten sehr vielseitig. Es können einfache Fragen beantwortet werden, oder die Studenten erstellen paarweise einen Bericht, wozu sie sich auch miteinander in Verbindung setzen und chatten müssen. Quizfragen sind ebenfalls möglich wie auch Bilderbeschreibungen. Die eigentlichen Diskussionen haben auf den WWW-Seiten im WebBoard stattgefunden. Nur die mündliche Diskussion, die sog. face-to-face – Kommunikation ist derzeit kaum möglich, dazu würde eine Cu-See-Me-kamera benötigt.

6 ERWARTUNGEN UND REALITÄT

6.1 Zu Problemen und Methoden der Forschung

Diese Untersuchung ist eine sog. Fallstudie, in der die Anzahl der beteiligten Kursteilnehmer recht gering ist. Es bestand die Zielgruppe der Forschung am Ende des Kurses aus nur 7 Studenten. (Siehe Kapitel 5.4.1) Hier wird auf eine qualitative Analyse der Erfahrungen der Studenten Bezug genommen, und die Statistik spielt bei dieser Untersuchung schon wegen der bescheidenen Anzahl der Teilnehmer keine Rolle. Die durch die Untersuchung gewonnenen Ergebnisse haben deshalb einen sehr geringen Verallgemeinerungsgrad und können statistisch kein verallgemeinerndes Wissen produzieren. Die Forschungsmethoden und Grundlagen der Forschungsidee sind anders als bei einer pädagogischen Untersuchung mit mehreren hundert Personen. Es wurden Entscheidungen über Fragebögen, Lernprotokolle und Interviews getroffen, die alle mit der kleinen Anzahl der Studenten durchgeführt werden können.

In diesem Fall wird versucht herauszufinden, ob der Unterrichtsversuch für die Studenten sinnvoll gewesen ist und wie sie das neue Unterrichtsmittel empfunden und was für Lernerlebnisse sie damit gemacht haben. Beim Lernen handelt es sich um sowohl quantitative als auch qualitative Veränderungen im menschlichen Gehirn. Quantitative Veränderungen sind alle neuen Informationen und Tatsachen, die über die fremde Kultur und das fremde Land empfangen werden. Qualitative Veränderungen wiederum sind "solche Informationen und Einsichten, die eine Erscheinung in einem anderen Licht als früher zum Ausdruck bringen, sie irgendwie neu charakterisieren". (Kaikkonen 1991, 74)

Die Hauptfrage, die diese Forschung zu beantworten versucht, ist herauszufinden, welches die Stärken und Schwächen im vernetzten Fremdsprachenlernen sind. Die Hauptfrage gliedert sich in kleinere Teilfragen, die mit Hilfe von Fragebögen und Interviews von seiten der Studenten beantwortet werden. Jede qualitative

Veränderung ist gleich eine quantitative Veränderung und es fällt manchmal schwer, die Art der Veränderungen voneinander zu trennen.

Problembereich 1: Die neue Lernumgebung im Netz

- 1.1 Wie funktioniert die Organisation eines Fernkurses im Netz?
- 1.2 Kann die Benutzung von WebBoards die Studenten bei der Kooperation fördern?
- 1.3 Wie ist das Studium, wenn man die anderen Studenten weder sieht noch hört, sondern nur ihre Texte liest oder mit ihnen chattet?
- 1.4 Welche Erwartungen haben die Studenten in Bezug auf die Lernumgebung?
- 1.5 Kein abschließender Test am Ende: wie wird ein vernetzter Kurs evaluiert?
- 1.6 Wie verändert der Einsatz des WWW die Gestaltung eines Sprachkurses und wie empfinden die Studenten seinen Einsatz?

Problembereich 2 : Die Lehrmaterialien

- 2.1 Bringt das eingesetzte, aktuelle und authentische Material einen Mehrwert zum Sprachunterricht?
- 2.2 Sind die gewählten Themenbereiche für die Studenten interessant – die Qual der Wahl?
- 2.3 Benutzen die Studenten andere Quellen (Wörterbücher, Grammatiken)?
- 2.4 Könnte das Internet ein Lehrbuch im Landeskundeunterricht ergänzen oder sogar ersetzen?

Problembereich 3: Die neuen Lehrer- und Lernerrollen

- 3.1 Was erwarten die Studenten vom Lehrer?
- 3.2 Sind die Studenten autonom genug, allein zu arbeiten?
- 3.3 Das Lehrerfeedback: ist es nötig und wenn, wieviel Feedback braucht ein Student, um motiviert weiter zu studieren?
- 3.4 Der Lehrer in seiner Rolle als *facilitator*: wie gelingt es?

Die Daten wurden im Laufe des Herbstsemesters 1998 gesammelt, als Forschungsgruppe dienten die Studenten der FH (Siehe Kapitel 5.4.1 zum Teilnehmerprofil), die den Wahlkurs „Deutsch im Web“ in ihr Programm

eingeschlossen hatten. Die erste schriftliche Umfrage betraf die Fertigkeiten der Studenten, die sie beim Computer- und EDV-Einsatz vor dem Kurs besaßen. (Anhang 2) Während des Kurses schickten die Studenten nach jeder Aufgabe dem Lehrer und der Forscherin Lernertagebücher (Anhang 3), wo sie jeweils ihre momentanen Eindrücke über das vernetzte Lernen mitteilten. Am Ende des Kurses gab es noch ein Interview mit offenen Fragen (Anhang 4) und eine Umfrage (Anhang 5) mit Anmerkungen und offenen Fragen.

Die Tabelle 6 unten zeigt die Methoden, die beim Beantworten der Forschungsfragen für die Sammlung der Daten eingesetzt wurden.

TABELLE 6 Methoden zur Sammlung von Daten für die Forschungsprobleme

Teilbereich	Forschungsproblem	Sammelmethode			
		Studenten-Umfrage		Lerntagebücher	Studenteninterview
		Behauptungen	Offene Fragen		
Neue Lern-Umgebung	1.1.		X (3,5,17)	x	x
	1.2.		X (4,5)	x	x (1.2,1.10)
	1.3.	x (2h,o)	X (16)		x (1.3,1.5)
	1.4.		X(16,17)		x (1.4)
	1.5.		X (15)		x (1.6)
	1.6.	x(2, 3b-i, l-o)	X(1,2,7-10)	x	
Lehrmaterialien	2.1.			x	x (2.1)
	2.2.		X (11-13)	x	x (2.2)
	2.3.	x (3s)			x (2.3)
	2.4.		X (14)		
Neue Rollen	3.1.	x (3j)	X (6,16,17)		x (3.1)
	3.2.	x (3k,p,q)	X (6,16,17)		x (3.2)
	3.3.	x(2j, 3r)	X(6,17)		x (3.3)
	3.4.	x (3j)	X (6,16)		x (3.4)

Das auf diese Weise gewonnene Forschungsmaterial ist im Frühjahr 1999 analysiert worden. Ein Forscher steht in der Analysesituation in einer Art Dialogsituation mit seinem Material. Diese Methode ist nach Ehrnroot (1990), zitiert nach Kaikkonen (1991, 70) immer hermeneutisch. Der Forscher braucht nicht nur Wahrnehmung, sondern auch Verstehen. "Der Forscher strebt nach dem Verstehen, indem er

gleichzeitig als Lehrkraft und Forscher tätig ist und neben den Interviews auch Ereignisse in den verschiedenen Kursphasen wahrnimmt und notiert" (Kaikkonen 1991, 70). Der Name *Hermeneutik* stammt aus den 1960er Jahren und bedeutet „Kunst der Interpretation“. Die Rolle von Sprache ist bei Hermeneutik wichtig: Begriffe wie Bedeutung, Intentionalität, Interpretation und Verstehen gehören zum Fachwortschatz. In hermeneutischer Philosophie wird Verstehen von Empathie unterschieden. (von Wright 1995, 29) Obwohl die Forscherin selbst nicht als Lehrer im Kurs tätig war, hat sie die Diskussionen im WebBoard verfolgt, sie oft kommentiert und hat Anregungen gegeben, um die Diskussion noch weiter zu führen. Die Lernertagebücher dienten der Forscherin als Wahrnehmungen des Lernprozesses der Studenten. Es wird hier, wie bei Kaikkonen (1991, 70), davon ausgegangen, daß der Prozeß der Studenten, der kultur- und landeskundlich geprägt ist, nicht nur wahrgenommen, sondern auch verstanden werden muß.

Auch geht es darum, wie sinnvoll die Studenten die Kursdurchführung und die Themenbereiche gesehen haben. Es ist für Forschungszwecke und für die Fortsetzung des Pedanet-Projekts wichtig zu wissen, ob es sich lohnt, diesen Kurs weiter im Angebot zu behalten oder ob er gestrichen werden sollte. Die jetzigen [1999] Erfahrungen sind so positiv, daß ein weiterer Web-Deutschkurs im Herbst 1999 im Kursangebot der FH Jyväskylä stehen soll. Das Pedanet-Projekt wird auch im Herbst noch weitergeführt und die Entwicklung des Kurses *Deutsch im Web* wird fortgesetzt. [Stand 4/1999] Ein ähnlicher Kurs, der mit Hilfe von WWW-basierten Materialien und E-Mail verwirklicht wird, wird auch bei einem großen mittelfinnischen Unternehmen im Herbst 1999 angeboten. Die Mitarbeiter dieser Firma reisen geschäftlich sehr viel in deutschsprachigen Ländern und möchten trotzdem Deutsch studieren. Die Möglichkeit, zeit- und ortunabhängig zu lernen, ist ihnen sicher eine gute Alternative.

6.1.1 Fragebögen

Die Studenten wurden vor Beginn des Kurses zuerst nach ihren Erfahrungen mit Computern und Internet mit Hilfe eines Fragebogens befragt, den sie anonym

ausgefüllt haben. Im Laufe des Kurses sollten sie noch ein zweites Formular jede Woche ausfüllen, das Lernertagebuch (Siehe Kapitel 6.1.2 und Anhang). Anhand des ersten Formulars wurden Teilnehmerprofile geschaffen, die dem Lehrer beim „Feinschliff“ des Kurses helfen sollten.

Am Ende des Kurses wurden die Studenten interviewt, und gleich nach dem Interview füllten sie noch einen Fragebogen aus (Anhang 4), wo sie mit Behauptungen und offenen Fragen nach ihren Meinungen zur Organisierung, Gestaltung und Durchführung des Kurses gefragt wurden. Die Ergebnisse finden sich im Kapitel 6.2.

6.1.2 Lernertagebücher

Das Lernertagebuch ist ein Mittel zur Selbstreflexion über das Gelernte und es dient auch als Lernkontrolle für den Lehrer, der dem Tagebuch entnehmen kann, wie lange und was die einzelnen Studenten eigentlich für den Kurs gemacht haben. Das Problem war, daß die Mehrheit der Studenten vergaßen, diese Formulare auszufüllen und abzuschicken, und es gibt deshalb für den Lehrer Lücken in ihrem Lernprozeß, die später nicht nachgeholt werden können. Die Kursbeteiligten mußten oft daran erinnert werden, daß auch die Lernertagebücher als Mittel zur Evaluierung des Kurses dienen, da ja nur ein kleiner Teil der Aufgaben an den Lehrer geschickt und von ihm korrigiert wurde. Auch die Studenten haben selbst zweimal darum gebeten, daß sie daran erinnert werden, die Tagebücher zu schicken.

Die Lernertagebücher befanden sich auf den WWW-Seiten des Kurses (Siehe Anhang 3) und sie sollten nach jeder Aufgabe ausgefüllt und abgeschickt werden. Obwohl in den Anweisungen deutlich stand, daß auch die Lernertagebücher als Teil der Evaluierung der Studenten dienen, haben einige sie gar nicht oder nur unvollständig ausgefüllt geschickt. Diese Art von Evaluierung ist noch relativ neu an den Fachhochschulen und zumindest die Studenten der Technischen Fachhochschule Jyväskylä hatten noch nie Lernertagebücher schreiben müssen. Bei der Evaluierung stand der Lehrer vor der großen Frage, wie er die Studenten evaluieren soll, die keine

Lernertagebücher geschickt hatten. Wir sind zu dem Schluß gekommen, daß nur diejenigen, die diese Formulare ordentlich ausgefüllt und abgeschickt hatten, eine Möglichkeit zu einer guten Note haben.

Die Lernertagebücher wurden gleichermaßen an den Lehrer des Kurses und an die Forscherin geschickt. Insgesamt wurden 47 Lernertagebücher an uns geschickt, von denen 5 von solchen Studenten stammen, die den Kurs unterbrochen haben. Insgesamt hätten die 7 Studenten, die den Kurs bis Mitte Dezember noch besuchten, an uns 98 Lernertagebücher schicken sollen! Also wurde nur knapp die Hälfte (42%) der Formulare ausgefüllt. Nur eine Studentin hat alle 14 Lernertagebücher ausgefüllt und auch abgeschickt, ein Student 12, eine Studentin 9 und ein Student hat bis jetzt [Februar 1999] 7 davon ausgefüllt.

Einige Zitate aus den Lernertagebüchern sind im Kapitel 6.2 zu finden, wo die Studenten ihre neue Lernumgebung sowie den Einsatz des WebBoards und die Chat – Funktion kommentieren.

Wenn das Lernertagebuch als Evaluationskriterium für diesen Kurs auch in Zukunft dienen soll, muß noch präziser ausgedrückt werden, wie wichtig seine Rolle ist und schon am Anfang müssen die Studenten mehr und öfter daran erinnert werden, daß sie es auch immer ausfüllen und losschicken müssen.

6.1.3 Interviews

Alle sieben Studenten, die noch Ende November 1998 am Kurs teilnahmen, wurden interviewt (Anhang 3). Die Interviews nahmen von eineinhalb bis zwei Stunden Zeit in Anspruch und nur ein Student konnte nicht persönlich interviewt werden, weil er in einer anderen Stadt wohnte. Er hat per E-Mail seine Antworten auf die Fragen an den Lehrer geschickt und da seine Antworten vollständig und eindeutig waren, mußten sie nicht per Telefon ergänzt werden. Die Forscherin hat beim Interview die Antworten der Studenten mit Hilfe eines Kassettenrecorders aufgenommen und später aufgeschrieben.

6.2 Antworten auf die Forschungsfragen

Die drei wichtigsten Forschungsfragen sowie ihre Untergliederungen befinden sich im Kapitel 6.1. Unten werden die Antworten der Studenten analysiert und dokumentiert. Es werden auch Zitate der Studentenaussagen wiedergegeben, wenn sie besonders ausdrucksfähig sind und das besprochene Thema gut veranschaulichen.

6.2.1 Die neue Lernumgebung im Netz

Im großen und ganzen waren die Studenten mit der neuen Lernumgebung sehr zufrieden. Die Links funktionierten normalerweise gut, weil sie der Lehrer immer sehr sorgfältig im voraus getestet hat. Das einzige Problem war, daß die Aufgaben erst gegen Ende der Woche im Netz zu lesen waren und die Studenten zu wenig Zeit hatten, sie an ihren Schulen zu lösen. Der Lehrer hatte auch bisweilen technische Probleme mit seinem Computer, und es kam dadurch zu unerwarteten und unvorhersehbaren Verspätungen im Kursplan.

Der Einsatz des WWW ändert die Gestaltung eines Sprachkurses sehr: einige Schulen bieten Computer-Ressourcen für die Studenten, andere wiederum nicht. Die Studenten, die zufällig an diesen "WWW-freundlichen" Schulen studieren, haben immer einen Vorteil den anderen gegenüber, die keinen Zugang zum Internet zwischen 8 – 16 Uhr haben, sondern am Samstag oder am späten Abend am Computer sitzen müssen. Es kann kaum vorausgesetzt werden, daß nur Studenten, die einen Computer mit Internet-Zugang zu Hause haben, an vernetzten Kursen teilnehmen dürfen. Die größten Hindernisse im Einsatz des Kursmaterials *Deutsch im Web* waren bei den Ingenieurstudenten die fehlenden Computer mit Internet-Zugang. Andere sagten, sie haben "zu viel zu tun mit den anderen Fächern" und "zu viele Hausaufgaben". Ein Student sah auch den fehlenden Kontakt zu anderen Studenten und das geringe Lehrer-Feedback als große Hürde. Dieser Student wollte schon einmal mit dem Kurs aufhören, hat dann aber weitergemacht, weil er die Studienwochen dringend brauchte.

In den Lernertagebüchern wurden die Studenten wöchentlich auch nach ihren Meinungen zu Computern, Netz und Lernen gefragt. Einige Äußerungen der Studenten sollen als Beispiel dienen, wie sich die Studenten dem netzgestützten Lernen gegenüber verhalten. Bei einigen Studenten waren die Kommentare sehr knapp:

”Totisesti minä sanon teille... parempaa kuin muut!!”

Ich sage es Ihnen im Ernst...besser als andere!!

Trotz der sehr positiven Aussage hat diese Studentin den Kurs nicht vollendet.

”Internettiä käytettäessä on ongelmaksi muodostunut lähtötasoni saksan kielessä. Jos sanavarastoni olisi laajempi, pystyisin etsimään tietoa nopeammin ja laajemmalta. Nyt yhden sivun lukemiseen menee puoli tuntia! Heikkoutena tässä opiskelumudossa koen sen, että puhetaito ei kehity.”

Beim Internet-Einsatz ist mein Ausgangsniveau in der deutschen Sprache ein Problem geworden. Wenn mein Wortschatz umfangreicher wäre, könnte ich Informationen schneller und weiter suchen. Jetzt lese ich eine Seite eine halbe Stunde lang! Die Schwäche bei dieser Form des Studiums ist, daß die Sprechfertigkeiten sich nicht entwickeln.

”Saksan kielen tasoni on todellakin niin heikko, että opiskelu tällä tavoin ei ole helppoa, mutta tavallaan pidän ajatuksesta opiskella tällä tavoin. Kurssin alkaessa arvioin aikaresurssini väärin .”

Mein Sprachniveau ist derart schlecht, daß das Studium auf diese Weise nicht leicht ist, aber irgendwie gefällt mir der Gedanke, so zu studieren. Am Anfang des Kurses habe ich meine Zeitressourcen falsch eingeschätzt.

”Sormet sekaisin koko ajan näppäimistön kanssa. Opiskelu tällä tavoin on aika raskasta, mutta eiköhän tämä tästä, (jos) ja kun saan rästitehtävät tehtyä.”

Die Finger sind immer durcheinander mit dem Keyboard. Das Studium auf diese Weise ist ziemlich hart, aber es wird schon werden, wenn ich noch die fehlenden Aufgaben schaffe.

”Verrattuna perinteiseen tapaan opiskella tämä tuntuu hieman rankemmalta kun ei ole tukea opettajalta ja opiskelukavereilta.”

Im Vergleich zu der traditionellen Art und Weise des Studiums ist diese etwas harter, denn die Unterstützung des Lehrers und der Kommilitonen fehlt.

Die Kommentare einiger Studenten waren dagegen etwas länger und ausführlicher und enthielten eigene Vorschläge und Ideen zur Verwirklichung des Ganzen, was der Forscherin und dem Lehrer half, auf das Feedback der Studenten gleich Rücksicht zu nehmen und eventuelle Veränderungen im Kurs zu realisieren:

”Kielten oppimista helpottaa, kun voi heti tarkistaa koneen sanakirjasta sanan, jota ei ymmärrä. Ei tarvitse etsiä sanakirjaa! Nettisivujen käyttäminen on kyllä välillä hankalaa. Kun käytin Quizia ja ajattelin etsiä tiedot aina kysymys kysymykseltä ja täyttää vastaukset saman tien törmäsin ongelmiin, kun en päässytäkään jotain sivulta taaksepäin, että olisin päässyt Quiz-sivulle ja jos avasin sen uudelleen, se oli tyhjä, eli kaikki vastaukset piti täyttää uudelleen. Samoin kummikaupunkia etsiessäni törmäsin sivuihin, joilta en päässytäkään takaisin, ja jouduin aloittamaan etsimisen uudelleen. Mukavaa, kun voi käydä tekemässä tehtäviä juuri silloin kun itse huvittaa. Avoimen oppimisympäristön ehdottomia etuja!”

Das Sprachstudium wird erleichtert, wenn man gleich im Computer-Wörterbuch ein nicht verstandenes Wort nachschlagen kann. Man braucht kein Wörterbuch zu suchen! Die Benutzung der Netzseiten ist manchmal aber schwer. Als ich das Quiz machte und dachte, daß ich die Informationen für jeweils eine Frage suche und gleich die Antwort aufs Formular schreibe, bin ich auf Probleme angestoßen, wenn ich von einer Seite nicht mehr rückwärts kam, so daß ich wieder auf der Quiz-Seite gelandet bin und als ich wieder öffnete, war sie leer, also mußte ich alle Antworten aufs Neue ausfüllen. Auch bei der Suche nach einer Patenstadt bin ich auf Seiten angestoßen, von denen ich nicht zurück konnte und mußte wieder die Suche von vorn beginnen. Schön, daß man die Aufgaben gerade dann machen kann, wenn man selbst Lust hat. Das ist ein absoluter Vorteil der offenen Lernumgebung!

