

*„Itse haluaisin lisää ideoita siihen, kuinka käyttää tietokoneita
pedagogisesta näkökulmasta fiksusti”*

**Zum internetunterstützten Deutschunterricht an der
gymnasialen Oberstufe in Finnland**

Pro Gradu – Arbeit
Deutsche Sprache und Kultur
Institut für moderne und klassische Sprachen
Universität Jyväskylä
Juni 2008
Paula Haavisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Paula Haavisto	
Työn nimi – Title „Itse haluaisin lisää ideoita siihen, kuinka käyttää tietokoneita pedagogisesta näkökulmasta fiksusti” Zum internetunterstützten Deutschunterricht an der gymnasialen Oberstufe in Finnland	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Kesäkuu 2008	Sivumäärä – Number of pages 98 s. + 4 liitettä
Tiivistelmä – Abstract <p>Internetin yleistymisen viimeisen vuosikymmenen aikana on avannut uusia mahdollisuuksia vieraankielenoppimiselle. Internetissä on saatavilla lähes rajattomasti kohdekielistä tietoa mitä erilaisimmista aiheista ja se mahdollistaa autenttisen kommunikaation äidinkielisten ja muiden kieltä opiskelevien kanssa sekä tarjoaa oppijoille kanavan omien tuotostensa julkaisuun. Lisäksi Internetissä on didaktisia tehtävä- ja vinkkisivustoja, jotka on tehty juuri vieraankielenoppimista silmällä pitäen.</p> <p>Tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa Internetin opetuskäyttöä saksankielen opetuksessa suomalaisissa lukioissa. Lähtökohtana olivat seuraavat kolme kysymystä: 1) Käytetäänkö Internetiä suomalaisessa saksa vieraana kielenä opetuksessa? 2) Kuinka Internetiä käytetään suomalaisessa saksa vieraana kielenä opetuksessa? 3) Miksi Internetiä mahdollisesti ei käytetä suomalaisessa saksa vieraana kielenä opetuksessa? Tutkimusaineisto kerättiin toukokuussa 2007 ja se koostui 72 lukion saksanopettajan vastauksesta kirjalliseen kyselyyn. Kysely koostui pääosin monivalintakysymyksistä, mutta mukana oli lisäksi kolme avointa kysymystä, joiden vastaukset luokiteltiin.</p> <p>Tulosten mukaan enemmistö tutkimukseen osallistuneista suhtautuu Internetin opetuskäyttöön myönteisesti. Noin neljännes vastaajista käyttää Internetiä oppilaidensa kanssa vähintään kerran viikossa ja lähes kolmannes kuukausittain. Internetin tarjoamista mahdollisuuksista eniten käytettyjä olivat autenttiset sivustot ja näihin liittyvä tiedonhaku sekä erilaiset didaktiset tehtävisivustot. Kommunikaatio- ja julkaisumahdollisuuksia ei juurikaan hyödynnetty. Lähes kolme neljäsosaa vastaajista koki aikapulan esteeksi Internetin opetuskäytölle. Lisäksi noin neljännes oli sitä mieltä, ettei koululla ollut riittävästi tietokoneita käytössä tai omat tekniset taidot olivat riittämättömät. Vastausten perusteella opettajien tiedot Internetin eri mahdollisuuksista ja pedagogiset taidot hyödyntää Internetiä ovat puutteelliset. Näin ollen opettajankoulutusta ja jatkokoulutusta tulisi kehittää merkittävästi, jotta teknologian integroinnista tulisi luonnollinen osa koulutusarkea.</p>	
Asiasanat – Keywords Internet, Fremdsprachenlernen, Deutschunterricht	
Säilytyspaikka – Depository Aallon kirjasto	
Muita tietoja –Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
2 ZUM COMPUTERGESTÜTZTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	3
2.1 ZUR TERMINOLOGIE	3
2.2 ZUR ENTWICKLUNG	4
2.3 HERAUSFORDERUNGEN DER INFORMATIONSGESELLSCHAFT	7
2.3.1 <i>Finnische Strategien zur Schaffung einer gleichberechtigten Informationsgesellschaft</i>	7
2.3.2 <i>Moderne Lehrerrolle</i>	12
2.3.3 <i>Authentizität</i>	13
2.3.4 <i>Medienkompetenz</i>	14
2.4 BLICK AUF DIE NUTZUNG VON INFORMATIONSGES- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN IM UNTERRICHT	15
3 DAS INTERNET IM DAF-UNTERRICHT	19
3.1 DAS INTERNET ALS INFORMATIONSQUELLE	21
3.1.1 <i>Materialien zur deutschen Sprache</i>	22
3.1.2 <i>Landeskunde im Internet</i>	24
3.2 DAS INTERNET ALS KOMMUNIKATIONSKANAL	26
3.2.1 <i>E-Mail</i>	27
3.2.2 <i>Gesprächsforen und Gästebücher</i>	29
3.2.3 <i>Chaträume, Windows Live Messenger und Skype</i>	31
3.3 DAS INTERNET ALS PUBLIKATIONSKANAL	32
3.3.1 <i>Eigenes Webmagazin</i>	33
3.3.2 <i>Eigene Webseiten</i>	34
3.3.3 <i>Blog</i>	34
3.4 DAS INTERNET ALS QUELLE DIDAKTISIERTEN UNTERRICHTSMATERIALS.....	35
3.4.1 <i>Didaktisierte Übungen und Lerngrammatiken</i>	36
3.4.2 <i>Webpräsenzen von Lehrbuchserien</i>	38
3.4.3 <i>WebQuest</i>	39
3.4.4 <i>Webbasierte Lernplattformen</i>	41
3.4.5 <i>Autorentools</i>	42
3.5 DAS INTERAKTIVE UND KOLLABORATIVE WEB 2.0 UND DIE ZUKUNFT DES INTERNETS.....	43
3.6 ROLLE DES INTERNETS IM DAF-UNTERRICHT	44
4 METHODISCHES VORGEHEN	45
4.1 FORSCHUNGSFRAGEN	45
4.2 MATERIAL UND METHODE	46

5 ERGEBNISSE	48
5.1 ANGABEN ZU DEN LEHRERN UND SCHULEN	48
5.2 FERTIGKEITEN DAS INTERNET ZU BENUTZEN.....	53
5.3 ZUGANG ZUM INTERNET.....	55
5.4 HÄUFIGKEIT DES INTERNETGEBRAUCHS.....	56
5.5 ZIELE UND ARTEN DES INTERNETGEBRAUCHS	58
5.6 HINDERNISSE FÜR DEN INTERNETGEBRAUCH IM DEUTSCHUNTERRICHT.....	73
5.7 15 BEHAUPTUNGEN ÜBER DEN INTERNETUNTERSTÜTZTEN DEUTSCHUNTERRICHT	77
5.8 FREIES WORT	81
6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	82
E-LEARNING QUELLEN.....	87
LITERATURVERZEICHNIS	91
ANHANG 1: FRAGEBOGEN ÜBER DEN INTERNETGEBRAUCH IM DEUTSCHUNTERRICHT AUF FINNISCH	99
ANHANG 2: FRAGEBOGEN ÜBER DEN INTERNETGEBRAUCH IM DEUTSCHUNTERRICHT AUF DEUTSCH.....	106
ANHANG 3: DIE E-MAIL AUF FINNISCH.....	113
ANHANG 4: DIE E-MAIL AUF DEUTSCH.....	114

1 EINLEITUNG

Heutzutage gehört das Internet zum Alltag von vielen Menschen und wird ständig ein immer wichtigeres Medium in der finnischen Informationsgesellschaft. 65 % der finnischen Haushalte hatten im Jahr 2006 eine Netzverbindung zu Hause (Tilastokeskus 2007a) und 2007 benutzten 79 % der 15-74 jährigen Finnen das Internet zumindest einmal in der Woche (Tilastokeskus 2007b). Diese Beliebtheit des Internets ergibt sich einerseits aus der Verlagerung der Dienste ins Internet, andererseits aus den vielen Möglichkeiten des Internets. Im Internet ist alles leicht erreichbar - ohne das Haus zu verlassen. Dort kann man neue Freunde finden, nach Informationen suchen, einkaufen, Rechnungen bezahlen, über allerlei Themen diskutieren usw. - die Möglichkeiten sind grenzenlos. Die fünf beliebtesten Weisen, das Internet zu benutzen, waren 2007 in Finnland das Senden oder Erhalten von E-Mails (90 %), die Informationssuche zu Produkten und Dienstleistungen (86 %), Bankdienste (84 %), sich informieren über Reise- und Unterkunftsangebote (71 %) sowie das Lesen und Herunterladen von Netzzeitschriften (63 %) (Tilastokeskus 2007c).

Das Internet bietet auch Fremdsprachenlernern vielseitige Möglichkeiten. Dort stehen vielseitige Informationen über die verschiedensten Themen in der Zielsprache zur Verfügung. Es ermöglicht authentische Kommunikation mit anderen Sprachenlernern oder Muttersprachlern und bietet einen Publikationskanal, in dem Schüler ihre eigenen Projekte vorstellen können. Darüber hinaus gibt es im Internet viel Material, das besonders für das Sprachenlernen hergestellt wurde, sowie Vorschläge, wie das Internet im Fremdsprachenunterricht benutzt werden kann. Wie diese Möglichkeiten im finnischen DaF-Unterricht eigentlich ausgeschöpft werden, hat bisher niemand untersucht.

Weil Medienkompetenz heutzutage zu den Schlüsselqualifikationen in allen Lebensbereichen zählt, wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, inwiefern im Schulunterricht auf die Anforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft vorbereitet wird. Zu diesem Zweck wird am Beispiel des Deutschunterrichts der finnischen gymnasialen Oberstufe eine Studie zum Interneteneinsatz für den Fremdsprachenerwerb durchgeführt. Die Untersuchungsfragen sind folgende: 1) Wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht benutzt? 2) Wie wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht benutzt? 3) Warum wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht möglicherweise nicht benutzt? Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten,

wurde eine Befragung unter Deutschlehrern an finnischen gymnasialen Oberstufen durchgeführt. Die Ergebnisse vorliegender Arbeit sollen sowohl Deutschlehrern als auch bildungspolitischen Entscheidungsträgern Anregungen für das Potenzial internetunterstützten Fremdsprachenunterrichts und für effektivere Maßnahmen zur Integration neuer Medien in den Fremdsprachenunterricht bieten.

Im Kapitel 2 wird zuerst auf Fragen der Terminologie und die Entwicklung des computergestützten Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Darüber hinaus werden die Herausforderungen der Informationsgesellschaft, wie finnische Informationsstrategien, moderne Lehrerrolle, Authentizität und Medienkompetenz dargelegt. Abschließend werden frühere Untersuchungen zum Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht vorgestellt.

Im Kapitel 3 wird genauer auf die verschiedenen Möglichkeiten des Interneteinsatzes im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Als erstes werden einige allgemeine Prinzipien, die im internetgestützten Fremdsprachenunterricht beachtet werden sollten, und danach informative und kommunikative Möglichkeiten des Internets sowie das Internet als Publikationskanal und Quelle didaktisierten Unterrichtsmaterials im DaF-Unterricht dargestellt. Zum Schluss werden noch interaktive und kollaborative Eigenschaften des Internets besprochen sowie die Rolle des Internets im Deutschunterricht erörtert.

Im Kapitel 4 wird die Datenerhebung vorgestellt. Das Untersuchungsmaterial besteht aus 72 Antworten von Deutschlehrern auf einen strukturierten Online-Fragebogen (s. Anhang 1 und 2). Die Ergebnisse werden im Kapitel 5 detailliert vorgestellt und im Kapitel 6 diskutiert. Außerdem wird hier schließlich der Gesamteindruck über den Unterrichtsgebrauch des Internets an der gymnasialen Oberstufe in Finnland erörtert. Darüber hinaus werden einige Schlussfolgerungen gezogen sowie Vorschläge für weitere Untersuchungen gemacht.

2 ZUM COMPUTERGESTÜTZTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

2.1 ZUR TERMINOLOGIE

Abkürzungen lassen sich nicht vermeiden, wenn es um computergestützten Fremdsprachenunterricht geht. Einige Sprachen haben ihre eigenen Abkürzungen oder Akronyme, wie im Finnischen das Akronym TAKO (TietokoneAvusteinen KielenOpetus). Im Deutschen werden in der Regel die aus dem Englischen stammenden internationalen Buchstabenkombinationen benutzt. Levy (1997, 80-81) stellt fünf Akronyme vor: CALL, CAI, ICALL, CELL und TELL. Für diese Arbeit spielen außerdem die Abkürzung NBLT und das Akronym WELL eine bedeutende Rolle. Wie Levy (1997, 80) erläutert, versucht man mithilfe dieser Termini die Rolle des Computers im Fremdsprachenunterricht zusammenfassend zu beschreiben.

CALL (Computer-Assisted Language Learning) und CAI (Computer-Assisted Instruction) werden als Oberbegriffe für den computergestützten Fremdsprachenunterricht gesehen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Termini liegt darin, dass CALL eine europäische und CAI eine nordamerikanische Variante ist. Levy (1997, 1 u. 81-82) zieht den Terminus CALL vor und definiert ihn als *“the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning”*. Auch in dieser Arbeit wird CALL als Oberbegriff benutzt und so verstanden, dass er alle verschiedenen Formen des computergestützten Fremdsprachenunterrichts umfasst.

Die drei weiteren Termini werden nach Levy (1997, 80-81) in folgender Weise verstanden. In ICALL (Intelligent Computer-Assisted Language Learning) steht nicht der Computer im Mittelpunkt sondern die besonderen Qualitäten der verschiedenen Lernprogramme. CELL (Computer-Enhanced Language Learning) unterstreicht, dass der Computer das Sprachenlernen verbessert und aktiviert. Mit dem Terminus TELL (Technology-Enhanced Language Learning) soll betont werden, dass im Sprachenunterricht auch andere technische Geräte neben dem Computer benutzt werden. (Levy 1997, 80-81.)

Wie Taalas (2004, 44) erwähnt, sind die Termini NBLT (Network-Based Language Teaching) und WELL (Web-Enhanced Language Learning) teilweise synonym. Beide beschäftigen sich mit Fremdsprachenunterricht, in dem das Internet einen wichtigen Raum einnimmt. Kern und Warschauer (2000, 1) beschreiben den Terminus NBLT wie

folgt: „*NBLT is language teaching that involves the use of computers connected to another in either local or global networks.*“ In dieser Arbeit wird der Terminus WELL bevorzugt, weil hier die Untersuchung der Rolle des Internet im Kontaktunterricht im Mittelpunkt steht, d.h. der Unterricht basiert nicht allein auf der Nutzung des Internets. Darüber hinaus gefällt mir das Wort Lernen (*learning*) besser als das Wort Lehren (*teaching*), weil das Wort Lernen auf die Autonomie des Lerners hinweist.

2.2 ZUR ENTWICKLUNG

An der 40-jährigen Geschichte des CALL sind sowohl technologische als auch pädagogische Entwicklungen ablesbar (Warschauer & Healey 1998). Laut Delcloque (2000) können die Versuche, die Geschichte und Entwicklung des computergestützten Fremdsprachenunterrichts zu beschreiben, in zwei Kategorien eingeteilt werden. In der ersten Kategorie handelt es sich um eine möglichst genaue, an Fakten orientierte Auflistung der Entwicklung. Der Linguist Levy (1997, 13-46) vertritt diese Kategorie. Er beschreibt die methodologische und technologische Entwicklung kurz und belegt sie anhand zeitgenössischer CALL Projekte. In der zweiten Kategorie liegt das Hauptgewicht auf der interpretierenden, subjektiven Analyse, die die Vorteile und Trends des computergestützten Fremdsprachenunterrichts erklärt. Warschauer (1996), Warschauer und Healey (1998), Kern und Warschauer (2000) sowie Bax (2003) vertreten diese zweite Kategorie.

Im Allgemeinen wird die CALL-Geschichte in drei Phasen eingeteilt. Wie die Phasen bezeichnet werden, variiert je nach Autor. Levy (1997, 13) nennt die Phasen einfach **CALL der 60er und 70er Jahre**, **CALL der 80er Jahre** und **CALL der 90er Jahre**. Warschauer (1996, 3-20) und Warschauer und Healey (1998, 57-71) bevorzugen Bezeichnungen, die von der jeweilig zugrunde liegenden Lerntheorie ausgehen: **behavioristisches CALL**, **kommunikatives CALL** und **integratives CALL**. Die spätere Dreiteilung von Kern und Warschauer (2000, 1-19) ist ihrerseits von den zeitgenössischen Lernauffassungen geprägt. Sie nennen die drei Phasen den **strukturellen Ansatz**, den **kognitiven Ansatz** und den **konstruktivistischen bzw. soziokognitiven Ansatz**.

Trotz der verschiedenen Perspektiven stellen die CALL-Linguisten die gleichen technologischen und pädagogischen Hauptpunkte der CALL-Geschichte dar. Im

Folgendes werden die drei Phasen des computergestützten Fremdsprachenunterrichts nach Warschauer (1996) vorgestellt.

Der computergestützte Fremdsprachenunterricht nahm Warschauer (1996, 3-20) zufolge seinen Anfang in den 1950er Jahren. Dieser ersten Phase liegt die in dieser Zeit dominierende behavioristische Lerntheorie zugrunde, wie schon der Name **behavioristisches CALL** besagt. Kennzeichnend für behavioristisches CALL waren Drillübungen, die pejorativ auch *drill and kill* Übungen genannt werden. Die Wiederholung wurde als nützlich und sogar erforderlich für das Lernen angesehen und der Computer fungierte idealerweise als Tutor. Nie wurde er müde oder frustriert und tötete so die Lernbegier ab, sondern bot dem Lerner Übungen in dem ihm angemessenen Tempo. Das Zeitalter des behavioristischen CALLs dauerte laut Warschauer bis zur Wende der 1970er und 1980er Jahre, als der behavioristische Ansatz sowohl theoretisch als auch pädagogisch zunehmend kritisiert wurde. Darüber hinaus boten die damals neuen Mikrocomputer bessere Möglichkeiten für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Trotz neuer Möglichkeiten können jedoch auch im heutigen CALL-Unterricht noch immer Spuren des behavioristischen CALLs festgestellt werden. (Warschauer 1996, 3-20.)

In den 1970er und 1980er Jahren wurde **kommunikatives CALL** prominent. Die Fürsprecher dieser Richtung, wie John Underwood und Vance Stevens, waren der Meinung, dass die behavioristischen CALL-Programme nicht genug Möglichkeiten authentischer Kommunikation boten und deswegen nur in geringem Maß wertvoll waren. Kommunikatives CALL kann demnach in drei Richtungen eingeteilt werden, was die Funktion des Computers betrifft. Erstens fungierte der Computer wie früher als Tutor. In diesen CALL-Programmen kennt der Computer die richtige Antwort aber der Lerner beeinflusst stärker den Weg, wie die richtige Antwort gefunden wird. Die Programme beinhalteten keine Drillübungen mehr, sondern die sprachlichen Fertigkeiten wurden z. B. durch Textgestaltung, wie Umformübungen, Lesen und sprachliche Computerspiele geübt. Zweitens fungierte der Computer als Stimulus. Hier war das Ziel des CALLs nicht das Finden der richtigen Antworten, sondern die Lerner zum Diskutieren, Schreiben und zu kritischen Überlegungen zu motivieren. Drittens fungierte der Computer als Werkzeug. Seine Aufgabe war es, den Lerner zur Verwendung der Sprache zu befähigen. Beispiele des Computers als Werkzeug sind z. B. Grammatik- und Rechtschreibprüfer. Neben neuerer Sprachlernsoftware zur

Entwicklung kommunikativer Kompetenzen lag der wichtigste Unterschied zwischen behavioristischem und kommunikativem CALL darin, wie die Programme benutzt wurden. (Warschauer 1996, 3-20.)

Es gibt unterschiedliche Auslegungen darüber, wann die dritte Phase, das **integrative CALL** in den Vordergrund trat. Laut Levy (1997, 31) war es in den 1990er Jahren, wie auch laut Warschauer (1996, 3-20), der aber vier Jahre später integratives CALL erst in das zwanzigste Jahrhundert datiert¹. Integratives CALL besteht aus zwei Unterkategorien, **Multimedia** und **Internet**, die beide durch die technologische Entwicklung ermöglicht wurden. Das Internet bietet dem Fremdsprachenunterricht authentische Informationen über die verschiedensten Themen, Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Lernern und Muttersprachlern der Zielsprache, einen Kanal zum Publizieren eigener Arbeiten sowie didaktisierte Unterrichtsmaterialien. Diese Möglichkeiten werden später in dieser Arbeit vertieft (s. Kapitel 3.1, 3.2, 3.3 u. 3.4). Der Vorteil von Multimedia stützt sich darauf, dass mehrere Medien, wie Text, Bild, Ton, Animation und Video, gleichzeitig zur Verfügung stehen. Das ergibt authentischere Lernprogramme, die individuelle Lernprozesse ermöglichen. (Warschauer 1996, 3-20.)

Bax (2003) kritisiert die verschiedenen Versuche, die Entwicklung des computergestützten Fremdsprachenunterrichts zu beschreiben, recht harsch. Laut ihm ist es nicht sinnvoll über historische Phasen zu sprechen, wenn keine Phase vollkommen vorbei ist. Weiterhin kritisiert er, dass es die Lehrer verwirren kann, wenn man davon spricht, dass kommunikatives CALL schon seit Jahrzehnten vorbei sei, obwohl die Kommunikativität zu den wichtigsten Zielen des Sprachenunterrichts gehört. Auch Bax teilt die Entwicklung des CALLs in drei Kategorien ein: **begrenztes CALL**, **offenes CALL** und **integriertes CALL**, bezeichnet sie jedoch nicht als Phasen, sondern als Betrachtungsweisen. Seine Definition des begrenzten CALLs unterscheidet sich nicht wesentlich von der des behavioristischen CALLs aber nach Bax ist der Name treffender. Nicht nur die Lerntheorie, sondern auch Lernprogramme, Übungstypen, Lehrerrolle und Feedback sind begrenzt. Im offenen CALL ist die Einstellung zum CALL sowie Lernprogramme, Übungstypen, Lehrerrolle und Feedback flexibler. Zum Beispiel die

¹ Warschauer, Mark. 2000. "CALL for the 21st Century" IATEFL and ESADE Conference, 2 July 2000, Barcelona, Spain. Zitiert nach Bax, Stephen. 2003.

Übungen sind nicht allein Drillübungen, sondern es gibt auch Simulationen sowie Spiele. Auch das Feedback wurde vielseitiger. Laut Bax herrscht vorläufig hauptsächlich das offene CALL vor und auch Spuren des begrenzten CALL seien noch zu finden, obwohl das integrierte CALL angestrebt werden sollte. Integriertes CALL versteht er als Normalisierung von CALL. Das heißt, die Computer gehören zum Alltag von Sprachenlernen und lösen keine besonderen Gefühle in Lehrern oder Schülern aus. Der Computer soll dem Lehrplan und den Lernzielen dienen und nicht im Zentrum des Unterrichts stehen. Bax betont, dass die Normalisierung von CALL das Akronym CALL sowie sogenannte CALL-Linguisten schließlich unnötig macht. (Bax 2003.)

2.3 HERAUSFORDERUNGEN DER INFORMATIONSGESELLSCHAFT

2.3.1 *Finnische Strategien zur Schaffung einer gleichberechtigten Informationsgesellschaft*

Die ersten entscheidenden Schritte in die gleichberechtigte Informationsgesellschaft wurden in Finnland am 13. September 1994 gemacht, als eine Expertengruppe vom Unterrichtsministerium eingesetzt wurde. Die Aufgabe der Expertengruppe war, die Richtlinien für die Informations- und Wissenspolitik der Bildung und Forschung auszugeben. Als Ergebnis wurde die Strategie für Bildung und Forschung in der Informationsgesellschaft (1995) publiziert. Die wichtigsten Ziele für die gymnasiale Oberstufe lauteten:

- Yleissivistävän koulun tulee antaa jokaiselle tytölle ja pojalle tietoyhteiskunnan edellyttämät ja jatko-opinnoissa tarvittavat monipuoliset tiedonhankinnan, tiedonhallinnan ja viestinnän perustaidot.

[Die allgemeinbildende Schule muss jedem Mädchen und Jungen die vorausgesetzten und für die Weiterbildung erforderlichen vielseitigen Grundkenntnisse der Informationsbeschaffung, Datenverwaltung und Kommunikation bieten.]

- Kuntien tulee huolehtia siitä, että koululla on näiden taitojen opettamiseen tarvittavat laitteet ja verkkoyhteydet.

[Die Gemeinden tragen die Verantwortung dafür, die Schulen mit den erforderlichen Geräten und Netzverbindungen auszustatten.]

- Täydennyskoulutuksella varmistetaan, että opettajilla on riittävät taidot ja että kunnissa on tarvittava tukihenkilöstö.

[Durch Weiterbildungsmaßnahmen wird gesichert, dass die Lehrer ausreichende Fertigkeiten und die Kommunen das erforderliche Personal für die technische Unterstützung haben.]

(Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995, 39.)

Vier Jahre später, am 21. Dezember 1998, wurde wieder eine Expertengruppe eingesetzt und die zweite Informationsstrategie, die Strategie für Bildung und Forschung in der Informationsgesellschaft für die Jahre 2000-2004, publiziert. Einen Teil der Strategie bildete die Evaluierung der vorherigen Strategie, der zufolge die Entwicklung der finnischen Informationsgesellschaft im internationalen Vergleich auf gutem Niveau lag. Die 1994 beschlossenen Maßnahmen zur Einführung neuer Technologien in Lehre und Lernen hatten diese Entwicklung entscheidend gefördert. Der Einsatz neuer Lerntechnologien erfolgte jedoch ungleichmäßig und es waren große Unterschiede in der Aufnahme der Strategie zwischen den Bildungseinrichtungen zu verzeichnen. Nach den Evaluierungsergebnissen benutzte im Jahr 1999 ein Fünftel des Lehrpersonals die neuen Technologien in bedeutendem Maße. Beinahe alle Schüler und Lehrer äußerten jedoch den Wunsch, die neuen Technologien stärker zum Lernen einzusetzen. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004 1999, 13, 20.)

Laut der Informationsstrategie für Bildung und Forschung für die Jahre 2000-2004 (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004 1999, 29-30) sollte Finnland bis 2004 zu den führenden Wissens- und Interaktionsgesellschaften der Welt gehören. Diese Vision sollte durch vielseitige Maßnahmen in verschiedenen Teilgebieten der Informationsgesellschaft umgesetzt werden. Hier werden die Ziele des Teilgebiets Bildung und Know-How aufgelistet, die den größten Einfluss auf die Arbeit an der gymnasialen Oberstufe haben. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004 1999, 29-64.)

- Kansalaisilla on halutessaan mahdollisuudet käyttää verkko- ja uusmediapalveluita.
[Die Bürger haben die Möglichkeit, das Angebot des Internets und der neuen Medien² zu benutzen, wenn sie wollen.]
- Kaikilla kansalaisilla on sähköpostiosoite vuonna 2004.
[Alle Bürger haben eine E-Mail-Adresse bis zum Jahr 2004.]
- Opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on siirrytty yhteisöllisyyttä ja asiantuntemukseen kasvattamista korostavaan oppimiskulttuuriin.
[In der Planung, Umsetzung und Beurteilung des Unterrichts ist der Übergang zu einer Betonung kooperativer und auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichteter Lernkulturen vollzogen.]
- Opiskelu perustuu nykyistä tiiviimpään vuorovaikutukseen oppilaitoksen ulkopuolisen ympäristön kanssa.

² Im Deutschen spricht man in diesem Zusammenhang von den „Dienstleistungen der Computer, Internet- und Telekommunikationsbranchen“, s. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008

[Das Lernen gründet sich auf eine engere Interaktion mit der außerschulischen Umgebung als heute.]

- Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen tutkimuksessa, opetuksessa ja opiskelussa kuuluu koko koulutuksen ja tutkimuksen toimintakulttuuriin.

[Die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien in Forschung, Unterricht und Lernen gehört zur Betriebskultur des gesamten Bereichs von Bildung und Forschung.]

- Opettajien peruskoulutus antaa valmistuville opettajille hyvät tieto- ja viestintätekniiikan soveltamistaidot.

[Die Lehrerausbildung bietet den angehenden Lehrern umfassende Fertigkeiten zum Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien.]

- Yleistavoitteena on tilanne, jossa opetustoimen kaikilla henkilöillä on tieto- ja viestintätekniiikan opetusikäytön perusvalmiudet.

[Allgemeines Ziel ist eine Situation, in der alle Personen des Unterrichtswesens Grundfertigkeiten zur Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht besitzen.]

- Kaikkien oppilaitoksissa työskentelevien ja opiskelevien ulottuvilla on tarpeellinen tieto- ja viestintätekniiikka sekä teknistä ja pedagogista tukea.

[In den Bildungseinrichtungen stehen allen Angestellten und Lernenden die erforderlichen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie technische und pädagogische Unterstützung zur Verfügung.]

- Vahvistetaan opetussuunnitelmissa ja oppilaitosten käytännön toiminnassa oppilaiden ja opiskelijoiden tietoteknisen osaamisen hyväksikäyttöä.

[In den Lehrplänen und in der Praxis der Bildungseinrichtungen werden die informationstechnologischen Fertigkeiten der Schüler und Studierenden verstärkt genutzt.]
(Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004 1999, 31-38.)

Darüber hinaus wurde in der Informationsstrategie betont, dass der Schwerpunkt von der informationstechnologischen Ausrüstung auf die pädagogische Umgestaltung verlagert werden sollte. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004 1999, 31-42.)

Eines der spürbarsten Projekte der Informationsstrategie heißt OPE.FI. Das Ziel des Projektes ist, Lehrpersonal und Lehrerausbildungspersonal weiterzubilden. OPE.FI setzt sich aus drei Niveaus zusammen. Auf dem ersten Niveau OPE.FI I, das als Minimum gilt, beherrscht der Lehrer die Grundkenntnisse der Informations- und Kommunikationstechnologien. Auf dem zweiten Niveau OPE.FI II kann der Lehrer das Internet und E-Mail vielseitig benutzen und beherrscht verschiedene Anwendungssoftware seines Faches. Er kann seine Fertigkeiten bei der Entwicklung des

Unterrichts anwenden und kennt die Prinzipien der Lernmaterialproduktion. Darüber hinaus hält er sich über die Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien und die damit verbundenen gesellschaftlichen Einflüsse auf dem Laufenden. Auf dem Dritten Niveau OPE.FI III beherrscht der Lehrer die verschiedenen Möglichkeiten der Lerntechnologien besser als auf dem zweiten Niveau. Zusätzlich kann er seine Kollegen betreuen und ausbilden, vielfältiges Lernmaterial produzieren und verschiedene Lernprozesse anleiten. Die verschiedenen Anforderungen der drei Niveaus der OPE.FI-Ausbildung sind in Tabelle 1 zu sehen. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. Hankesuunnitelmat 1999, 17-18.)

Tabelle 1: Fertigkeiten auf den drei Niveaus der OPE.FI-Ausbildung

OPE.FI I
<ul style="list-style-type: none"> - tietokoneen yleisimpien käyttömahdollisuuksien ja käyttöliittymää koskevien käsitteiden tuntemus - tekstinkäsittely - Internet-selaimen käyttö ja sähköpostin perusominaisuuksien hallinta - audio- ja videolaitteiden opetuskäyttö - matkaviestimien perusominaisuuksien hallinta - tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön periaatteiden tuntemus
<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse über die üblichsten Verwendungsmöglichkeiten des Computers und über Begriffe der Benutzerschnittstelle - Textverarbeitung - Benutzen eines Internet-Browsers und Beherrschung der Grundeigenschaften der E-Mail - Unterrichteinsatz von Audio- und Videogeräten - Beherrschung der Grundeigenschaften von Mobiltelefonen - Kenntnisse über die Grundprinzipien des Unterrichteinsatzes der Informations- und Kommunikationstechnologien
OPE.FI II
<ul style="list-style-type: none"> - sähköpostin, WWW-ympäristön ja ryhmätyöohjelmien monipuolinen käyttö - opetussisältöihin liittyvä osaaminen: työvälineohjelmat, opetussovellutukset, oman sisältöalueen digitaalisen oppimateriaalin tuntemus, oppimateriaalin tuottamisen periaatteet; tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisen käytön sovellutukset - taito seurata välineiden ja ohjelmistojen kehittymistä - tieto- ja viestintätekniiikan yhteiskunnallisten haasteiden ja mahdollisuuksien tuntemus
<ul style="list-style-type: none"> - vielseitiges Benutzen der E-Mail, der WWW-Umgebung und der Teamarbeitprogramme - mit Lerninhalten verbundenes Know-How: Werkzeugprogramme, Lernsoftware, Kenntnisse über digitalisierte Lehrmaterialien des eigenen Faches, Grundprinzipien der Lernmaterialproduktion; pädagogische Anwendungen der Informations- und Kommunikationstechnologien - Fertigkeiten, der Entwicklung von Geräten und Software zu folgen - Kenntnisse über die gesellschaftlichen Herausforderungen und Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien

OPE.FI III

- sisältökohtaiset ja ammattialakohtaiset sovellutukset; esimerkiksi kuvan käsittely, mediavalinnan tuntemus, laaja etäopiskeluvälineiden käyttö, ammattisimulaatiot
 - oman opetusalan tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön syvälinen asiantuntemus, vahva pedagoginen käyttötaito, taito opastaa kollegoja sekä toimia kouluttajana, oppilaitosyhteisön kehittäjänä sekä osana ammattiverkoston
 - tietotekniikan erityisalueet, esimerkiksi ohjelmointi
 - digitaalisen oppimateriaalin tuottaminen
 - oppilaitoksen tietohallinnon edellyttämät tiedot ja taidot
 - taito ennakoita ja tutkia tieto- ja viestintätekniiikan innovaatioita opetuksessa
- inhaltliche und fachliche Computerprogramme; zum Beispiel Bildverarbeitung, Kenntnisse über Medienwahl, umfassender Einsatz von Online-Materialien, berufsspezifische Simulationen
 - tiefe Sachkenntnis über den Unterrichteinsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien des eigenen Unterrichtsfaches, starkes pädagogisches Know-How, Fertigkeiten die Kollegen anzuleiten sowie als Ausbilder, bei der Entwicklung der Kooperation von Bildungseinrichtungen sowie als Teil des beruflichen Netzwerks zu arbeiten
 - Sondergebiete der Informationstechnik, zum Beispiel Programmierung
 - Produzieren digitalisierter Lehrmaterialien
 - das erforderliche Know-How zur Datenverwaltung der Bildungseinrichtung
 - Fertigkeiten, die innovativen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien für den Unterricht im Voraus zu berücksichtigen und zu untersuchen

Als Ziel wurde gesetzt, dass in den Jahren 2000-2004 7500 Lehrer für das Niveau OPE.FI I, 35500 Lehrer für das Niveau OPE.FI II und 9000 Lehrer für das Niveau OPE.FI III ausgebildet werden. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. Hankesuunnitelmat 1999, 19.) In den Jahren 2000-2004 wurden insgesamt zwar mehr Lehrer ausgebildet als geplant, aber die vorgesehene Aufteilung zwischen den drei Niveaus wurde nicht erfüllt. Während 25000 Lehrer an der OPE.FI I-Bildung teilnahmen, absolvierten nur 23000 die OPE.FI II-Bildung. 10000 Lehrer schlossen die OPE.FI III-Bildung ab. Bis zum Jahr 2007 sollten 75 % der Lehrer die Fertigkeiten zur Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht, das heißt die Fertigkeiten des zweiten Niveaus OPE.FI II, beherrschen. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004-2006 2004, 15, 24.)

Die zwei Informationsstrategien wurden durch das Informationsgesellschaftsprogramm der Bildung und Forschung für die Jahre 2004-2006 fortgesetzt. In diesem Programm werden zuerst die bis 2004 unternommenen Maßnahmen zusammengefasst und danach Empfehlungen für weitere Maßnahmen gegeben. Überdies werden Visionen für das Jahr

2007 vorgestellt, von denen im Folgenden die für die gymnasiale Oberstufe aufgelistet werden. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004-2006 2004.)

- Suomi on avoin ja tietoturvallinen verkostoyhteiskunta, jossa tietoyhteiskuntaosaaminen on korkeatasoista.
[Finland ist eine offene und datensichere Netzwerkgesellschaft, in der die Fertigkeiten zur Nutzung von Informationstechnologien auf einem hohen Niveau liegen.]
- Kaikilla kansalaisilla on perusvalmiudet ja mahdollisuudet käyttää sähköisiä asiointi- ja sisältöpalveluja.
[Alle Bürger besitzen Grundkenntnisse und Möglichkeiten, elektronische Dienste zu benutzen.]
- Tieto- ja viestintätekniikan tarkoituksenmukainen käyttö oppimisessa ja opetuksessa on osa oppilaitosten arkea.
[Die zweckentsprechende Verwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lernen und Lehre gehört zum Alltag der Bildungseinrichtungen.]
- Sähköinen oppimateriaali on laadukasta, pedagogisesti perusteltua ja palvelee eri käyttäjäryhmiä laajasti ja sitä on saatavissa riittävästi.
[Elektronisches Lernmaterial ist hochwertig, pädagogisch motiviert, dient unterschiedlichen Benutzergruppen umfassend und steht in ausreichender Menge zur Verfügung.] (Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004-2006 2004, 21.)

2.3.2 *Moderne Lehrerrolle*

Wie Ylönen et al. (im Druck) hervorheben, wird in der heutigen Gesellschaft geschätzt, dass der Arbeitnehmer sowohl selbständig als auch in Gruppen unterschiedliche Aufgaben und Probleme lösen kann. Weiterhin muss er die Fertigkeiten besitzen, auf die schnellen gesellschaftlichen Entwicklungen reagieren zu können. Ein Unterricht, in dem die Lerninhalte mit Hilfe von Lehrbüchern den Schülern als Wahrheiten präsentiert werden, die sie sich aneignen sollen, bereitet die Schüler nicht auf die Erfordernisse der heutigen bzw. zukünftigen Gesellschaft vor. Darüber hinaus entspricht es nicht der heutzutage vorherrschenden Meinung darüber, wie Lernen am effektivsten erfolgt. Laut konstruktivistischer Lerntheorie erfolgt Lernen durch individuelle und soziokulturelle Wissenskonstruktion, bei der bisherige Erfahrungen und neue Informationen sich vereinen. Rüschoff und Wolff (1999, 32) charakterisieren die Besonderheiten der konstruktivistischen Lerntheorie wie folgt:

- 1) Lernen wird als aktive Konstruktion von Wissen verstanden.
- 2) Lernen wird als ein autonomer Prozess verstanden, der vom Lernenden eigenverantwortlich durchgeführt wird.

- 3) Lernen wird als ein experimenteller Prozess verstanden, den der Lernende unter Einbeziehung bereits gemachter Erfahrungen gestaltet.
- 4) Lernen wird als Prozess verstanden, bei dem die Lernenden in kooperativer Zusammenarbeit zu einer Angleichung der subjektiven Wissenskonstrukte gelangen.
- 5) Lernen wird als Prozess verstanden, der reicher Lernmaterialien bedarf und in eine reiche Lernumgebung eingebettet sein sollte. (Rüschhoff & Wolff 1999, 32.)

Damit der Schulunterricht auf die Anforderungen der Gesellschaft antworten und das von Rüschhoff und Wolff (1999, 65) genannte Erziehungsziel der Lernerautonomie im Verlauf der schulischen Sozialisation erreicht werden können, müssen die Lehrer verstärkt prozessorientiertes Lernen einsetzen, das holistisches, selbstgesteuertes und innovatives Lernen ermöglicht. Obwohl die Lernenden eigenverantwortlich für ihren Lernprozess sind, bedeutet das nicht, dass die Lehrer unnötig wären. Wie Taalas (2007) erwähnt, wissen auch die Lehrer nicht die richtige Antwort auf die echten Probleme. Trotzdem sind sie Experten des Lernens und Lehrens. Ihre Aufgabe ist es, Lernprozesse zu organisieren und solche Aufgaben und Fragen zu stellen, die die Lernenden motivieren.

2.3.3 Authentizität

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion tritt der schillernde Begriff der *Authentizität* oft auf. Authentizität wird zum einen mit Materialien verbunden, das heißt es wird über *authentische Materialien* gesprochen. Zum anderen bezieht sich die Authentizität auf den ganzen Lernprozess, wobei über *authentisches Lernen* gesprochen wird.

Authentische Materialien sind nicht ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht erstellt worden, sondern entspringen anderen Handlungszusammenhängen. Sie tragen dem Medium sowie der Stilart dieser Handlungszusammenhänge entsprechenden typischen Eigenschaften und sind z. B. nicht um bestimmte lexikalische oder grammatische Phänomene herum mit Blick auf eine didaktische Unterrichtsprogression produziert worden. Authentische Materialien können den Lernern anders als ein Lehrbuch dasselbe Thema aus unterschiedlichen Perspektiven präsentieren. Das wichtigste Kriterium für authentische Materialien ist, dass sie keinerlei sprachliche Modifikation erfahren haben. (Rüschhoff & Wolff 2002, 61.)

Allein die Authentizität der Lernmaterialien reicht jedoch nicht, sondern der ganze Lernprozess sollte authentisch sein. Zu den Kriterien authentischen Lernens zählen Marra (o. J.) und Taalas (2007), dass die Information sowie die Lernumgebung bedeutend für die Lernenden sind und der Unterricht so gut wie möglich Situationen und Problemen des realen Lebens entspricht. Marra (o. J.) spricht über das Kontinuum von Authentizität. Sie meint, dass unterschiedliche Lernaufgaben auf ein Kontinuum gelegt werden können, je nachdem wie authentisch sie sind. Dies verdeutlicht sie an einem Beispiel aus dem Kunstunterricht: *„memorizing facts about paintings would be less authentic than visiting a web site that has a guided tour. But the guided tour is less authentic than actually visiting the museum.“* (Marra o. J.) Taalas (2007) hebt hervor, dass im Fremdsprachenunterricht auch die Textarten und ihre Authentizität beachtet werden müssen. So sollten die im Fremdsprachenunterricht beliebten Briefe und E-Mails sowohl die Stilart eines realen Briefes oder E-Mails beachten als auch einen echten Empfänger haben. (Taalas 2007.)

2.3.4 Medienkompetenz

Verschiedene Medien spielen eine große Rolle in der gegenwärtigen Gesellschaft. Lernumgebungen werden vielseitiger und verändern sich und besonders die Freizeit der Schüler ist von verschiedenen Medien geprägt. Die meisten Schüler wissen heute über Computer und Internet besser Bescheid als ihre Lehrer, aber technische Fertigkeiten allein machen noch keine Medienkompetenz aus. Laut der Expertengruppe des finnischen Unterrichtsministeriums bedeutet Medienkompetenz das Verständnis des Individuums über Medien und deren Funktionen in der Gesellschaft und im eigenen Leben, die Beherrschung von Schlüsselqualifikationen und das Vermögen, die Kenntnisse anzuwenden (Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä 2007, 11).

Ylönen et al. (im Druck) betrachten kritische Medienkompetenz der Sprachenlehrer als *„die Fähigkeit, neue Informations- und Kommunikationstechnologien sinnvoll in den Fremd- und Muttersprachenunterricht zu integrieren“*. Damit meinen sie, dass der Einsatz neuer Technologien begründet sein muss. Gemäß des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 29) ist das Medium sowohl ein Ziel als auch ein Instrument des Lernens. In dem fachübergreifenden Themengebiet Kommunikations- und Medienkompetenz des Lehrplans (Viestintä- ja mediaosaaminen) werden die Ziele der Medienerziehung vorgestellt. Ihnen zufolge

verstehen ein medienkompetenter Gymnasiast die zentrale Rolle und Bedeutung der Medien in der Gesellschaft als Informationsvermittler und Trendsetter sowie zur Unterhaltung, Vermittlung von Erlebnissen und Formung des Welt- und Selbstbildes. Er ist in der Lage, verschiedene Informationen der Medien kritisch zu interpretieren und sie zur Wirklichkeit in Beziehung zu setzen. Weiterhin kann er die Medien als Lernumgebung benutzen, das heißt, er kann sie zur Kommunikation sowie zur Informationssuche und -vermittlung in verschiedenen Lernsituationen benutzen. (Lukion opetusuunnitelman perusteet 2003, 29.)

2.4 BLICK AUF DIE NUTZUNG VON INFORMATIONSS- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN IM UNTERRICHT

Inwiefern Computer und besonders das Internet im Deutschunterricht an der finnischen gymnasialen Oberstufe benutzt werden, ist noch nicht untersucht worden. Auch richtungsweisende Untersuchungen, aufgrund derer Hypothesen erstellt werden könnten, sind gering. Lediglich für den Englischunterricht liegen vereinzelte Untersuchungen vor, wie die von Peppi Taalas (2004) zu neuen Technologien im Englischunterricht an finnischen Berufsschulen oder die von Joakim Mattsson (1999) zum Computereinsatz an der finnischen Oberstufe (Klassen 7-9). Daneben gibt es weitere Untersuchungen, in denen technologie- bzw. computergestützter Unterricht mehr allgemein erörtert worden ist.