”Käytin todellakin WebBoardia chattaamiseen – ensimmäistä kertaa tämän kurssin puitteissa. Oli mukavaa, kun pystyi kerrankin kommentoimaan tätä saksan opiskelua

interaktiivisesti. On ihan eri asia lähettää kommentteja sähköpostissa, kuin keskustella samanaikaisesti. Tällä kertaa surffasin netissä etsimässä tietoja enemmän kuin tavallisesti ja törmästin sivuihin, jotka olivat hieman varsinaisesta aiheesta sivusta, mutta hyvin mielenkiintoista luettavaa, eli sanavarastohan siinä vain karttui. Oikean sivun löytäminen on edelleen hankalaa – ongelma, johon olen törmännyt joskus aiemminkin. Kun vain osaisi joitain niksejä, millä tarkentaa hakua enemmän... Chattia meidän pitäisi käyttää enemmän. Olisi hauska esimerkiksi vain jutella saksaksi toisten kanssa ilman mitään rajattuja puheenaiheita.”

Ich habe das WebBoard tatsächlich für Chatten benutzt – zum ersten Mal im Rahmen dieses Kurses. Es war schön, daß man einmal dieses Deutschstudium interaktiv kommentieren konnte. Es ist eine ganz andere Sache, Kommentare per E-mail zu schicken als gleichzeitig zu diskutieren. Dieses Mal habe ich bei der Suche nach Informationen im Netz mehr als sonst gesurft und bin auf Seiten angestoßen, die thematisch etwas daneben lagen, die aber sehr interessant zu lesen waren, also habe ich meinen Wortschatz immerhin erweitert. Das Finden der richtigen Seite ist immer noch schwer – ein Problem, auf das ich schon früher mal angestoßen bin. Wenn man nur einige Tricks kannte, mit denen man die Recherche präzisieren könnte... Chat sollten wir mehr benutzen. Es wäre schön, zum Beispiel einfach auf Deutsch mit den anderen zu chatten, ohne begrenzte Themen.

Eine Studentin schlägt eine andere Form von Übungen vor:

”Voitaisiin esimerkiksi tehdä haastattelu toisesta chatin välityksellä ja sitten jokainen kertoisi WebBoardissa, mitä sai toisesta selville...tai jotain vastaavaa.”

Wir könnten zum Beispiel einen anderen Kursteilnehmer im Chat interviewen und dann sollte jeder im WebBoard erzählen, was er herausgefunden hat... oder etwas Ähnliches.

”Oli hauskaa surfata eri sivuilla etsimässä kaikennäköisiä nähtävyyksiä ja laskettelukeskukseen liittyviä tietoja. Tällä kertaa hieman ongelmia tuotti kielioppi, sillä en ole tosiaan pitkään aikaan kirjoittanut pitempiä juttuja saksaksi, enkä oikeastaan itse asiassa milloinkaan näin pitkään, joten välillä hieman adjektiivin taiputus mietitytti ja harmitti, kun ei ollut kielioppia käsillä, että olisi voinut tarkistaa,

miten ne menee. Aihe oli hyvin hauska, kun sai käyttää omaa kekseliäsyyttään ja etsiä tietoja sekä kirjoittaa juuri siitä, mikä itseä kinnostaa.”

Es war schön, auf den verschiedensten Seiten zu surfen und allerlei Sehenswürdigkeiten und Informationen zu Skifahrzentren zu suchen. Dieses Mal hatte ich Probleme mit der Grammatik, denn es ist schon länger her, daß ich längere Geschichten auf Deutsch schreibe und eigentlich nie so lange, also mußte ich mir mal Gedanken über die Adjektivdeklination machen, und es hat mich geärgert, da keine Grammatik vorhanden war. Damit hätte ich überprüfen können, wie die Dinge richtig sind. Das Thema war sehr lustig, denn man konnte die eigenen erfinderischen Talente einsetzen und Informationen suchen und schreiben, was einen selbst gerade interessiert.

”Tällä kertaa itse tunnin aihe edisti oppimista, sillä kivahan niille sarjakuville ja vitseille oli naureskella. Piti kaivella sanakirjaakin ihan sen takia, että ymmärsi jonkin olennaisen sanan ja näin ollen koko vitsin. Eipä meillä ainakaan peruskoulussa tai lukiossa kielten tunneilla paljon vitsejä luettu, joten hauskeempaa oli verrattuna perinteiseen oppituntiin.”

Dieses Mal hat schon das Thema der Lektion das Lernen gefördert, denn es ist doch schön, über Cartoons und Witze zu lachen. Man mußte auf das Wörterbuch schon deshalb zurückgreifen, damit man ein wesentliches Wort verstand und soomit den ganzen Witz. An der Grundschule und gymnasialen Oberstufe haben wir während der Sprachlektionen nicht viele Witze gelesen, so daß es diesmal viel lustiger als im normalen Unterricht war.

”Tämä viimeinen oppitunti oli itse asiassa hyvin leppoisa, kun ei tarvinnut varsinaista tehtävää varten etsiä netistä hirvittävää pinoa tietoa, ymmärtää sitä ja laatia vielä vastausta. (...) Oli hauska kirjoittaa hieman kuvailevampaa tekstiä, sillä minun mielestäni ainakin joulukuun on paljon juuri tuoksua ja elämyksiä ja kynttilänvaloa. Verrattuna perinteiseen oppituntiin oli huomattavasti hauskeempaa, ainakin muilla tässä ATK-luokassa olleilla, sillä hämmästykseni yhdellä Jyrkin antamista jouluaiheisista sivuista oli musiikki mukana. Kummasti herätti muuten hiljaisessa luokassa hilpeyttä, kun minun koneeni alkoi soittaa Jouluyö, juhlayötä ja muista

joululauluja☺ Selitykseni, että teen vain saksan tehtäviä, ei kuulostanut ilmeisesti heistä riittävän uskottavalta. ☺”

Diese letzte Unterrichtsstunde war sehr ruhig, da man für die eigentliche Aufgabe im Netz keine furchtbare Häufen von Informationen suchen, verstehen und dazu noch eine Antwort schreiben mußte. (...) Es war schön, einen etwas beschreibenderen Text zu schreiben, denn meiner Meinung nach besteht Weihnachten eben aus Duften und Erlebnissen und Kerzenlicht. Im Vergleich zu einer traditionellen Lektion war es viel lustiger, wenigstens für die anderen Anwesenden in diesem EDV-Raum, denn zu meinem Erstaunen gab es auf einer der von Jyrki gegebenen Weihnachtseiten Ton. Im stillen Raum entstand schnell eine lustige Stimmung, als mein Computer anfang, “Stille Nacht, heilige Nacht” und andere Weihnachtslieder zu spielen. Meine Erklärung, das sind nur Deutschaufgaben, klang anscheinend nicht sehr glaubwürdig ☺

Auch im Interview äußerte sich ein Student, daß die Unterstützung vom Lehrer zu gering war, aber bei der Frage, ob er den Lehrer kontaktiert hätte, kam heraus, daß er nie um Hilfe gebeten hatte. Auch die Unterstützung der Gruppe, die im Kontaktunterricht vorhanden ist, fehlte diesem Studenten sehr. Der Lehrer kann aber nicht voraussehen, wer Hilfe braucht, wenn sich derjenige nicht meldet. Eine Verbesserung für weitere vernetzte Kurse wäre sicher eine Online-Umfrage, die jedesmal nach der Durchführung von den jeweiligen Aufgaben ausgefüllt und abgeschickt werden sollte. Da die Studenten es sehr leicht vergessen haben, die Lernertagebücher auszufüllen, sollte man vielleicht sie dazu mehr oder weniger dadurch zwingen, daß das Verlassen der Seiten ohne das Ausfüllen der Umfrage unmöglich gemacht wird. Wie die technische Lösung aussehen würde, müßte man die Programmierer fragen. Diese Online-Umfrage könnte dem Lehrer Informationen über den jeweiligen Stand der Dinge ermitteln: der Student könnte darin seine Meinungen oder Gefühle, oder auch Feedback gleich geben. Allein auf die Autonomieität der Studenten kann der Lehrer sich nicht verlassen,

Keiner der Studenten hatte einen Computer mit Internet-Zugang zu Hause, und sie waren auf die Computer an den Schulen angewiesen, was zu verlängerten

Arbeitstagen führte. Die Computerklassen waren ja tagsüber immer mit Unterrichtsgruppen sehr belastet.

Die Meinungen der Studenten über den Kurs können anhand einer Tabelle zusammengefaßt werden. Die 5 ist die beste Note, die 1 die schlechteste.

TABELLE 7 Studenten über den Kurs Deutsch im Web

Behauptung 1: Deine Meinung über den Kurs "Deutsch im Web"								Durchschnitt
	Student1	Stud.2	Stud.3	Stud.4	Stud.5	Stud.6	Stud.7	
a) die Einfachheit der Benutzung	4	5	3	5	5	3	5	4,2
b) der didaktische Wert	3	3	4	4	5	4	4	3,8
c) Zulänglichkeit der Online-Unterstützung	2	3	4	5	5	5	5	4,1
d) das Äussere des Programms	5	4	5	5	3	5	3	4,2

Die Durchschnittswerte sind erfreulich hoch, was den Kursleiter und Lehrer überzeugt hat, daß dieses Pilotprojekt, auch wenn die Teilnehmerzahl sehr gering war, einer weiteren Entwicklung wert ist. Die Meinungen, ob das WWW ein nützliches Werkzeug für den Sprachunterricht der Fachhochschule sein könnte, variierten von unsicher 3 (1 Student) bis zu sicher 5 (3 Studenten). Die Frage nach eventuell stimulusreicherer Lernumgebung im WWW wurde vorsichtig beantwortet: 2 (1 Student), 3 (2 Studenten), 4 (1 Student) und 5 (3 Studenten). Die Behauptungen 3 f) und 3 g) (im Anhang 3) konnten die Studenten nicht gut kommentieren, weil sie zu wenig Erfahrung mit vernetzten Kursen haben, und auch der Vergleich zwischen einer „normalen“ Deutschlektion und einer WWW-Lektion fiel ihnen schwer. Das WWW ist noch nicht soo häufig im Gebrauch (3i) an der Fachhochschule: dieser Kurs war für alle der erste vernetzte Kurs ihres Lebens. Zwar haben Lehrer schon ihre Kurspläne und Aufgaben im WWW auf ihren Homepages, aber ein ganzer Kurs im Netz ist noch eine Rarität. Das WWW ist laut den Studenten keine vorübergehende Mode-Erscheinung, sondern seine Rolle wird auch im Sprachunterricht immer wichtiger. Es wird von allen als eine willkommene Abwechslung angesehen, und die Studenten schätzen auch die Gelegenheit, unabhängig vom Stundenplan studieren zu

können. Auch der Weg zu einer anderen Schule wird ihnen erspart, wenn sie nur den Computerraum an ihrer eigenen Schule betreten müssen.

Die Unabhängigkeit vom Stundenplan kann Studenten aber auch enttäuschen. Sie schätzen den Anteil der eigenen Arbeit vielleicht zu gering, und die eigenen Zeitressourcen werden nur falsch berechnet, was zu Frustrationen und Enttäuschungen führen kann. Die von den Studenten geschätzte und gewünschte Zeitunabhängigkeit war bei den Chat-Aufgaben ja nicht realisierbar, da die Studenten dann gezwungen waren, gemeinsame Termine mit den Partnern zu vereinbaren. Andererseits haben sie aber die Chat-Aufgaben sehr gern gemacht und wollten mehr Partner- oder Gruppenarbeiten. Auch der Einsatz des WebBoards setzte einige Begrenzungen in Bezug auf die Zeitunabhängigkeit: prinzipiell hatten die Studenten eine Woche Zeit, die Aufgaben zu machen und ihre eigenen Kommentare bzw. Lösungen auf das WebBoard zu schreiben. Wer hat schon ein Interesse daran, Kommentare aus Woche 39 zu lesen, wenn Woche 45 schon läuft und die neuen Aufgaben schon darauf warten, erledigt zu werden.

Technisch gesehen ist der Einsatz des WWW für Studenten ein Faktor, der vieles vereinfacht. Eine Diskette oder CD-ROM müssen zuerst installiert werden, und der Student muß einen Computer besitzen, wo das Programm läuft. Zur Zeit [1999] kosten die CD-ROMs noch Hunderte von Finn-Mark, die Lizenzen für Programme sind auch teuer. Wenn CD-ROMs künftig billiger werden, läßt sich ein Kurs auch auf diese Weise anbieten. Das WWW ist für Studenten kostenlos, wenn sie es in der Schule benutzen. Alle Studenten stimmten mit der Behauptung zu, daß das Programm oder der Kurs im WWW publiziert werden sollte und nicht in Diskettenform.

Auch der Einsatz des WebBoards wurde sehr positiv empfunden, und die Studenten waren der Meinung, daß der Kurs ohne WebBoard viel einseitiger und monotoner abgelaufen wäre. Kann die Benutzung des WebBoards die Studenten zur Kooperation anspornen? Alle Studenten äußerten sich sehr positiv dem WebBoard gegenüber und meinten, daß sie ohne diesen nie allein dazu gekommen wären, die anderen Kursteilnehmer zu kontaktieren. Mit der Chat-Übung gab es aber auch praktische Schwierigkeiten, wenn die Studenten einen gemeinsamen Chat-Termin finden mußten

und wenn sie die Aufgabenstellung nicht sorgfältig genug studiert hatten. Die Chat-Transkripte zeigen, daß sie bei dieser Übung den größten Spaß hatten. Ein Chat-Paar hat auch außerhalb des Kurses miteinander gechattet. Aufgaben mit der Chat-Funktion könnten weiter entwickelt werden, denn den Studenten gefiel diese Arbeitsform am besten und sie fanden, daß sie zu wenig zum Chatten aufgefordert wurden. Eine spontane Benutzung des WebBoards kam nicht in Frage, weil die Gruppe dazu zu klein war.

Das WebBoard besuchten die Studenten immer, bevor sie ihre eigenen Aufgaben gemacht haben, weil sie es für nützlich hielten, die Antworten von anderen zuerst zu lesen und dann mit der eigenen Antwort weiterzuarbeiten. Auch die Studenten, die im Laufe des Kurses selbst sehr wenig oder nichts produzierten, haben aktiv die Produkte der anderen Studenten gelesen und sind der Diskussion passiv gefolgt. Durch das WebBoard war es auch für den Lehrer sehr einfach, Mitteilungen oder Fragen an Studenten kollektiv zu schicken, und die Antworten der Studenten waren gleich für alle vorhanden.

Die „Gesichtslosigkeit“ der anderen Kursteilnehmer hat die Studenten nicht gestört. Nur eine Studenten wollte ein gemeinsames Treffen am Anfang oder am Ende des Kurses, wo sich alle hätten vorstellen können. Eine gemeinsame Vorweihnachtsfeier wurde vorgeschlagen, aber die Zustimmung war zu gering. Im Interview mit einem Studenten kam die Idee auf, daß alle Studenten ihre eigenen Homepages haben sollten, die ein Photo und einige Angaben zur Person geben sollte, zum Beispiel mit Informationen über Freizeitbeschäftigungen, zum Studium u.ä. Ein anderer Student meinte, daß es ihm sogar leichter fiel, wenn man keine anderen Studenten sieht.

Die Studenten hatten auch keine besonderen Erwartungen hinsichtlich der neuen Lernumgebung im Netz. Ein Student klagte über seine eigenen Probleme mit der zeitlichen Planung, aber die sechs anderen waren sehr offen und haben nur kommentiert: „Wir wollen mal schauen, was passiert“. Die belgischen Studenten hatten am Anfang die größten Zweifel am Ganzen, schon wegen der Sprachbarriere. Aber sie wurden schnell überzeugt, daß die Technologie funktionieren wird und daß die Anweisungen im Laufe des Kurses ins Deutsche übersetzt werden, damit auch sie

problemlos allen Diskussionen folgen können. Ein Belgier äußerte sich im Interview begeistert zum Internet: „Seeing is believing“. In seiner Heimat wird das Internet noch kaum an Schulen eingesetzt, und wenn Studenten es benutzen, dann hauptsächlich für das Senden von E-Mails.

Die Studenten wurden mit Hilfe der offenen Fragen befragt, ob sie mehr gelernt haben als in einem traditionellen Textkurs. Die Belgier waren dankbar, daß die behandelten Themen nicht den für sie üblichen Fachwortschatz boten, sondern den allgemeinen Gebrauchswortschatz für die alltägliche Kommunikation. Die Antworten der finnischen Studenten waren vorsichtiger: „wahrscheinlich“, „vielleicht“, „ich kann es nicht sagen“. Sie waren sehr zufrieden mit dem Zuwachs ihres Wortschatzes, aber mit ihrer Grammatik nicht. Wenn der Kurs umfangreicher hätte gestaltet werden können, hätten sich die Studenten doch ein wenig Grammatik gewünscht und mehr Korrekturen ihrer Fehler. Der Lehrer hätte auch auf die vielen Möglichkeiten der modernen Textverarbeitungsprogramme hinweisen können, die auch bei Korrekturen helfen können.

Für den Lehrer war das größte Fragezeichen die Evaluierung des Kurses. Wie werden die Leistungen der Studenten bewertet und benotet, wenn kein traditioneller Test zur Verfügung steht? Auch die Studenten haben das Problem eingesehen und mit ihnen sind wir zu dem Schluß gekommen, daß erstens alle Aufgaben gemacht werden sollen, bevor der Kurs überhaupt bewertet werden kann, und zweitens auch die Sprache evaluiert wird. Das heißt bei diesem Kurs, daß die Studenten nicht nur Internet-Abschnitte kopieren und einfügen spööttem, sondern daß sie auch mit dem Text arbeiten, Inhalte mit ihren eigenen Worten ausdrücken und ihre Meinung zu verschiedenen Themen äußern.

Die Studenten haben sich genauere Angaben zu den Evaluationskriterien gewünscht, und es war tatsächlich am Anfang des Kurses der Punkt, der in den Anweisungen am flüchtigsten behandelt wurde, weil dies auch dem Kursleiter und Lehrer nicht ganz klar war. Schon wegen der Übersicht wurde eine sogenannte „Schwarze Liste“ geschaffen, wo die einzelnen Leistungen der Studenten standen. Auch die Lernertagebücher sollten als ein Mittel der Evaluierung dienen, aber zu viele

Studenten vergaßen immer wieder, sie auszufüllen, daß wir auf deren Einsatz als Bewertungshilfe verzichten mußten. Die Tabelle im Anhang 6 zeigt eine solche „schwarze Liste“, die der Lehrer zusammengestellt und an die Studenten geschickt hat. Die Studenten mußten in regelmässigen Abständen informiert werden, was sie noch zu erledigen hatten, denn sie selbst führten eigenständig keinen Kalender darüber, was noch zu tun war. Von einem autonomen Lerner erwarteten wir aber, daß er selbst wissen würde, wo er noch Lücken zu tilgen hat.

Nur drei Studenten hatten bis Ende Dezember 1998 alle Aufgaben gemacht, vier arbeiten noch an ihren Netz-Übungen [Februar 1999]. Die drei Studenten wurden mit einmal einer 4 und zweimal mit einer 5 bewertet. Ein Problem mit der unbeabsichtigten Verlängerung des Kurses sind die Links, die verschwinden und damit die Arbeit der Studenten erschweren. Es gibt zwei Lösungen für dieses Problem: entweder einen strengen Zeitplan vorgeben, dem alle folgen müssen (und wer ihm nicht folgt, fällt durch) oder der Lehrer nimmt sich die Zeit, immer wieder die Links zu überprüfen und die Seiten auf den neuesten Stand zu bringen.

6.2.2 Die Lehrmaterialien

Im Zusammenhang mit den Lehrmaterialien wurden die Studenten gefragt, ob das Material aktuell und authentisch genug ist, ob sie die Themenbereiche für interessant halten und ob noch andere Quellen benutzt werden sollten. Auch interessant war für die Forscherin die Frage nach der Ersetzbarkeit eines Lehrbuchs durch das Internet und nach dem Vermögen des Internet, landeskundliches Material zu vermitteln.

Alle Interviewten waren sich darüber einig, daß sich das Material gerade durch seine Aktualität und Authentizität auszeichnete und einen Mehrwert zur Unterrichtssituation brachte. Auch sagten zwei von ihnen im Interview, daß sie interessante Fachtexte gefunden haben, auf die sie sonst nicht gekommen wären. Die Themenbereiche waren „eine interessante Mischung“, so daß jeder etwas für sich finden konnte. Es gab nur ein Thema, das fünf Studenten gestrichen hätten, nämlich die Bundestagswahl 1998. Sie fanden dieses Thema uninteressant und langweilig, die Sprache der Politik zu

schwer. Zwei Studenten sagten später, daß sie wegen dieses Themas den Kurs abbrechen. Das Thema Bundestagswahl wurde gerade deswegen gewählt, weil es aktuell war und gut zum Thema „Medien in Deutschland“ paßte und ein Student, obwohl es das Thema nicht besonders mochte, fand es eben wegen der Aktualität wichtig. Einige Probleme verursachte die Unmenge von guten Materialien und das „Lost in hyperspace“-Gefühl. Auch hatte ein Student das Gefühl, daß er alles andere findet, aber nur zu seinem Thema ist im Netz nichts vorhanden.

Die Studenten wurden auch nach dem interessantesten Thema gefragt. Interessant war festzustellen, daß fast jeder ein anderes Thema nannte: Reisen, Sport und Freizeit, Musik und Film (2 Stimmen), Fernsehprogramme, Aufgaben zur Partnerstadt und Rezepte. Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die Mischung der Themen und Inhalte sehr gelungen war.

Die Studenten haben den Lehrer während des Kurses mehrmals gefragt, ob es ein deutsches Wörterbuch im Netz gebe. Während der letzten Kurswochen ist ein Link erschienen, der zur Deutsch-Englisch-Demoversion eines Online-Wörterbuchs von Langenscheidt führt. Auch Links zu deutschen Grammatiken wären für die Studenten nützlich gewesen, aber auf den Kursseiten gab es keine. Die Studenten mußten ihre alten Schulgrammatiken zu Rat ziehen, wenn sie eine Struktur überprüfen wollten, aber keiner der Teilnehmer hat den Lehrer kontaktiert, wenn er eine Frage zur Grammatik hatte. Eine Studentin hat zwei Deutschkurse während des Semesters besucht und konnte die Lehrerin des anderen Kurses immer fragen, wenn sie ein Problem mit der Grammatik hatte. Eine Studentin hat ihr Praktikum in Österreich gemacht und sie hat weder Wörterbuch noch Grammatik bei sich gehabt, also mußte sie ohne sie zurechtkommen. Sie hat immer Kollegen oder andere Muttersprachler fragen können, was natürlich günstig war.

Die Frage nach der Ersetzbarkeit des Lehrbuchs durch das Internet in Zukunft wurde von sechs Studenten mit „Ja“ und nur von einem mit „Nein“ beantwortet. Es wurden jedoch einige Bedingungen gestellt, die zuerst erfüllt werden müssen: die Bücher müssen schnell und leicht in elektronischer Form zugänglich sein. Auch die Studenten müssen selbständiger und selbstgesteuerter sein, und der soziale Aspekt darf nicht

vergessen werden. Vielleicht vergessen auch die Lehrer in ihrer Technik-Begeisterung den doch so wichtigen sozialen Aspekt des Sprachenlernens: die Unterstützung der Gruppe ist für einige Studenten sehr wichtig. In dieser Gruppe gab es einen Studenten, der den sozialen Umgang sehr vermißte und auch meinte, daß ein Lehrbuch immer seinen Platz haben wird.

6.2.3 Die neuen Lerner- und Lehrerrollen

Die Fragen, die uns im Bereich der neuen Rollen interessiert haben, waren: Was erwarten die Studenten vom Lehrer? Sind die Studenten autonom genug, bei Bedarf nach einem Feedback zu verlangen und allein zu arbeiten? Ist das Lehrerfeedback nötig und in welchem Umfang brauchen die Studenten Feedback, um motiviert weiter zu studieren? Uns interessierte auch, wie es dem Lehrer des *Deutsch im Web* gelingt, in seiner Rolle als *facilitator* zu handeln? Unten werden zuerst kurz die neuen Lerner- und Lehrerrollen erläutert und definiert. Anschliessend folgen die Ergebnisse der Umfragen und Interviews. Die Studenten haben die Definition zum Begriff *facilitator* während des Interviews zum Lesen bekommen, damit sie einen besseren Überblick über die Frage haben und verstehen, wonach eigentlich gefragt wird.

6.2.3.1 Lehrer als facilitator, coach, moderator

”Neue Lehrer braucht das Land” (zitiert in Donath 1998d, 1) heißt das Buch von Peter Struck, einem Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg, in dem er die Rollen der neuen Lehrer auflistet. (Siehe auch Kapitel 3.3.3) Diese ausführliche Liste hat die Leserschaft in Deutschland sehr beeindruckt, aber was sollen die Fremdsprachenlehrer an ihren Rollen ändern, welche Rollen sollen von ihnen im Lernprozeß in der Informationsgesellschaft übernommen werden, wenn an didaktische Positionen, Ansätze und Anregungen gedacht wird? (Donath 1998d, 3) In diesem Kapitel soll näher auf die verschiedenen Rollen und Erwartungen eingegangen werden, die in der Informationsgesellschaft den Lehrenden gestellt werden. Am Ende des Abschnitts werden auch einige konkrete Hinweise, die von Harasim (1995) stammen, gegeben, mit deren Hilfe die Lehrer einen ähnlichen Web-Kurs besser

gestalten und durchführen können. Die einzelnen Tipps betreffen die Organisation der Konferenzen in der Form, wie wir sie in unserem Kurs durchführten. Weitere ausführliche Hinweise in Bezug auf das Erfassen von Kursen sind auch im Kapitel 7.2 zu finden.

Einer der interessantesten unter den aufgelisteten Begriffen, die die veränderte Lehrerrolle beschreiben, ist *facilitator*. Auch als Englischlehrerin ist es mir unmöglich, etwas Bestimmtes oder ganz Genaues damit zu benennen. Auch Donath hat sich Gedanken über diesen Terminus gemacht, für den es keine deutsche Übersetzung gibt. Schon 1981 wurde dieser Terminus zum ersten Mal benutzt, im Zusammenhang eines Paradigmenwechsels in der Fremdsprachendidaktik. Brumfit sprach "von einem 'language teaching' zu einem 'language learning, facilitated by teachers". (zitiert in Donath 1998d, 3) Auch Harasim stellt fest, daß sowohl der Kursinhalt als auch die Lehrer- und Lernerrollen beim vernetzten Lernen anders sind als im traditionellen Klassenzimmer, wo der Lehrer alles bestimmt. Online-Gruppen sind lernerorientiert und setzen vom Lehrer die Rolle eines *facilitator* voraus, der die Aktivitäten zwar plant, aber dann den Diskussionen nur folgt und Hilfe nur bei Bedarf anbietet. Der Lehrer steht im Hintergrund, wo er die Studenten nur beobachtet, und im Vordergrund sollen die Denkprozesse der Studenten und kooperatives Lernen stehen. (Harasim 1995, 174 f.) Der konstruktivistische Ansatz kommt also auch bei Harasim zum Ausdruck.

Auch der Begriff *coach* kommt in der Literatur vor, obwohl diese Bezeichnung eher mit Sport zusammenhängt. Wenn wir Lernen als autonomen und kreativen Konstruktionsprozeß verstehen, sind keine anderen Formen der Beeinflussung des Prozesses möglich als Hilfestellung bei der Wissenskonstruktion. Einerseits brauchen die Lernenden genug Freiraum, andererseits ist aber auch eine gezielte Unterstützung vor allem beim Auftauchen von solchen Problemen nötig, die von den Lernenden nicht allein bewältigt werden können. (Donath 1998d, 4) (siehe auch Tabelle 4 im Kapitel 3.4)

Moderator wird auch in Bezug auf die neuen Lehrerrollen benutzt. Moderatoren stehen den Lernenden helfend zur Seite und arbeiten mit diesen zusammen. Sie

moderieren auch bei Prozessen des sozialen Lernens, helfen das Lernen zu lernen und bei der Informationssuche, bei der Analyse von multimedialen Informationen und bei deren Beurteilung. Auch der Terminus *navigator* wird von Donath benutzt. (Donath 1998d, 5) Navigator ist eigentlich eine Bezeichnung, die viel aussagt, wenn vom Surfen im Internet die Rede ist. Navigatoren steuern Schiffe, so daß sie nicht untergehen oder durch Wählen von falschen Routen unnötige Strecken zurücklegen. Mir persönlich gefällt dieser Terminus: wenn ich den Studenten in unserem Kurs die Links wenigstens zum Teil vorgegeben habe, brauchten sie nicht allein alles zu finden. Ein gewisser Freiraum soll jedoch gelassen werden, für Alternativen und freiwillige Aufgaben.

Der Lehrer sorgt für die Voraussetzungen, indem er eine gemütliche Atmosphäre schafft. Harasim gibt sehr genaue Anweisungen, wie man einen Kurs von der ersten Lektion an so steuern kann, daß sich alle willkommen fühlen. In der ersten Phase schickt der Lehrer jedem Teilnehmer eine persönliche Nachricht, in der er den Studenten willkommen heißt und ihm gratuliert, daß es ihm gelungen ist, sich elektronisch anzumelden. Die erste Nachricht soll so geschrieben sein, daß eine Antwort erwartet wird. Dadurch wird eine Verbindung geschaffen, und der Student wird zur Interaktivität angespornt. In der zweiten Phase erfolgt die erste Konferenz (im WebBoard *conference* genannt), wo die Aktivität für die betreffende Woche spezifiziert wird, zum Beispiel in der Form "Bitte stellen Sie sich vor und erzählen Sie von Ihren Erwartungen und Wünschen, die diesen Kurs betreffen". Danach kommen die Konferenzen mit jeweils neuen Themen in der verabredeten Reihenfolge. Bis zum Ende der ersten Woche sollten alle Studenten verstanden haben, welche Verantwortung sie zum Gelingen des Kurses beitragen. Der Lehrer soll geduldig warten, bis die abgesprochenen Termine abgelaufen sind, denn eine Weile wird es still sein. Die Antworten kommen eber schon, stellt Harasim optimistisch fest. (Harasim 1995, 176f.)

Wir konnten uns den Optimismus von Harasim nicht sehr lange leisten, denn nur einige wenige Studenten hielten sich an die Termine und machten alle Aufgaben rechtzeitig. Einige bedrängten den Lehrer oder die Forscherin mit Bitten um eine Verlängerung der Termine, andere schwiegen völlig und schickten gar keine Post.

Auf die elektronischen Anmeldungen hin bekamen alle eine E-Mail vom Lehrer. Doch mit der ersten Aufgabe fingen schon die Probleme an. Die Teilnehmer haben sich nur flüchtig beschrieben oder nur ihre Fachrichtung und das Immatrikulationsjahr angegeben. Wir hatten nämlich beabsichtigt, daß sie etwas von sich als Individuen mit ihren Freizeitbeschäftigungen und von ihrem Leben auch außerhalb der Schule berichten würden.

Laut Schlabach, der einen Werkstattbericht über einen Landeskundekurs im Web veröffentlicht hat, verändern sich die Aufgaben und die Rolle des Lehrers, wenn die Vorbereitung neue Dimensionen durch das eigene Surfen im WWW bekommt. Er hat seine Rolle nicht mehr länger als die "eines allwissenden Experten und Instructors" betrachtet, sondern eher als die eines Beraters, Anbieters von Hinweisen und Hilfestellungen. (Schlabach 1997, 8)

Die Antworten der Studenten fassen die oben erwähnten Eigenschaften eines neuen Lehrers zusammen wie folgt:

Ein idealer Netz-Lehrer spornt den Studenten an, produziert gute Aufgaben im Netz. Er ist aktiv und begeistert von seiner Sache und der neuen Lernumgebung. Der Lehrer antwortet schnell auf die Fragen, kommentiert, wenn auch ganz kurz, die Antworten der Studenten. Die Verantwortung des Lehrers liegt mehr auf der technischen Seite, er produziert die Seiten und sieht zu, daß die Links funktionieren. Den Lehrer empfindet man nicht mal Lehrer, er ist eher ein Regisseur. Der Student selbst hat die Verantwortung.

Die Rücksprache mit dem Lehrer finden die Studenten sehr wichtig. Für sie ist es nicht unbedeutend, daß jemand ihre Produkte liest und kommentiert. Auch kurze Kommentare sind willkommen, Hauptsache ist, sie erscheinen schnell nach der Durchführung der Aufgabe im WebBoard. Ein Student hat vorgeschlagen, daß jeder Student das Feedback auf die eigene Web-Seite bekommen sollte, damit es nicht alle lesen können. Dieser Student hatte kein persönliches Feedback bekommen und hätte gern erfahren, ob seine Arbeit der Aufgabenstellung entsprochen hat oder nicht. Nicht jede Antwort braucht Kommentare, aber wenn überhaupt keine zurückkommen, finden die Studenten die Situation frustrierend. Ein Student hätte mehr Korrekturen

von Grammatikfehlern erwartet, hat aber dann selbst kommentiert, daß ein Landeskunde- und Kulturkurs vielleicht nicht das richtige Forum für Grammatik ist. Die Forscherin hat einmal probeweise einige Antworten im WebBoard gelesen, hat die ganz groben Grammatikfehler kommentiert, korrigiert und dann an die Studenten zurückgeschickt, aber die Studenten haben darauf nicht reagiert. Auch wurde einmal im WebBoard eine Frage der Forscherin an alle weitergeleitet: "Möchten Sie, daß wir auch grammatische Fehler korrigieren?" Auf diese Frage kam jedoch keine einzige Antwort. Im zweiten Fragebogen gab es die Aussage "Ich habe genug Feedback vom Lehrer bekommen", auf die dann mit 2 – 5 reagiert wurde. Die Studenten verlangen das Feedback nicht explizit, erwarten aber, daß der Lehrer es automatisch verteilt.

Die Studenten möchten Feedback und freuen sich darüber, wenn sie sehen, daß ihre Texte sowohl vom Lehrer als auch von anderen Studenten gelesen werden. Über das Ausmaß des Feedbacks muß aber der Lehrer selbst bei seinen Studenten entscheiden: es hängt sicher davon ab, ob es Erwachsene oder Jugendliche sind, ob es Fortgeschrittene oder Anfänger sind und ob es Kontaktunterricht ist. Mit *Deutsch im Web* ging es um reinen Fernunterricht, und bei solchen Kursen muß der Lehrer sicher mehr mit den Studenten auch über das Thema Feedback sprechen, am liebsten schon vor dem Kursbeginn und nicht inmitten des Kurses. Die Studenten meinten im Interview, daß die neue Lehrergeneration sich mehr mit dem Thema Internet im Unterricht beschäftigen muß.

Auch im zweiten Fragebogen (Anhang 5) gab es eine Aussage, auf die die Studenten reagieren sollten, und zwar ob die Rolle des Lehrers mit dem vernetzten Lernen verändert wird. Sechs Studenten haben mit einer 5 und einer mit einer 4 geantwortet. Die Antworten der Studenten auf die offenen Fragen im zweiten Fragebogen und im Interview zeigen auch, daß die Studenten sich Gedanken darüber gemacht haben, wie die Rolle des Lehrers in Zukunft aussehen wird. Der Lehrer des *Deutsch im Web* hat im großen und ganzen ein sehr positives Feedback bekommen und kommt dem Ideal eines Netz-Lehrers sehr nah.

6.2.3.2 Lehrerkommentare zum Kurs „Deutsch im Web“

Auch der Lehrer, Jyrki-Eero Pirkkalainen, wurde nach seinen Erfahrungen und Eindrücken gefragt. Sein Bericht, ins Deutsche übersetzt, soll die neue Lehrerrolle praxisnah beschreiben (Pirkkalainen 26.2.1999):

”Beispiele von ähnlichen Kursen gab es nicht, also konnte kein Modell oder Muster direkt übernommen werden.

Über die Inhalte und Themenbereiche hatten wir einige Ideen, und Tuula [die Forscherin] hatte einige Printouts von Web-Übungen und Links. Doch von der Verwirklichung des Ganzen hatte keiner ein klares Bild. Also habe ich freie Hände mit viel Verantwortung bekommen...

Ich habe die WWW-Seiten allein von Anfang an aufgebaut. Zum Glück hatte ich schon mit interaktivem Material im Sprachenzentrum der Universität geübt und habe da gelernt, wie man Frame-Dateien, WWW-Formulare und Guestbook-Scripts erstellt, die in Übungen eingesetzt werden können.

Ohne eigene oder Erfahrungen anderer und/ohne Quellenliteratur war es ziemlich schwer einzuschätzen, wieviel jeder Student arbeiten muß. Ich bin zu dem Schluß gekommen, daß das Thema und die Aufgaben wöchentlich gewechselt werden und jedes Thema 2 – 4 Aufgaben enthält. Bei der Darstellung jedes Themas wollte ich Links zu aktuellen Nachrichten und Ereignissen in Deutschland anbieten, und auch die schriftlichen Aufgaben sollten sich darauf bauen. Dieser Plan machte es unmöglich, daß die Aufgaben schon im August vor Kursbeginn fertig waren. Doch die Seiten, die im voraus schon fertig waren, mußten ständig erneuert werden, weil viele der Links nicht mehr funktionierten: die Seiten waren einfach verschwunden oder hatte eine neue Adresse. Die dynamischen Informationen im Web haben also Vor- und Nachteile. Einerseits konnte ich ganz neue Texte sogar ex tempore zum Lesen anbieten, z.B. über Mika Häkkinen und seine Formel-1 Weltmeisterschaft. Andererseits konnte ich keine Einheit zu sehr auf einem einzigen Link im Netz aufbauen, denn es könnte ja passieren, daß er verschwindet.

Das WebBoard war für mich eine unbekannte Umgebung, aber sein Einsatz war wirklich einfach und schnell zu lernen. Mehr Probleme hatte ich mit der Bürokratie und der Organisation der FH – es war unmöglich, Leute zu finden, die schließlich

verantwortlich für etwas waren und die eine Veränderung auf den Kursseiten im Web oder im WebBoard machen könnten. Überraschend war auch die Tatsache, daß ich mich plötzlich mit Tuula [Kotikoski] unterwegs auf Fahrrädern fand, wir haben Poster (Anhang 1) in allen Schulen der FH aufgeteilt ... das Studium und der Unterricht im Kurs war ja nichts ortsgebunden, aber die Werbung fand mit den herkömmlichen Methoden statt. Tuulas persönliche Kontakte und Information vom Mund zu Mund waren notwendig, um überhaupt Kursteilnehmer zu finden.

Mich hat es eigentlich nicht gestört, daß ich die Studenten persönlich nicht getroffen habe. Ich habe einen virtuellen Eindruck vom jeden einzelnen Teilnehmer bekommen, der durch den individuellen Schreibstil, das Lesen der Lernertagebücher und durch die E-Mails sowie die Chat-Sessionen entstand. Natürlich ist so ein Bild eines Menschen übers Netz nicht vollständig, denn es fehlen die Eindrücke, die man vom Aussehen, von der non-verbale Kommunikation und dem Äußeren des Anderen überhaupt bekommt. Die Kontaktaufnahme zu einem Studenten mittels WWW und E-Mails ist wesentlich schwieriger, wenn er selbst nicht offen und aufgeschlossen ist.

Da die realzeitige persönliche Beratung der Studenten nicht möglich ist, müssen alle Anweisungen sehr genau und detailliert gegeben werden. Ideal wäre, wenn man schon im voraus wüßte, was für Probleme eventuell beim Schreiben der Antworten auftauchen werden. Das ist nicht möglich, und zu genaue Anweisungen verhindern die Autonomie der Studenten und vermehren die Arbeit des Lehrers. Selbst habe ich empfunden, daß ich am meisten Zeit vergeudet habe, als ich die Anweisungen geschrieben habe, wie die Aufgabe durchzuführen ist und was in der Antwort sein sollte und was nicht.

Manchmal, wenn die Links nicht eindeutig waren, sondern die Studenten freie Hände bekommen haben, hatten wir Probleme mit der Zeit. Zum Beispiel mit der Aufgabe, wo sie den Busbahnhof, Flughafen usw. in der Patenstadt finden sollten – hier zwei Ausschnitte aus den Lernertagebüchern:

”Es war nicht leicht, einen Stadtplan von Salzburg zu finden, aber nach einer Stunde habe ich ihn endlich gefunden und die Aufgabe gemacht.”

”Es war schwer, den Stadtplan zu finden, aber ich habe viele andere Informationen über Linz gefunden. Ich wußte nicht, daß Linz die Heimatstadt

von Hitler war.”

Im ersten Kommentar kann man den Nachteil (Zeit vergeht bei unproduktiver Arbeit, wenn man Informationen auf eigene Faust sucht) sehen, im zweiten den Vorteil (im Netz gibt es so viele Informationen, daß man immer etwas findet, auch wenn man nicht gerade das gesucht hat).

Manchmal, aber sehr selten, haben die Studenten mir geholfen, indem sie neue Arbeitsweisen für das WebBoard oder andere Internet-Werkzeuge erfunden haben. Dadurch sind wir zu den Chat-Interviews gekommen. Bei der Folgen der Chat-Diskussionen habe ich festgestellt, daß diese Arbeitsweise genauere Anweisungen verlangt hätte (schon wieder...). Die Zeit vergeht sehr schnell beim Chatten, denn die Konversation und Gruppenarbeit dauern länger als beim Face-to-face-Sprechen. Man müßte eigentlich „goldene Regeln“ für die Chat-Arbeit entwickeln... die erste Regel wäre, daß man am Anfang sagen muß, wieviel Zeit man zur Verfügung hat, auch wann man Schluß machen muß. Dementsprechend muß man dann arbeiten.

Zum Glück hatten wir einen Ideal-Studenten dabei, von dessen Lernertagebüchern eigentlich jedes Mal etwas Neues herauszubekommen war. Diese Art von Fernstudium erfordert natürlich Autonomie und Selbständigkeit, und es ist für den Lehrer besonders erfreulich, wenn ein Student all das Erlebte noch in Worten ausdrücken kann und alles Gelernte, die eingesetzten Arbeitsmethoden, Schwierigkeiten und Verbesserungsvorschläge zusammenfassen kann. Das kann man natürlich nicht von allen verlangen, aber das ist ein Ziel, wonach man anstreben kann...“

Die Einschätzung von Pirkkalainen wurde an Reinhard Donath geschickt und er hat in seiner E-Mail-Nachricht (Donath 18.3.1999) das Thema „Lehrerrolle“ auf folgende Weise kommentiert:

„ Zu Jyrkis Einschätzung:

Gefällt mir gut, weil er präzise die Vor- und Nachteile und vor allem die dabei entstehenden Probleme benannt hat:

. Kontakt mit zurückhaltenden Lernern/Betreuung

- Arbeitsanweisungen (aber warum sind die so zeitintensiv?) Gerade die Aufgaben, die ja den Lernprozeß der Lerner ininitieren und begleiten sollen, dürften doch nicht so schwer sein, wenn ich das (wöchentliche) Ziel vor Augen habe? Natürlich muß abgewogen werden zwischen "führen" und "laufen lassen (Autonomie)", aber dennoch sind doch die Aufgaben notwendig, um das Verlaufen zu vermeiden. . OK, vielleicht liegt gerade in dieser schweren Balance das Problem der Aufgaben, weil ja Aufgaben eigentlich der Autonomie widersprechen.