Während der Jahre 2000-2004 wurden im Auftrag des finnischen Unterrichtsministeriums fünf Untersuchungen zu allen Bildungsniveaus durchgeführt. In diesen Untersuchungen ging es um die Struktur der Informationsgesellschaft, d. h. um die Möglichkeiten der Schulen, Informationstechnologien im Unterricht einzusetzen. Es zeigte sich, dass die Zahl der für den Unterrichtsgebrauch zur Verfügung stehenden Computer steigend war. 2004 gab es an den gymnasialen Oberstufen durchschnittlich einen Computer für 8 Schüler, wobei das Ziel der Informationsstrategie 2000-2004 bei 6 Schülern pro Arbeitsplatz lag. Die Datenverkehrsverbindungen sind während der Jahre 2000-2004 schneller geworden. Im Jahr 2004 waren 99,6 % der finnischen gymnasialen Oberstufen mit einer festen Netzverbindung ausgestattet und 96 % der Computer hatten Zugang zum Internet. Die Entwicklung von technischer und pädagogischer Hilfe war dagegen unzureichend. Technische Betreuung und Anleitung konnten nicht mit der gewachsenen Zahl der Computer Stand halten und auch die pädagogische Anleitung blieb auf einem relativ

niedrigen Niveau. Im Jahr 2004 waren z. B. 49 % der gymnasialen Oberstufen noch gänzlich ohne pädagogische Hilfe. Das heißt es mangelte an ausgebildeten Tutoren oder Foren, die den Lehrern mit Rat und Tat zur Seite standen, um die Möglichkeiten des internetgestützten Unterrichts ausschöpfen und ihn pädagogisch motiviert und zielgerichtet durchführen zu können. (Tietoyhteiskunnan rakenteet oppilaitoksissa 2005, 10-18, 29.)

Auf regionaler Ebene wurden von der Stadt Turku umfassende Untersuchungen sowohl zu den eigenen Informationsstrategien als auch zu den informationstechnischen Fertigkeiten der Schüler und der Lehrer durchgeführt. Auf die Untersuchung über den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht und die diesbezüglichen Fertigkeiten der Lehrer antworteten im Herbst 2004 mit 862 finnischsprachigen und 67 schwedischsprachigen insgesamt 65 % aller Lehrer in Turku. In diesem Kapitel sollen die für die vorliegende Arbeit wichtigsten Ergebnisse dieser Studie vorgestellt werden. (Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttötäidot, 2005.)

Auf die Frage *Wie oft benutzen Ihre Schüler WWW-Materialien im Unterricht oder sonst im Zusammenhang mit Ihrem Unterricht?* antworteten 20 % der finnischsprachigen und 5 % der schwedischsprachigen Lehrer wöchentlich, 30 respektive 26 % monatlich, 34/44 % ein paar Mal im Jahr und 16/25 % nie. E-Mail wurde seltener benutzt. 19/7 % der Lehrer antworteten wöchentlich, 15/7 % monatlich, 23/20 % ein paar Mal im Jahr und 44/65 % nie. Die Lehrer wurden auch gefragt, welche Hindernisse bzw. Begrenzungen es für den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien gibt. Von den vorgegebenen Optionen empfanden die Lehrer die sechs folgenden als größte Hindernisse:

- eigene Fertigkeiten sind mangelhaft (40/52 %)
- das Planen des Unterrichts erfordert zusätzliche Arbeit (32/34 %)
- es gibt zu wenig Computer in unserer Schule (27/25 %)
- technische Probleme/die Geräte funktionieren nicht (26/34 %)
- es gibt keine Computer in meinem Klassenzimmer (35/46 %)
- die Computer sind von anderen Lerngruppen besetzt (50/39 %) (Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttötäidot 2005.)

Welche Fortschritte die Verwendung neuer Technologien während der Jahre 1994-2001 im Englischunterricht finnischer Berufsschulen gemacht hat, wurde von Peppi Taalas (2004) untersucht. Die Untersuchung stützt sich auf drei Umfragen, die in den Jahren

1994, 1997 und 2001 durchgeführt wurden. Neben anderen Fragen wurde hier auch die Verwendung des Internets im Unterricht untersucht. Lehrer, die das Internet benutzt hatten, wurden weiter gefragt, was genau sie mit dem Internet gemacht hatten und welche Ziele sie dabei verfolgten. Die Verwendung des Internets im Englischunterricht hatte, wie erwartet, zugenommen. Im Jahr 1994 benutzten nur 1 % das Internet täglich, 3,3 % manchmal und der größte Teil der Lehrer 95,7 % nie. Auch im Jahr 1997 war die Zahl der aktiven Internetbenutzer noch ziemlich gering: 5,1 % der Lehrer antworteten täglich, 12,8 % wöchentlich, 49,6 % manchmal und 32,5 % nie. 2001 lag die Zahl der Lehrer, die das Internet nie benutzten, dagegen nur noch bei 12,1 %. Mehr als die Hälfte 56,1 % benutzte es manchmal und ein Drittel sogar aktiv: 13,1 % täglich und 18,7 % wöchentlich. Taalas teilt den Einsatz des Internets nach den Antworten der Lehrer in die zwei Kategorien Ressourcen und Kommunikation ein. Darüber hinaus hebt sie hervor, dass die Anwendung des Internets 2001 besser integriert und fokussiert war. (Taalas 2004, 102-103.)

Außer den finnischen Untersuchungen soll hier noch kurz auf eine schwedische und eine internationale Untersuchung eingegangen werden. In Schweden wurden die Einstellung der Lehrer zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und ihr Einsatz im Unterricht schon öfter systematisch untersucht. Darüber hinaus wurden auch Fragen der Zugänglichkeit zu Computer und Internet untersucht. Den schwedischen Untersuchungen zufolge ist der Interneteinsatz im Unterricht in den letzten Jahren zurückgegangen. Im Jahr 2004 verwendeten 35 % der schwedischen Lehrer das Internet im Unterricht täglich oder ein- bis ein paar Mal pro Woche, wohingegen die entsprechende Zahl zwei Jahre früher 48 % war. Trotz sinkender Zahlen ist der Einsatz des Internets im Unterricht allgemein in Schweden verbreiteter als in Finnland (s. oben). 2004 hatten 87 % der Lehrer an der schwedischen gymnasialen Oberstufe eine positive Einstellung zum Interneteinsatz im Unterricht und 60 % fanden, dass er Nutzen bringt. (IT i skolan 2004, 46-51.)

Die *Second Information Technology in Education Study* (SITES) ist eine internationale Untersuchung, die aus drei Phasen besteht. An der ersten und zweiten Phase dieser Untersuchung nahmen beinahe 30 Länder teil. Das Ziel der ersten Phase SITES-M 1

(1997-1999)³ war, den Ländern bei der Evaluierung des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnik im Unterricht gegenüber anderen Ländern zu helfen (International Association for the Evaluation of Educational Achievement o. J. a). In der zweiten qualitativen Phase SITES-M 2 (1999-2002)⁴ wurden praktische Modelle der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht gesammelt (International Association for the Evaluation of Educational Achievement o. J. b). Die Ergebnisse der zwei ersten Phasen haben gezeigt, dass die Einstellung zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien an den Schulen der Teilnehmerländer vorwiegend positiv war und die Schulen nach ihrem relevanteren Einsatz streben wollen. In der dritten SITES-Phase 2006⁵ wurde untersucht, welche Auswirkungen die verschiedenen Maßnahmen, die seit SITES-M 1 durchgeführt wurden, hatten. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement o. J. c.)

Die Ergebnisse der dritten Phase zeigen, dass in den letzten Jahren viele Länder in Computer und Netzverbindungen investiert haben. Trotzdem wurden die Lehrmethoden nicht wesentlich verändert und die Informationstechnik nicht verbreitet eingesetzt. An der Untersuchung SITES 2006 nahmen insgesamt 15 Länder teil. In Finnland beteiligten sich 311 Grundschulen (Klassen 7-9) und 1078 Lehrer für Mathematik oder Naturwissenschaften an der Untersuchung. Den Ergebnissen zufolge hat jede finnische Schule inzwischen Arbeitsstationen mit Netzverbindungen für den Schülergebrauch, wobei die Schülerzahl pro Arbeitsstation variiert. Im Jahr 1998 gab es in 39 % der finnischen Schulen höchstens 10 Schüler pro Computer. 8 Jahre später stieg die Zahl der Schulen mit höchstens 10 Schülern pro Computer auf 79 % und 20 % der Schulen hatte höchstens vier Schüler pro Arbeitsstation. Trotzdem gibt es in Finnland auch immer noch Schulen mit über 40 Schülern pro Computer. Eine regelmäßige Verwendung der Informationstechnik ist an den finnischen Schulen noch immer gering. 35 % der Schüler der 8. Klasse benutzte neue Informationstechnologien im

³ Mehr zu SITES-M 1 siehe Pelgrum, Willem J. & Anderson, R. E. 1999, 2001. ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning. An IEA Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices in Twenty-six Countries. Amsterdam.

⁴ Mehr zu SITES-M 2 siehe Kozma, Robert B. 2003. Technology, Innovation and Educational Change. A Global Perspective; Plomp, Tjeerd, Anderson, Ronald E. & al. 2003. Cross-national Policies and Practices on Informaion and Communication Technology in Education. Greenwich.

⁵ Mehr zu SITES 2006 siehe Law, Nancy, Pelgrum, Willem J. & Plomp, Tjeerd (Hrsg.) 2008. Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study. Hong Kong: CERC-Springer

Fremdsprachenunterricht, in gesellschaftlichen Fächern und in der Muttersprache regelmäßig. Die entsprechende Prozentzahl ist in der Mathematik 9 und in den Naturwissenschaften 15. (Koulutuksen tutkimuslaitos 2008.)

In den meisten Ländern, die an der Untersuchung teilgenommen haben, wurde die Meinung geäußert, dass die Lehrer die größten Hindernisse für den Einsatz der Informationstechnik im Unterricht sind. Das heißt, dass die Lehrer unzureichende Kenntnisse und nicht genug Mut und Zeit haben, sie im Unterricht zu benutzen. Den Ergebnissen zufolge haben die lehrergebundenen Faktoren jedoch keine klare Einwirkung auf die Quantität und Qualität des computergestützten Unterrichts. Bedeutender sind demgegenüber die Einstellung der Schulleitenden sowie die informationstechnische und pädagogische Unterstützung der Lehrer. Auch die Kompetenz und das Know-How der Lehrer sowie ihre Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen wirken sich auf die Quantität des computergestützten Unterrichts aus. (Koulutuksen tutkimuslaitos 2008.)

In diesem Kapitel wurden einige richtungsweisende Untersuchungen vorgestellt, soweit sie für die vorliegende Arbeit relevant sind. Die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchungen sprechen dafür, dass die generelle Einstellung computergestütztem Unterricht gegenüber positiv ist. Etwa ein Drittel der Lehrer benutzt die Computer oder das Internet regelmäßig in ihrem Unterricht. Als eines der größten Hindernisse für den Einsatz von Computern im Unterricht wird von den Lehrern angegeben, dass es nicht genug Arbeitsplätze mit Computer gibt oder diese von anderen Lernergruppen besetzt sind. Im Jahr 2004 gab es einen Arbeitsplatz für durchschnittlich 8 Schüler, das Ziel des finnischen Unterrichtsministeriums war 6.

3 DAS INTERNET IM DAF-UNTERRICHT

In diesem Kapitel wird erörtert, welche Möglichkeiten das Internet dem DaF-Unterricht bietet. Obwohl die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten hier in vier Unterklassen *3.1 Das Internet als Informationsquelle*, *3.2 Das Internet als Kommunikationskanal*, *3.3 Das Internet als Publikationskanal* und *3.4 Das Internet als Quelle didaktisierter Unterrichtsmaterialien* eingeteilt sind, muss erwähnt werden, dass in verschiedenen internetgestützten Unterrichtseinheiten das Internet meistens auf mehrere Weise benutzt

wird. Bevor genauer auf die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten eingegangen wird, werden einige allgemeine Prinzipien des Interneteneinsatzes im Fremdsprachenunterricht vorgestellt.

Rolf Palmberg (2000, 99) geht davon aus, dass das Internet zum Erwerb von Fremdsprachen auf zweierlei Weise genutzt werden kann. Zum einen dient es als Lehrer- und Schülerressource, zum anderen kann es im Unterricht eingesetzt werden. Als Lehrerressourcen funktionieren alle Webseiten, die dem Lehrer Ideen für seinen Unterricht geben, auf denen er die Bedeutung der verschiedenen Wörter und Termini nachschlagen kann und seine Fertigkeiten in der Zielsprache sowie sein Wissen über die Kultur, Sitten und Bräuche des Ziellandes aktualisieren kann. Genauso gut können die Webseiten als Lernerressourcen dienen, wenn der Lerner das Internet als relevante Informationsquelle zum Fremdspracherwerb erkannt hat. (Palmberg 2000, 99-100.) Die Rolle des Lehrers bestehe hierbei darin, die Schüler anzuleiten, wie das Internet zum Fremdspracherwerb vielseitig benutzt werden kann und sie zu ermutigen, fremdsprachige Webseiten zu benutzen.

Abgesehen davon, wie das Internet im Fremdsprachenunterricht benutzt wird, muss der Lehrer bestimmte Grundsätze berücksichtigen. Warschauer und Whittaker (1997, 27-33) geben den Fremdsprachenlehrern, die das Internet im Unterricht benutzen wollen, fünf Empfehlungen. **Als erstes** sollte der Lehrer die Zielfertigkeiten bestimmen. **Zweitens** müsse der internetgestützte Unterricht in das Thema und den Lehrplan des Kurses integriert sein, weil ein separater internetgestützter Unterricht meistens bedeutungslos für die Lerner bleibe. **Drittens** sollte der Lehrer die Komplexität des internetgestützten Fremdsprachenunterrichts nicht unterschätzen. Warschauer und Whittaker geben zum Beispiel zu bedenken, dass einige Schüler mangelhafte Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer haben. Weiter weisen sie darauf hin, dass die Schüler nicht immer die Möglichkeit haben, den Computer zu benutzen und dass technische Probleme auftreten können. Auch die Projekte, in denen mit anderen Schulen zusammengearbeitet wird, laufen nicht immer wie vorgesehen ab. So können die Lehrer beispielsweise verschiedene Ziele haben oder es können Probleme im Zeitmanagement auftreten, wenn zum Beispiel die Ferien in verschiedenen Ländern in andere Zeiten fallen. Auch Kulturunterschiede können Schwierigkeiten bereiten. Warschauer und Whittaker unterstreichen jedoch, dass diese Schwierigkeiten kein Hindernis für den Gebrauch des Internets sein sollten. Die Bedenken sind meines Erachtens gerechtfertigt,

wenngleich die meisten Schüler heutzutage recht gute Computerkenntnisse besitzen. **Viertens** sollte der Lehrer die Schüler bei der Arbeit technisch und pädagogisch unterstützen und **fünftens** sollte er die Schüler in die Entscheidungsfindungen einschließen. (Warschauer & Whittaker 1997, 27-33.)

3.1 DAS INTERNET ALS INFORMATIONSQUELLE

Die Möglichkeiten, im Internet verfügbare Informationen im Deutschunterricht zu benutzen sind grenzenlos. Im Fremdsprachenunterricht werden zum Beispiel die Themen *im Restaurant, im Cafe, im Hotel, am Bahnhof* und *beim Einkaufen* behandelt. Zu allen diesen und vielen anderen Themen bietet das Internet eine Unmenge authentischer Materialien.

Oft wird fälschlicher Weise gedacht, dass authentische Materialien, die nicht besonders für den Sprachenlernen aufbereitet sind, erst mit fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern verwendet werden können. Aber mit Hilfe des Interneteinsatzes kann der Lehrer die Motivation der Schüler auch auf dem Anfängerniveau erhöhen, wenn die Schüler bemerken, dass sie sich auch mit authentischem Material beschäftigen können. Darüber hinaus lernen sie es vertragen, dass sie nicht alles verstehen müssen, um in einer fremden Sprache zurechtzukommen zu können. Eine Möglichkeit, authentisches Material des Internets im Unterricht zu benutzen, ist eine Internet-Recherche. Schomer (2006, 18) erläutert, dass der Schwierigkeitsgrad einer Informationssuche von der Fragestellung und dem Ablauf der Recherche abhängt. Im einfachsten Falle sollen die Schüler von einer vorgegeben Internetadresse eine bestimmte Information finden, wie zum Beispiel eine Jahreszahl, einen Namen, eine Zugverbindung oder Hostelpreise im Zielland. Eine solche Aufgabe ist auch lösbar, wenn die Sprachfertigkeiten noch sehr gering sind. Schwieriger ist es, wenn die Aufgabenstellung offener ist. Den Schülern werden keine Adressen vorgegeben und möglicherweise gibt es keine einzige richtige Antwort. Obwohl Schomer (2006, 18) der Meinung ist, dass das Internet schon im Anfängerunterricht benutzt werden sollte, betont sie, dass der Lehrer das Sprachniveau der Schüler beachten und die Unterrichtseinheiten genau planen muss, damit die Schüler nicht wegen der schwierigen Sprachmenge frustriert und demotiviert werden. (Schomer 2006, 18.)

Im Rahmen dieser Arbeit können nur einige der zahllosen Möglichkeiten des Internets als Informationskanal vorgestellt werden. Im Kapitel 3.1.1 *Materialien zur deutschen*

Sprache werden Online-Wörterbücher, eine Online-Grammatik und Online-Korpora vorgestellt. Diese sprachlichen Werkzeuge werden bereits hier und nicht in Kapitel 3.4 *Das Internet als Quelle didaktisierter Unterrichtsmaterials* vorgestellt, weil sie nicht mit Rücksicht auf das Fremdsprachenlernen hergestellt sind, sondern zum authentischen Material des Internets gehören. In Kapitel 3.1.2 werden einige Möglichkeiten des Internets für den Landeskundeunterricht dargestellt.

3.1.1 Materialien zur deutschen Sprache

Die gesamte Anzahl der kostenlosen **Online-Wörterbücher** ging bereits Mitte der 90er Jahre in die hunderte aber den größten Teil bilden Wörterbücher in denen Englisch entweder Ausgangs- oder Zielsprache ist (Breindl 1996, 289-342). Wenn man nach Deutsch-Finnischen Wörterbüchern sucht, findet man nur wenige und auch sie sind nicht alle empfehlenswert. Einige Wörterbücher kennen nicht einmal die üblichsten Wörter oder geben nur nicht annotierte Wörter an, andere sind technisch gescheitert. Die kostenlosen Online-Wörterbücher können wegen ihrer Schwächen traditionelle und elektronische mono- und bilinguale Wörterbücher nicht ersetzen, dienen aber trotzdem als schnelle Nachschlagewerke. **pauker.at**⁶ ist ein deutschsprachiges Online-Wörterbuch, das neben zahlreichen anderen Sprachen auch Finnisch enthält. Außer den direkten Übersetzungen der Wörter zeigt pauker.at orthographisch ähnliche Wörter und Sätze bzw. Phrasen, in denen das gesuchte Wort auftritt, an. Darüber hinaus dienen alle Wörter als Links, was die Nutzerfreundlichkeit des Wörterbuchs verbessert. **Ilmainen Sanakirja**⁷ ist ein äquivalentes finnisches Finnisch-Deutsches-Wörterbuch, das meiner Meinung nach bei weitem nicht so gut ist, wie das deutsche pauker.at. Es zeigt, genau wie pauker.at, orthographisch ähnliche Wörter und die Wörter dienen als Links, aber es gibt keinen Plural und keine Beispielsätze oder Phrasen.

Neben den bilingualen Wörterbüchern brauchen fortgeschrittene Sprachenlerner auch monolinguale Wörterbücher. Ein sehr umfassendes einsprachiges Online-Wörterbuch ist **Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts**⁸, das auf dem sechsbändigen Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache basiert. Die **TU**

⁶ siehe <<http://wb.pauker.at/pauker/DE/FI/wb>>

⁷ siehe <<http://www.ilmainensanakirja.fi>>

⁸ siehe <<http://www.dwds.de/woerterbuch>>

Chemnitz⁹ bietet ihrerseits zusätzlich zu dem Deutsch-Englischen-Wörterbuch ein deutsches Synonymwörterbuch samt Wörterbuch der deutschen Sprüche, Aphorismen und Zitate an. Auch das **Wortschatz-Portal der Universität Leipzig**¹⁰ ist sehr empfehlenswert. Es zeigt zu dem gesuchten Wort z. B. grammatische Annotationen, Relationen zu anderen Wörtern sowie authentische Beispielsätze mit Quellenangaben. Weitere einsprachige Online-Wörterbücher sind z. B. **canoonet**¹¹ und **das Wikiwörterbuch Wiktionary**¹². Das Gebiet der Online Wörterbücher ist sehr breit und die Wörterbücher entwickeln sich ständig weiter, weshalb hier nur einige Beispiele genannt werden sollen.

Ohne Zweifel ist **Grammis**¹³, das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache, sowohl wegen seines Umfangs als auch wegen seiner Verfügbarkeit die beste **Online-Grammatik** der deutschen Sprache. Grammis beinhaltet neben Systematischer Grammatik auch ein Terminologisches Wörterbuch, ein Grammatisches Wörterbuch und eine Grammatische Bibliografie. Am besten eignet sich Grammis für diejenigen, die gute Kenntnisse in der deutschen Sprache besitzen. Für den Anfänger- und Mittelstufeunterricht eignen sich andere Lerngrammatiken besser, die später in Kapitel 3.4.1 *Didaktisierte Übungen und Lerngrammatiken* behandelt werden.

Heutzutage steht eine Vielzahl von **Online-Korpora** über das Internet kostenlos zur Verfügung. Mit Hilfe von Korpora können die Schüler zum Beispiel den Gebrauch und die Bedeutungen eines Wortes oder Grammatikregeln an authentischen Texten überprüfen. Lemnitzer und Zinsmeister (2006, 41) definieren das Wort *Korpus* wie folgt:

„Ein Korpus ist eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen in einer oder mehreren Sprachen. Die Daten des Korpus sind digitalisiert, d. h. auf Rechnern gespeichert und maschinenlesbar. Die Bestandteile des Korpus, die Texte oder Äußerungsfolgen, bestehen aus den Daten selbst sowie möglicherweise aus Metadaten, die diese Daten beschreiben, und aus linguistischen Annotationen, die diesen Daten zugeordnet sind.“

⁹ siehe <<http://dict.tu-chemnitz.de>>

¹⁰ siehe <<http://wortschatz.uni-leipzig.de>>

¹¹ siehe <<http://www.canoo.net/>>

¹² sieh <<http://de.wiktionary.org/>>

¹³ siehe <<http://hypermedia.ids-mannheim.de/>>

Der entscheidende Vorteil der Arbeit mit Korpora im Unterricht liegt jedoch darin, an authentischen Materialien kontextgebundenes Lernen zu ermöglichen, bei dem der Fokus auf *angemessener* Sprachverwendung (und nicht auf einem normativen Richtig-Falsch-Prinzip) liegt (Schneider und Ylönen, im Druck). **Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts** (DWDS)¹⁴ bietet neben dem Kernkorpus mit 100 Millionen Textwörtern auch ein Korpus gesprochener Sprache, vier verschiedene Zeitungskorpora und weitere Spezialkorpora. Die Korpora von DWDS stehen ohne Registrierung zur Verfügung. Ein weiteres Beispiel von Online-Korpora ist **COSMAS II**¹⁵. Es enthält sogar 2,2 Milliarden Textwörter, verlangt aber eine kostenlose Registrierung. Neben offiziellen Korpora kann auch das Internet selbst als ein massives Korpus betrachtet werden. Es gehört heutzutage zur wichtigsten Quelle des Gegenwartsdeutschen, die für jeden Internetnutzer erreichbar ist. Auch das oben genannte Wortschatzportal der Universität Leipzig basiert auf einer Korpusammlung von Zeitungstexten.