Gleiches gilt für die Links: Wie viele geben, wie viele Informationen selber finden lassen: Balance würde bedeuten: Ein/zwei Links, mit denen die Aufgaben gelöst werden können, dann evtl. zusätzliche Aufgaben, die in eigener Recherche bearbeitet werden, quasi Differenzierung möglich: Wer will, kann mehr/anders arbeiten, aber alle haben zunächst (als Start) die gleiche Ausgangssituation.

Ich finde seine Reflektion/Auswertung hilfreich und auf den Punkt gebracht. Schön auch die Interaktivität durch Chat (trotz Zeitproblem):
Zeit ist immer das Problem beim Lernen, isn't it?"

6.2.3.3 Studenten – autonome Lerner?

Wie schon im Kapitel 3.3.3 auf den Rollenwechsel hingewiesen wurde, wird den Studenten und Schülern eine neue, autonome Lerner-Rolle zugeschrieben. Das Lernen orientiert sich am Lerner, die Schule wird zur Lernwerkstatt, und die Schüler entdecken selbständig ihren Lernstoff. Die konstruktivistischen Ansätze fordern einen Rollenwechsel hin zum autonomen Lerner, der sich sein Wissen im kreativen Konstruktionsprozeß aus den angebotenen Informationen konstruiert. Die Arbeitsweisen der Studenten und Schüler in einem dem didaktischen Konzept der Lernerautonomie verpflichteten Klassenzimmer werden wie folgt skizziert: Die Arbeit erfolgt in Kleingruppen, die ihre Ergebnisse durch Posters präsentieren, die Lerner führen ein persönliches Lernertagebuch und die Fremdsprache ist die einzige erlaubte Sprache im Klassenzimmer. (Donath 1998e, 3)

Die Lernerautonomie und autonomes Lernen sind in Finnland keine neuen Konzepte, aber sie sollten zuerst sowohl vom Lerner als auch vom Lehrer zuerst richtig verstanden werden. Autonomes Lernen heißt nicht, daß der Lernende alleingelassen wird, nicht jedes Selbststudium ist autonome Arbeit. Auf dem Hintergrund des konstruktivistischen Ansatzes sind Begriffe wie Lernstrategien und Lernertypen zentrale Elemente des Lernprozesses. Von den Strategien wird in finnischen Zeitschriften für Sprachlehrer wenig oder gar nicht geschrieben und die Lehrer sind sich der notwendigen Lerntechniken oder –strategien nicht bewußt. Zu Lernstrategien gehören u.a. "das Memorieren von Sprachmustern und sprachlichen Elementen, das Generalisieren von Regeln, das Erschliessen von Bedeutungen, das Analysieren von vorher unanalysierten Strukturen, das Simplifizieren von Strukturen, der Transfer von muttersprachlichen Strukturen" (Wolff 1997, zitiert in Donath 1998e, 4).

Harasim sieht eine positive Einstellung der Lernenden als einen Schlüssel zum Erfolg. Auch eine frühe und häufige Teilnahme am online-Unterricht ist entscheidend, aber für viele Studenten, die Neulinge im Internet sind, gibt es am Anfang Hindernisse, die überwunden werden müssen. Sie wollen nicht ihre gewohnte Art und Weise zu kommunizieren ändern, obwohl sie wissen, daß die online-Diskussion die einzige Möglichkeit ist. Einige Studenten brauchen eben mehr Zeit als andere, aber wie lange kann und soll der Lehrer mit den Antworten warten und Zeit lassen? Die Faktoren, die den Unterschied zwischen den Studenten ausmachen, sind Haltungen, Motivation, Zugang zum Internet und die Selbstdisziplin, die bei einer regelmäßigen Teilnahme erforderlich ist. (Harasim 1995, 193 ff.) Selbstdisziplin verhindert sicher auch das "lost in cyberspace" –Gefühl: man tut zuerst nur das, was verlangt wird und erst später kann frei recherchiert und im Internet gesurft werden. Auch Schlabach schreibt von einer gewissen Portion Selbstdisziplin, die das Surfen im Web erfordert. Die Gefahr der Ablenkung ist groß und kann viel Zeit kosten. (Schlabach 1997, 7)

Sind unsere Studenten autonom genug gewesen, den Kurs motiviert bis zur letzten Aufgabe zu schaffen? Alle interviewten 7 Studenten stimmten eindeutig mit 4 oder 5 zu, daß die Rolle der Studenten sich verändern wird, wenn vernetztes Lernen Alltag wird. Sie wurden auch nach ihrer Selbstdisziplin und Autonomie beim Lernen gefragt

und die Pilotgruppe hielt sich für sehr oder relativ selbstdiszipliniert und autonom. Nur zwei Studenten antworteten mit einer 3 und 2, und sie waren dann doch unter denjenigen drei Studenten, die alle Aufgaben bis zum Termin geschafft hatten und auch vor Weihnachten bewertet werden konnten. Bei den anderen Studenten, die sich für sehr autonom und selbstdiszipliniert halten, fehlen noch viele der Aufgaben. Das Studieren allein, ohne die Gruppe zu sehen, hat nur einen Studenten gestört. Drei von sieben Studenten haben den Lehrer während des Kurses kontaktiert und ihn etwas gefragt, was nicht direkt mit der Rückgabe der Aufgaben zu tun hatte. Es gab immer wieder technische Probleme oder die Links haben nicht funktioniert. Die Rücksprache mit dem Lehrer hätte häufiger stattfinden sollen, damit zum Beispiel die Einheit mit der Wahl 1998 hätte abgekürzt werden können. Kommentare zu den Inhalten und Themen kamen sehr selten, zu den Methoden hat sich eine Studentin geäußert und eigene Ideen vorgeschlagen, die auch nach Möglichkeit verwirklicht wurden. Den Studenten hätten wir vielleicht noch mehr Freiraum lassen sollen, damit sie autonomer hätten suchen können, aber die Frage ist immer schwer: sollen wir sie an der Leine führen oder allein laufen lassen?

Wieviel Zeit haben die Studenten mit den Aufgaben im Internet verbracht?

Die drei Studenten, die den Kurs rechtzeitig abschließen konnten, haben ihre Lernertagebücher auch gewissenhaft ausgefüllt und immer die im Internet verbrachte Zeit genau angegeben. Die Studentin, die weitaus die besten Leistungen hervorbrachte und auch die beste Note erzielte, hat insgesamt 42 Stunden im Netz gesurft und Antworten aufs WebBoard geschrieben. Die zweite Studentin mit der Note "Fünf" hat nur 17 Stunden gemeldet, aber sie war in Österreich im Praktikum und hatte oft Probleme mit dem Internet-Zugang von ihrer Firma aus. Der Student mit der Endnote "Vier" gab 24,5 Stunden Netz-Zeit an. Ein Student, der mit seinen Aufgaben noch nicht fertig ist, hat bisher [Februar 1999] 23,5 Stunden für etwa die Hälfte der Aufgaben gebraucht. Von den Studenten, die den Kurs unterbrochen haben, gibt es insgesamt nur fünf Lernertagebücher mit sehr geringen Kommentaren. Eine Studentin hatte die Leitidee des Kurses zunächst völlig mißverstanden und dachte, sie könnte die Aufgaben in beliebiger Reihenfolge nach ihrem eigenen Tempo machen.

Im freien Gespräch nach dem Interview haben die Studenten den Kurs sehr positiv bewertet und sich noch weitere Kurse sowie in berufsbezogenen Fächern als auch in Sprachen im Netz gewünscht. Bei der Frage, ob sie noch einen weiteren Sprachkurs im Netz wählen würden, haben alle mit "ja" geantwortet. Alle bis auf einen Studenten hatten auch etwas Neues über das WWW gelernt, was sicher für ihr zukünftiges Studium vom Vorteil ist. Daß nur 7 von 16 angemeldeten Studenten den Kurs bis zur letzten Lektion besucht haben, und daß nur 3 der 7 Studenten den Kurs noch im Rahmen des Zeitplans absolvieren konnten, soll den Lehrer nicht deprimieren. An der Technischen FH Jyväskylä ist es völlig normal, daß von den 50 an einem freiwilligen Sprachkurs angemeldeten Studenten eventuell etwa 30 den Kurs auch bestehen und der Rest irgendwo auf der Strecke bleibt, den Kurs unterbricht oder nicht zum Test erscheint. Die vier Studenten, die noch einige Aufgaben schicken müssen, werden sicher auch den Rest des Kurses schaffen, sie brauchen nur Zeit. Natürlich kann der Lehrer nicht bis zum Jahr 2000 darauf warten, daß die Aufgaben in seinem elektronischen Briefkasten erscheinen, sondern er muß irgendwann einen endgültigen Termin geben, wann er alles haben will.

Die Ursachen zur Abbrechung des Kurses sind uns nicht bei allen Studenten bekannt, aber Zeitmangel, zu schwierige Aufgaben, kein Internet-Zugang sind Gründe, die genannt worden sind. Die eigenen Zeitressourcen sind falsch eingeschätzt worden, die eigenen Sprachkenntnisse sind vielleicht nicht so gut, wie die Person selbst gemeint hat, und nicht zuletzt sind die Computerräume an der Technischen FH Jyväskylä während der normalen Unterrichtszeit von 8 bis 17 Uhr sehr belastet. Ein Student hat vorgeschlagen, daß, wenn weitere vernetzte Kurse organisiert werden sollen, auch die Studenten mehr Computer nur für diese Zwecke zur Verfügung bekommen sollten.

6.3 Die Realität: Evaluationen von Breindl und Donath

Am 15. November 1998 wurde Dr. Eva Breindl vom IDS (Institut für Deutsche Sprache Mannheim) per E-Mail gebeten, den Kurs "Deutsch im Web" zu evaluieren. Sie gilt als eine Sachkundige im Bereich DaF im Netz und hat sehr ausführlich im

Internet recherchiert. Ihre Antwort kam am 16. November und die Nachricht wird unten als Ganzes wiedergegeben.

”Ich habe mir Ihren Landeskundekurs ”Deutsch im Web” mal angesehen und finde ihn sehr ansprechend. Thematisch halte ich die Auswahl für unterschiedlich gut; - die Reiserouten sind ja inzwischen ein Standard beim Web-Teaching. Sehr gelungen fand ich vor allem die Film-Geschichte, wo über die Rezeption des finnischen Films in Deutschland interkulturelle Perspektiven zum Tragen kommen (auch ich bin ein Kaurismaeki-Fan).

Was ich sehr positiv finde, ist der Versuch einer Integration verschiedener Web-Funktionen zu einem Gesamtkurs. Information durch die Recherche-Aufgaben, Interaktion mit der Software bei Lueckenübungen und multiple choice, Kommunikation im Web-Board und bei der Erarbeitung von Lösungen in Partnerarbeit.

Ich nehme an, das Ganze ist noch sehr im Aufbau,; so habe ich z.B. keine interaktiven Aufgaben gefunden. Ein Problem bei Web-teaching ist ja die reduzierte Kontroll- und Korrekturmöglichkeit in Bezug auf die sprachliche Form: nun ist das zwar ein Landeskundekurs, aber ich hätte etwas mehr Integration von Spracharbeit in den Kurs gut gefunden (vielleicht sieht das aber auch Ihr Curriculum gar nicht oder an anderer Stelle vor). So frage ich mich bei der Einheit "Reiseziele", ob Ihre Teilnehmer selbstständig Berichte verfassen können – und dabei einen Lernzugewinn haben. Vielleicht wären ja für solche Aufgaben Textmuster oder ein wenig mehr sprachliche Vorgaben zumindest für manche, schwächeren Lerner hilfreich. Das Web-Board gibt noch nicht so viel an echter Kommunikation her, auch hier vermute ich, daß das noch besser wird.

Aber insgesamt finde ich wie gesagt den Kurs sehr positiv; gerade in der Verbindung der verschiedenen web-spezifischen Kommunikations- und Interaktionsformen sollten Sie weiterarbeiten, ich glaube, da läßt sich noch mehr herausholen. (...)

Reinhard Donath schreibt am 28. Januar 1999 in einer E-Mail Nachricht, wie folgt:

“Woche 45 Popkultur:

Toll, sehr motivierend, bestimmt eng an den Interessen der LernerInnen orientiert, super Aufgaben, die autonomes Lernen wunderbar stützen können. Sehr viel Futter für unterschiedliche Fähigkeiten - Zeit -

Interessen: sehr schönes Angebot mit brandaktuellem Landeskundematerial, zumal mit der Verknüpfung zu Finnland aktuell, vorbildlich!

Auch die Links zu den Popgruppen sind hilfreich und gut ausgewählt, vielfältig, so daß alle Interessen bedient werden können und ein reichhaltiger Überblick über aktuelle deutsche Musikszene möglich wird. Wahrlich "rich learning environment"!

Woche 47: Reiseziele

Wieder sehr individuell Interessen bedienend, was sich in den Aufgaben widerspiegelt. Aufgaben bieten sehr gute inhalts- und zielorientierte Schreibenlässe, die motivierend sind und die sprachliche Ebene mit der (medien-)methodischen Ebene verbinden durch Hyperlinks zu gefundenen Seiten (die rezeptiv erarbeitet werden müssen, bevor sie sinnvoll gelinkt sind): Gute Verknüpfung von passiver (lesender, rezipierender)

Spracharbeit mit produktiver Komponente, also aktiver Spracharbeit. Die vorgegebenen Links lassen viel Raum für individuelle Recherche und Auswahl: Bedient (autonome) Lernerinteressen, Vorerfahrungen etc.

Woche 38 "Stadt" kann ich kaum verstehen, ziemlich finnisch :-), aber eine Stadt virtuell erkunden und dann vorstellen ist OK und besser als im Lehrbuch allemal. Auch hiermit individuelle Präferenzsetzung auf Interessantes, Bekanntes etc. möglich, bingo (also: gut).

Woche 45 Auto:

Wow, wahnsinnig viel Stoff, Material, Angebote, da wird Lerninteresse reichlich bedient und für jede(n) dürfte etwas sehr Interessantes dabei sein. Viel Recherche, viele interessante interkulturelle Vergleiche D - F, viel lebensbezogene Sprachpraxis (Urlaub in D, Verkehr in D, Verkehrsregeln, Pannenhilfe). Gut auch für Sprachfeld Verkehr, da können Unmengen neuer Vokabeln gelernt werden. Wenn doch die Menschen sich auch die Zeit nehmen würden, das alles durchzuarbeiten!

Woche 39 Wahlen:

zu viel finnisch, da verstehe ich leider nichts, aber ich ahne....

Prinzipiell: In der Woche 40 sind fast alle Informationen und Arbeitsaufträge deutsch mit einigen finnischen Erklärungen in Klammern. Das Verfahren finde ich besser, also: Deutsch auch als Sprache der

Erklärungen und Arbeitsanweisungen - oder würde das dann für die TeilnehmerInnen zu schwierig werden??

Woche 40:

reichlich Themen angeboten, sehr aktuelle, wieder toller Brückenschlag D - SF mit schönen Aufgaben, zumal TV-Stationen auch verteilt sind auf einzelne Teilnehmer: Sehr gutes kooperatives Arbeitsfeld für Zusammenarbeit im Netz. Ob's praktisch dann auch so geklappt hat, ist zunächst unwichtig, vom Angebot her ist es toll!

Weihnachtsthema:

Wieder sehr viel Möglichkeiten, vor allem auch zum direkten kulturellen Vergleich Finnland - Deutschland, auch schön: Begriffe direkt finnisch - deutsch. Nett und sehr informativ: Der Link zu Jyrkis Projekt an der Normalschule mit den vielen authentischen Infos zu Weihnachten und Silvester in D und der Schweiz. Für mich sogar sehr interessant: Die regionalen Unterschiede der Gebräuche, die Namen der SchülerInnen und ihre multikulturelle Herkunft. Deutsche Kinder in einer deutschen Schulklasse? Multikulti live!!

Insgesamt: Die 12 Themen sind aktuell und lernerorientiert, bieten reichhaltiges motivierendes Arbeits- und Lernmaterial, ermöglichen passive Sprachanwendung ebenso wie aktive Lese- und Schreibanlässe in einer technologisch sehr ansprechenden Arbeitsumgebung (E-Mail, Webboard etc.). Vom Konzept, den Inhalten, Hilfen, Links, Arbeitsaufträgen her sehr gut vorüberlegt und strukturiert mit Lernerinteressen vor Augen.

Also: Sehr gutes Konzept!

In 12 Einheiten Landeskunde, Sprachenlernen und interkulturelles Lernen en masse und live, authentischer und aktueller geht's nicht! Kompliment!"

Im großen und ganzen sind beide Kommentare sehr positiv und weisen deutlich auf eine Möglichkeit, noch weiter mit der Sache zu experimentieren. Breindl hat auf einige Punkte hingewiesen, wo noch weitergeforscht und -entwickelt werden soll und darauf wird sicher beim nächsten Pedanet-Projekt „Deutsch im Web 2“ eingegangen.

7 SCHLUSSBETRACHTUNG

7.1 Kritische Bewertung des Internet-Einsatzes im DaF-Unterricht

Es hat sich gezeigt, daß die Nutzung von Computern und Telekommunikation für Schulfächer durch das WWW attraktiver geworden ist, wenn es um Fächer geht, die bisher nichts oder wenig mit der Informatik zu tun haben, wie zum Beispiel Fremdsprachenunterricht. Diese Behauptung würde den Einsatz des WWW im Sprachunterricht unterstützen. Es wird jedoch gewarnt, daß bisher Erfolge nur mit einigen Anwendungsmöglichkeiten erzielt worden ist, darunter die Recherchen durch die Schüler, die Präsentationen der Lerner im WWW, Vorbereitung des Unterrichts (Lehrer), selbsterfasste Lehrmaterialien im HTML-Format und Vorstellung von Personen im Web. Diese Untersuchung erwähnt keine E-Mail Projekte, die häufig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. (UKA o.J., online)

Nach der bescheidenen Erfahrung mit diesem Kurs und den sieben abschließenden Studenten kann die Frage, ob das Internet im Fremdsprachenunterricht kurstragend eingesetzt werden kann, noch nicht vollständig beantwortet werden. Die Nachfrage nach vernetzten Kursen nimmt ständig zu, denn die Schulleitungen sehen den Internet-Einsatz zum vernetzten Lernen als einen kostensparenden Faktor. Die Anzahl Kontaktstunden wird einerseits immer weiter reduziert bis wir bald in der Situation sind, wo wir weniger als die Hälfte der Arbeit in der Klasse leisten können oder dürfen. Andererseits ist die Planung eines Web-Kurses sehr zeitaufwendig und soll unbedingt mit Hilfe eines sachkundigen EDV-Fachmanns stattfinden. Auch sollte unbedingt bei vernetzten Sprachkursen ein Muttersprachler die Korrektheit der Sprache auf den selbstproduzierten WWW-Seiten überprüfen, denn wenn etwas schon im Netz vorhanden ist, ist es wie gedruckt, schwarz auf weiß, und gilt für die Studenten als sprachliches Muster und wird als solches übernommen.

Neben den praktischen, organisatorischen Fragen entstehen viele didaktische Fragen zum Beispiel nach der Effektivität der Neuen Medien. Es gibt noch keine

Untersuchungen im DaF-Bereich, wo die Studenten und ihre sprachliche Kompetenz, sei es Textverständnis oder Schreiben, in Bezug auf das Lernen mit den Neuen Medien und im Vergleich zu den alten bewährten Methoden untersucht worden wären. Schlabach hat in seinen Kursen festgestellt, daß die Studenten einen Web-Text oberflächlicher und schneller als einen gewöhnlichen Printtext lesen. Er stellt die Frage, ob eine Gewöhnung an schnelles und oberflächliches Lesen durch Surfen entstanden ist. Ein anderes Leseverhalten wird auch durch die Anstrengung der Augen beim Lesen am Bildschirm deutlich. (Schlabach 1997b, 7)

Das WWW kann auf den Sprachunterricht positiv wirken. Wenn alle Medien unter einem Dach organisiert sind, erleichtert das sicher auch die Lehrer-Arbeit: das ständige Hin-und Her mit den Lehr- und Arbeitsbüchern, mit Kassetten, Videos und OHP-Folien wird durch angemessene WWW-Adressen vereinfacht. Die Lernerorientierung und Selbständigkeit tragen dazu bei, daß die Lerner selbst in Eigenverantwortung und durch selbständiges Arbeiten das Lerntempo bestimmen dürfen sowie die Schrittfolge zum Ziel. Ihre Lernschritte sind nachvollziehbar, sie können dokumentiert werden. Auch die Haltung der Lerner gegenüber den Lernstrategien wird sensibilisiert, sie wenden neue Strategien an und trainieren sie in- und außerhalb des Unterrichts. Es ist einfacher für den Lehrer zu differenzieren, wenn genügend Materialien vorhanden sind. Die Themenauswahl ist aktuell, authentisch und kann bei Bedarf verändert werden. (Koithan 1998, 3)

Das WWW allein ist kein Wundermittel. Wenn die Lehrer zuerst ordentlich ausgebildet werden und genug Fortbildungsseminare besucht haben, wenn sie zuerst ihre Angst überwunden haben und selbst mit dem Medium Internet Erfahrungen haben, erst dann kann ernsthaft über den Einsatz des Internet im Unterricht gesprochen werden. Viele Kollegen haben im Gespräch vorsichtiges Interesse geäußert, aber weil ihnen die Zeit zum Ausprobieren und zur Fortbildung fehlt, kann die Schulleitung nicht erwarten, daß alle Lehrer von sich aus die neue Technologie erlernen. Ein Riesenproblem ist das Fehlen der technischen Unterstützung für die Lehrer, die keine Ingenieure oder EDV-Spezialisten sind. Auch Mak (1996, 3) sieht die Lehrer-Unterstützung von den Abteilungsleitern, Rektoren und Kollegen als äusserst wichtig, äusserliche Rahmenbedingungen allein genügen nicht.

Krempf stellt fest, daß sich im Bereich Fremdsprachenlernen die Frage ergibt, „ob das Internet in seiner heutigen Form bereits ausreichend Möglichkeiten zur Verfügung stellt, die für die Beherrschung einer Sprache spezifischen Fertigkeiten zu vermitteln. Eine Sprache zu erlernen, bedeutet ja immer auch zu lernen, in einer ganz anderen Welt zu kommunizieren – und ob in diesem Fall allein der Kontakt zu anderen Lernenden oder dem Tutor über eine wackelige Videoverbindung ausreicht, mag dahingestellt werden“ (Krempf 1998, 49) Laut den Interviews mit den Studenten des *Deutsch im Web* trägt die Interaktion mit anderen Studenten im WebBoard als simulierte Diskussionen zu der mündlichen Kompetenz nicht bei, und wird von den Studenten auch am meisten vermißt. Ein Land und eine Kultur existiert nicht nur auf dem Display, sondern sie besteht aus Menschen, aus einer solchen Vielfalt, die nur oberflächlich mit Hilfe einiger WWW-Seite besucht werden können. (Siehe Kapitel 6)

7.2 Praktische Hinweise für die Organisation von DaF-Kursen im Netz

Im folgenden Abschnitt werden kurz einige Punkte behandelt, die zu berücksichtigen sind, wenn ein WWW-Deutschkurs im Netz geplant wird und er als Alternative oder Ergänzung eines traditionellen Kurses in Frage kommen könnte. Andreas Lixl-Purcell faßt treffend zusammen, was ein Lehrer dabei braucht: „neben offenen Netzanschlüssen vor allem didaktische Experimentierfreude und digitale Reiselust“. (Lixl-Purcell 1998b, online) Bei ihm haben diese digitalen Reisen vor allem im Bereich Landeskunde und Kultur stattgefunden, aber wer sagt, daß diese die einzigen Möglichkeiten sind?

Ein Problem, das mit der Internet-Arbeit verbunden ist und den Aufgaben einen speziellen Internet-Charakter gibt, sind die Angebote, die sich nie inhaltlich festlegen lassen. Der Rahmen ist flexibler, aber manche Lehrer mögen diese Freiheit eben nicht. Es besteht immer das Risiko, daß die gefundenen Seiten plötzlich nicht mehr

verfügbar sind. Das eigenständige Durchforstung des WWW-Angebots im Netz steht immer in Vordergrund. Lixl-Purcell hat fertige Bearbeitungsmuster zum Beispiel für die Themen "Tourismus" und "Einkaufen gehen"(Lixl-Purcell 1998b, online), die als solche übernommen werden können. Der einfachste Weg ist sicher, zuerst das Angebot auszuprobieren, das schon vorhanden ist, bevor man die eigenen Seiten ins Netz produziert.

Erstellung von hypermedialen Lernprogrammen für den Fremdsprachenunterricht

(Nach Hahn, Künzel und Wazel 1996, 158 ff.):

Hahn, Künzel und Wazel (1996, 158 ff.) beschreiben eine allgemeine Schrittfolge, die bei der Erstellung von hypermedialen Lernprogrammen für den Fremdsprachenunterricht in Frage kommt. Als erste Phase sehen sie die fremdsprachenmethodische Problemanalyse, die aus Bedarfs- und Zielgruppen, Medienanalyse sowie aus der Festlegung von thematischen und inhaltlichen Schwerpunkten des Programms besteht. Die zweite Phase ist die technische Problemanalyse und Systematisierung, die die Diskussion der technischen Realisierbarkeit und Erarbeitung des Grobdesigns enthält. Die dritte Phase umfaßt die Ausarbeitung des Feindesigns und der Materialsammlung und als vierte Phase erfolgt die Produktion, von der Erstellung der Steuersoftware bis hin zur Vernetzung des vorstrukturierten Materials. Kontrolle ist unentbehrlich und enthält die Analysen des Lernerverhaltens während der Bearbeitung sowie des Leistungsverhaltens der Lerner nach der Programmbearbeitung. Auch Gutachtervalidierung und Programmoptimierung gehören zu dieser Phase.

Unten werden die einzelnen Phasen noch detailliert behandelt und jeweils mit Kommentaren und Bemerkungen versehen, die aus der Praxis mit dem "Deutsch im Web"-Kurs stammen.

Während der ersten Phase ist die Frage nach der Nachfrage wichtig, weil hier richtungsweisende Impulse gegeben werden können. Besteht überhaupt Nachfrage nach vernetztem Lernen oder ist es sinnvoller, in der Klasse zu arbeiten wie bisher? Die Mehrheit der Kollegen antwortet, daß die Arbeit in der Klasse sicher mehr Sinn hat. Aber wenn die Studenten überall in der Stadt zerstreut an verschiedenen Schulen

studieren, wenn es unmöglich ist, einen gemeinsamen Zeitpunkt zu finden, der allen paßt, ändert sich die Situation ein wenig. Die Zielgruppenanalyse bietet hier eine Antwort auf die Frage nach dem Bedarf. An den neuen Fachhochschulen besteht sicher Nachfrage nach den neuen Technologien dadurch, weil die Anzahl der Kontaktstunden immer geringer wird und die Studenten immer mehr allein lernen müssen. Die Kontaktstunden sind unserer Meinung immer noch wichtig, aber das Internet kann bei der Planung der "Telearbeit" helfen. Wie schon oben festgestellt wurde, kann Sprachunterricht unseres Erachtens nicht ganz ins Netz gelegt werden, aber einige Teile der Sprachkompetenz profitieren aus dem vernetzten Lernen.

Die zweite Frage ist, wieviel Zeit für die Planung des Kurses reserviert werden sollte, ob der Lehrer sogar für diese zeitraubende Phase von anderen Pflichten beurlaubt werden sollte oder ob er nebenberuflich mit weniger Unterrichtsstunden den Kurs planen könnte. Die technische Unterstützung, d.h. enge Zusammenarbeit mit einem Sachkundigen WWW-Spezialisten ist zu empfehlen, denn wenige Lehrer sind in der Lage, eigene WWW-Seiten zu schreiben und im Netz zu publizieren. Die Verwaltung der Schule soll einsehen, daß nicht allein die Technologie genügt, sondern neben Computerklassen mit Internet-Zugang der Lehrende auch Hilfe bei den einfachsten Sachen braucht. Ein Kurs, wo das Erstellen von WWW-Seiten gelernt wird, ist sicher der beste Weg ins Ziel, wenn nicht allein am Computer gearbeitet werden will. Zielgerichtete Fortbildung zahlt sich schnell aus und diejenigen, die es schon können, werden den anderen Kollegen sicher bei der Erstellung der Seiten helfen können. So habe ich zum Beispiel das Surfen im Internet vielen Kollegen beigebracht und immer wieder ihnen Links zu interessanten WWW-Seiten geschickt oder die betreffenden Seiten ausgedruckt.

Die zweite Phase nach Hahn, Künzel und Wazel (1996, 159ff.) ist die technische Problemanalyse und Systematisierung. Hier kommt es auf die gute Kooperation der verschiedenen Sachkundigen an: Sprachlehrer und Programmierer diskutieren im Idealfall die verschiedenen Möglichkeiten, und auch Kompromisse zwischen den technischen Realisierungsmöglichkeiten und fremdsprachenmethodischen Anforderungen sind nötig. Wir nehmen jetzt an, daß die erforderliche technische Ausstattung vorhanden ist. Den Lehrer unterstützt auch eine EDV-Person als

Ratgeber und Assistenten, denn, wie oben gesagt, kann die technische Unterstützung nicht genug betont werden. Es gibt mehrere Möglichkeiten, den Kurs im Internet zu gestalten. Wir haben das WWW und WebBoard gewählt, aber auch das WWW und E-Mails mit Mailing Listen sind möglich. Der Kurs wird geplant, die Themen, Adressaten und Ziele werden festgelegt und die entsprechenden Link-Seiten recherchiert und gespeichert. Der Kurs sollte im Idealfall fertig sein, bevor er beginnt.

Am Anfang jedes Projektes ist eine möglichst klare Zielsetzung erforderlich. Die Studenten müssen genau wissen, welche Inhalte im Kurs behandelt werden, wie gearbeitet wird und wo, was von ihnen vorausgesetzt wird und wie das Ganze evaluiert wird.

Auch ein Computerraum oder einige Computer in der Schule zu bestimmten Zeitpunkten den Studenten zur Verfügung zu stellen ist keine schlechte Idee, die von unseren Studenten vorgeschlagen wurde. Die Kosten sind immer ein Faktor, aber in der Schulbibliothek sind die Computer oft immer besetzt. Die technischen Schwierigkeiten scheinen immer die grössten sein und sie verhindern oder erschweren auch die Arbeit am Kurs erheblich. Entweder funktioniert die Verbindung von zu Hause gar nicht, oder das Aufladen des Materials dauert ewig lang, wenn das Modem sehr langsam ist. Ein kleines gedrucktes Handbuch mit den wichtigsten WWW-Adressen und auch mit der Telefonnummer des Lehrers könnte für die Studenten nützlich sein. Mit WebBoard gab es derart technische Probleme, die mit einem Anruf oder E-Mail sich schnell erledigt hätten.

Die Phasen, die sehr zeitraubend für den zuständigen DaF-Lehrer sind, sind die Erarbeitung des Grobdesigns des Programms und die Erstellung des Lehrmaterials. Die Hinweise, die im Kapitel 5.2 schon angedeutet wurden, gelten auch für das Internet-Lehrmaterial. Authentisch und aktuell sollte das zu sammelnde Material sein, wenn ein Mehrwert mit dem Internet erreicht werden soll. Die Seiten des Goethe-Instituts sind ein guter Ausgangspunkt für jeden DaF-Lehrer. Sie sind unter der Adresse <<http://www.goethe.de>> zu finden und bieten reichlich Materialien und auch Hinweise, wie man mit diesen Seiten umgehen kann. Auch die WWW-Seiten von Reinhard Donath, <<http://www.englisch.schule.de>>, dienen als gute Einstiegseiten für

Internet-Neulinge, weil sie auch aktuelle didaktische Positionen und Zusammenhänge umfassen. Der einzige Rat, der hier gegeben werden kann, ist: so viel wie möglich selbst recherchieren. Wer sucht, findet auch. Die Suchmaschinen bieten ihre Leistungen an und mit einigen wenigen Faustregeln ist die Suche ein Kinderspiel. Viele Lehrer und Lerner sind überrascht, wie viel Material es auf den deutschsprachigen WWW-Seiten gibt: fast alle Zeitungen sind online vertreten, auch viele Städte bieten Touristeninformationen an, Hotels und Restaurants haben auch ihre eigenen Homepages.

Nach dem Grobdesign folgt die Phase der Ausarbeitung des Feindesigns, die im "Deutsch im Web"-Kurs eigentlich parallel mit dem Kurs lief. Auch die WWW-Materialien wurden ständig ergänzt und überprüft, die Kontrollphase fand schon während des Kurses statt, als das Lernerverhalten analysiert wurde.

Wo soll der Kurs mit seinen Materialien dann physisch liegen? Am besten sollte ein Link von der Homepage des Lehrer auf den Kurs hinweisen und durch Mausclick landet man dann auf die WWW-Seiten des Kurses. Das Einloggen sollte nicht zu schwer sein, obwohl es erforderlich sein könnte, mit einem Password zu arbeiten, wenn der Kurs nicht offen ist.

Das Internet kann auch als Kommunikationskanal für verschiedene E-Mail Projekte benutzt werden, und damit ist sein Nutzungspotential auch am größten. Wenn man sich vorstellt, daß sich über 50 Millionen Menschen regelmäßig am Internet beteiligen, finden sich unter ihnen sicher Interessierte, die mit den Studenten Informationen und Erfahrungen tauschen möchten. Für die Schulklassen bietet sich durch die Möglichkeit kleinere Projekte zu verwirklichen. In Finnland ist es sowie so problematisch, authentische deutsche Kommunikation zustandezubringen oder Deutsch zu hören, denn das Englische dominiert alle Medien. Die bisherigen Untersuchungen sind überzeugend: es lohnt sich auch bei der Planung des nächsten Deutschkurses diese Alternative zu berücksichtigen. E-Mail kann auch mit WWW-Projekten verwirklicht werden und diese beiden Anwendungen unterstützen sich gut: zuerst ein E-Mail Projekt, dessen Ergebnisse im WWW veröffentlicht und von beiden Seiten gelesen werden können.

Im Kapitel 6 wurde im Zusammenhang mit den neuen Lehrerrollen auch auf die Aufgaben des neuen Lehrers hingewiesen. Eine der wichtigsten Aufgaben ist sicher die Schaffung einer warmen, lernerorientierten Umgebung mit freundlicher, das Lernen fördernder Atmosphäre, mit WebBoard als eine Art Café oder Wohnzimmer für die Studenten, wo sie miteinander diskutieren könnten. Neben der gemütlichen Atmosphäre sind auch andere Punkte wichtig. Harasim listet 9 Regeln auf, die vom Lehrer bei der Planung und Durchführung des Kurses zu berücksichtigen sind (Harasim 1995, 177ff.). Am Ende jedes Abschnitts folgen jeweils unsere Vorgehensweisen und eigenen Kommentare.

Die 9 Regeln von Harasim (1995, 177 ff.) mit Kommentaren

1. Die Atmosphäre soll warm und unterstützend sein. Viele Studenten haben Angst, daß sie etwas Schriftliches präsentieren müssen, was nicht vollständig ist. Der Lehrer soll betonen, daß die Konferenzen geschlossene Veranstaltungen sind, die nur mit Erlaubnis von allen Teilnehmer von Außenstehenden betreten können. Die Diskussionen, die außerhalb der vom Lehrer geteilten Hausaufgaben laufen, sind nicht als formale Veröffentlichungen zu betrachten. Rechtschreibung und Grammatik müssen nicht perfekt sein! Der Lehrer soll die regelmäßige Teilnahme betonen, und gelegentliche Abwesenheit sollte den anderen Kursteilnehmern mitgeteilt werden. Die Studenten vom "Deutsch im Web" haben gleich am Anfang des Kurses erfahren, daß dieser Kurs ein Pilotprojekt ist und daß es eine Forscherin gibt, die sich hin und wieder einmischt und Fragebögen oder Lernertagebücher von allen haben will. Der Lehrer und die Forscherin haben beide an den Diskussionen teilgenommen und offene Fragen gestellt, am Anfang ziemlich vorsichtig, aber um wenigstens ein wenig Diskussion anzuspornen, im Laufe des Kurses mehr. Z.B. mit dem Thema Essen und Trinken hat der Lehrer im WebBoard die Leute angesprochen, von denen er wusste, daß sie Deutschland- bzw. Österreich-Erfahrung haben und diese Teilnehmer extra darum gebeten, von ihren Erfahrungen mit bestimmten Institutionen wie Imbissstuben, Stehcafés und ähnlichen auch den anderen zu erzählen.

Wahrscheinlich haben wir die Regelmässigkeit der Teilnahme an den Diskussionen und Einhalten von Terminen am Anfang eben nicht genug betont. Nach den Herbstferien standen wir mit dem Lehrer vor der Frage, wie es weitergehen soll, wenn doch die Mehrzahl nur Beobachter oder passive Teilnehmer sind, die zwar die Beiträge von anderen Studenten lesen, aber selbst nichts beitragen wollen. Wir haben dieses Problem so gelöst, daß wir jedem einzelnen Teilnehmer eine persönliche E-Mail Nachricht geschickt haben, in der der jetzige Stand der Dinge stand, d.h. wie viele Aufgaben diese Person noch zu erledigen hatte und was er oder sie eben gut gemacht hatte. Auch haben wir da einen Fehler gemacht, wenn wir nicht genug den Inhalt der Beiträge betont haben, sondern die Studenten haben geglaubt, daß alles tadellos und grammatisch perfekt sein muß. Die Forscherin hat danach gefragt, ob die Studenten auch Korrekturen möchten, aber an dieser Diskussion hat kein Teilnehmer Interesse gehabt, 0 Antworten auf diese Frage.

2. Der Lehrer soll klar machen, wie die Teilnahme an den Konferenzen bewertet wird, mit zum Beispiel einer bestimmten Anzahl von log-ons oder Beiträgen pro Woche. Harasim schlägt 3 bis 4 Nachrichten pro Woche als eine minimale Anzahl vor. Die Teilnahme soll auch benotet bzw. bewertet werden, damit die Studenten ihre Bedeutung einsehen. Wie schon unter Punkt 1 festgestellt wurde, haben wir erst etwa in der Mitte des Kurses die Wichtigkeit der Teilnahme so richtig unterstrichen und großgeschrieben. Wir wollten aber keine minimale oder maximale Anzahl von log-ons im voraus definieren, sondern haben optimistisch darauf gewartet, daß die Antworten am Ende doch in die Konferenz strömen. Die Deadlines hätten wir auch ganz genau angeben müssen, denn die Studenten haben immer die Erledigung von Aufgaben nur verschoben, wenn sie gemerkt haben, daß auch die alten Seiten noch da standen, also quasi dachten sie, sie hätten noch Zeit bis zu Weihnachten, alles auf einmal zu erledigen.

3. Vorlesungen sind nicht mit diesem Medium zu empfehlen. Wenn der Lehrer schon eine elektronische Vorlesung nicht vermeiden kann, soll sie möglichst kurz sein und viele offene und interessante Fragen enthalten, damit die Studenten Anregungen zur Diskussion bekommen.

4. Während der ersten Konferenz sollte der Lehrer innerhalb von 24 Stunden antworten. Sonst soll er den Studenten Zeit zum Antworten lassen.
5. Die Studenten sollten auch angespornt werden, die Leistungen von anderen zu loben und kommentieren. Ein Mittel dazu sind Fragen, die von einem Studenten gestellt worden sind und sich an andere Teilnehmer richten. Es ist aber kein einziges Mal vorgekommen, daß ein Teilnehmer einem anderen geantwortet hätte, ohne daß wir darum besonders gebeten hätten. Im ursprünglichen Plan stand, daß es im Laufe des Semesters einige Chat-Sessions geben würde, wo die Studenten zum Beispiel paarweise miteinander diskutieren oder "chatten". Das Problem war die Teilnehmerliste, die immer hinter dem aktuellen Stand lag. Wir wussten eigentlich nie so richtig, wer immer noch mitmacht und wer nicht. Wenn jemand so einen vernetzten Deutschkurs organisieren will, muß er genau darauf achten, daß die Teilnehmerliste immer auf dem Laufenden ist.
6. Auch eine positive Verstärkung bei Kommentaren ist nützlich. Besonders in den ersten Wochen werden die positiven Kommentare zu Studentenbeiträgen von Harasim für notwendig gehalten. Wir haben genau auf diese Art und Weise gehandelt, immer "Gute Arbeit geleistet", "Sehr interessant, erzählen Sie noch von..." ins Netz eingespeist, aber bei uns hat das nicht so funktioniert wie wir erwartet hatten.
7. Die Diskussion soll mit einer Synthese abgerundet und abgeschlossen werden, was entweder der Lehrer oder ein Student macht. Der Lehrer hat bei uns immer die Diskussion beendet und ein Thema abgeschlossen. Es wäre sicher interessant gewesen, wenn ein Student es gemacht hätte und als Vorsitzende(r) gehandelt hätte. Für künftige Kurse ist es sicher vernünftig, daß jeder Student einmal eine Diskussion zusammenfasst und dadurch sich auf die Beiträge von anderen konzentrieren muß.
8. Auch die Metakommunikation ist wichtig. Der Lehrer sollte im Laufe des Kurses die Studenten danach fragen, wie sie sich fühlen, wie ihnen die Normen und Vorgehensweisen gefallen.

9. Auch Telefon, Fax und E-Mail können benutzt werden, um Sicherheit zu gewinnen, daß der Kurs organisatorisch gut läuft. Wir haben nur E-Mail benutzt, wenn wir die Studenten individuell und persönlich kontaktieren wollten. Am Anfang wurden alle per E-Mail herzlich willkommen geheißen, im Laufe des Kurses haben wir auch einige Teilnehmer "wecken" müssen, weil wir nicht wussten, ob sie immer noch teilnehmen wollen oder lieber aufhören. In der Mitte des Kurses haben alle persönliches Feedback bekommen, wie ihr Kurs bisher gelaufen ist und was noch zu erledigen ist.

Zur Gruppengröße äußert sich Harasim (1995, 180) wie folgt: Die ideale Gruppengröße für Konferenzen und Diskussionen sollte zwischen 15 und 25 liegen. Mit dieser Anzahl von Studenten können auch kleinere Gruppen von 2 bis 4 Personen noch effektiv arbeiten. Unsere Gruppe war auch am Anfang des Kurses mit 20 Personen gerade ideal groß, aber leider hat sich die Menge auf 10, später dann auf 6 aktive Studenten reduziert.