3.1.2 Landeskunde im Internet

Vor dem Internet-Zeitalter waren die Quellen der landeskundlichen Information gering. Wie Breindl (1996) erwähnt, beschränkten sich zielsprachige Informationen im schlimmsten Fall vorwiegend auf die gekünstelten Texte eines veralteten Buches. Heutzutage ist die Situation anders. Im Internet gibt es aktuelle Information zu allen landeskundlichen Themen, die im Unterricht behandelt werden.

Im Internet gibt es unzählige Webseiten, auf denen **Linksammlungen zum Thema Landeskunde im DaF-Unterricht** zu finden sind. Keine dieser Auflistungen kann vollkommen sein, weil sich laut Gigoleit¹⁶ (2000) das Angebot alle sechs Monate verdoppelt. Darüber hinaus veralten Informationen oder die Seiten befinden sich nicht mehr unter derselben Adresse. Trotzdem erleichtern die Linksammlungen die Arbeit der Lehrer, weil sie nicht immer alles selbst recherchieren müssen.

¹⁴ siehe <<http://www.dwds.de/textbasis>>

¹⁵ siehe <<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/uebersicht.html>>

¹⁶ Grigoleit, Frank 2000. Internet und Schule. Von der Medienkompetenz zum Konkreten Anwendungsbeispiel. In: Apflauer, Rudolf & Reiter, Anton 2000. Schule Online. Das Handbuch zum Bildungsmedium Internet. 147-156. Wien. Zitiert nach Grabner-Seidl 2004, 32.

Sicher aktuelles und gültiges Material bieten dem Landeskundeunterricht die folgenden drei Websites, die alle nichtkommerziell sind. **Die Website der Bundesregierung**¹⁷ bietet Informationen zu aktuellen gesellschaftlichen Themen. Über aktuelle Ereignisse, deutsche Bundesländer, verschiedene Urlaubsmöglichkeiten und vieles mehr informiert ihrerseits die offizielle Tourismus-Website für Deutschland **deutschland-tourismus.de**¹⁸. Überdies findet man auf den Seiten des **Deutschland-Portals**¹⁹ neben den aktuellen Themen kommentierte Linkseiten zu Bildung, Gesundheit, Kultur, Medien, Sport, Staat, Tourismus, Wirtschaft und Wissenschaft in Deutschland.

Auch die Website des Goethe-Instituts²⁰ hat dem Deutschunterricht vieles zu bieten. Das Goethe-Institut der Bundesregierung Deutschland vermittelt Informationen über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben in Deutschland. Die Aufgabe des Kulturinstituts besteht in der Förderung der Sprachkenntnisse im Deutschen und der internationalen Zusammenarbeit. Zu den Arbeitsbereichen des Goethe-Instituts gehören unter anderem die Organisation von Fortbildungen für Deutschlehrer, Sprachkurse und -prüfungen sowie die Publikation von Lernmaterialien.

Heutzutage stehen auch die traditionellen Medien, wie **Radiosender** und **Zeitungen** allen, die einen Zugang zum Internet haben, zur Verfügung. Dem Fremdsprachenunterricht bieten die vielen Online-Publikationen der deutschen Tageszeitungen²¹ aktuelle internationale, nationale und regionale Nachrichten. Darüber hinaus werden mehrere unterschiedliche Jugendmagazine und -portale, in denen Themen, die Jugendliche interessieren, behandelt werden, im Internet publiziert.

Bravo.de²², **Scoolz**²³, **jetzt.de**²⁴ und **fluter.de**²⁵ sind einige Beispiele für Jugendmagazine im Internet. Bravo.de ist ein selbständiger Online-Auftritt des bekanntesten deutschen Jugendmagazins, in dem Themen wie Mode, Sport, Popmusik,

¹⁷ siehe <<http://www.bundesregierung.de/>>

¹⁸ siehe <<http://www.deutschland-tourismus.de/index.htm>>

¹⁹ siehe <<http://www.deutschland.de/home.php>>

²⁰ siehe <<http://www.goethe.de/deindex.htm>>

²¹ siehe z. B. <<http://www.netzwelt.com/presse/index.html>>

²² siehe <<http://www.bravo.de/online/render.php?render=000050>>

²³ siehe <<http://www.scoolz.de/>>

²⁴ siehe <<http://jetzt.sueddeutsche.de/>>

²⁵ siehe <<http://www.fluter.de/>>

Stars und Sexualität behandelt werden. Scoolz ist ein reines Online-Magazin für Jugendliche mit Themen wie Essen, Musik, Schule, Schönheit, Spiele und Sport. Das Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung heißt jetzt.de. In jetzt.de werden Geschichten über Menschen und aus dem Alltag publiziert. Themen des Magazins sind z. B. Leben, Kultur, Politik und Reisen. flutter.de ist das Jugendmagazin der Bundeszentrale für politische Bildung. In flutter.de werden aktuelle politische und gesellschaftliche Themen behandelt.

Auch die Sendungen zahlreicher deutscher Radiostationen²⁶ werden im Internet angeboten und bieten den Lernern Zugang zu authentischer gesprochener Sprache. Der Lehrer kann die Schüler aufmuntern, Webradio zu hören, z. B. zur gleichen Zeit, wenn sie mit Freunden chatten oder sonst im Internet surfen. Der Lerner kann den Radiosender dank der breiten Auswahl nach seinen eigenen Interessen wählen. Auf einigen Stationen werden Nachrichten gesendet und aktuelle Themen diskutiert, auf anderen liegt das Hauptgewicht dagegen auf der Musik. Mit Hilfe der lokalen und überregionalen Webradiostationen kann sich der Lerner auch mit den deutschen Dialekten bekannt machen. Im Fremdsprachenunterricht können auch Podcasts verschiedener Radiostationen benutzt werden. Podcasts sind Radiosendungen, die im Internet zur Verfügung stehen und unabhängig von den Sendezeiten gehört werden können. Dank der Podcasts ist es auch möglich dieselbe Sendung bei Bedarf mehrmals zu hören.

3.2 DAS INTERNET ALS KOMMUNIKATIONSKANAL

Eines der Hauptziele des Fremdsprachenlernens ist es, die Kommunikationskompetenz der Lerner in der Fremdsprache zu entwickeln. Früher waren die Möglichkeiten zur authentischen Kommunikation mit Muttersprachlern der Zielsprache oder anderen Zielsprachenlernern gering. Möglichkeiten zur authentischen Sprachverwendung boten eigentlich nur Schüleraustausche und traditionelle Brieffreundschaften, die allerdings wegen ihrer Langsamkeit nur eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten boten. Dank der Entwicklung des Internets haben sich die Möglichkeiten für eine authentische Kommunikation in der Zielsprache wesentlich verbessert. Den Schüleraustausch und

²⁶ siehe z. B. <<http://www.listenlive.eu/germany.html>>

die face-to-face Kommunikation kann das Internet zwar nicht ersetzen, aber es bietet trotzdem beachtenswerte zusätzliche Alternative für den Fremdsprachenunterricht.

Die computervermittelte Kommunikation kann entweder synchron d. h. gleichzeitig, oder asynchron, also ungleichzeitig, sein und zwischen zwei (Eins-zu-Eins) oder mehreren Personen (Eins-zu-Viele oder Viele-zu-Viele) ablaufen. Zu asynchronen Kommunikationsmitteln gehören **E-Mail**, **Gesprächsforen**, **Gästebücher** und **Weblogs**. Weblogs werden in Kapitel 3.3 *Das Internet als Publikationskanal* vorgestellt, weil ihr wichtigstes Potenzial meiner Meinung nach auf der einfachen Publikation liegt. Auch **Facebook**, das es ab 2008 auch in deutscher Version geben soll (Sueddeutsche.de 2007) ist ein asynchrones Kommunikationsmittel. Sein Unterrichtseinsatz könnte jedoch wegen des im hohen Maße privaten Charakters kompliziert sein. Jeder Schüler müsste sich selbst anmelden und einloggen sowie seinen Lehrer und die Klassenmitglieder als Freunde einladen bzw. akzeptieren. Wahrscheinlich wollen die meisten Schüler jedoch nicht, dass ihre Lehrer zu ihren Facebook-Freunden gehören, weil sie dann außer der Unterrichtskommunikation auch den Status, die Fotos, Wallgespräche und vieles mehr über die Schüler sehen würden. Entsprechend gibt es sicherlich Lehrer, die durch Facebook mit ihren Freunden und der Familie kommunizieren und nicht ihre Schüler hier einbeziehen wollen. Synchroner Kommunikationsmittel sind ihrerseits **Chaträume** und die heutzutage besonders unter Jugendlichen beliebten Programme zum Nachrichtensofortversand (Instant-Messaging) mit Videotelefoniemöglichkeit **Windows Live Messenger** und **Skype**.

3.2.1 E-Mail

Die meist bekannte und benutzte Anwendung der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht ist **die E-Mail**. Sie ermöglicht eine schnelle Verbindung mit anderen Zielsprachenlernern oder Muttersprachlern der Zielsprache und fordert vom Lehrer und von den Schülern nur wenig technische Fertigkeiten. Im Vergleich zu traditionellen Brieffreundschaften können zu den Vorteilen der E-Mail laut Littlemore und Oakey (2004, 106) die Möglichkeiten umgehender Antwort und freien Stils gezählt werden. Dank des informellen Stils konzentrieren die Schüler sich wahrscheinlicher auf den Inhalt als auf die Korrektheit des Textes (Littlemore & Oakey 2004,106). Nach O'Dowd (2004, 145) waren die Ergebnisse der E-Mailfreundschaften zwischen zwei Schulklassen jedoch nicht immer so positiv wie erwartet. Ein erfolgreiches E-Mail-Projekt fordert vom Lehrer mehr als nur eine Partnerklasse zu suchen. Wenn die Lehrer

die Schüler nur zusammenbringen, die Hauptverantwortung aber den Schülern überlassen, bleiben die E-Mailfreundschaften bei den meisten Schülern kurzlebig. (O'Dowd 2004, 145-146.)

Eine von O'Dowd (2004, 158-160) verfasste Anleitung für Fremdsprachenlehrer, die ein E-Mail-Projekt mit ihren Schülern durchführen wollen, enthält nützliche Hinweise dafür, wie pädagogische Ziele (wie Sprachkenntnisse und interkulturelles Wissen, auszubauen) zu erreichen und Risiken der Zusammenarbeit mit anderen Klasse (wie niedrige Motivation und kulturelle Missverständnisse) zu vermeiden sind. Im Folgenden werden die sieben Phasen des E-Mail-Projektes zusammengefasst.

- 1) Vorbereitung. Der Lehrer muss sich darüber kundig machen, ob seine Schüler einen Zugang zum Internet haben und ob sie mit einem E-Mail-Programm bekannt sind.
- 2) Suchen der Partnerklasse. Der Lehrer muss für seine Klasse eine zweckentsprechende Partnerklasse finden. Dies geschieht am leichtesten durch einen der vielen im Internet tätigen Vermittlungsdiensten.
- 3) Verlauf des Projekts. Die Lehrer sollen sich über Themen, Ziele und Dauer des E-Mail-Projekts einigen. Besonders wichtig ist, dass beide Gruppen sich gleichermaßen verpflichten.
- 4) Vorbereitung und Motivierung der Schüler. Die Schüler sollten paarweise oder in kleine Gruppen eingeteilt werden. Darüber hinaus soll der Lehrer den Schülern die Ziele des Projekts und ihnen gestellte Erwartungen nahe bringen. Überdies kann der Lehrer noch einige E-Mails zusammen mit den Schülern in der Klasse analysieren und die üblichsten Fehler besprechen.
- 5) Die ersten E-Mails. In den ersten E-Mails werden die Schüler mit den E-Mailpartnern bekannt gemacht. Alle E-Mails werden auch dem Lehrer geschickt.
- 6) Ausführung des Projekts. Die geplanten Themen und Aufgaben werden durchgeführt. In der Klasse werden alle Themen vor dem Schreiben vorbereitet und die E-Mails der Partner sowohl kulturell als auch sprachlich behandelt.
- 7) Evaluierung. Wie ist das Projekt gelungen und was haben die Schüler gelernt. (O'Dowd 2004, 158-160.)

eTwinning²⁷ besteht seit 2005 und ist eine Initiative der Europäischen Kommission. Ihr Ziel ist, Partnerschaften zwischen europäischen Schulen zu bilden und die internationale Zusammenarbeit der Lehrer zu erleichtern. (Gillera 2007, 4.) Bei der Registrierung auf der Website des eTwinning Portals sollen die Lehrer neben Kontaktangaben, Informationen zur Schule und teilnehmenden Klasse auch Angaben zu den erwünschten Unterrichtsfächern und -sprachen machen. In der eTwinning-Umgebung können die

²⁷ siehe <<http://www.etwinning.net>>

Lehrer nach passenden Projektpartnern suchen und wenn eines durch TwinFinder gefunden ist, bekommt das Projekt seinen eigenen TwinSpace, in der die Projektpartner zusammenarbeiten können. (Europäische Kommission 2005.) Im April 2008 hatten sich über 38000 Schulen im eTwinning-Programm angemeldet (Europäische Kommission o. J.).

Neben E-Mail-Projekten kann die E-Mail im Fremdsprachenunterricht auch anders eingesetzt werden. Eine Mailingliste ist ein Medium, mit dem eine Gruppe von Personen, über eine einzige E-Mail erreicht werden können. Sie kann für eine geschlossene Gruppe eingerichtet sein oder allen, die sich an einer Diskussionsliste beteiligen wollen und zu diesem Zweck anmelden müssen, offen zur Verfügung stehen. Bolte und Costabiei (2006, 36-37) nennen für Mailinglisten in einer Schule zwei Anwendungsmöglichkeiten. Erstens kann eine Mailingliste die Teilnehmer eines Kurses oder einer Klasse verbinden. Der Lehrer kann per E-Mail den Schülern Tipps geben, sie über kulturelle und sprachliche Links und Hausaufgaben informieren sowie den Schülern Zusatzmaterial anbieten. Zweitens kann eine Mailingliste die Zusammenarbeit der Lehrer erleichtern. Sie können einander leicht informieren und z. B. nützliche Informationen austauschen. Außer geschlossenen Mailinglisten gibt es öffentliche Mailinglisten für Deutsch als Fremdsprache, die auch Infobriefe oder Newsletter genannt werden. Jeder kann einen oder mehrere Infobriefe kostenlos abonnieren und bekommt sie dann regelmäßig per E-Mail zugesendet. Die verschiedenen DaF-Infobriefe geben den Lehrern zahlreiche Projektvorschläge, Tipps, landeskundliche Informationen usw. Darüber hinaus sparen sie den Lehrern mühsames Recherchieren im Internet. (Bolte & Costabiei 2006, 36-37.) Einige Beispiele für Mailinglisten für Deutsch als Fremdsprache sind *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutschlehrer-Info* der Deutschen Welle²⁸, *der die DaF*²⁹ von Klett und der *E-DaF-Infobrief*³⁰ des IIK Düsseldorf.

3.2.2 *Gesprächsforen und Gästebücher*

Gesprächsforen sind strukturierte Plattformen, auf denen über die verschiedensten Themen diskutiert wird. Die Gespräche werden in Unterklassen nach Themen eingeteilt und die Einträge können von anderen Benutzern kommentiert werden. In einigen

²⁸ siehe <<http://www.dw-world.de/dw/newsletter/0,,265,00.html>>

²⁹ siehe <<http://www.klett-edition-deutsch.de/infodienst/>>

³⁰ siehe <<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/>>

Gesprächsforen muss man sich registrieren, an anderen kann jeder ohne Registrierung teilnehmen. Die Gesprächsforen bieten den Fremdsprachenlernern authentische Möglichkeiten, in der Zielsprache zu kommunizieren. Littlemore und Oakey (2004, 107-108) räumen jedoch ein, dass die Anzahl der Mitteilungen in einem öffentlichen Gesprächsforum die Fremdsprachenlerner überwältigen kann. Wie Bolte und Costabiei (2006, 37-38) erläutern, gibt es aber im Internet zahlreiche Foren, die auch für Deutschlernende geeignet sind. Die Teilnahme an einem solchen Forum kann die Motivation der Schüler verstärken, weil die Gespräche mit anderen Deutschlernenden weltweit publiziert werden und gleichzeitig die Schreibfertigkeiten handlungsorientiert geübt werden können. Die Anonymität senkt zudem häufig auch die Hemmschwelle, sich an der Kommunikation zu beteiligen. Bei der Gestaltung der eigenen Diskussionsbeiträge geben die Schüler laut Bolte und Costabiei (2006, 38) besonders Acht auf die Korrektheit und Textqualität. Neben den öffentlichen Foren kann ein eigenes Gesprächsforum, dessen Einrichtung keine größeren technischen Fertigkeiten erfordert, als Projektbasis innerhalb einer Klasse oder in Klassenpartnerschaften dienen. Einige Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht von Bolte und Costabiei (2006, 38) lauten wie folgt:

- Initiieren Sie Umfragen mit Partnerklassen. Sprechen Sie dabei Aspekte des täglichen Lebens an. Im Unterricht können Sie dann die Umfragen auswerten.
- Diskutieren Sie Themen, die Sie im Unterricht ansprechen und die die Persönlichkeit der einzelnen Lernenden einbeziehen. Im Internet äußern sich vor allem Jugendliche meist breiter und offener als in der Klasse.
- Lassen Sie eine Story zu Ende schreiben. Geben Sie den Anfang vor. Die Vielfalt der unterschiedlichen Geschichten regt die Neugierde und das Leseinteresse an.
- Diskutieren Sie Lernprobleme und bieten Sie eine Plattform für Lerntipps an.

Zum Schluss weisen Bolte und Costabiei (2006, 38) noch darauf hin, dass klasseninterne Gesprächsforumsprojekte meistens kurzlebiger und uninteressanter als gemeinsame Projekte mit anderen Schulen und Kulturen bleiben.

Gästebücher sind von der Struktur her einfacher als Gesprächsforen und bieten dem Fremdsprachenunterricht deswegen nicht so viele Möglichkeiten. Die Einträge werden nicht nach Themen kategorisiert, sondern sie werden alle nacheinander publiziert. Trotzdem gibt es einige Möglichkeiten, Gästebücher im Fremdsprachenunterricht zu benutzen. Z. B. kann ein Gästebuch als schwarzes Brett dienen, auf dem alle wichtigen

Ankündigungen zu lesen sind oder wo die Schüler eine Kettengeschichte veröffentlichen können. (Bolte & Costabiei 2006, 38.)

3.2.3 Chaträume, Windows Live Messenger und Skype

Chaträume, Windows Live Messenger und Skype sind alle synchrone Kommunikationsmedien. Chaträume ermöglichen schriftliche Gespräche zwischen mehreren Internet-Benutzern. Zahlreiche Teilnehmer können sich hier treffen und gleichzeitig Nachrichten schreiben und lesen und somit schriftliche „Gespräche“ in Realzeit führen. Die schriftliche Sprache in diesen Foren ist häufig an die mündliche Sprache angelehnt und man spricht auch von konzeptioneller Mündlichkeit (Kurzrock 2003). Windows Live Messenger, auch Messenger oder MSN genannt, wird ebenfalls häufig zum chatten, meist jedoch nur zwischen zwei Personen benutzt. Die Software ermöglicht auch Diskussionen zwischen mehreren Personen, aber jede Person muss einzeln in die Diskussion eingeladen werden. Sofern beide Gesprächsteilnehmer ein Mikrofon und eine Webkamera haben, können sie sich auch mündlich unterhalten und dabei sehen. Die Skype-Software hat ähnliche Eigenschaften. Auch sie ermöglicht chatten, kostenloses Telefonieren via Internet von Computer zu Computer, sowie Webcam-Konferenzen. Außerdem ermöglicht sie auch gebührenpflichtiges Telefonieren ins Festnetz und zu Mobiltelefonen. Beide Programme können auch zum Austausch von Dateien genutzt werden.

Viele Lehrer können die synchrone Kommunikation problematisch finden, weil es schwieriger ist, das Lernen der Schüler zu steuern und zu kontrollieren. Aber gerade in der Autonomie des Lernens liegt das Potenzial der zeitgleichen Kommunikation. Das Wichtigste ist nicht die Korrektheit der Sprache, sondern der Austausch von Nachrichten sowie die aktive Teilnahme an der Diskussion. Die echten schriftlichen und mündlichen Gespräche mit anderen Fremdsprachenlernern oder muttersprachlichen Schülern erhöhen die Motivation und Sprachfertigkeiten der Schüler. Marx und Langner (2005) folgend nehmen Schüler aktiver an schriftlichen als an mündlichen Diskussionen teil und auch schüchterne Schüler kommen öfter zu Wort. Schüler haben mehr Zeit zu überlegen, wie sie ihre Antwort formulieren oder über welches Thema sie diskutieren möchten. Kennzeichnend für die schriftlichen realzeitlichen Webkommunikationen ist, dass die Sprache eine Mischform aus gesprochener und geschriebener Sprache ist. Schmidt (2005, 13) hebt hervor, dass den Teilnehmern durch freiere Sprache eine Art Schutzraum geboten wird, weil Rechtschreib- und Tippfehler besser toleriert werden.

Tippfehler machen auch Muttersprachler. Es ist möglich, schriftliche Webkommunikationen auszudrucken und im Sprachenunterricht zu besprechen und zu analysieren, z. B. über Unterschiede der mündlichen und schriftlichen Sprache zu diskutieren. Skype ermöglicht das Praktizieren authentischer mündlicher Kommunikation, das im Klassenzimmer sonst meistens nur in gekünstelten Situationen geübt werden kann. In verschiedenen Projekten können die Lernenden mit Schülern der Partnerschule mittels Skype oder Windows Live Messenger kommunizieren.