Für das Layout der WWW-Seiten gelten die gleichen Prinzipien, wie für gedruckte Zeitungen und Zeitschriften: das Lesen wird durch Überschriften, Fettgedrucktes und Zwischenüberschriften erleichtert. Es ist nach Schlabach jedoch anzunehmen, daß das Verstehen von digitalisierten Texten anders als das Verstehen vom Gedruckten verläuft. Der Bildschirmausschnitt ist begrenzt, die bunten und beweglichen Animationen lenken ab und die Augen werden mehr angestrengt. (Schlabach 1997, 7)

7.3 Zukunftsvisionen

Es gibt ein Modell zur Beschreibung der Verbreitung von Innovationen innerhalb der Bevölkerung. Laut diesem Modell sind zuerst die sogenannten Innovatoren, zum Beispiel Ingenieure, Computerfachleute, EDV-Lehrer von einer Neuigkeit begeistert, sei es eine neue Entdeckung oder, wie in dieser Arbeit, die Benutzung des WWWs für Sprachunterricht. Wenn die Technik langsam zu funktionieren beginnt, werden auch die "frühen Aneigner" (*varhaiset omaksijat*) wach, die auch Visionen haben, wie diese neue Technologie eingesetzt werden könnte und was sie anbieten kann. Zu

dieser Gruppe gehören Berater und Ausbilder, die ihr Geld durch Verkaufen von Visionen verdienen. Die Phase, die als die "Moore's Schlucht" (Moore'sche Schlucht) bezeichnet wird, ist am schwierigsten: viele Innovationen werden nie diese Schlucht überqueren, wo von frühen Aneignern zur "frühen Mehrheit" (*varhainen enemmistö*) übersprungen wird. Die frühe Mehrheit will nicht die Risiken eingehen, die eine unsichere und nicht-funktionierende Technik verursachen kann. Nach dieser Gruppe folgen die "langsamen Aneignern" (*verkkaiset omaksijat*), die eigentlich gegen ihren eigenen Willen die neue Innovation akzeptieren und als letzte Gruppe kommen die "Gegner" (*vastanharaajat*), die zum Beispiel nie so richtig mit den Anwendungen der Informationstechnik vertraut werden. (im Artikel von Juusola 1998, 10)

Was hat diese Theorie mit Finnland und vernetztem Lernen zu tun? In Finnland klettert die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien gerade von der Moore'schen Schlucht und ist dabei [1998], die frühe Mehrheit zu erreichen. Trotz der Mehrzahl von Entwicklungsprojekten, -programmen und Ausbildung ist eine weite Anwendung von Informationstechnologie in den finnischen Schulen noch nicht so gewöhnlich, wie erwartet werden könnte, wenn die Investitionen berücksichtigt werden. Nur ein Fünftel der Lehrer nutzt die neue Technologie im Unterricht aus. Nur 10 – 15 Prozent der Lehrer kennt sich in der EDV so gut aus, daß sie zum Beispiel Bilder aus den WWW-Seiten herausholen, sie speichern und im Netz weiterschicken können. Aber ein Bericht von SITRA stellt optimistisch fest, daß die Lehrer sich immer mehr der neuen Anwendungen der Informationstechnologie und der neueren pädagogischen Ansätzen bewußt sind, zum Beispiel der Individualisierung und kooperativen Lernens. International betrachtet steht Finnland ganz vorne, wenn es um die Vernetzung der Schulen geht. In den nächsten Jahren sollte danach gestrebt werden, daß jeder Schüler wenigstens eine Stunde jeden Tag am Computer arbeiten könnte. Das würde eine Verdoppelung des jetzigen [1998] Computerstands bedeuten und ist als Ziel schwer erreichbar. Die Computer werden schon sehr viel benutzt und wegen des Ressourcenmangels an Unterhaltungspersonal ist ein großer Teil der Maschinen außer Betrieb. Aber Probleme mit der Technik verhindern keine guten pädagogischen Resultate, sondern eher die unentwickelten pädagogischen Ansichten der Lehrer. (Juusola 1998, 11)

Huberman (1992, Abbildung 21 unten: darauf hat mich Sauli Takala aufmerksam gemacht) betrachtet eine Lehrerlaufbahn als Entwicklungsstufen, wo die verschiedenen Phasen als Themen bezeichnet werden. Sie beschreiben die Entwicklung eines Lehrers und die Möglichkeiten, die er während seiner Laufbahn hat: ein Lehrer-Neuling empfindet die ersten Arbeitsjahre als Phasen von Überleben und Entdecken, und die Schlucht zwischen der eigenen Fachkompetenz, den beruflichen Idealen und der Realität im Klassenzimmer ist groß. (Nyman 1999, 49) Wenn an einen Lehrer-Neuling gedacht wird, ist kaum vorstellbar, daß er während der ersten Arbeitsjahre eifrig alle möglichen Innovationen versuchen will: er hat genug mit dem Überleben und Entdecken zu tun, die Zeit reicht einfach nicht, wenn man noch keine Routine hat. Nach der Stabilisierung im Beruf kommen die Versuchsphasen mit verschiedenen Aktivitäten, wie zum Beispiel bei mir der Fall ist. Nach über zehn Jahren aktiver Lehrertätigkeit wollte ich schon etwas Neues versuchen und das Pedant-Projekt kam rechtzeitig. Die ältere Lehrergeneration an der FH Jyväskylä (Technik und Verkehr) interessierte sich nicht für dieses Projekt, sie ist schon in der Phase der Klarheit oder des Konstruktivismus.

Die Schlucht zwischen dem Alltag heute und den Zukunftsvisionen scheint groß zu sein und nicht viele wollen sie überspringen. Der Konservatismus herrscht an unserer Schule und beim Gespräch mit Kollegen über das Thema "neue Medien und Technologien" kommt immer deutlich zum Ausdruck, daß sie Angst um ihre eigene Zukunft und ihre Arbeitsplätze haben. Diejenigen, die zu den frühen Aneignern gehören, werden eher als Betrüger betrachtet, die den anderen ihre Arbeit wegnehmen wollen. Die Schulleitung sieht Netzunterricht als einen Faktor, mit dem Kosten gespart werden können, indem Lehrer weniger Kontaktunterricht haben. Die Verwaltung kennt sich im Bereich Sprachunterricht schlecht aus und denkt nur an Geldsparen. Sprachlehrer sehen schon ihren Alptraum bald verwirklicht: keine Kontaktstunden mehr, Studenten arbeiten an Computern und beschäftigen sich nur mit den Netz-Aufgaben. Was passiert mit der mündlichen Kommunikation, mit der Interaktion zwischen Studenten? Jetzt sollen die Lehrer handeln und sich mit der Schulleitung um einen gemeinsamen Tisch setzen. Sie sollen erklären, was vernetzter Unterricht eigentlich ist, was das von uns Lehrer und auch von der Verwaltung

verlangt. Die Schulleitung soll darauf aufmerksam gemacht werden, daß Lehrer keineswegs überflüssig werden, im Gegenteil.

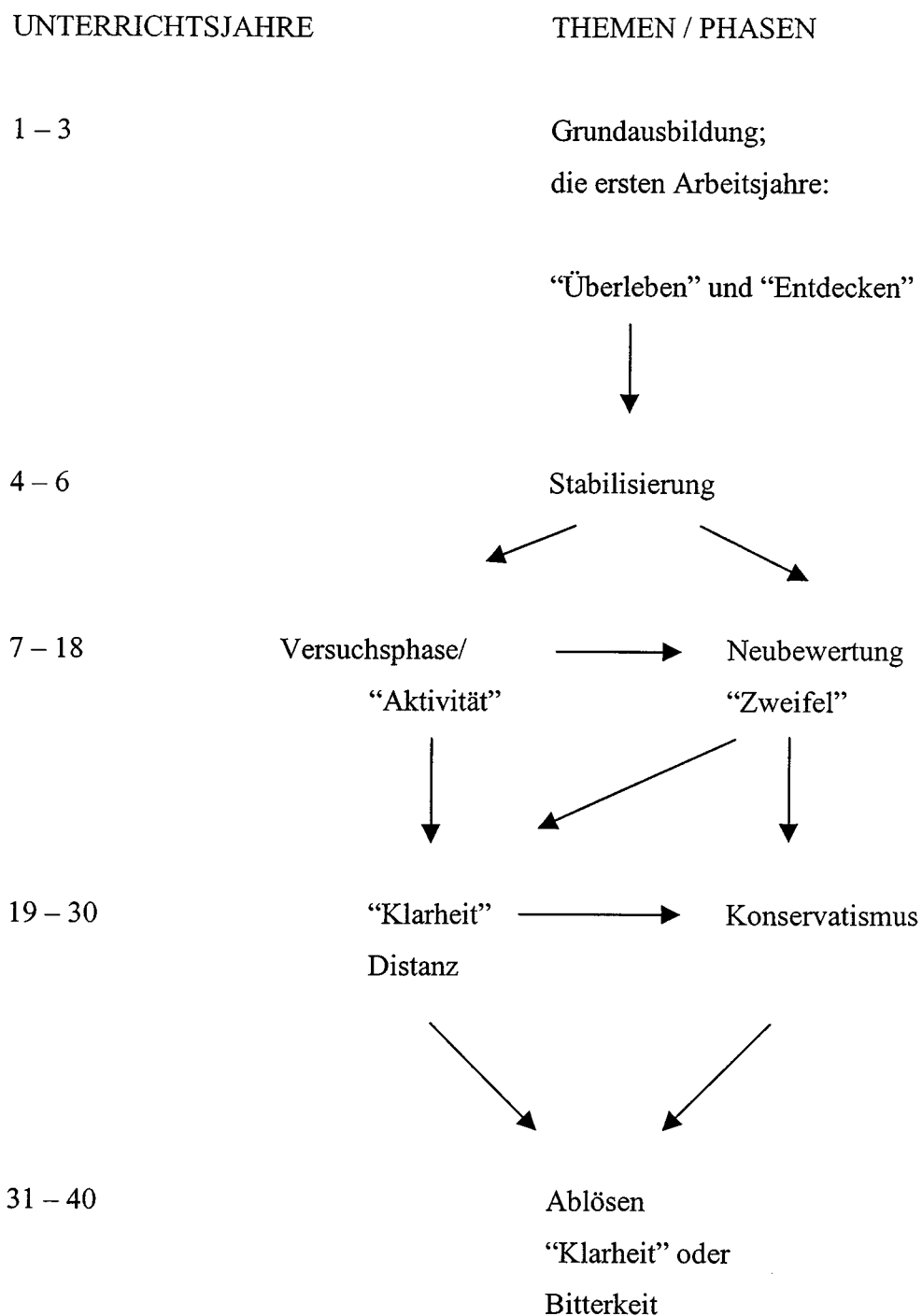


ABBILDUNG 22 Die Phasen einer Lehrerlaufbahn laut Huberman (1992)

Bei der Materialbeschaffung löst das Internet als Informationsmedium die Raum-Zeit-Distanzen und andere Hindernisse durch den leichten und flexiblen Zugriff auf Daten auf. Sprache kann auch implizit vermittelt werden: man spricht nicht mehr wie im formalen Paradigma von "Kausalsätzen", sondern man liest einen Text über "Theater in der Schweiz" oder "Berlin". Das Ideal vom lernerzentrierten, individualen und themenzentrierten DaF-Unterricht ist durch das Internet leichter realisierbar. (Breindl 1997, 324)

Der Unterricht muß nicht weg von der Schule, aber die Schule muß sich verändern. Legutke, Müller-Hartmann und Ulrich (1998, 270 f.) sprechen von einem erweiterten Klassenzimmer: von multifunktionalen Lernräumen, wo mit Computern nicht nur die Informatiklehrer arbeiten, von der Schulbibliothek mit multimedia- und internetfähigen Rechnern. Sprachlehrer brauchen auch eigene Fachräume, ähnlich wie in der Physik und Chemie, die nach den besonderen Lehrbedürfnissen des Fachs eingerichtet worden sind. "Während niemand vom Physiklehrer erwartet, daß er seine Messgeräte, Kabel und Generatoren in jedes Klassenzimmer schleppt, war es jahrelang der Fremdsprachenlehrer, der, wollte er auf einen allein buchgestützten Unterricht verzichten, als Mediot in Erscheinung treten mußte: Mit Kassettenrekorder, Packpapier und OHP bewaffnet, möglicherweise eine Videoeinheit vor sich her schiebend, wanderte er durch das Schulgebäude." Auch Rechner-Arbeitsplätze werden für die Lehrer gebraucht, denn erst die Integration des Computers mit Internetzugang in den Lehreralltag macht die Computer benutzbar. (Legutke et al. 1998, 271) Die wenigen Sprachlabors und Räumlichkeiten, die zum Beispiel an der Technischen FH Jyväskylä den Sprachlehrern zur Verfügung stehen, sind zwar mit einem Computer und mit Internetzugang ausgestattet, aber die neue Technologie mit den modernen Sprachlabors, die mit Computerterminals, ohne Kassettenrekorder aber mit Internetzugang ausgestattet sind, ist sicher brauchbarer.

Ein großes Potential liegt in der Funktion des Internet als Kommunikationsmedium. Authentische Kommunikation kann in den Sprachkurs integriert werden, auch die heute so wichtige "interkulturelle Verständigung" wird nicht vergessen, wenn der Lerner zum Beispiel per E-Mail mit Lernern aus anderen Ländern kommuniziert.

Individualität wird auch großgeschrieben: der Lerner kann in einer sanktionsfreien, autonomen und individuell gestalteten Umgebung üben und wiederholen, sein individueller Lernertyp und Lerntempo und seine Bedürfnisse können berücksichtigt werden. Im Kontaktunterricht in der Klasse brauchen die Drillphasen die eigentliche Kommunikation nicht mehr zu belasten. (Breindl 1997, 325)

Donath (1998b, 3) fasst die neuen Theorien und Gedanken über online-Lernen in einer Tabelle zusammen:

TABELLE 8 Perspektiven- oder Paradigmenwechsel? (Donath 1998b, 3)

OUT	IN
Instruktivismus	Konstruktivismus
Schule= Belehrungsanstalt	Schule= Lernwerkstatt
isoliertes Faktenwissen	Selbstständige Wissensaneignung
language teaching	language learning
teacher=instructor	teacher=facilitator
input=one directional information-dissemination	intake=multi-directional information-processing
lineare/monomedale Wissensvermittlung	Multimedialer Wissenserwerb (hypermedial)

Auch Grätz (1999, online) hält den Paradigmenwechsel für notwendig. Seiner Meinung nach wird das Lernen in Schule und Universität in den heutigen Formen im 21. Jahrhundert out sein. Die sozialen Rollen von Lehrern und Lernern sind bereits durch die medientechnischen Veränderungen verändert worden, und dieser Prozess setzt sich auch in Zukunft weiter durch. Der Computer lässt sich nicht mehr aus dem Bildungsbereich wegdenken, die Politiker fordern eine Vernetzung aller Schulen und auch die Schüler selbst drängen zur Arbeit mit und im Internet.

Wenn auch in Zukunft die Bedeutung der Medienkompetenz ständig wachsen soll, müssen auch Lehrer einsehen, daß diese Kompetenz eine ausschlaggebende Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt sein wird. Der Umgang mit digitalisierten

Informationen wird sowohl im Beruf als auch im Alltag immer wichtiger, weil die Menge und Vielfalt der Informationen, die über Computer angeboten werden, ständig steigt. Auch im Fremdsprachenunterricht stellt der weltweite Zugang zu aktuellen und authentischen Materialien einen Mehrwert des Internet dar. Entfernungen verlieren an Bedeutung, ein globales Spielfeld wird für alle geöffnet. (Schlabach 1997, 2)

Wird das Internet sich noch erweitern? Die Benutzermengen wachsen ständig und dadurch erweitert sich auch das Internet, aber eine Erweiterung ist auch wegen der sich verändernden Informationsformen nötig: wenn Ton und Animationen übertragen werden sollen, werden auch an Verbindungen große Herausforderungen gestellt. Eines des großen Probleme in Zukunft ist der Mangel an IP-Adressen und eine Erneuerung des Adressensystems wird notwendig werden. Die Hälfte der Menschheit hat noch nicht mal mit anderen Menschen telefoniert, aber mit dem heutigen Zuwachstempo werden bald alle Menschen eine Netzverbindung besitzen. (Lintulaakso 1998, 68)

7.4 Schlusswort

Die Sprachlehrforscher stehen vor neuen Herausforderungen und Fragen, die auf Antworten warten. Die erste Frage betrifft die Entwicklung von einer Aufgabentypologie für das online-Lernen, die zweite Frage die Effizienz von online-Lernen. Es genügt nicht, daß die neue Technologie in allen Schulen eingebaut wird, sie muß auf eine Art und Weise eingesetzt werden, die die Neuen Medien auch am effektivsten ausnutzt. Die Sprachlehrer sollen im Umgang mit den Neuen Medien nicht allein gelassen werden, sondern sie brauchen Unterstützung in Form von Weiterbildungsseminaren, praktischen Workshops mit dem aus dem Internet recherchierten Material und auch didaktische Hinweise zu dessen Einsatz in der Unterrichtsrealität. Die moderne Lehrerausbildung wird sicher auch die Neuen Medien in ihre Curricula miteinbeziehen müssen, denn die Sprachlerner sind sonst in den Schulen besser bedient: sie bekommen EDV-Unterricht und lernen schon im Kindergartenalter den Umgang mit den Computern und Netzen als etwas ganz Alltägliches zu betrachten. Meiner Meinung nach leiden die Lehrer mit über 10

Jahren Arbeitserfahrung am meisten unter dieser Situation: sie hatten während ihrer Referendarzeit noch keine Computer an den Normalschulen zum Üben da und haben jetzt alles von vorne an lernen müssen, oft mit mangelhafter Ausbildung in EDV.

Auch die Lehrmaterialien im Internet werden sicher viel weiter entwickelt werden müssen, so daß sie auch die qualitativen Anforderungen erfüllen. Es gibt zwar Materialien, die mangelhaft und didaktisch undenkbar sind. Doch die großen Vorteile dürfen nicht vergessen werden: alles ist frei, die Raum-Zeit-Distanzen verschwinden, die Internationalität und Interaktivität dienen der globalen Verständigung.

Die Didaktiker werden sich Gedanken darüber machen müssen, wie das online-Lernen in ein didaktisches Paradigma zu integrieren ist. Die neuen Lerntheorien zum Kognitivismus und Konstruktivismus werden den alten Behaviorismus überholen. Wer traut sich heute noch laut zu sagen, daß er ein Behaviorist ist? Alle plädieren für den Konstruktivismus, für das autonome Lernen und lernerzentrierten Unterricht, aber der Alltag an den Schulen und Hochschulen wird noch eine Weile ziemlich behavioristisch aussehen.

Die neuen Lerner- und Lehrerrollen werden uns beschäftigen sowie die neuen Lernstrategien, die den Rollenwechsel für die Lernenden einfacher machen sollen. Die Frage nach den Lernstrategien, die zum Gelingen eines Lernprozesses notwendig sind, wurde auch unseren Studenten im Interview gestellt. Ein möglichst umfassendes Repertoire an Lernstrategien und die Fähigkeit, sie angemessen einzusetzen, gehören zum kreativen Konstruktionsprozess. Die Strategien werden als Instrumente oder Werkzeuge gesehen, deren sich jeder Schüler und Student bewußt sein sollte. Auf sie konnte in dieser Arbeit leider nicht eingegangen werden, obwohl dieses Thema sicher eine weitere Forschung wert ist. Die Erstellung von Aufgaben- oder Übungstypologien würde für DaF-Lehrer auch sehr nützlich sein und würde Überblick schaffen. Es geht um "learning by doing", nicht um "learning about". Wenn der Unterricht aus sehr viel selbstständiger Arbeit besteht, wird die Rolle der Evaluierung und Rücksprache mit den Studenten immer wichtiger. Den Ergebnissen muß ständig nachgegangen werden, damit Veränderungen und Verbesserungen gleich unternommen werden können. Die Lehranstalten konkurrieren schon jetzt miteinander

und der Kampf um die Studenten wird immer härter. Sie müssen irgendwie von der Masse des Ausbildungsangebots unterscheiden und profilieren. Das ist schon auf der Grundschulebene zu sehen, es gibt mehr Auswahl wie früher und die Schüler können nach ihren eigenen Interessen richten. Auch an den Fachhochschulen wird die Evaluation immer wichtiger und wenn die Studenten evaluiert werden müssen, sollten die Grundlagen der Evaluation und die Noten an allen Schulen miteinander vergleichbar sein, damit wir nicht in einer Situation sind, wo die Lehrer beliebig evaluieren, ohne sich große Gedanken um den Prozeß zu machen. Es wäre schon möglich, daß auch an den Fachhochschulen in Zukunft eine mit dem Abitur vergleichbare Prüfung stattfinden könnte. Das würde alle Schulen wenigstens in dieser Hinsicht gleichberechtigt machen. Zuverlässige Evaluationsgrundlagen schaffen auch den Lehrern eine gewisse Sicherheit und Klarheit. Es müssen nur gute Testinstrumente gefunden werden, damit die Vergleichbarkeit der Fachhochschulen auch im Sprachunterricht realisiert werden kann.

Jeder Unterricht muß durchstrukturiert und methodisch geplant werden, das gilt auch für Internetaktivitäten im DaF-Unterricht. Sonst können keine sinnvollen Ergebnisse erwartet werden. Das institutionalisierte Sprachenlernen wird durch den Einsatz von den Neuen Medien verändert, die Eigenaktivitäten der Lerner erhalten einen größeren Stellenwert und selbstbestimmte Lernprozesse werden möglich. Nach Donath entwickelt sich fast organisch aus der Internet-Arbeit eine Methode zum veränderten Lernen in der Informationsgesellschaft auch für den Fremdsprachenunterricht. (Donath 1998c, 3)

Das Schlagwort heute ist Lernerautonomie, und dieses Thema wird weiterhin die didaktischen Veröffentlichungen dominieren. Von der Schule wird heute viel gefordert: die Lerner brauchen Raum für die Konstruktion von Wissen, die Lehrer müssen weg vom Instruktivismus, hin zum Konstruktivismus. Der konstruktivistisch geprägte Ansatz setzt sich allmählich durch, das Lernen wird neu definiert werden müssen. Ohne Lehrer findet sich aber kein Weg zum Ziel der Lernerautonomie, schon gar nicht im Anfangsunterricht. Aber wenn die neuen Ansätze zuerst in der Schule Fuß gefaßt haben, entstehen Deutschstunden, die von den Lernern selbstständig gestaltet werden, ohne Abschaffung der Lehrkräfte. Denn die Lehrer werden nicht

überflüssig, ihre Rolle wird sich nur ändern: sie assistieren, erklären, betreuen, erklären Sprachprobleme und korrigieren Texte. Sie werden Begleiter auf dem Lernweg, der für jeden einzelnen Lerner individuell gestaltet ist. (Donath 1998c, 3)

Das Internet mit seiner Informationsmenge ist nicht mehr wegdenkbar. Es kann jeden Sprachunterricht bereichern, ergänzen und dabei die Studenten auch zum kritischen, selbstständigen Denken führen. Medienkompetenz ist für jedes Individuum heute ein Muß. Auch die Lehrer müssen sich weiterbilden, aber sie sollen dabei nicht allein gelassen werden, sondern die Schulleitungen müssen die neuen Herausforderungen der Informationsgesellschaft akzeptieren und die Lehrkräfte unterstützen.

Der Sprachunterricht in Zeiten der Informationsgesellschaft ist sehr interessant. Die Arbeit mit dem Internet verändert die Situation gleichermaßen für Lehrer und Lerner. Autonome Lernverfahren werden angestrebt, die Dominanz des Frontalunterrichts und des Lehrbuchs wird in Frage gestellt. Ob, wie und wann wir uns vom Instruktivismus entfernen, ist eine Frage der Zeit. Die Neuen Medien mit ihrem Angebot stehen da und können je nach der Orientierung der Lehrer eingesetzt werden. Manche Lehrer mögen sie nicht und wollen nichts von ihnen hören, manche gehören zu den frühen Aneignern, die gleich begeistert die Gelegenheit benutzen und sie sofort einsetzen wollen. Die Persönlichkeit des Lehrers wird immer eine wichtige Rolle spielen, die Studenten motivieren sich auch in Zukunft besser im menschlichen Kontext als mit Computern. Die Ängste, Lehrer werden bald überflüssig sein, sind übertrieben. Sprachlehrer sind und bleiben Experten des Sprachunterrichts. Gute Lehrer braucht das Land immer, egal ob im WWW oder vor der Klasse.

LITERATURVERZEICHNIS

Anmerkungen zur Zitierweise

Das Internet ist ein sehr dynamisches Medium, was für die dort verfügbaren Informationen sowohl positive als auch negative Konsequenzen hat. Informationen, die unter einer Adresse zu finden sind, können eventuell nicht mehr erreichbar sein. Daher kann vorkommen, daß Quellen im Literaturverzeichnis nicht mehr funktionstüchtig sind.

Die bei Internet-Dokumenten vermerkten Seitenzahlen beziehen sich auf einen mit dem Programm "Netscape Gold" vorgenommenen Ausdruck des betreffenden Dokuments im Format A4. Die angegebene Seitenzahl kann daher nur zur ungefähren Orientierung über den Fundort des Zitats innerhalb eines Dokumentes dienen.

Hinter der Internet-Adresse befindet sich das Datum, wann das Dokument gelesen und ausgedruckt worden ist. Zu diesem Zeitpunkt waren die Adressen im Internet zugänglich.

Elektronische Publikationen werden nach den MLA Guidelines zitiert.

Salda, Michael N. 1995. Citing Electronic Materials with the New MLA Guidelines. Online. <http://www-dept.usm.edu/~engdept/mla/rules.html>

Bates, Tony. 1991. Technology in open learning and distance education: a guide for decision-makers. Canada: The Commonwealth of Learning/Open Learning Agency.

Borrmann, Andreas und Rainer Gerdzen 1998. *Vernetztes Lernen. Hypertexte, Homepages &...* Stuttgart: Klett.

Breindl, Eva 1997. DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsche Sprache 25/4, S. 289-342.

Bubenheimer, Felix 1997. E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht. Online. Internet. Available <http://www.uni-bielefeld.de/~felixbub/emdafkom.html> 4.2.1998.

- Coradi, Maja 1997. Muds – faszinierende virtuelle Welten. Online. Internet. Available http://socio.ch/intcom/t_mcorad01.htm#2. 6.4.1999.
- Dierenbach 1999. Online. Internet. Available <http://www.dierenbach.de/DierenbachMedia/Dateien/Fakten.htm> 3.3.1999.
- Donath, Reinhard 1996. *E-Mail-Projekte im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Donath, Reinhard 1997a. Computer im Unterricht. Online. Internet. Available <http://www.englisch.schule.de/FR.htm#Computer>. 19.9.1997.
- Donath, Reinhard 1997b. *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Donath, Reinhard (Hrsg.) 1998a. *Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett.
- Donath, Reinhard 1998b. Konstruktivismus und autonomes Lernen. Online. Internet. Available <http://www.englisch.schule.de/didaktik3.htm#Autonomes>
Erstellt 9.6.1998, gelesen am 20.10.1998.
- Donath, Reinhard 1998c. WWW-Projekte. Online. Internet. Available <http://www.englisch.schule.de/dafwww.htm#WWW-Projekte>
Erstellt 9.6.1998. Gelesen am 20.10.1998.
- Donath, Reinhard 1998d. Lehrerrolle. Online. Internet. Available <http://www.englisch.schule.de/didlehr.htm>. Erstellt 9.6.1998, gelesen am 20.10.1998.
- Donath, Reinhard 1998e. Lernerrolle. Online. Internet. Available <http://www.englisch.schule.de/didschü.htm>. Erstellt 8.6.1998, gelesen am 20.10.1998.
- Feichter, Christian 1998. Glossary. Online. Internet. Available <http://www.Austria.EU.net:81/iic/netintro/de/history.htm> 14.4.1998.
- Fluck, Hans-Rüdiger 1992. *Didaktik der Fachsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Göttmann, Hans 1996. Schreiben und Üben mit dem PC. In: Info DaF 23, S. 69-80.
- Grätz, Ronald 1999. Odyssee. Online. Internet. Available <http://www.goethe.de/oe/mos/Lehrer/dbl33.htm>. Gelesen 28.1.1999.
- Groves, Paul 1996. Internet Teaching. Some Basic Concepts. Online. Internet. Available wysiwyg://lower.137.http://info.o.../jtap/reports/teaching/basic.html
Geschaffen 3.2.1997, verändert 14.2.1997, gelesen 15.4.1998
- Häfele, Gudrun 1997. Lernen mit Hypertext/Hypermedia. Online. Internet. Available

<http://www.psychol.uni-giessen.de...aedagog/instrukt/CUL/hypertext.htm> .
Erstellt 23.01.1997, gelesen 19.4.1998.

- Hahn, Martin, Künzel, S. und Wazel, G. 1996. Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 3. Frankfurt (a.M.): Peter Lang.
- Harasim, Linda, S.Hiltz, L.Teles and M.Turoff 1995. *Learning Networks*. A Field Guide to Teaching and Learning Online. London: MIT Press.
- Hedman, Anders 1997. *Internet-surffaajan käsikirja*. Vantaa: Pagina.
- Hegelheimer, Volker, Douglas Mills, Anne Salzman und Heidi Shelzer 1996. WWW Activities that Work (and Why!). Online. Internet. Available http://deil.lang.uiuc.edu/resources/TESOL/www_activities.html 6.8.1998.
- Hentschel, Elke und Milic Dragan 1998. Das Internet. Eine kurze Einführung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 45/3, S. 199 – 211.
- Hiltunen, Anja 1997. Pedanet astuu pitemmälle. In: *Ote* 5/97, 9-10.
- Hiltz, Starr Roxanne und Barry Wellman 1997. Asynchronous Learning Networks as a Virtual Classroom. In: *Communications of the ACM* Vol.40, 9, S. 44-49.
- Humppi, Sari-Leena 1998. Mitä on opettajan etätyö? In: *Opettaja* 35/1998, 24-25.
- Jaakkola, Hanna 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Doktorarbeit. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Jähnen, Johannes, Reinhard Donath und Johannes Dahl 1998. Aktuelle Landeskunde für den Unterricht. Online. Internet. Available <http://www.skolinternet.telia.se/TIS/tyska/aurich1/material.html> 31.3.1998.
- Jähnen, Johannes 1998. Lernen mit dem "LernNetz": DaF-Unterricht ohne traditionelle Lehrbucharbeit. In: Donath, R. (Hrsg.) *Projekte im Internet*. Stuttgart:Klett.
- Jahr, Rüdiger 1996. WWW – Was ist das? Ein kleines Lexikon zu WWW und HTML. Online. Internet. Available <http://staff-www.uni-marburg.de/~buehlach/heinwas.htm> 23.11.1996.
- Järvinen, Petteri 1998. Tyylikäs kotisivu nopeasti. In: *Internet* 1/1998, S. 20-23.
- Johnson, Esko 1997. Miten kehitämme tietoverkkojen käyttöön tukeutuvia kieltenopetuksen menetelmiä ja suunnitelmia ammattikorkeakoulussa? *Toolilainen* 3, S. 34-35.

- Johnson, Esko 1998. Miten hyödynämme tietoverkkoja ammatillisessa kielenopetuksessa? Online. Internet. Available <http://www.beam.cop.fi/ejohnson/spektri.htm> 9.8.1998.
- Jones, B.F., A.Palincsar, D.Ogle und E. Carr (Hrsg.)1987. Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas. North Central Regional Educational Laboratory.
- Jung, Matthias (o.J.). Internet und Computer im Unterricht Wirtschaftsdeutsch. Online. Internet. Available <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/interwir.htm>> 7.5.1998.
- Jung, Matthias und Rüdiger Riechert 1998. Lernen im Medienverbund: Das Online-Forum Stufen International. In: Donath, R. (Hrsg). Projekte im Internet. Stuttgart: Klett.
- Juusola, Markku 1998. Koulut kapuamassa Mooren kuilusta. Ote 5/1998. S.10-14.
- Kaikkonen, Pauli 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 325. Tampere: Universität Tampere.
- Kaltschmidt, Heike 1998. Vormarsch der Internet-User. In: PC-Online 11. (keine Seitenangaben)
- Kantelinen, Ritva 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaation ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 21. Joensuu: University of Joensuu.
- Kleinschroth, Robert 1993. *Sprachen lernen mit dem Computer*. Kleinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Klick in die Zukunft. Der Spiegel 11/1996, S. 66-99.
- Koithan, Ute 1998. Internetgestützter Unterricht mit eurolingua Deutsch. Online. Internet. Available http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/ute_vort.htm. (Aktualisiert 23.4.1998) 1.6.1998.
- Koro, Jukka. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. A doctoral dissertation in education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kotikoski, Tuula 1996. Deutsch im Web oder sollen alle surfen lernen? In:Tempus 8/1996.
- Kotikoski, Tuula 1998. "Deutsch mal anders":DaF-Unterricht mit Schwerpunkt Landeskunde-Fernlern-Projekt an der Technischen FH Jyväskylä/Mittelfinnland. In: Donath, R. (Hrsg.). Projekte im Internet. Stuttgart: Klett.

- Krempl, Stefan 1998. Herausforderungen an Lehren und Lernen. In: Schröder, Hartmut und Wazel, G. (Hrsg.). Fremdsprachenlernen und interaktive Medien. In: Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 62. Frankfurt (a.M.): Peter Lang.
- Kristiansen, Irene 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Porvoo: WSOY.
- Kuoksa, Irene 1998. Keskusteluhaluukkuus sähköpostivälitteisessä opiskeluympäristössä. Online. Internet. Available <http://www.internetix.ofw.fi/tjt...enernetix.tutkimus/gradu.html> 14.5.1998.
- Kuusela, Juha und Sarja, Jari 1997. Verkot on – onko niille käyttöä? Online. Internet. Available <http://www.sci.fi/~kuusela/opettaja/opetusmenetelmat/johdanto.htm> 14.5.1998.
- Kuusela, Juha und Sarja, Jari 1998a. Internet opettamis- ja oppimisympäristönä. Online. Internet. Available <http://www.internetix.ofw.fi/opin...hteiskunta/internet/oppiminen.htm> 14.5.1998.
- Kuusela, Juha und Sarja, Jari 1998b. Verkkodidaktiikka. Online. Internet. Available <http://www.internetix.ofw.fi/opin...ta/internet/verkkodidaktiikka.htm> 14.5.1998.
- Lahtinen, Matti und Robert Myllyniemi 1998. Konstruktivismi. Online. Internet. Available <http://kala.jyu.fi/itb/itop/teht1/konstru.htm> 21.4.1998.
- Legutke, Michael K., Andreas Müller-Hartmann und Stefan Ulrich 1998. Neue Kommunikationsformen im fremdsprachlichen Unterricht. In: Fritz, G. und A. Jucker (Hrsg.). Kommunikationsformen in Wandel der Zeit. Vom Heldenepos zum Hypertext. Tübingen: Niemeyer. SS.249-273.
- Lehtinen, Erno 1997 (Hrsg.). *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- Lehtinen, Liisa 1997. Modernit oppimisympäristöt: Hypermedian mahdollisuudet kielenopetuksessa. Online. Internet. Available <http://www.uta.fi/hyper/julkaisut/dmv-1997/moderni.html> 4.2.1998.
- Lehtonen, Kari 1997, rev. 20.3.1998. Internet-lähteisiin viittaaminen. Online. Internet. Available. <http://www.hit.fi/~lehtonen/intlviit.html> 14.5.1998
- Leskinen, Arto 1994. Tietokoneavusteinen opetus Suomessa. Tekniikan Akateemiset 8, 18-19.
- Lindberg, Julian 1994. *Oppimaan oppiminen*. Turku: Painosalama.
- Lindroos, Ritva 1990. Opiskelijoiden itseopiskeluvalmiudet kaupallisen alan täydennyskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 1, S.22-29.

- Linnakylä, Pirjo 1999a. Digitaalinen portfolio. Online. Internet. Available
<http://pedanet.jyu.fi/portfolio/portfolio.html>. 8.4.1999
- Linnakylä, Pirjo 1999b. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto.
 Online. Internet. Available. <http://pedanet.jyu.fi/portfolio/linnaky.html>.
 8.4.1999.
- Lintulaakso, Tuomo und Mirja Paatero 1998. Internetin tyhvät kysymykset. Mikro-
 PC 18/1998. S.66-68.
- Lixl-Purcell, Andreas 1995. German Studies on the Internet. Enhancing Foreign
 Language Acquisition through Multimedia. AATG-Summer Workshop.
 Online. Internet. Available
http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/AATG_Presentations.html 17.8.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1996. German Studies Trails on the Internet.
 Online. Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german.html> 23.11.1996.
- Lixl-Purcell, Andreas 1997a. Netzspiegel. Deutsche Landeskunde im Internet.
 Online. Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/Netzspiegel.html>
 31.3.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1997b. Netzspiegel. Essen und Trinken. German Food. Online.
 Internet. Available <http://www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/7Essen.html>
 31.3.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1997c. Netzspiegel. Verkehr in der Stadt. City Traffic. Online.
 Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/8Transport.html> 31.3.1998
- Lixl-Purcell, Andreas 1997d. Deutsche Kulturkunde. Geschichte, Literatur,
 Soziologie. Online. Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/netzkurs/Start.html>
 31.3.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1997e. Deutsche Kulturkunde. Die Germanen.
 Online. Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/netzkurs/Germanen.html> 31.3.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1997f. Deutsche Kulturkunde. Grimms Märchen.
 Online. Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/netzkurs/Grimms.html>
 31.3.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1997g. Deutsche Kulturkunde. Multikulturelle Gesellschaft.

- Online. Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/netzkurs/Multikul.html> 31.3.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1998a. Deutsche Internet-Übungen. Online. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetzUeb.html> 11.11.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas 1998b. Internetgerechte Laborarbeit im DaF-Unterricht. Online. Internet. Available
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/webshops/KlettWeb.html>. 31.3.1998.
- Lixl-Purcell, Andreas (o.J.). Deutsche Internet Chronik. Gegenwartskultur. Online. Internet. Available
http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/UnitsCover.html
 11.11.1998.
- Mak, Linda 1996. The WWW as a resource for language education. Online. Internet. Available
<http://home.ust.hk/~lclindam/apweb96/linda.htm>. 6.8.1998.
- Manninen, Jyri und Pesonen, Senja. 1997. Uudet oppimisympäristöt. In: Aikuiskasvatus 4, 267-274.
- Mänty, Teija und Virpi Nyman 1997. WWW:n ja sähköpostin hyödyntäminen vieraan kielen ja kulttuurin omaksumisessa. Online. Internet. Available.
<http://www.kauhajoki.fi/~vinyman/www2.htm>. 22.5.1997.
- Marttinen, Leena 1996. Pirstaleista kehitystä. In: Tietoverkko 7, S.20-23.
- Marttinen, Paula 1998a. Tietoverkot ja Internet palvelemaan opetusta. In: PL 207, Heft 2, 17.
- Marttinen, Paula 1998b. Opiskelua virtuaaliympäristössä. In: PL 207, Heft 3, 10.
- Marttunen, Miika 1996. Korkeakouluopiskelua sähköpostilla. Online. Internet. Available
<http://www.jyu.fi/~lestinen/peda-forum/ptl/arkisto/lehti961.html#mm12>
 8.4.1999.
- Miklitz, Günther 1998. Internet für Deutschlehrer und Studierende: "Lernforum Deutsch", eine Web-Site für den interkulturellen Dialog". Online. Internet. Available
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/miklitz1.htm> 29.4.1998.
- Mörth, Tomas 1996. Eriksdal's School – a fully IT-integrated School. Tempus 7/1996, S.16-17.
- Muhr, Rudolf 1998. Österreichisches Deutsch.
 <<http://gewi.kfunigraz.ac.at/~muhr/oedt>
- NCET 1998. The Internet and the World Wide Web. Online. Internet.
<http://ncet.org.uk/info-sheets/internet.html> 6.3.1998.

- Oxford, Rebecca 1994. Language Learning Strategies: An Update. Online. Internet. Available <http://www.cal.org/ericcll/digest/Oxford01.htm> 8.4.1999.
- Peltoranta, Jari 1998. Internet vaatii opettajilta asennemuutosta. In: Opettaja 41, 16-17.
- Platonova, Nadja 1998. Interneterfahrungen aus Tschuwaschien: Vom Lehrer-Laptop zum Bürgernetz. In: Donath, R. (Hrsg.) Projekte im Internet. Stuttgart: Klett.
- Pohjonen, Juha, Collan, S., Kari, J. und Karjalainen, M. (1995). *Teknologia koulutuksessa*. Juva: WSOY.
- Quesada, Allen 1997. ESL Teacher Attitudes toward the Use of E-Mail and the Web. Online. Internet. Available <http://www.falcon.cc.ukans.edu/~allenq/survey.html> 6.8.1998.
- Richards, Jack C. und Theodore S. Rodgers 1995. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Gambridge University Press.
- Richter, Andreas 1996. Multimediales LernenOnline. Internet. Available . <http://www.psychol.uni-giessen.de..hl/> 19.4.1998.
- Richter, Regina 1998. Interkulturelles Lernen via Internet? Online. Internet. Available <http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/richter1.htm> 18.9.1998.
- Rivers, Wilga M. 1981. Teaching Foreign-Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rönkä, Aarno 1993. Kielenopetus telemaattiseen aikaan. In: Tempus 3, S.4-7.
- Rösler, Dietmar 1994. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar 1998. Autonomes Lernen? Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen. In: Info DaF 25,1, S. 3 – 20.
- Rutonen, Matti 1998. Tiedontulva ja uusi teknologia synnyttävät koulutus-sodan. In: Opettaja 38, 14-16.
- Salovaara, Hanna 1997. Konstruktivismi. Online. Internet. Available. <http://wwwedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/> 14.5.1998.
- Schlabach, Joachim 1997a. Das deutschsprachige Web im Sprachunterricht für Wirtschaftstudierende. Online. Internet. Available <http://www.nan.shh.fi/tyska/JS/WEBIM.htm> 11.12.1997.
- Schlabach, Joachim 1997b. Landeskunde im Web. Werkstattbericht von einem Deutschkurs an einer Wirtschaftsuniversität. Online. Internet. Available <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlabac.htm> 11.12.1997.