Bolte und Costabiei (2006, 39) meinen, dass es sich nicht lohne, die Schüler in öffentliche deutschsprachige Chat-Räume zu schicken, weil die Sprache zu kompliziert sei. Auch Platten (2001) meint, dass zwischen didaktischen und anderen Chats unterschieden werden müsse. Der tutorierte Chat-Raum von *JETZT Deutsch lernen*³¹ ist beispielsweise für Deutschlernende geeignet. Zu bestimmten Zeiten gibt es einen muttersprachlichen oder Deutsch studierenden Tutor der Universität Gießen im Chat-Raum. In für Fremdsprachenlerner geeigneten Chat-Räumen ist das Gesprächstempo langsamer und die Sprache einfacher, weshalb die Teilnahme an der Diskussion leichter ist. Chatgespräche innerhalb einer Klasse können oft gekünstelt bleiben. Eine sinnvolle Möglichkeit könnte jedoch ein Rollenspiel sein. Die Schüler können zum Beispiel ein gemeinsames Problem haben, das sie lösen sollen. Jeder Schüler bekommt eine Rolle, in der er an der Diskussion teilnimmt und niemand oder nur der Lehrer weiß, wer ist wer.

3.3 DAS INTERNET ALS PUBLIKATIONSKANAL

Neben den informativen und kommunikativen Möglichkeiten des Internets ermöglicht das Internet auch die Publikation eigens erstellter Materialien. Früher war es schwierig, eine breite Öffentlichkeit für eigene Texte zu erreichen, aber heutzutage ist dies dank des Internets jedem möglich. Mainka (2002, 43) zufolge ändert das Schreiben von Texten für das Internet die schulische Textproduktion. Die Texte werden nicht mehr nur wegen der reinen Schreibfertigkeit für Lehrer geschrieben, sondern sie haben eine kommunikative Funktion. Die Texte haben eine reale Leserschaft, die auch die Texte mittels verschiedener Kommunikationsmöglichkeiten des Internets kommentieren kann. (Mainka 2002, 43.) Neben der Publikation von Texten ermöglicht das Internet auch die Publikation von Bildern, Tondateien, Musik und Videos. Zum Beispiel auf der Website

³¹ siehe <<http://www.goethe.de/Z/Jetzt/dejchat/dejchat1.htm>>

von YouTube³², die mittlerweile die führende Plattform für Online-Videos ist, kann jeder Videoclip hochladen und ansehen. Eine entsprechende deutsche Plattform ist Clipfish³³.

In diesem Kapitel werden drei Publikationsmöglichkeiten des Internets vorgestellt: ein eigenes Webmagazin, eigene Webseiten und Blogs. Alle drei Möglichkeiten können im Fremdsprachenunterricht für verschiedene Zwecke und Zusammenhänge benutzt werden. Mit ihrer Hilfe können zum Beispiel Ergebnisse unterschiedlicher Projekte vorgestellt werden sowie über Erfahrungen mit Schüler-Austauschen oder Ereignisse in der Schule berichtet werden.

3.3.1 Eigenes Webmagazin

Eine Möglichkeit Texte und andere Ergebnisse der Schüler im Internet zu publizieren, bietet eine eigene Webzeitung. MagazineFactory³⁴ ist ein Werkzeug, das gratis für die Erstellung und Veröffentlichung eigener Webzeitungen im Internet zur Verfügung steht. Das Werkzeug ist in Finnland im Jahr 2005 entwickelt worden, steht jedoch in 13 Sprachen zur Verfügung. Die Idee des Werkzeugs ist, dass der Lehrer als Chefredakteur fungiert und die Schüler Journalisten sind. Eine Webzeitung kann entweder ein einzelnes Projekt sein oder sie kann ständig aktualisiert werden. MagazineFactory ermöglicht, dass Projektpartner, die an eTwinning teilnehmen (s. Kapitel 3.2.1) auch ein gemeinsames Webmagazin publizieren können. MagazineFactory hat jedoch keinen großen Erfolg unter Lehrern erreicht. Im Mai 2008 gab es nur 209 Webzeitungen in MagazineFactory. Ein weiterer Dienstanbieter für Schülerzeitungen ist Peda.net – kouluverkko³⁵ (mehr dazu s. Kapitel 3.4.4). Im Januar 2008 gab es in Peda.net 3400 Webzeitungen. Die Plattform ist finnischsprachig und für finnische Schulen konzipiert, aber Webzeitungen können auch in anderen Sprachen publiziert werden. Zu den Vorteilen des MagazineFactory im Vergleich zu Peda.net gehören meines Erachtens nach, dass es kostenlos ist und wahrscheinlich dank der Mehrsprachigkeit eine breitere Leserschaft erreichen kann.

³² siehe <<http://de.youtube.com/>>

³³ siehe <<http://clipfish.de/>>

³⁴ siehe <<http://www2.edu.fi/magazinefactory/?str=0&lang=20>>

³⁵ siehe <<http://www.peda.net/index.php>>

3.3.2 Eigene Webseiten

Eine weitere Möglichkeit zum Publizieren im Internet sind eigene Webseiten. Die Erstellung von Webseiten erfordert in gewisser Weise mehr technische Fertigkeiten als viele andere Publikationsmöglichkeiten des Internets, aber dank der WYSIWYG-Software (WhatYouSeeIsWhatYouGet) reichen Grundkenntnisse über HTML. Das Layout und die Funktionen der WYSIWYG-Software ähneln einem Textverarbeitungsprogramm und wenn man sich sonst mit dem Computer auskennt, lernt man sicherlich auch die Grundfunktionen eines WYSIWYG-Programms. Eine der bekanntesten WYSIWYG-Software ist im Moment Dreamweaver von Macromedia, aber ihr Gebrauch kann in den Schulen wegen den hohen Lizenzkosten problematisch sein. Im Internet steht jedoch eine Menge nicht kommerzieller Freeware-Programme zur Verfügung, die man kostenlos auf den eigenen Computer downloaden kann.

In dem Falle, dass das Publizieren von Webseiten kein fachübergreifendes Projekt ist, in dem technische Fertigkeiten eine Zielsetzung sind, sollte überlegt werden, ob sich auch andere Publikationsmöglichkeiten des Internets für das Projekt eignen würden. Das Erstellen von Webseiten aus dem Nichts ist zeitraubend und es kann sein, dass die Schüler mehr Energie in das Aussehen als in den Inhalt von Webseiten investieren.

3.3.3 Blog

Weblogs, meist abgekürzt als Blogs, sind Ende der neunziger Jahre als eine Art öffentliches Tagebuch entstanden, aber heutzutage werden Blogs für verschiedene Zwecke publiziert. In Blogs schreiben Autoren, die auch Blogger genannt werden, über Themen, die sie interessieren. Ein Blogger schreibt beispielsweise vom privaten Alltag, ein anderer über sein liebstes Hobby und ein dritter veröffentlicht seine literarischen Texte in einem Blog. Neben persönlichen Blogs werden sie in verschiedenen Organisationen auch entweder zur internen oder externen Kommunikation benutzt und auch viele traditionelle Medien, wie Zeitschriften, haben ein Blog. Neben Texten können auch Bilder, Links und verschiedene Dokumente in Blogs publiziert werden, wobei die Einträge chronologisch geordnet werden, so dass der neueste Eintrag an oberster Stelle steht. Eine kommunikative und sich von anderen Webseiten unterscheidende Eigenart des Blogs eröffnet die Möglichkeit, die Einträge zu kommentieren. (vgl. Bolte & Costabiei 2006, 39-40; Pullich 2007, 7-8.)

Wie schon erwähnt, liegt meines Erachtens das Potenzial eines Blogs in der leicht handhabbaren Publikation. Die Einrichtung eines Blogs sowie das Schreiben von Beiträgen und Kommentaren entsprechen vom Schwierigkeitsgrad her der Einrichtung und dem Gebrauch eines E-Mail-Kontos. Es erfordert keine HTML-Kenntnisse und deswegen können sich die Lernenden auf den Inhalt konzentrieren.

Im Fremdsprachenunterricht kann es dreierlei Blogs geben. Erstens gibt es Lehrerblogs, die hauptsächlich oder ganz von Lehrern publiziert werden. Zweitens gibt es Gruppenblogs, die Schüler zusammen publizieren und drittens kann jeder Schüler einen eigenen Blog schreiben. Weiterhin können verschiedene Blogtypen unterschiedliche Funktionen im Fremdspracheunterricht haben. Pullich (2007, 16-17) nennt als einfachste Möglichkeit, einen Blog im pädagogischen Bereich einzusetzen, die Publikation von Kursinhalten, Materialien und Veranstaltungsinformationen. Solche Blogs kritisiert er jedoch distributionsorientiert und lehrerzentriert, weil die aktive Rolle der Lernenden sehr klein ist. Möglicherweise wird erwartet, dass die Schüler Einträge der Lehrer kommentieren oder auf die vom Lehrer gestellten Fragen mittels Kommentarfunktion antworten. In kooperativen Gruppenblogs kann entweder die ganze Klasse oder eine kleinere Gruppe Einträge publizieren und kommentieren. Ein solcher Blog kann zum Beispiel in einem Projekt als Kommunikations- und Kooperationsmittel dienen sowie Projektergebnisse präsentieren. Mittels eines Blogs können die Schüler auch eine gemeinsame Webzeitung publizieren. Majava (zitiert nach Jalonen 2006, 45-46) ist Fürsprecher eines individuellen Blogs. Seiner Meinung nach aktiviert und verpflichtet ein kooperativer Blog die Schüler nicht unbedingt und deswegen sollte jeder Schüler einen eigenen Blog publizieren. Ein individueller Blog kann im Fremdsprachenunterricht beispielsweise als Lerntagebuch oder Portfolio dienen oder jeder Schüler darf selbst ein Thema wählen, worüber er einen Blog einrichten will.

3.4 DAS INTERNET ALS QUELLE DIDAKTISIERTEN UNTERRICHTSMATERIALS

Neben den authentischen Materialien gibt es im Internet auch viel Material, das speziell für das Sprachenlernen angefertigt wurde. In diesem Kapitel werden von den didaktisierten Unterrichtsmaterialien didaktisierte Übungen, Lerngrammatiken, Webpräsenzen der Lehrbuchserien, WebQuests und Lernplattformen vorgestellt sowie abschließend kurz Autorentools präsentiert.

3.4.1 Didaktisierte Übungen und Lerngrammatiken

Im Internet gibt es eine Unmenge von Webseiten auf denen es didaktisierte Übungen für Deutschlernende gibt. Aber das Benutzen der Übungen ist nicht immer so einfach, wie vermutet werden könnte. Erstens muss der Lehrer untersuchen, was für Übungen es im Internet gibt. Beim Suchen geeigneter Übungen helfen kommentierte Linksammlungen, wie zum Beispiel auf der Site des Internetportals für Deutsch als Fremdsprache³⁶ oder des Unterrichtsdiensts der Stadt Turku³⁷. Keine Linksammlung kann jedoch komplett sein und wenn sie nicht ständig aktualisiert wird, ist es wahrscheinlich, dass nicht alle Links funktionieren.

Zweitens muss der Lehrer genau überlegen, welche Übungen einen Mehrwert für den internetunterstützten Deutschunterricht bieten und welche besser als Zusatzmaterial für selbstständiges Lernen funktionieren. Reicht es zum Beispiel, wenn eine Grammatikübung im Netz die Motivation der Schüler hebt oder sollte sie sich auch ansonsten von Lehrbuchübungen unterscheiden? Darüber hinaus sind alle Übungen nicht immer sehr nützlich. Das heißt, dass das Suchen und Auswählen der im Netz angebotenen Übungen kritisches Abwägen und damit viel Zeit vom Lehrer fordert.

Drittens ist die Anzahl der finnischsprachigen Übungsseiten ziemlich gering. Das Zentralamt für Unterrichtswesen hat im Netz für die gymnasiale Oberstufe fünf Deutschkurse herausgegeben³⁸. Die Kurse sind zwar für den Distanzunterricht geeignet, aber die multimedialen Möglichkeiten des Internets wurden dabei meist nicht voll ausgenutzt, sondern teilweise scheint es, als wäre nur der Inhalt eines Buches ins Netz übertragen worden. Außer dem Zentralamt für Unterrichtswesen bietet auch die finnische Rundfunk- und Fernsehanstalt YLE Material für Deutschlernende³⁹. Dieses Material ist zum Teil für den Distanzunterricht geeignet und zum Teil bereitet es die Schüler auf die Abiturprüfung vor. Meines Erachtens ist das Material der Rundfunk- und Fernsehanstalt eher zum selbständigen Lernen geeignet. Wenn das Ziel der Unterrichtsstunde gerade in der Vorbereitung auf die Abiturprüfung besteht, ist es meiner Meinung nach vernünftiger, die alten Abiturprüfungen zu benutzen. Neben

³⁶ siehe <<http://www.daf-portal.de/uebungen/index.php?viewCat=1>>

³⁷ siehe <<http://www.tkukoulu.fi/vlinkit/db/Asa/>>

³⁸ siehe <<http://www.oph.fi/etalukio/saksa/index.html>>

³⁹ siehe <<http://abitreenit.yle.fi/treenaa/Saksa>>

diesen Übungen des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen und der Rundfunk- und Fernsehanstalt YLE publizieren finnische Deutschlehrer auf ihrer eigenen Website oder auf der Site ihrer Schule auch Übungen, die sie selbst erstellt haben. Die Übungen können auf einem Lehrbuch basieren und sind oft für den Gebrauch ihrer Schüler gedacht, aber einige Seiten kann man auch mit Hilfe einer Suchmaschine finden.

Neben dem relativ geringen Angebot an finnischsprachigen Übungsseiten, gibt es viele deutschsprachige Websites, die für Deutsch-als-Fremdsprache-Lerner geeignet sind. Der Schubert Verlag bietet den Deutschlernenden beispielsweise eine Website⁴⁰, auf der es neben Online-Übungen auch Internet-Aufgaben sowie Übungsblätter gibt. Die Übungen und Aufgaben sind in sechs Niveaus eingeteilt und basieren auf einem Lehrbuch des Verlags. Die Online-Übungen sind hauptsächlich Grammatik- oder Wortschatzübungen und den Übungstypen nach zum größten Teil Mehrfachwahl- oder Lückenübungen. Die Internet-Aufgaben soll der Lerner mit Hilfe des Internets lösen. Ein Internet-Aufgabe-Beispiel lautet wie folgt: *„Suchen Sie in Berlin ein Hotelzimmer für nächstes Wochenende, das bestimmten Kriterien entspricht (z. B. in der Nähe des Flughafens Tegel, die Einzelzimmer dürfen nicht mehr als 100 Euro kosten usw.)“* (Schubert Verlag o. J.). Die Kriterien sollten im Unterricht zusammen festgestellt werden. Die Übungsblätter können dagegen ausgedruckt und im Unterricht benutzt werden.

Wenn man nach finnischsprachigen Lerngrammatiken für Deutsch sucht, findet man nicht viele. Die **Deutsche virtuelle Grammatik**⁴¹ ist eine Grammatik mit Erklärungen in vier Sprachen (Deutsch, Finnisch, Englisch und Schwedisch). Sie ist aus der Zusammenarbeit von sechs finnischen Hochschulen hervorgegangen. Mit Hilfe der Grammatik kann der Lerner Grammatikregeln wiederholen und unterschiedliche Grammatikübungen machen. Eine andere Lerngrammatik gibt es im Zusammenhang mit dem Online-Material **Ausgerechnet Banane**⁴². Das Material wurde für den Fernunterricht mit Unterstützung des Zentralamts für Unterrichtswesen publiziert. In dieser Lerngrammatik ist nur ein Teil der Grammatikregeln dargestellt und nicht zu allen dargestellten Gebieten gibt es Übungen. Meines Erachtens muss der Einsatz von

⁴⁰ siehe <<http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/>>

⁴¹ siehe <<http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/>>

⁴² siehe <<http://www.oph.fi/etalukio/opiskelumodulit/saksa/gramm.html>>

Online-Lerngrammatiken im Kontaktunterricht kritisch überlegt werden. Wenn die Präsentation von Grammatikregeln sich nicht von traditionellen gedruckten Lerngrammatiken unterscheidet, liegt der Mehrwert von Online-Lerngrammatiken meiner Meinung nach nur im schnellen Feedback. Das Multimedia ermöglicht den Gebrauch von Bildern, Tondateien und Animationen, aber weder *Ausgerechnet Banane* noch die *Deutsche virtuelle Grammatik* nutzen die multimedialen Möglichkeiten des Internets.

3.4.2 Webpräsenzen von Lehrbuchserien

Es könnte vermutet werden, dass im Internetzeitalter auch Lehrbuchserien Webpräsenzen für Lerner und Lehrer hätten. Dies ist jedoch nicht immer der Fall. In Finnland gibt es vier Verlage, Otava, WSOY, Tammi und Edita, die Lehrbücher für den gymnasialen Oberstufenunterricht in Deutsch herausgeben. Auf den Websites der meisten Verlage gibt es nur über die neuesten Lehrbuchserien Informationen. Zum Beispiel werden die älteren Lehrbuchserien *Mosaik* von Tammi und *Studio Deutsch* von Otava auf den offiziellen Websites der Verlage nicht genannt.

Der Verlag WSOY, der die Serien *Genau*, *Gute Idee!* und *Super gut* publiziert, bietet Lernenden und den Lehrern den Internetdienst *Opit-palvelu*, der 18 Euro pro Schüler und Jahr kostet. Darüber hinaus bietet WSOY eine kostenlose Netzumgebung *Koulukanava* für Lehrer und Schüler, die ein Lehrbuch von WSOY im Unterricht benutzen. In dieser Netzumgebung sind von den Deutschbüchern lediglich *Genau* und *Gute Idee!* repräsentiert. Die Lehrbuchserie *Gute Idee!* hat dazu auch eine für jedermann offene Webpräsenz⁴³. Erstens können auf den Seiten von *Gute Idee!* Inhaltsverzeichnisse der einzelnen Bücher und landeskundliche Links gefunden werden. Zweitens sind hier die Tondateien zu den Lehrbuchtexten zugänglich. Mit einer schnellen Internetverbindung kann man die Tondateien gleich anhören, aber wenn die Verbindung zu langsam dafür ist, können sie auch heruntergeladen werden. Drittens gibt es Wortschatz- und Grammatikübungen auf der Webseite.

⁴³ siehe <http://www.wsoy.fi/oppi/dl/gute_idee/index.htm>

Der Verlag Otava publiziert die Lehrbuchserien *Kurz und gut*, *Neue Adresse* und *Panorama Deutsch*. *Kurz und gut* hat eine eigene Website⁴⁴, wie auch einige andere Lehrbuchserien von Otava. Auf der Website von *Kurz und gut* können die Lernenden Wortschatz und Grammatik üben. Dazu gibt es einige landeskundliche oder inhaltliche Quiz. Die Lehrbuchserien *Antenne* von Tammi und *Weitere Wege* von Edita haben keine eigenen Lernumgebungen im Netz.

Die Wortschatz- und Grammatikübungen von *Gute Idee!* und *Kurz und gut* ähneln sich weitgehend. Es gibt verschiedene Zuordnungs-, Mehrfachwahl- und Lückenübungen sowie Kreuzworträtsel. Die Seiten bieten den Lernenden Möglichkeiten zu selbstständigem Lernen, aber der sonstige Mehrwert der Übungen ist gering. Dieselben Übungen könnten genauso gut und teilweise sogar besser auf dem Papier gemacht werden. Zum Beispiel kann es in einer Schreibübung frustrierend sein, wenn der Computer einen Fehler meldet, obwohl nur ein Buchstabe falsch ist. Aber die Möglichkeit, die Lehrbuchtexte zu hören, wie es auf der Site von *Gute Idee!* angeboten wird, ist eine gute Gelegenheit, die Sprachfertigkeiten zu verbessern. Die Studenten können die Texte selbständig anhören und sowohl das Hörverständnis als auch die Aussprache üben.

3.4.3 WebQuest

WebQuests sind komplexe Lernarrangements im Internet, in denen die Lernenden nach Einführung in ein reales Problem eine handlungsorientierte Aufgabenstellung bekommen, die mit Hilfe authentischer Informationsquellen lösen sollen. Zum Lösen des Problems sollen die recherchierten Informationen selbst bearbeitet und konstruktivistischer Lerntheorien folgend neues Wissen produziert werden. Der Erfinder von WebQuest ist der Amerikaner Bernie Dodge. Er definiert den Begriff in der Anfangszeit folgenderweise: „A *WebQuest* is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet...“ (Dodge 1995). Sein australischer Kollege Tom March (2007) definiert denselben Begriff spezifischer:

„A WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-

⁴⁴ siehe <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/oppimateriaali_sarjat/kurzundgut/oppilaidentehtavia/fi_FI/etusivu/>

ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests do this in a way that inspires students to see richer thematic relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes.” (March 2007.)

WebQuests bestehen aus folgenden sechs Elementen: Einführung, Aufgabenstellung, Prozess, Ressourcen, Präsentation und Evaluation. Die **Einführung** stellt den Lernenden das Thema vor. Das Thema soll sowohl mit der Erfahrungswelt der Lernenden als auch mit den curricularen Unterrichtsinhalten verbunden sein und es ist wichtig, dass es die Motivation der Lernerden zur Beschäftigung mit dem gegebenen Problem oder der Situation schon in der Einführungsphase weckt. Die **Aufgabenstellung** muss klar und präzise sein und reine Reproduktionsaufgaben vermeiden. (Gerber 2007.) Darüber hinaus muss die Aufgabe lösbar sein (Dodge 1995). Zum **Prozess** gehören Hinweise zum Ablauf der Aufgabenlösung und die mögliche Aufteilung der Aufgabe in kleinere Teilaufgaben. Dazu wird entschieden, ob der WebQuest allein oder in einer Gruppe durchgeführt wird und die Rollen der Gruppenmitglieder werden verteilt. WebQuests charakterisiert, dass die **Ressourcen** den Lernern im Voraus gegeben werden. Neben Linksammlungen können auch weitere Literaturhinweise und Informationsquellen gegeben werden. Zum WebQuest gehören auch die **Präsentation** und **Evaluation** der Arbeitsergebnisse. Es ist wichtig, die eigene Arbeit während des Prozesses zu reflektieren und Feedback vom Lehrer zu bekommen. (Gerber 2007.)

Nach March (1998) gehören zu den Vorteilen der WebQuest-Methode erhöhte Lerner motivation, Authentizität, Entwicklung des Denkvermögens und kooperatives Lernen. Eine authentische Aufgabenstellung, bei der ein echtes Problem gelöst werden muss, und die authentischen Materialien, die die Schüler recherchieren müssen, erhöhen die Motivation der Schüler. March (2003) betont, dass es wichtig ist, dass die Antwort nicht einfach kopiert und eingefügt werden kann, sondern dass das eigene Verständnis aus vielen Informationsquellen zusammengetragen und konstruiert werden muss. Ein WebQuest erfordert, dass der Lerner die Informationen bearbeitet. (March 1998.) Am besten ist ein WebQuest für Gruppenarbeit geeignet. Als erstes bekommt jedes Mitglied Hintergrundinformationen über das Thema und danach bekommt jedes Mitglied oder ein Paar sein eigenes spezifisches Teilgebiet, das relevant für den ganzen WebQuest ist.

Das kooperative Lernen motiviert die Schüler, weil sie wissen, dass sie Verantwortung für das Ergebnis der gesamten Gruppe haben. (March 1998; 2003.)

3.4.4 Webbasierte Lernplattformen

Webbasierte Lernplattformen sind Softwarewerkzeuge, die verschiedene Dienste des Internets in einem System integrieren. Sie erfordern keine Zusatzsoftware, die auf den Computer installiert werden sollte, sondern werden mittels eines Web-Browsers benutzt. (Piendl & Brugger 2001.) Webbasierte Lernplattformen bieten den Bildungseinrichtungen eine Gelegenheit, geschlossene Lernumgebungen für verschiedene Kurse oder Fächer sowie Klassen einzurichten, in denen jeder Schüler und Lehrer sich mit dem persönlichen Benutzernamen und Passwort einloggen kann.

Heutzutage gibt es auf dem Markt sowohl gebührenpflichtige als auch kostenlose Lernplattformen. Verschiedene Lernplattformen können sich teilweise von den Eigenschaften her unterscheiden und in allen Lernplattformen sind nicht alle möglichen Funktionen repräsentiert. Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele (2002, 26-27) ordnen den webbasierten Lernplattformen fünf Funktionsbereiche zu. Erstens ermöglichen Lernplattformen die Präsentation von Inhalten. Auf dem Anschlagbrett kann der Lehrer die Schüler über aktuelle Ereignisse informieren. Darüber hinaus kann er den Schülern Unterrichtsmaterialien verteilen und die Schüler können ihre Texte und andere Ergebnisse publizieren. Zweitens sind viele Lernplattformen mit Kommunikationswerkzeugen, wie Forum, E-Mail und Chat ausgestattet. Drittens enthalten Lernplattformen Autorenwerkzeuge zur Erstellung von Aufgaben (s. Kapitel 3.4.5). Viertens können sie Evaluations- und Bewertungshilfen bieten und fünftens ermöglichen Lernplattformen verschiedene Administrationsfunktionen wie Administration von Lernenden, Inhalten und Kursen. Lernplattformen können zum Beispiel Statistikwerkzeuge enthalten, die zur Analyse des Benutzerverhaltens herangezogen werden können.

Peda.net – kouluverkko⁴⁵ ist eine finnische Lernplattform, die die pädagogische Forschungsinstitution der Universität Jyväskylä entwickelt hat. Im Januar 2008 gab es im Peda.net 75 Gemeindemitglieder und darüber hinaus Schulmitglieder in mehr als 50 Gemeinden. Eine Gemeindemitgliedschaft bedeutet, dass jede Lehranstalt der Gemeinde

⁴⁵ siehe <<http://www.peda.net/index.php>>

das Recht hat, die Dienste des Peda.nets zu benutzen. Der Gebrauch erfordert einen Lizenzvertrag, dessen Jahrespreis mit jedem Mitglied einzeln abgemacht wird. Die Lernplattform ermöglicht die Verteilung von Materialien und Links, die Publikation von Webzeitingen und anderen Projektergebnissen von Schülern, die Durchführung von Forumsgesprächen, die Erstellung von Aufgaben sowie die Rückgabe von Schüleraufgaben. (Koulutuksen tutkimuslaitos 2004.)

Ein norwegischer Konkurrent **Fronter**⁴⁶ wurde im Jahr 1998 gegründet und wird heutzutage von über 2000 Bildungseinrichtungen in Europa genutzt. Zum Beispiel haben alle Lehranstalten der finnischen Hauptstadt Helsinki eine Fronter-Lizenz. Die Lernplattform bietet über 90 Werkzeuge aus fünf Bereichen, die persönliches Arbeiten, Lernen und Lehren, Zusammenarbeit, Veröffentlichung und Verwaltung sind. An dieser Stelle werden nur einige Werkzeuge der Lernplattform genannt. In Fronter gibt es sowohl ein privates als auch ein gemeinsames Archiv. Archive sind für das Aufbewahren und die Verteilung von wichtigen Dokumenten, E-Mails, Bildern und Linksammlungen geeignet. Das Werkzeug *Gemeinsame Dokumente* ermöglicht, dass die Lernenden Dokumente gemeinsam und zeitgleich schreiben können und dank der Versionskontrolle auch ältere Versionen aufbewahrt werden. Weitere Möglichkeiten sind asynchrone und synchrone Kommunikationswerkzeuge, wie E-Mail, Diskussionsforen und Webkonferenz. Darüber hinaus hat jeder Benutzer eine individuelle erste Seite, auf der zum Beispiel die Aufgabenliste sowie neue Nachrichten und E-Mails zu sehen sind. (Fronter Deutschland o. J.)

3.4.5 *Autorentools*

Autorentools sind Werkzeuge zur Erstellung didaktisierter Unterrichtsmaterialien. Es handelt sich um Softwareprodukte, die relativ leicht handhabbar sind und keine speziellen Programmierkenntnisse voraussetzen. Sie ermöglichen Lehrern, auf einfache Weise digitale Lernaufgaben für den Unterricht oder das Selbststudium zu erstellen (vgl. Padros 2006, 54; Wache 2003, 6). Einen besonderen Mehrwert können Autorenwerkzeuge bieten, wenn sie von den Schülern selbst zur Durchführung kleiner Projektarbeiten eingesetzt werden (Freibichler 2000). Die bekannteste Autorensoftware

⁴⁶ siehe <[http://fronter.info/de/index.html?m!http://fronter.info/de//home_start/startpage3.html\\$!home/menu.html\\$stop!home](http://fronter.info/de/index.html?m!http://fronter.info/de//home_start/startpage3.html$!home/menu.html$stop!home)>

ist **Hot Potatoes**⁴⁷, die eine kostenlose Erstellung webbasierter, interaktiver Übungen erlaubt. Mit Hot Potatoes können Lückentexte, Multiple-Choice-Übungen, Kreuzworträtsel, Zuordnungsübungen sowie Übungen, in denen Wörter in richtige Reihenfolge gebracht werden sollen, erstellt werden.

3.5 DAS INTERAKTIVE UND KOLLABORATIVE WEB 2.0 UND DIE ZUKUNFT DES INTERNETS

Nach traditionellem Netzverständnis wird das Internet als Informationsquelle verstanden, über das statische Fakten von Firmen und anderen Dienst Anbietern an Konsumenten verbreitet werden. Die Wahrnehmung und Nutzung des Internets hat sich aber inzwischen geändert. Es wird über Web 2.0 gesprochen, das sowohl ein neues Netzverständnis als auch softwaretechnische Innovationen einschließt. Die Grenze zwischen Autoren und User ist verschwunden. Internetbenutzer werden nicht mehr nur als passive Empfänger verstanden, sondern sie erstellen, bearbeiten und kommentieren die Inhalte des Internets selbst. Das Internet an sich wird somit zu einer Plattform für Interaktion und Kollaboration. Auch die Grenze zwischen lokaler und globaler sowie privater und öffentlicher Datenhaltung und Bearbeitung verschwimmt. Dies wird durch interaktive und kollaborative Werkzeuge, wie Blogs, Wikis und YouTube, die auch soziale Software genannt werden, ermöglicht. Benutzer können zum Beispiel eigene Bilder (Flickr) und Videos (YouTube) hochladen und andere Internetbenutzer können sie sich ansehen und beurteilen. Google Docs erlaubt seinerseits die gemeinsame Bearbeitung von Dokumenten und kann als gemeinsamer virtueller Speicher dienen, der von überall her erreichbar ist. Bei Web 2.0 geht es um die interaktive Vernetzung von Inhalten und Menschen. Im Zusammenhang mit der gemeinsamen Produktion von Wissen spricht man auch von „kollektiver Intelligenz“ (Puntscharft 2006, 7). So stellt die Online-Enzyklopädie Wikipedia⁴⁸ z. B. eine gemeinsam geschriebene, dynamisch aktualisierte Online-Enzyklopädie dar, die jeder ergänzen und überarbeiten kann. Menschen vernetzen sich außerdem zum Beispiel über die mehr oder weniger private Kommunikation in Blogs oder Facebook, die dadurch gleichzeitig einen größeren Personenkreis erreicht und somit stärker publik gemacht werden kann als bislang. (vgl. Kerres 2006; Joerges 2007.)

⁴⁷ siehe < <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/> >

⁴⁸ siehe < <http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite> >

Heutzutage werden auch Visionen über Web 3.0 angestellt, das auch semantisches Web genannt wird. Das Ziel des Web 3.0 ist, das Finden der erwünschten Information in rasant wachsender Datenmenge zu erleichtern. Die Daten sollten nicht nur von Menschen sondern auch von Computern interpretierbar sein. Computer könnten die Beziehungen der Artikel inhaltlich, strukturell und kontextuell interpretieren. Aber ob, wann und wie das Web 3.0 verwirklicht wird, weiß noch niemand. (vgl. Fiutak 2006; Lennartz 2006; Tolksdorf 2007.)

3.6 ROLLE DES INTERNETS IM DAF-UNTERRICHT

Obwohl das Internet viele Möglichkeiten für den Deutschunterricht bietet, darf sein Einsatz kein Selbstwert sein, sondern sollte einen Mehrwert bringen. Wenn irgendein Lernziel auch ohne Interneteinsatz genauso gut oder sogar besser erreicht werden kann, ist es nicht nötig, das Internet einzusetzen. Als erstrebenswert darf nicht einfach der Einsatz des Internets im Allgemeinen, sondern sein mehrwertbringender Nutzen sein. Das heißt, dass die Eigenschaften ausgenutzt werden sollten, die traditionelle Lehrmaterialien und Lernumgebungen dem Unterricht nicht bieten können und die Medienkompetenz der Lerner fördern (s. a. Kapitel 2.3.4).

Laut Twining (2002, 106; 2004, 47) können die verschiedenen computergestützten Lernaufgaben in drei Kategorien eingeteilt werden. Die Kategorien sind unterstützend (support), erweiternd (extend) und umwandelnd (transform). Unterstützende Lernaufgaben sind solche, in denen die Lerninhalte dieselben bleiben und die Automatisierung des Lernprozesses mittels Computer die einzige Veränderung ist. Erweiternde Lernaufgaben sind ihrerseits solche, in denen der Lerninhalt und/oder der Lernprozess verändert sind, aber die Lernaufgabe in der Schulumgebung auch ohne Computereinsatz durchgeführt werden könnte. Umwandelnde Lernaufgaben sind solche, in denen das Lernziel und/oder der Lernprozess verändert sind und die Lernaufgabe ohne Computer nicht durchgeführt werden könnte. (Twining 2002, 106; 2004, 47.)

Weiterhin können internetunterstützte Lernprozesse danach evaluiert werden, ob sie begrenzt oder offen sind. Begrenzte Lernaufgaben sind solche, in denen es nur eine mögliche Lösung gibt und die von allen Lernenden gleich durchgeführt werden, solche sind zum Beispiel Online-Übungen. Offene Lernprozesse sind dagegen solche, die

individuelle Lernprozesse ermöglichen und in denen nicht einmal der Lehrer weiß, welche Ergebnisse als Resultat des Lernprozesses erzielt werden.

Der Gebrauch von begrenzten und unterstützenden Internetlernaufgaben erfordern vom Lehrer weder viel Unterrichtsvorbereitung noch viel Unterrichtszeit, aber auch die Lernergebnisse können gering sein. Offene und Umwandlungsaufgaben erfordern vom Lehrer dagegen einen größeren Einsatz zur Vorbereitung des Unterrichts und dauern längere Zeiten, aber hier können die Wirkungen auch bedeutender sein.

Das Internet bietet ein Potenzial, das eine Herausforderung und Möglichkeit auch für Sprachenlehrer ist. Die Informationstechnologien entwickeln sich in rasantem Tempo, weswegen der Lehrer auf dem Laufenden sein muss. Wie die verschiedene Möglichkeiten des Internets im Unterricht eingesetzt werden, hängt von der Kreativität und Innovativität der Lehrer ab (s. Kapitel 2.3.1 Fertigkeiten OPE.FI III: innovativer Einsatz).

4 METHODISCHES VORGEHEN

4.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Das Ziel dieser Arbeit ist, den Interneteinsatz der finnischen Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe zu untersuchen. Zu diesem Bereich liegen bisher keine Untersuchungen vor. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

1. Wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht benutzt?
2. Wie wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht benutzt?
3. Warum wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht möglicherweise nicht benutzt?

Neben Informationen darüber, wie gut der Alltag von Schulen der Entwicklung finnischer Gesellschaft entspricht, liegt der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit zum einen darin, dass bildungspolitische Entscheidungsträger Auskunft darüber erhalten, ob und wie neue Medien in den Schulunterricht integriert werden und was die Ursache für ihre möglicherweise unzureichende Integration sind. Mit der Arbeit sollen so Anstöße für

weitergehende Maßnahmen zur Entwicklung eines zeitgemäßen Unterrichts gegeben werden. Zum anderen soll vorliegende Arbeit besonders Deutschlehrern Anregungen dafür geben, wie neue Medien in den Unterricht integriert werden können und wie sie den Unterricht durch den Gebrauch des Internets selbst entwickeln können.

4.2 MATERIAL UND METHODE

Das Untersuchungsmaterial besteht aus den Antworten auf einen Online-Fragebogen (s. Anhang 1 und 2), den 72 finnische Deutschlehrer der gymnasialen Oberstufe ausgefüllten. In die Untersuchung wurden die Deutschlehrer der gymnasialen Oberstufe aufgenommen, weil die Sprachfertigkeiten der Gymnasiasten einen vielseitigen Interneteinsatz im Unterricht ermöglichen.

Die im Verein Finnischer Deutschlehrer organisierten Lehrer (Suomen Saksanopettajat ry) wurden per E-Mail (info@suomensaksanopettajat.fi) am 14.5.2007 aufgefordert, den Fragebogen bis 31.5.2007 auszufüllen (s. Anhang 3 und 4). Laut der Sekretärin des Finnischen Deutschlehrverbands Ulla Hytönen⁴⁹, hat die E-Mail etwa 350 Deutschlehrer der finnischen gymnasialen Oberstufe erreicht.

Ein Survey-Fragebogen wurde als Datenerhebungsmethode gewählt, weil es mittels einer Befragungsuntersuchung leicht ist, ein breites Korpus zu erreichen. Als Nachteile von Fragebögen werden oft die Oberflächlichkeit des Materials und seine theoretische Anspruchslosigkeit genannt. Gegebene Antwortmöglichkeiten sind aus der Sicht der Informanten nicht immer gelungen oder können von ihnen verschieden interpretiert werden. Weiterhin ist es schwierig, mögliche Missverständnisse zu kontrollieren und es ist unmöglich zu sagen, wie sorgfältig und ehrlich die Informanten die Fragen beantworten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 182.)

Tabelle 3 fasst den Aufbau des Fragebogens zusammen. Sie veranschaulicht, mit welchen konkreten Fragen Antworten auf die drei Untersuchungsfragen gefunden werden sollten. Der Fragebogen enthält hauptsächlich strukturierte Multiple-Choice-Fragen, aber auch einige offene Fragen, mit deren Hilfe genauere Informationen zu dem Thema gesammelt werden sollten. Das Ziel war, möglichst viele Antworten zu bekommen, weswegen der Fragebogen leicht ausfüllbar sein sollte.

⁴⁹ Telefongespräch am 14.5.2007

Tabelle 2: Aufbau des Fragebogens

<p style="text-align: center;">Hintergrundfragen</p>	<p style="text-align: center;">Angaben zur Person und Schule</p> <p>Frage 1: Anzahl der Arbeitsjahre</p> <p>Frage 2: Lehrbuchserie</p> <p>Frage 3: Alter</p> <p>Frage 4: Anzahl der Schüler in der Schule</p> <p>Frage 5: durchschnittliche Anzahl der Schüler in einer Deutschgruppe</p> <p>Frage 6: Provinz</p> <p style="text-align: center;">Fertigkeiten das Internet zu benutzen</p> <p>Frage 7: Wie schätzen Sie Ihre Fertigkeiten im Umgang mit Computern ein?</p> <p>Frage 8: Haben Sie an Weiterbildungsveranstaltungen des computer- bzw. internetunterstützten Unterrichts teilgenommen?</p> <p style="text-align: center;">Zugang zum Internet</p> <p>Frage 9: Benutzen Sie das Internet zu Hause?</p> <p>Frage 10: Haben Sie die Möglichkeit das Internet am Arbeitsplatz zu benutzen?</p> <p>Frage 11: Haben Sie die Möglichkeit das Internet mit Ihren Schülern zu benutzen, wenn Sie wollen?</p> <p style="text-align: center;">Eigener Gebrauch des Internets</p> <p>Frage 12: Wie oft benutzen Sie das Internet in der Freizeit?</p> <p>Frage 13: Wie oft benutzen Sie das Internet in beruflichen Situationen?</p>
<p style="text-align: center;">Wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht benutzt?</p>	<p>Frage 14: Wie oft benutzen Sie das Internet zur Vorbereitung Ihres Unterrichts?</p> <p>Frage 16: Wie oft benutzen Sie das Internet im Unterricht mit den Schülern?</p> <p>Frage 19: Welche Möglichkeiten des Internets haben Sie im Unterricht benutzt und in welchem Umfang?</p>
<p style="text-align: center;">Wie wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht benutzt?</p>	<p>Frage 15 (offen): Bitte beschreiben Sie, wie Sie das Internet zur Vorbereitung Ihres Unterrichts benutzt haben.</p> <p>Frage 17 (offen): Bitte beschreiben Sie, wie Sie das Internet mit Ihren Schülern benutzt haben?</p> <p>Frage 18 (offen): Welche Ziele haben Sie dem Gebrauch des Internets gestellt?</p> <p>Frage 19: Welche Möglichkeiten des Internets haben Sie im Unterricht benutzt und in welchem Umfang?</p> <p>Frage 21: Was würden Sie mit Ihren Schülern im Deutschunterricht benutzen, wenn Sie die erforderlichen Ressourcen hätten?</p>
<p style="text-align: center;">Warum wird das Internet im finnischen DaF-Unterricht möglicherweise nicht benutzt?</p>	<p>Frage 20: Was hat darauf eingewirkt, dass Sie das Internet möglicherweise nicht mit Ihren Schülern benutzen?</p> <p>Frage 22: 15 Behauptungen über internetunterstützten Deutschunterricht.</p>

Bei den Multiple-Choice-Fragen wurden die Kategorien im Voraus geplant, während bei den offenen Fragen die Antworten im Nachhinein kategorisiert wurden. In dieser quantitativen Untersuchung werden die Ergebnisse in Prozenten ausgedrückt, wobei ein Informant einem Wert von 1,4 Prozent entspricht. Bei der Analyse wurden mehrere Kreuztabellierungen gemacht, aber wegen der kleinen Zufallsauswahl wurden keine Korrelationen berechnet.

Die gewählte Datenerhebungsmethode schließt sowohl Vor- als auch Nachteile ein. Erstens sind alle Deutschlehrer nicht unbedingt Mitglieder des Finnischen Deutschlehrerverbands. Zweitens hat die E-Mail die Lehrer nicht erreicht, die das Internet überhaupt nicht benutzen. Aber weil es im Rahmen einer Pro-Gradu-Arbeit nicht möglich ist, kostbare Untersuchungen per Post durchzuführen, wurde ein Online-Fragebogen gewählt. Darüber hinaus ist ein Online-Fragebogen schnell und leicht von den Informanten auszufüllen und sie brauchen nicht extra zur Post oder zum Briefkasten zu laufen.

5 ERGEBNISSE

5.1 ANGABEN ZU DEN LEHRERN UND SCHULEN

Als erstes wurden den Deutschlehrern Hintergrundfragen gestellt. Sie wurden gefragt, seit wie vielen Jahren sie als Deutschlehrer arbeiten, wie alt sie sind und welche Buchserie sie im Deutschunterricht benutzen. Darüber hinaus wollten wir erfahren, wie viele Schüler die Schule besuchen, in der sie arbeiten, und wie viele im Durchschnitt am Deutschunterricht teilnehmen. Um zu wissen, wie gut das ganze Land in der Untersuchung repräsentiert ist, wurden sie gebeten den Namen ihrer Provinz zu nennen.

Wie Abbildung 1 zeigt, nahmen an der Untersuchung Lehrer mit unterschiedlicher Arbeitserfahrung teil. Rund drei Fünftel der Lehrer hatte höchstens 15 Jahre Arbeitserfahrung und etwa zwei Fünftel mindestens 16 Jahre.

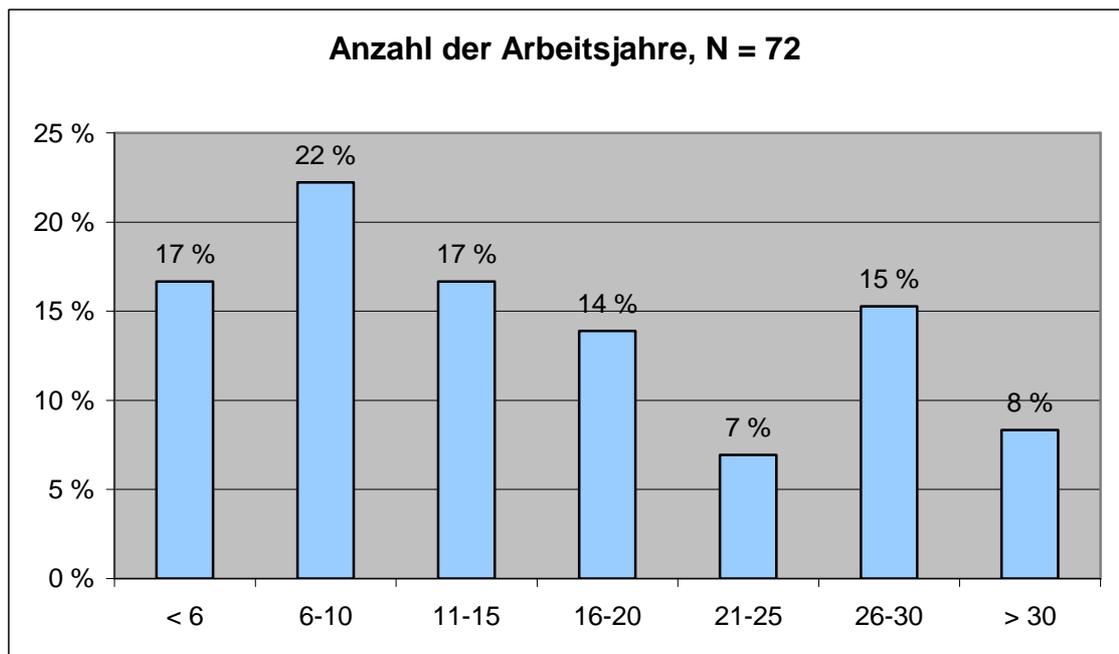


Abbildung 1: Anzahl der Arbeitsjahre

Anhand der Antworten wurden die Lehrer in fünf Altersgruppen eingeteilt. Die Gruppen sind: unter 30 Jahre, 30 bis 39, 40 bis 49, 50 bis 59 und über 60 Jahre. Aus Abbildung 2 geht hervor, dass zwei Fünftel der Informanten 30 bis 39 Jahre alt waren. Die Gruppen von 40-49 (19 %) und 50-59 (25 %) waren ebenfalls gut repräsentiert. Die Gruppen der unter 30- (8 %) und über 60-jährigen (7 %) waren aus triftigen Gründen klein. Aufgrund des Alters und der Arbeitserfahrung der Informanten kann festgestellt werden, dass die Untersuchung Lehrer in verschiedenen Lebensphasen erreicht hat. Zwischen dem Gebrauch des Internets (s. Abbildung 8 in Kapitel 4.2.4) und der Unterrichtserfahrung (s. Abbildung 1) sowie dem Alter der Informanten (s. Abbildung 2) konnte jedoch kein Zusammenhang festgestellt werden.