- Scholz, A. 1996. Internet und Unterricht. Online. Internet. Available.
<http://www.regio.rhein-ruhr.de/schulen/internet/ins00007.htm> 11.5.1998.
- Smith, Gary A. (o.J.) German Grammar. Introduction. Online. Internet. Available
<http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/grammar/intro.htm>
 20.8.1998.
- Spolsky, Bernard 1989. Conditions for Second Language Learning. Hong Kong:
 Oxford University Press.
- Stern, H.H. 1994. Fundamental Concepts of Language Teaching. Hong Kong:
 Oxford University Press.
- Stern, H.H. 1992. Issues and Options in Language Teaching. London: Oxford
 University Press.
- Taalas, Peppi 1996. Nyt on aika keskustella koulutusteknologiasta. In: Tempus 6/96,
 S.18-19.
- Takala, Sauli 1998. Kielikoulutuksen tuloksellisuuskeskustelun vaiheita. In:
 Takala, Sauli und Kari Sajavaara (Hrsg.)1998. Kielikoulutus Suomessa.
 Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tella, Seppo 1992. Sähköpostin ja virtuaalikoulun mahdollisuuksia
 kielenopetukselle. In: Tempus 6, 4-7.
- Tella, Seppo 1997. Tietokoneperustaisesta oppimisesta verkostopohjaiseen
 oppimiseen. Aikuiskasvatus 4, 258-266.
- Underwood, J. 1989. On the Edge: Intelligent CALL in the 1990s. In: Computers
 and the Humanities 23, 71-84.
- UK = Internet: Werkzeuge und Dienste. 1994. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
 Online. Internet. Available
<http://ask.uni-karlsruhe.de/books/inetbuch/node14.html>. 3.3.1997.
- UKA =Einige Gesichtspunkte zur pädagogischen Relevanz des WWW.
 o.J. Online. Internet. Available <http://www.hrz.uni-kassel.de/fb2/...rele/uebfisa/www.info.html#Relevanz> 12.11.1998.
- Vaurio, Leena 1998. Lexical Inferencing in Reading in English on the Secondary
 Level. Doktorarbeit. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social
 Research 145. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Von Wright, Georg Henrik 1975. Explanation and Understanding. London: Routledge
 & Kegan Paul.
- Wazel, Gerhard 1998. Auswirkungen des Einsatzes interaktiver Medien auf den Lehr-

und Lernprozess. Online. Internet. Available
<http://viadrina.euv-frankfurt-o.de/~sw2/wazel.vortrag.html> 8.5.1998.

Weininger, Markus J. 1998. Der Einsatz von Internet im Rahmen des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Online. Internet. Available
<http://www.ced.ufsc.br/~uriel/inet-deu/htm> 6.5.1998.

Wendt, Michael 1996. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen:Narr.

Wolff, Dieter 1994. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die neueren Sprachen 5, S. 407-429.

Yalden, Janice 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unveröffentlichte Quellen:

Breindl, Eva 1998. Antwort auf E-Mail am 16.11.1998.

Donath, Reinhard 1999. Antwort auf E-Mail am 28.1.1999.

Donath, Reinhard 1999. E-Mail am 18.3.1999.

Donath, Reinhard 1998. Vortrag im Germanistischen Institut an der Universität Jyväskylä am 19.10.1998.

Nyman, Tarja 1999. Mündliche Mitteilung vom 30.3.1999.

Pirkkalainen, Jyrki-Eero 1999a. E-Mail am 26.2.1999.

Pirkkalainen, Jyrki-Eero 1999b. Raportti Deutsch im Web –etäkurssista.

Takala, Sauli 1999. Gespräch am 25.3.1999 und 10.4.1999.

Widlok, Beate 1998. E-Mail an Pirkkalainen am 4.11.1998.

Zitierte Lehrmaterialien im Internet:

Onkel Emma: <http://www.OnkelEmma.de/oekat/frkat1.htm> 20.8.1998.

Deutsch im Netz: <http://quijote.lang.usf.edu/~german/reisen.htm> 3.10.1997

LernNetz: <http://www.skolinternet.telia.se/TIS/tyska/listan.htm>. 13.07.1998.

German for Beginners: <http://www.uvic.ca/german/149/beginners.html> 17.8.1998.

Deutsch: Zahlen <http://www.travlang.com/languages/cgi-bin/langchoice.cgi>
18.9.1998.

365 Tage: <http://www.goethe.de/z/365/dez3indx.htm> 16.9.1997.

Übungen selbstgemacht: <http://www.goethe.de/z/50/uebungen/deindex.htm> 5.6.1998.

Takt am Telefon: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/telefon1.htm>
7.5.1998.

60 Tips für einen rationellen und modernen Briefstil: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik/service/handelko.htm> 7.5.1998.

Bewerbung: <http://www.iik-duesseldorf.de/service/dozuebung5/bewerbungen.htm> 17.8.1998.

Textverständnisübungen: <http://www.iik-duesseldorf.de/service/dozinternet.htm> 17.8.1998.

Nationalhymne: <http://www.snowcrest.net/rcaguila/lieder/dland.htm> 22.7.1998.

Deutsche Welle: <http://www.dpradio/bildung/Welcome.html> 5.6.1998.

Einstufungstests: <http://www.goethe.de/i/deitest.htm> und
<http://www.iik-duesseldorf.de/ctest/ctestallg.txt.html>

Computersprache im Deutschunterricht:

<http://wsrv.clas.virginia.edu/~iad4c/woerter.html> 2.2.1998

Deutsch für Reisende: <http://www.travlang.com/index.html#genlangs> 4.11.1996

Internet-Terminologie: <http://www.goethe.de/ne/hel/descwb.htm> 9.8.1998

Netz-Terminologie: <http://castle.UVic.CA/german/149.web.html> 9.1.1997

Zum: <http://www.zum.de/> 18.9.1998

Internet-Tips vom Goethe-Institut: <http://www.goethe.de/ne/hel/destip.htm#V5>
4.2.1998.

Österreichisches Deutsch: <http://gewi.kfunigraz.ac.at/~muhr/oedt/5.6.1998>.

DINO: <http://www.dino-online.de/seiten.html> 23.11.1996.

ANHANG: Die im Projekt benutzten Formulare

Anhang 1

OPISKELE SAKSAA INTERNETISSÄ

Kiinnostaako saksan jatkokurssin (aiheena kulttuuri ja maantuntemus – EI kielioppia) suorittaminen etäopiskeluna?

Ei lukujärjestykseen sidottuja oppitunteja, vaan voit suorittaa 2 ov itsenäisesti esim. kotikoneen ääressä istuen silloin kun itsellesi sopii.

Työmuodot ovat tiedonhakuun Internetistä perustuvia kirjoitus- ym. tehtäviä sekä keskustelua verkossa muiden ryhmäläisten kanssa.

Edellytyksenä on vain perustiedot saksan kielessä ja halu kokeilla uutta opiskelumuotoa – vaikka tekniikka joskus pettäisikin :-\

Na, schon neugierig?

Kurssin koodi: ZWKIS1

Ilmoittautuminen: 4.9. mennessä suoraan opettajille (mukaan pääsee myöhemminkin)

Lisätietoja opinto-oppaasta tai opettajilta:

Jyrki Pirkkalainen

pjyee@jyu.fi

Tuula Kotikoski

tuula.kotikoski@jypoly.fi

Anhang 2

Tässä kysellään henkilötietojasi sekä uudellaan aikaisemmista saksan kielen opinnoistasi.

Kurssin lopussa saat vielä kyselyn, jossa tiedustelemme tarkemmin käyttökokemuksiasi.

Tässä vaiheessa kiitämme kärsivällisyydestäsi ja otamme aina vastaan palautetta muulloinkin, jos vain keksit jotain ja haluat osallistua avoimen oppimisympäristömme kehittämiseen

1. Mikä on oppilaitoksesi ja koulutusalasasi?

2. Sukupuoli

3. Mikä seuraavista kuvaa Sinua tietokoneen käyttäjänä?

Ekspertti

Kokenut käyttäjä

Keskitasoinen

Aloittelija

4. Montako vuotta olet käyttänyt tietokonetta?

5. Miten usein käyt Internetissä?

Joka päivä

Joka viikko

Satunnaisesti

6. Käytätkö sähköpostia?

7. Oletko aikaisemmin opiskellut kieliä Internetin välityksellä?

Jos, niin missä ja miten?

8. Millainen saksan kielen pohja Sinulla on? (lukio A, C, D -saksa, kauppaoppilaitoksen kurssit, muu: mikä?)

9. Mitä odotat tältä kurssilta ja miten aiot panostaa siihen? (aikaresurssit)

Deutsch im Web

OPISKELUPÄIVÄKIRJA / LERNTAGEBUCH

Tarkoitettu kaikille, jotka opiskelevat "Deutsch im Web" -kurssilla ("Deutsch mal anders").

Täytä päiväkirja joka kerta, kun käytät kurssimateriaaliamme tai teet tähän kurssiin liittyviä tehtäviä. Päiväkirja lähetetään sekä tutkijalle, Tuula Kotikoskelle että opettajallenne, Jyrki Pirkkalaiselle.

Füllen Sie bitte dieses Formular jedesmal, wenn Sie unser Kursmaterial benutzen oder Kursaufgaben machen. Das Lerntagebuch wird an Frau Tuula Kotikoski und an Herrn Jyrki Pirkkalainen geschickt.
→Die Tagebucheinträge können anonym zu Forschungszwecken benutzt werden.

HENKILÖTIEDOT/Personalien

Nimi/Name:

Koulutusala/Ausbildungsgebiet:

OHJELMAN KÄYTTÖAIKA JA -TAPA

Päivämäärä/Datum:

Työskennely aika / Wie lange haben Sie dieses Mal mit dem Kurs gearbeitet?

OPISKELU KURSSIN PARISSA / Lernprozess

Kerro työskentelystäsi kurssin kyseisen oppitunnin parissa. Mitä teit, mitä mieltä olit kokonaisuudesta ja linkeistä? MITÄ OPIT TÄLLÄ KERRALLA?
Erzählen Sie darüber, wie Sie mit den jeweiligen Aufgaben gearbeitet haben. Was haben Sie gemacht? Was halten Sie von den Links und vom Ganzen? Was haben sie dieses Mal gelernt?

TIETOKONE, VERKOT JA OPPIMISESI / Computer, Netz und Lernen

Kirjoita avoimesti, mutta voit käyttää apunasi/runkona näitä kysymyksiä: Opitko jotain uutta tietokonevälikkeisestä kielten oppimisesta? Löysitkö jotain "helmiä", joista haluaisit muillekin kertoa? Käytitkö Webboardia ja kun, miten osallistuit keskusteluun? Miltä tuntuu opiskella ns. avoimessa oppimisympäristössä? Mikä edisti oppimistasi, mikä haittasi? Miltä tuntui verrattuna perinteiseen kielten oppituntiin?

Schreiben sie frei; die folgenden Fragen können Sie dabei behandeln: Haben Sie etwas Neues vom computergestützten Fremdsprachenlernen gelernt? Haben Sie im Netz "Perle" gefunden, von denen Sie auch den anderen erzählen möchten? Haben Sie WebBoard benutzt und/oder die Diskussionen mitgemacht? Was hat Ihren Lernprozess unterzützt/gestört? Im Vergleich zu einem traditionellen Unterrichtsstunde?

Tuliko mieleesi joitain parannusehdotuksia, kehittämisajatuksia. Kirjaa ylös, arvostamme käyttäjän mielipidettä korkealle!
Besserungsvorschläge, Ideen, Anregungen?

Lähetä - Send

Tyhjennä kentät - Clean

Sydämellinen kiitos vastauksestasi!! Herzlichen Dank für Ihre Antwort!

Tuula Kotikoski
FM, vieraiden kelten lehtori
JAMK/Teli
Puh. 040-503 6697
E-mail: tuula.kotikoski@jypoly.fi

Haastattelurunko:
Questions for the Interview:

Problembereich 1

Die neue Lernumgebung im Netz

1.1 Wie war der Kurs organisiert? Hat alles so funktioniert, wie die Studenten es erwartet hatten?

Miten kurssin järjestelyt verkossa ovat mielestäsi toimineet?

What do you think about the organization of this course, has everything worked the way you expected?

1.2 Kann die Kooperation der Studenten mit WebBoard gefördert werden?

Voidaanko WebBoardin käytöllä edistää opiskelijoiden yhteistoiminnallisuutta? Miltä kurssi olisi tuntunut pelkän WWW:n ja e-mailin avulla, jos WebBoardia ei olisi ollut käytössä?

Is WebBoard a good medium to advance student co-operation? How do you feel about a course based on WWW-pages and E-mail only?

1.3 Was meinen die Studenten zu einem Studium, wo man keine anderen Studenten sieht, sondern nur ihre Texte lesen kann?

Mitä mieltä olet opiskelusta, jossa ei näe muita opiskelijoita, vaan lukee vain heidän tekstejään? Häiritseekö anonyymius/kasvottomuus?

What do you think about a form of studying where you are not able to see the others, just read their texts? Does this facelessness disturb you?

1.4 Stört es, dass der Lehrer weder gesehen noch gehört wird?

Häiritseekö se, että opettajaa ei näy eikä kuulu?

Does it bother you that you don't see or hear the teacher?

1.5 Sollte am Anfang oder am Ende des Kurses ein gemeinsames Treffen für die Teilnehmer veranstaltet werden?

Pitäisikö alussa tai lopussa olla yhteinen tapaaminen koko ryhmän kanssa?

Should there be a meeting of the group in the beginning or at the end?

1.6 Welche Erwartungen hatten die Studenten in Bezug auf die Lernumgebung?

Mitä odotuksia Sinulla oli oppimisympäristön suhteen?

What were your expectations regarding the study environment?

1.7 Der Kursplan und der zeitliche Rahmen: wie halten sich die Studenten mit?

Miten olet pysynyt ohjelman vauhdissa?

How do students keep the schedule?

1.8 Wenn die Studenten Probleme mit dem Kursplan hatten, wie lösten sie sie?

Jos Sinulla oli ongelmia kurssin aikataulutuksen kanssa, miten ratkaisit ne?

If you had problems with the schedule, how did you solve them?

1.9 'Wie unterscheidet sich Netzunterricht vom normalen Klassenunterricht?

Miten verkkotunti mielestäsi eroaa tavallisesta saksan oppitunnista?

How does a net lesson differ from an ordinary German lesson?

1.10 Chats im WebBoard?

WebBoardin chattaus, miten onnistui?

The chats in WebBoard, how did it work?

Problembereich 2

Die Lehrmaterialien

2.1 Die Meinung der Studenten über das Material?

Mielipiteesi materiaalista?

Please comment the material we used?

2.2 Was meinen die Studenten über die Themen/Inhalte?

Mitä mieltä olit aihealueista?

What about the topics / themes?

2.3 Benutzen die Studenten andere Quellen (Wörterbücher, Grammatiken)?

Käytitkö muita lähteitä? (sanakirjat, kieliopit)

Do you use other sources e.g. dictionaries, grammars?

Problembereich 3

Die neuen Lehrer- und Lernerrollen

3.1 Was erwarten die Studenten von ihren Lehrern?

Mitä odotat opettajalta? (ihanneverkko-opettaja)

What do you expect from the teacher? (ideal net-teacher)

3.2 Sind die Studenten autonom genug um allein zu arbeiten und auch bei Bedarf um Feedback zu verlangen?

Oletko mielestäsi tarpeeksi autonominen tekemään yksin töitä ja vaatimaan tarvittaessa palautetta, jos opettaja ei sitä aina anna?

Are the students autonomous (independent) enough to work alone and demand feedback when they need it?

3.3 Lehrer Feedback: ist es notwendig und wenn, wieviel Feedback braucht (möchte) ein Student?

Opettajan palaute: onko tarpeen ja jos, kuinka paljon palautetta Sinä tarvitset (haluaisit)?

The teacher feedback: is it necessary and if, how much feedback do you need?

3.4 Ein idealer Netz-Student, wie würde er sein, bitte charakterisieren.

Ihanne verkko-opiskelija: millainen olisi mielestäsi?

The ideal net-student? Characterize, please

Loppukysely

1

Post-WWW –kyselykaavake

Ohessa on väittämiä, johon vastaat asteikolla 1 – 5, jossa 5 on korkein arvo ja 1 matalin.

1. Mielipiteesi Deutsch im Web –kurssista?

- a) Käytön helppous _____
- b) Opetuksellinen arvo _____
- c) Online-tuen riittävyys _____
- d) Ohjelman ulkoasu _____

2. Mitkä seuraavista ovat tärkeimpiä esteitä „Deutsch im Web“ –kurssimateriaalin käyttäjälle?

- a) Käytössä olevien tietokoneiden vähyys _____
- b) Kustannukset _____
- c) Pidän enemmän perinteisestä opetuksesta _____
- d) Opettajan osaamattomuus _____
- e) Pelkään uutta teknologiaa _____
- f) Muiden aineiden kanssa oli kiirettä _____
- g) Liikaa kotitöitä _____
- h) Kontaktien puute muihin opiskelijoihin _____
- i) Palautteen puute opettajalta _____

3. Oletko samaa mieltä seuraavien väitteiden kanssa? Valitse sopiva numero kuvaamaan mielipidettäsi, 5 = samaa mieltä, 1 = eri mieltä

- a) Oppilaitoksessani on riittävät resurssit verkko-opiskelulle _____
- b) WWW on hyödyllinen apuväline amk:n kielenopetuksessa _____
- c) WWW vapauttaa resursseja muuhun opetukseen _____
- d) WWW:n käyttö lisää opiskelijoiden motivaatiota _____
- e) WWW-pohjainen oppimisympäristö on virikkeisempi kuin perinteinen _____
- f) WWW-pohjaisessa ympäristössä asiat jäävät paremmin mieleen _____
- g) Oppimistulokset ovat yhtä hyviä tai parempia kuin perinteisessä opetuksessa _____
- h) On parempi, että ohjelma on verkossa kuin yksittäisessä koneessa _____
- i) WWW:n käyttö on yleistä tämän päivän opetuksessa _____

- j) Opettajan toimenkuva muuttuu verkkopohjaisen opiskelun myötä _____
 - k) Opiskelijan rooli muuttuu verkko-opiskelun myötä _____
 - l) WWW on ohimenevä muoti-ilmiö _____
 - m) WWW tulee valtaamaan alaa myös kielenopetuksessa _____
 - n) WWW tarjoaa mukavaa vaihtelua perinteiseen opetukseen _____
 - o) Arvostan ajasta ja paikasta riippumatonta opiskelumahdollisuutta _____
 - p) Olen omasta mielestäni itseohjautuva _____
 - q) Minulla on kova itsekuri: saan tehtäväni tehtyä aikataulussa. _____
 - r) Sain opettajalta tarpeeksi palautetta _____
 - s) En käyttänyt sanakirjoja tai muita apuvälineitä _____
-

AVOKYSYMYKSET:

1. Käytitkö mielelläsi WWW:tä tähän kurssiin?
2. Tekikö Webin käyttö tästä kurssista mielenkiintoisemman?
3. Toimiko kurssin kommunikaatio? (opettaja-opiskelija, opiskelija-opiskelija)
4. Oliko Chat-harjoitus hyödyllinen?
5. Saitko chatin avulla yhteyksiä muihin opiskelijoihin?
6. Otitko yhteyttä opettajaan muutenkin kuin tehtävien palautuksen yhteydessä?

Loppukysely

3

7. Opitko saksaa enemmän kuin mitä olisit oppinut tavallisella tekstikurssilla?
8. Opitko Webin (ja Internetin) käytöstä jotain uutta?
9. Ottaisitko toisenkin webbipohjaisen kielikurssin ohjelmaasi, jos saisit valita?
10. Onko webbitekstien luku mielestäsi helpompaa vai vaikeampaa kuin tavallisten painettujen tekstien?
11. Mikä on mielestäsi kurssin mielenkiintoisin kokonaisuus?
12. Mikä oli vaikein kokonaisuus kurssilla?
13. Minkä jättäisit pois?
14. Voiko mielestäsi WWW korvata oppikirjan tulevaisuudessa?
15. Saitko tarpeeksi tietoa arviointiperusteista?
16. Häiritsikö Sinua se, että jouduit opiskelemaan yksin?
17. Kommentit opettajan työskentelystä? Onnistuiko hän mielestäsi?
18. Mitä tahansa muuta kommentteja? (Jatka toiselle puolelle paperia...)

Anhang 6

Deutsch im Web

Tähän taulukkoon on koottu suurin piirtein kaikki vastaukset nettitehtäviin, jotka olen saanut ja joista on ollut mahdollista pitää tilastoja!

Name	Woche 37	38	39	40	41	42	43-44
Student 1	1, 2	3 (lomakkeella)	4 (30.9)		7 (s-postilla)	9 (20.10), 10	- kertausta ja kiinniottoa
Student 2	1, 2		4 (24.9)	5 (2.10), 6	7, 8	9 (15.10), 10	
Student 3	1	3 (16.9)	4 (25.9)	5 (1.10), 6	7, 8	9 (20.10), 10	
Student 4	1	3 (19.9)					
Student 5		3 (30.9)					
Student 6							
Student 7	(2)			5 (Forum für..)	7, 8	10	
Student 8		3 (16.9)					
Student 9	1		4 (30.9)				
Student 10	1, 2	3 (17.9)	4 (25.9)	5 (2.10), 6	7, 8	9 (20.10), 10	
Student 11	1, 2	3 (29.9)					
Student 12	(2)			5 (Forum für..)	7, 8	10	
Student 13							

Student 4 12.10: Emermetillä internet-yhteydet olleet poikki jo kaksi viikkoa
Student 8 aufgehört 13.10