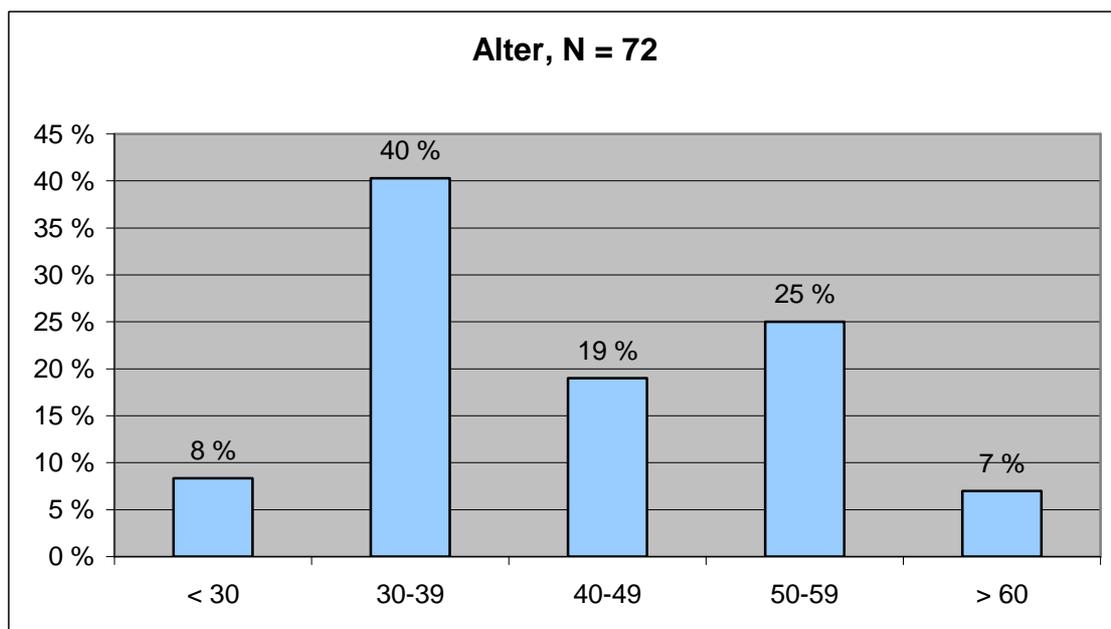


Abbildung 2: Alter

Die Lehrer wurden gefragt, welche Lehrbuchserien sie im Deutschunterricht benutzen. Die weit beliebteste Lehrbuchserie unter finnischen Deutschlehrer der gymnasialen Oberstufe war *Kurz und gut* vom Verlag Otava (s. Abbildung 3). Die benutzten Lehrbuchserien schien jedoch keine Einwirkung darauf zu haben, wie oft das Internet im Unterricht benutzt wurde. Deswegen wurde in Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht, ob und wie verschiedene Lehrbuchserien zum Gebrauch des Internets anleiten. Weiterhin wäre es interessant die Textwelt der Lehrbuchserien zu untersuchen. Wenn andere Medien außer dem Lehrbuch im Unterricht nicht benutzt werden, ist die Rolle des Lehrbuches sehr bedeutend.

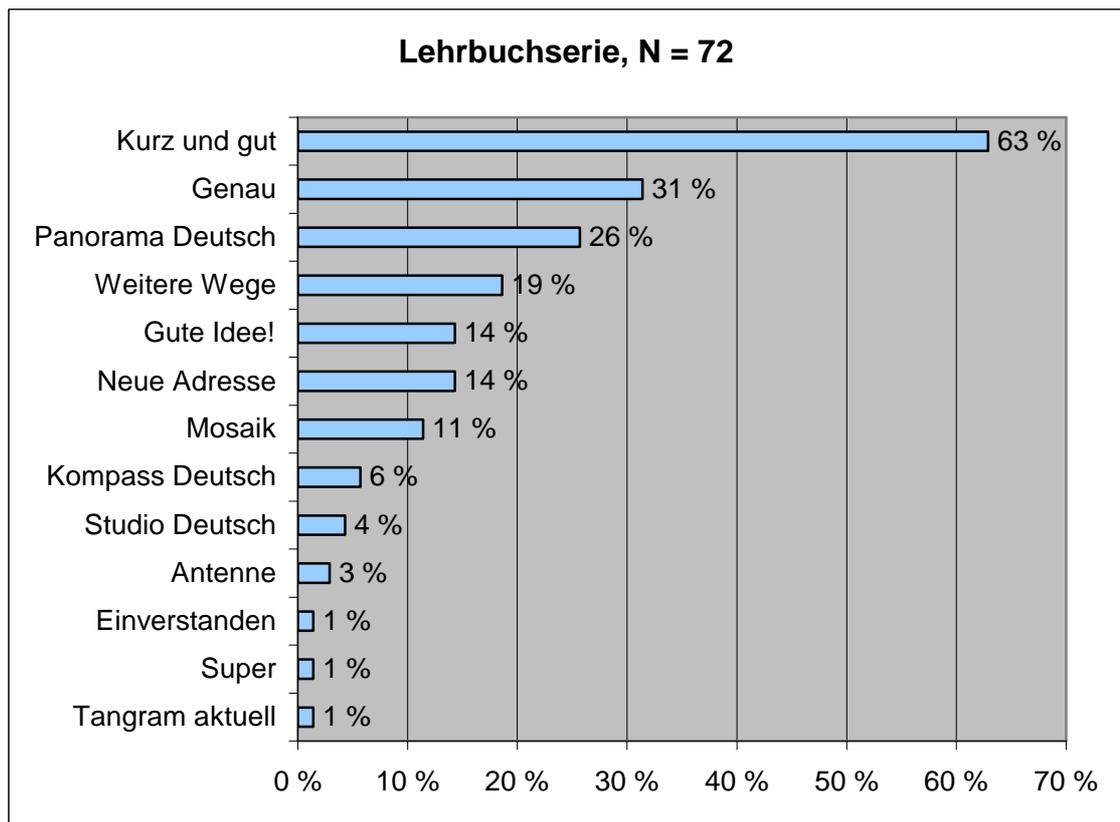


Abbildung 3: Lehrbuchserie

Es könnte vermutet werden, dass sowohl an von der Schüleranzahl her kleineren gymnasialen Oberstufen als auch in Unterrichtsgruppen mit weniger Schülern, das Internet häufiger im Unterricht benutzt wird. Anhand dieser Untersuchung kann diese Annahme jedoch nicht bestätigt werden. Die Lehrer wurden nach der Anzahl der Schüler in der Schule und nach der durchschnittlichen Teilnehmeranzahl am Deutschunterricht gefragt. In der Abbildung 4 ist die Verteilung der Lehrer nach kleinen, mittelgroßen und großen Schulen dargestellt. Zwei Fünftel der Deutschlehrer arbeiteten an einer gymnasialen Oberstufe mit 101 bis 250 Schülern und beinahe ein Viertel an einer gymnasialen Oberstufe mit 251 bis 400 Schülern. 15 % der Informanten arbeiteten an einer gymnasialen Oberstufe mit 401 bis 550 Schülern.

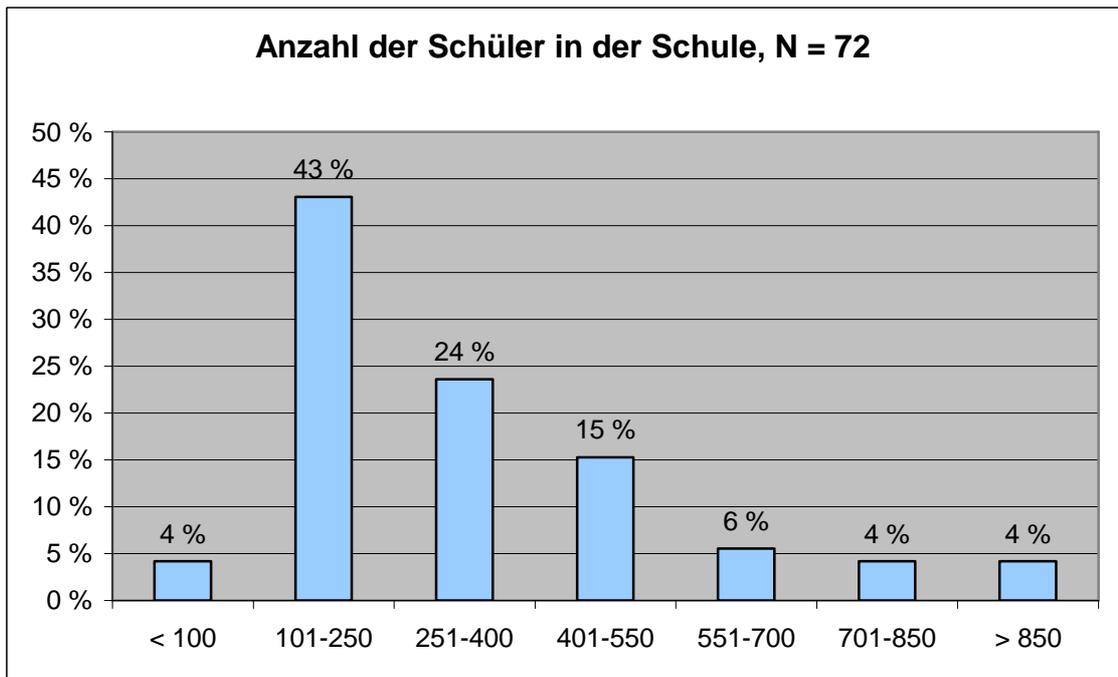


Abbildung 4: Anzahl der Schüler in der Schule

In Opettaja (1-2/2008, 8-10) wird die Besorgnis zur Lage des Sprachenunterrichts in Finnland erörtert. Abbildung 5 stützt diese Besorgnis: Insgesamt 59 % der Informanten unterrichteten in einer Gruppe mit höchstens 10 Schülern.

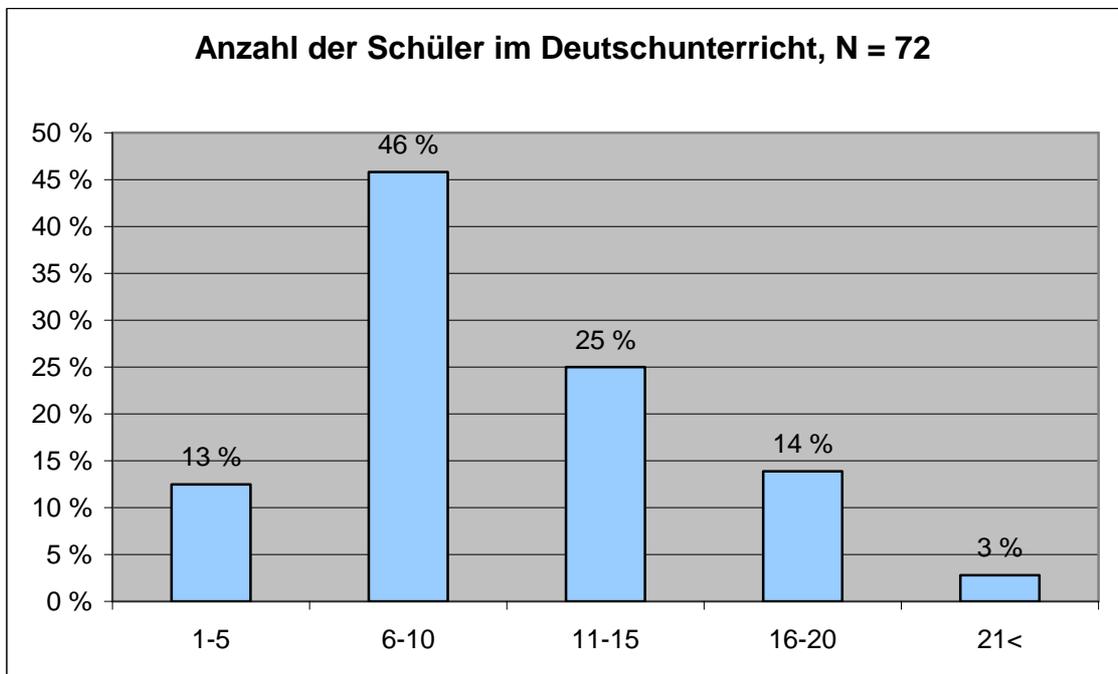


Abbildung 5: Anzahl der Schüler im Deutschunterricht

Wenn die Größe der Schulen und der Unterrichtsgruppen mit den Antworten auf die Frage 16 „Wie oft benutzen Sie das Internet mit Ihren Schülern?“ verglichen wurde,

konnte kein Zusammenhang gefunden werden. Sowohl in den kleineren als auch in den größeren Schulen und Unterrichtsgruppen verteilten sich die Antworten der Lehrer auf verschiedene Alternativen. Einerseits kann dies davon abhängen, dass die Zufallsauswahl zu klein war (72 Lehrer), um Generalisierungen zu machen. Andererseits kann dies dafür sprechen, dass die äußeren Umstände letztendlich nicht so wichtig sind, wie häufig angenommen, sondern die intrinsische Motivation des Lehrers entscheidend für die Verwendung des Internets im Unterricht ist.

Um zu wissen, wie gut das ganze Land in der Untersuchung repräsentiert ist, wurden die Lehrer gefragt in welcher Provinz sie arbeiten. Wie Abbildung 6 zeigt, arbeiteten die meisten Informanten in Süd- und Westfinnland, insgesamt sogar drei Viertel. Trotzdem kann nicht gesagt werden, dass Ostfinnland, Oulu, Lappland und Åland unterrepräsentiert wären, weil die Beteiligung der Deutschlehrer die Verteilung der finnischen Einwohner in den Provinzen widerspiegelt.

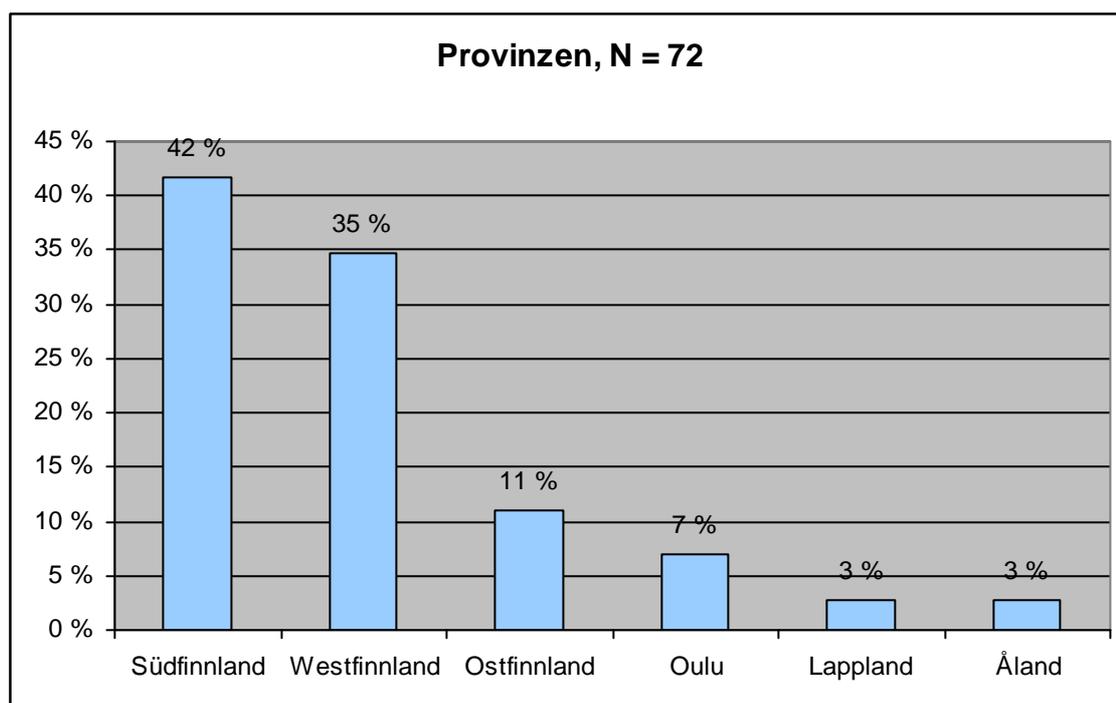


Abbildung 6: Provinzen

5.2 FERTIGKEITEN DAS INTERNET ZU BENUTZEN

Die Deutschlehrer wurden gebeten ihre Computerkenntnisse zu evaluieren und sie wurden gefragt, ob sie an Weiterbildungsveranstaltungen zum Computer- oder Interneteinsatz im Unterricht teilgenommen hatten. Wie Tabelle 3 zeigt, fanden 44 % der Informanten, dass ihre Computerkenntnisse dem zweiten Niveau der OPE.FI-

Ausbildung (s. Kapitel 2.3.1) entsprachen. Auf dem ersten Niveau befanden sich 36 % der Informanten und auf dem höchsten 15 %. Nur 4 % der Deutschlehrer gaben an, dass sie nicht einmal die dem ersten Niveau entsprechenden Kenntnisse hatten. Das Unterrichtsministerium setzte 2004 als Ziel, dass bis 2007 75 % der Lehrer die Fertigkeiten des zweiten Niveaus erreicht haben (s. Kapitel 2.3.1). Die Zufallsauswahl dieser Untersuchung erfüllte das Ziel nicht, denn nur 59 % der Informanten meldete, dass sie entweder auf dem zweiten oder dritten Niveau sind.

Tabelle 3: Beherrschung des Computers in Bezug auf die Teilnahme an der Weiterbildung

		Teilnahme an der Weiterbildung		
		ja	nein	Gesamt
Beherrschung des Computers	noch nicht OPE.FI I	1%	3%	4%
	OPE.FI I	15%	21%	36%
	OPE.FI II	35%	10%	44%
	OPE.FI III	14%	1%	15%
Gesamt		65%	35%	100%

Anhand Kreuztabellierungen scheinen die Computerkenntnisse einigermaßen Einwirkung darauf zu haben, wie oft das Internet zum Vorbereiten des Unterrichts bzw. mit Schülern im Unterricht benutzt wird (vgl. Ergebnisse der SITES 2006 im Kapitel 2.4). Auf dem niedrigsten Niveau (noch nicht OPE.FI I) wurde das Internet zum Vorbereiten des Unterrichts monatlich oder seltener und mit Schülern seltener oder nie benutzt. Auf dem höchsten Niveau (OPE.FI III) dagegen wurde das Internet zum Vorbereiten des Unterrichts hauptsächlich täglich oder wöchentlich und mit Schülern wöchentlich oder monatlich benutzt. Diese Ergebnisse sind jedoch nur richtungsweisend, weil anhand der kleinen Zufallsauswahl keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen gezogen werden können.

An Weiterbildungsveranstaltungen zum internet- bzw. computerunterstützten Unterricht hatten 65 % aller Informanten teilgenommen. Aus Tabelle 3 geht hervor, dass viele Informanten die Fertigkeiten des ersten Niveaus der OPE.FI-Ausbildung auch ohne Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen erreicht hatten. Je besser die Computerkenntnisse nach der OPE.FI-Skala waren, desto häufiger hatten die

Deutschlehrer jedoch an einer Weiterbildung teilgenommen. Wenn man auf jedem Niveau die Zahl derjenigen, die an einer Weiterbildung teilgenommen hatten, mit der Gesamtanzahl der Lehrer auf demselben Niveau ins Verhältnis setzt, erhält man den prozentualen Anteil der Lehrer, die auf dem jeweiligen Niveau an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten. Während nur 25 % derjenigen, die ihre Fertigkeiten noch immer als unter dem OPE.FI I -Niveau liegend einschätzten, bereits an einer Weiterbildung teilgenommen hatten, waren es auf OPE.FI I -Niveau 42 %, auf OPE.FI II -Niveau 80 % und auf OPE.FI III -Niveau 93 %. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Weiterbildungsveranstaltungen einen direkten Einfluss auf die Erlangung höherer Fertigkeiten (ab Niveau II) der Lehrer zum Umgang mit dem Computer haben.

5.3 ZUGANG ZUM INTERNET

Als nächstes wurden den Deutschlehrern Fragen über die Möglichkeiten, das Internet zu benutzen, gestellt. Wir wollten erfahren, ob sie Zugang zum Internet von zuhause, in der Schule und mit den Schülern hatten. 95 % der Deutschlehrer benutzte das Internet von zuhause aus und 97 % hatte die Möglichkeit, das Internet am Arbeitsplatz zu benutzen.

Die Antwortoptionen auf die Frage 11 *„Haben Sie die Möglichkeit, das Internet mit Ihren Schülern zu benutzen, wenn Sie wollen?“* waren *ja immer, wenn ich will; ja, meistens; ja, wenn ich will, aber es fordert extra Organisation; nur ab und zu* und *nie*. Wie Abbildung 7 zeigt, war die Möglichkeit, das Internet mit den Schülern zu benutzen, im Allgemeinen gut. Ungefähr ein Drittel hatte immer die Möglichkeit und beinahe die Hälfte meistens. 21 % der Informanten meinten, dass sie die Möglichkeit haben, aber es zusätzlicher Organisation bedarf. Nur ein Lehrer gab an, dass er nur ab und zu die Möglichkeit hatte, das Internet mit seinen Schülern zu benutzen.

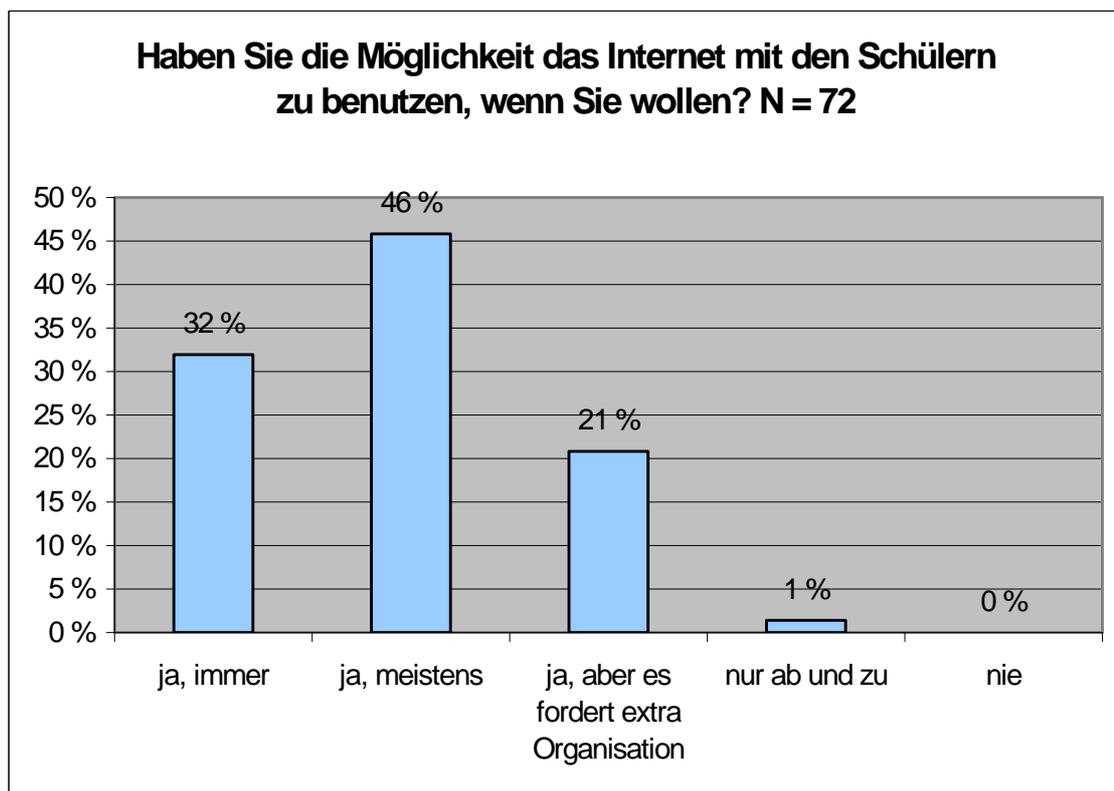


Abbildung 7: Die Möglichkeit das Internet mit den Schülern zu benutzen

5.4 HÄUFIGKEIT DES INTERNETGEBRAUCHS

Auf die Fragen, „*Wie oft benutzen Sie das Internet...?*“, wurden den Lehrern fünf Antwortoptionen gegeben, die *täglich, wöchentlich, monatlich, seltener* und *nie* waren. Aus Abbildung 8 geht hervor, wie oft die Informanten das Internet in der Freizeit, in beruflichen administrativen Situationen, zum Unterrichtsvorbereiten und im Unterricht mit den Schülern benutzen.

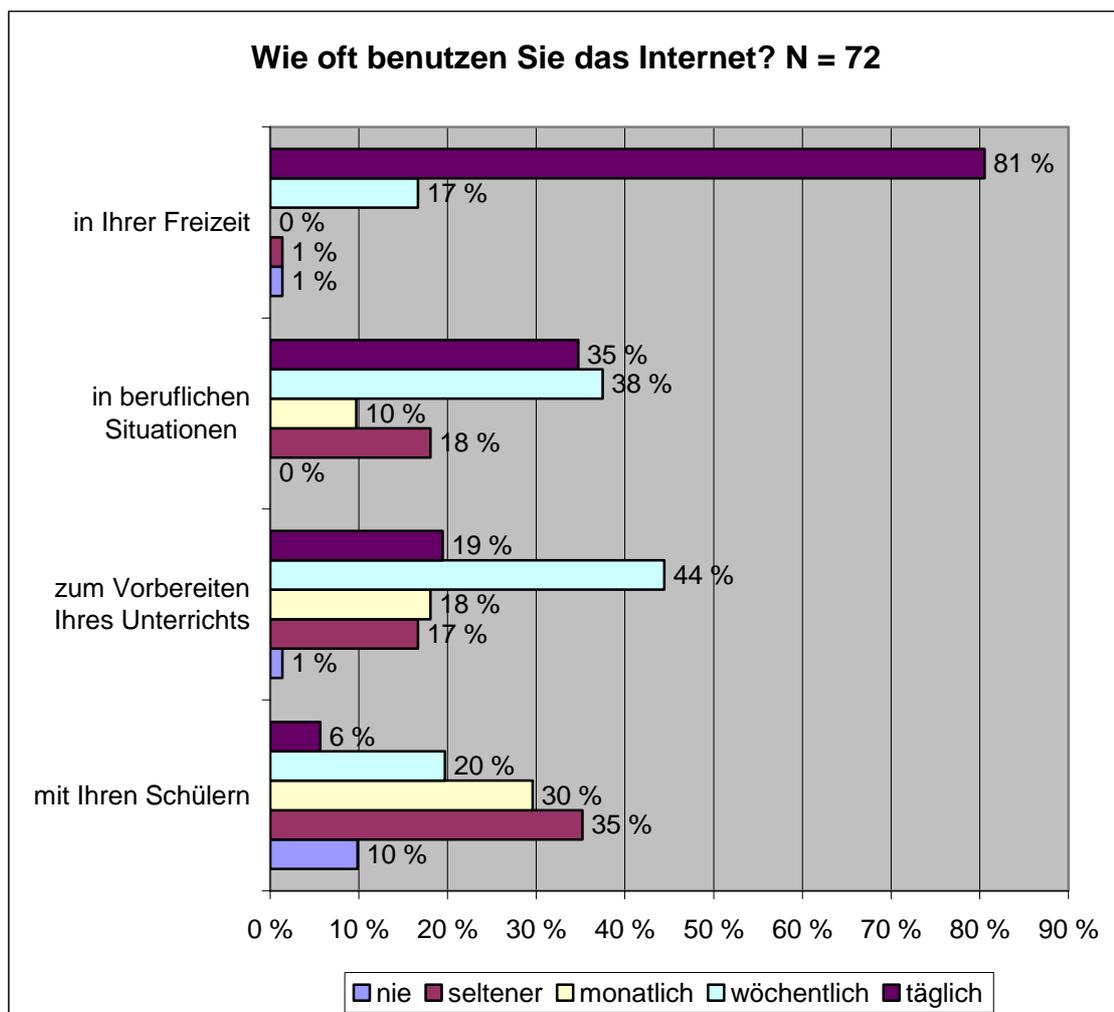


Abbildung 8: Häufigkeit des Internetgebrauchs

81 % der Informanten gab an, dass sie das Internet in der Freizeit täglich benutzen. Wöchentlich wird das Internet von 17 % der Lehrer benutzt und 1 % kreuzte an, dass sie es seltener als einmal im Monat benutzen. Ein Informant benutzte das Internet nie in der Freizeit, gab aber auch an, dass er zuhause keine Netzverbindung hatte.

In beruflichen administrativen Situationen wird das Internet seltener benutzt als in der Freizeit. Unter beruflichen administrativen Situationen werden hier zum Beispiel die Kontaktaufnahme mit Kollegen, Schülern und ihren Eltern verstanden. Trotzdem scheint das Internet auch im Arbeitsleben der Deutschlehrer ein wichtigeres Medium zu sein. 35 % der Lehrer benutzte das Internet täglich und 38 % wöchentlich. Kein Lehrer gab an, das Internet nie für berufliche Zwecke zu benutzen.

Zum Vorbereiten des Unterrichts wurde das Internet noch seltener benutzt als in administrativen beruflichen Situationen. Beinahe ein Fünftel der Lehrer benutzte das Internet zum Vorbereiten ihres Unterrichts täglich und mehr als zwei Fünftel

wöchentlich. 18 % der Lehrer kreuzte an, dass sie das Internet monatlich zum Vorbereiten des Unterrichts benutzten und 17 % benutzte es sogar noch seltener. Ein Informant nutzte das Internet nie zur Unterrichtsvorbereitung.

Im Allgemeinen hatten die Lehrer das Internet jedoch häufiger zur Unterrichtsvorbereitung benutzt als mit ihren Schülern im Unterricht. Wie Abbildung 8 zeigt, hatten nur 6 % der Deutschlehrer das Internet täglich im Unterricht benutzt und ein Fünftel wenigstens einmal in der Woche. Knapp ein Drittel der Informanten benutzte das Internet nur monatlich mit ihren Schülern, reichlich ein Drittel noch seltener und 10 % kreuzte sogar an, dass sie das Internet nie benutzt hatten. Das heißt, dass beinahe die Hälfte der Deutschlehrer die Möglichkeiten des Internets nicht in bedeutendem Maße für ihren Unterricht nutzte.

5.5 ZIELE UND ARTEN DES INTERNETGEBRAUCHS

Als nächstes sollte der Gebrauch des Internets im finnischen DaF-Unterricht untersucht werden. Die Lehrer wurden gefragt wie sie das Internet zur Vorbereitung ihres Deutschunterrichts und mit Ihren Schülern benutzen. Sie wurden außerdem auch nach ihren Zielen des Interneteinsatzes im Deutschunterricht befragt und danach, welche Möglichkeiten des Internets sie einsetzen würden, wenn sie die erforderlichen Ressourcen hätten.

Auf die offene Frage 15, wie das Internet zur Unterrichtsvorbereitung benutzt wurde, antworteten 90 % der Informanten. Zur Vorbereitung des Unterrichts verwendeten die Lehrer das Internet zwar auf unterschiedliche Weise, aber hauptsächlich wurden authentische Informationsquellen und didaktisierte Materialien benutzt. 76 % der Informanten hatten Informationen im Internet gesucht. Ein Teil der Lehrer beschrieb auch genauer, was für Informationen sie zur Unterrichtsvorbereitung gesucht hatten. 31 % der Lehrer hatten Zusatzmaterialien zum Thema des Unterrichts (1), 15 % Nachrichten oder andere aktuelle Themen (2), 13 % landeskundliche Informationen (3) und 10 % Artikel aus Webzeitschriften (4) genutzt. Darüber hinaus hatten 22 % der Lehrer didaktisierte Übungen (5) gesucht und weitere 10 % Webseiten einer Lehrbuchserie (6) benutzt. Überdies benutzte ein bemerkenswerter Anteil der Lehrer (31 %) das Internet als Nachschlagewerk, um ihr eigenes Wissen zu bekräftigen und zu erweitern. 19 % der Informanten hatten Wörter und Grammatik kontrolliert und authentischen Sprachgebrauch im Internet gesucht (7). Verschiedene Fakten hatten

11 % der Informanten ergänzt oder aktualisiert (8). Im Folgenden werden die Kategorien anhand von Beispielen veranschaulicht.

1. Zusatzmaterialien zum Thema des Unterrichts (31 %):

- a) Etsin saksankielistä tietoa aihepiireistä, joita käsitellään
[Ich suche deutschsprachige Informationen über das Thema, das wir behandeln.]
- b) Olen etsinyt lisää tietoja esim. oppikirjan kappaleiden asioista tai etsinyt muuten lisämateriaalia.
[Ich habe mehr Informationen z. B. über Themen des Lehrbuchkapitels oder ansonsten Zusatzmaterial gesucht.]

2. Nachrichten oder andere aktuelle Themen (15 %):

- a) Internetistä käyn hakemassa esim. uutistoimistojen yms. sivuilta ajankohtaisia uutisia
[Im Internet suche ich aktuelle Nachrichten auf den Websites von Nachrichtenagenturen u. dgl.]
- b) Etsin ajankohtaista tietoa saksankielisistä maista (faktat, tapa ja kulttuuri). Luen päivittäin sähköisiä sanomalehtiä ja näin voin tuoda joka tunnille jotain ajankohtaista.
[Ich suche aktuelle Informationen über deutschsprachige Länder (Fakten, Sitten, Kultur). Ich lese täglich elektronische Zeitungen und so kann ich zu jeder Lektion etwas Aktuelles mitbringen.]

3. Landeskundliche Informationen (13 %):

- a) Hankkinut saksalaiseen kulttuuriin liittyvää taustatietoa, tietoa saksalaisista kaupungeista jne.
[Ich habe Hintergrundinformationen über die deutsche Kultur gesucht, Informationen über deutsche Städte usw.]
- b) Etsinyt tai tarkentanut maantuntemukseen liittyviä tietoja.
[Ich habe mit Landeskunde verbundene Informationen gesucht oder präzisiert.]

4. Artikel aus Webzeitschriften (10 %):

- a) lösning av tidningsartiklar som kan användas i undervisningen
[Suchen von Zeitschriftartikeln, die im Unterricht benutzt werden können]

5. Didaktisierte Übungen (22 %):

- a) Käytän valmiita, verkosta löytyviä sanasto/kielioppitehtäviä jonkun verran
[Ich benutze ein wenig fertige, im Netz gefundene Wortschatz-/ Grammatikübungen]
- b) Etsinyt kielioppitehtäviä netistä ja printannut niitä
[Ich habe Grammatikübungen aus dem Web gesucht und sie ausgedruckt]

6. Webseiten einer Lehrbuchserie (10 %):

- a) oppimateriaalien tuottajien nettimateriaalin käyttö (harjoitustehtävät)
[Benutzen des Webmaterials der Lehrbuchverlage (Übungen)]

7. Wörter, Grammatik und authentischer Sprachgebrauch (19 %):

- a) Tarkistan kielellisiä asioita, kuten sanojen kirjoitusasuja, ilmausten käyttökelpoisuutta ym.
[Ich untersuche sprachliche Fragen, wie Schreibweisen von Wörtern, Brauchbarkeit von Aussprüchen u. a.]
- b) Esim. tänään etsin sanalle "roskaposti" vastinetta saksankielisiltä internetsivuilta.
[Z. B. heute suchte ich in deutschsprachigen Websites Äquivalente für das Wort „Spam“]

8. Ergänzung und Aktualisierung verschiedener Fakten (11 %):

- a) Lähinnä tarkastan sieltä asioita ja niiden ajankohtaisuutta.
[Hauptsächlich schlage ich bestimmte Angelegenheiten und deren Aktualität nach]

Weiterhin hatten die Informanten das Internet zum Vorbereiten ihres Unterrichts folgendermaßen benutzt:

- sammelten Links, die die Schüler benutzen sollten (8 %)
- benutzten Online-Wörterbücher (7 %)
- suchten Bilder zu dem im Unterricht aktuellen Thema oder zu Arbeitsblättern (7 %)
- suchten Unterrichtsideen (6 %)
- benutzten eine Lernplattform (6 %)
- bereiteten eigenes Material für Schüler mit Hilfe des Internets vor (6 %)
- benutzten Autorentools zum Erstellen von Arbeitsblättern und Kreuzworträtseln für die Schüler (4 %)
- suchten Videos und Tondateien, die sie im Unterricht mit den Schülern behandeln konnten (4 %)

Die Lehrer wurden weiterhin gebeten zu beschreiben, wie sie das Internet mit ihren Schülern benutzt hatten. 17 % der Informanten antwortete nicht auf diese offene Frage und zwei Informanten (3 %) schrieben, dass sie das Internet mit ihren Schülern nicht benutzt hatten. Einer dieser beiden Informanten begründete das damit, dass der Computerraum immer besetzt sei und der andere damit, dass der Computer im Klassenzimmer zu langsam sei. Trotz der zahlreichen fehlenden Antworten wurden auch viele verschiedene Weisen, das Internet im Unterricht einzusetzen, angegeben.

50 % der Informanten sagte beispielsweise, dass sie Informationen über verschiedene Themen, wie Landeskunde und Kultur, im Internet gesucht hatten (1). 13 % schrieben noch weiter, dass die Schüler aufgrund der gefundenen Informationen entweder einen mündlichen oder schriftlichen Vortrag halten sollten (2) und 10 % der Deutschlehrer beschrieben, dass sie den Schülern Fragen gegeben hatten, auf die sie mit Hilfe des Internets antworten sollten (3). Weitere 8 % der Lehrer meinten, dass die Schüler das Internet für Projektarbeiten genutzt hatten (4) und 7 % hatten Virtualreisen mit den Schülern unternommen (5). Darüber hinaus hatten 19 % der Informanten sowohl landeskundliche Webseiten (6), z. B. einer Stadt oder eines Landes, als auch Webseiten einer Webzeitung (7) mit ihren Schülern besucht. Neben den authentischen Informationsquellen des Internets hatte beinahe die Hälfte (46 %) der Deutschlehrer didaktisierte Übungen benutzt (8) und 22 % beschrieb noch genauer, dass sie im Netz Grammatikübungen gemacht hatten (9). 21 % aller Informanten nannten als Übungsquellen entweder die Webseiten einer Lehrbuchserie oder die für Abiturienten erstellten Übungen der Website der Finnischen Rundfunk- und Fernsehanstalt YLE (Abitreenit⁵⁰) (10). Im Folgenden werden die von den Informanten angegebenen Möglichkeiten mit Beispielen veranschaulicht.

1. Informationssuche (50 %):

- a) On etsitty tietoa esim. jostakin saksankielisen alueen kaupungista.
[Wir haben z. B. Informationen über eine Stadt im deutschsprachigen Gebiet gesucht.]
- b) Lähinnä tiedon hakemista johonkin teemaan
[Hauptsächlich Suchen von Informationen für irgendein Thema.]

2. Informationsquelle für mündliche oder schriftliche Vorträge (13 %):

- a) Teemme esitelmää ja power point-esityksiä eri aiheista.
[Wir halten Vorträge und Powerpoint-Präsentationen über verschiedene Themen.]
- b) informationskälla för muntliga presentationer och grupparbeten (realia)
[Informationsquelle für mündliche Präsentationen und Gruppenarbeiten.]

3. Antworten auf vorgegebene Fragen mit Hilfe des Internets (13 %):

- a) oppilaat etsineet lyhyitä vastauksia opettajan laatimiin kysymyksiin (mm saksan koulujärjestelmästä, ystävyyskunnasta, elokuvasta, kirjailijoista jne.) Yleensä silloin on annettu ehdotuksia sivuista, joilta vastaukset ovat löydettävissä.

⁵⁰ siehe <<http://abitreenit.yle.fi/treenaa/Saksa>>

[Schüler haben kurze Antworten auf die vom Lehrer gestellten Fragen gesucht (u. a. über deutsches Schulsystem, Partnerstadt, Film, Schriftsteller usw.). Normalerweise werden Vorschläge zu Seiten gemacht, auf denen die Antworten gefunden werden können.]

4. Benutzen des Internets für Projektarbeiten (8 %):

- a) opiskelijat ovat itsenäisesti hakeneet tietoa omiin projekteihinsa

[Die Lernenden haben selbstständig Information für eigene Projekte gesucht.]

5. Virtualreisen (7 %)

- a) olemme tehneet virtuaalimatkoja eli osa selvittää miten jonnekin sovittuun kohteeseen pääsee, osa missä yövytään, missä syödään, mitä nähtävyyksiä ja tapahtumia on silloin

[Wir haben Virtualreisen gemacht, d. h. ein Teil klärt, wie man zu einem abgemachten Ziel kommt, ein Teil wo übernachtet wird, wo gegessen wird, welche Sehenswürdigkeiten und Veranstaltungen stattfinden.]

6. Besuchen landeskundlicher Webseiten (19 %)

- a) Aihepiireihin tutustumme verkossa, esim. kulttuuriin, maantieteellisiin ja historiallisiin paikkoihin

[Wir lernen Themengebiete im Netz kennen, z. B. Kultur, geographische und historische Orte.]

- b) kun kappale käsittelee esim. Müncheniä voidaan tutustua tykin avulla Münchenin kotisivuun

[Wenn das Kapitel z. B. München behandelt, können wir mit Hilfe des Datenprojektors die Website von München kennen lernen.]

7. Besuchen der Website einer Webzeitung (19 %)

- a) sanoma- ja aikakauslehtien nettisivujen avulla (pieni tuokio pari kertaa viikossa) tietoa ajankohtaisista asioista

[mit Hilfe der Websites von Zeitungen und Zeitschriften (ein kurzer Moment ein paar Mal in der Woche) Informationen über aktuelle Angelegenheiten.]

- b) Luemme lehtiä säännöllisesti tuntien alussa.

[Wir lesen Zeitungen regelmäßig am Anfang der Stunden.]

8. Didaktisierte Übungen (46 %)

- a) netissä olevia valmiita tehtäviä

[fertige Übungen im Netz]

9. Grammatikübungen (22 %)

- a) Kaikilla kursseilla olemme tehneet verkon kielioppitehtäviä

[In jedem Kurs haben wir Grammatikübungen im Netz gemacht.]

b) Olemme tehneet erilaisia kielioppiharjoituksia

[Wir haben unterschiedliche Grammatikübungen gemacht]

10. Webpräsenz einer Lehrbuchserie oder Abitreenit als Übungsquelle (21 %):

a) käymme tekemässä oppikirjan harjoituksia

[Wir machen Übungen auf der Website der Lehrbuchserie]

b) Myös abitreenejä olen käyttänyt, abien kanssa, logisch!

[Wir haben auch Abitreenit mit Abiturienten benutzt, logisch!]

Als weitere Einsatzmöglichkeiten des Internets wurden von den Informanten folgende genannt:

- Sprachprojekte mit Partnerschulen (7 %)
- Benutzen einer Lernplattform (6 %)
- realzeitige Gespräche mit anderen finnischen oder ausländischen Deutschlernern (4 %)
- Webradio hören (4 %)
- Publizieren eines Webmagazins (4 %)
- Benutzen von Online-Wörterbüchern (3 %)
- Videos (3 %)
- Teilnahme an einem Gesprächsforum (3 %)
- Besuchen verschiedener Freundschaftsportale (3 %)
- Kontakte mit den Schülern der Partnerschule (1 %)
- Blogs (1 %)
- Publizieren von Projektergebnissen der Schüler (1 %)

Auf die offene Frage 18 „*Welche Ziele haben Sie für den Interneteinsatz im Deutschunterricht gestellt?*“ antworteten 26 % der Informanten nicht und 10 % meinte, dass sie sich keine Ziele gestellt hatten (1). 22 % der Informanten wollten mit Hilfe des Internets Abwechslung in den Unterricht bringen und Schüler motivieren (2) und 11 % gaben an, dass das Internet den Unterricht vielseitiger gestalten hilft (3). Laut 19 % der Lehrer sollten die Schüler Informationen im Internet suchen lernen (4). 4 % der Lehrer schrieben weiter, dass es wichtig sei zu lernen, Informationen kritisch zu lesen oder das Wesentliche in der Informationsflut zu finden (5). 11 % der Lehrer hatten als Ziel, dass die Schüler lernen sollten, das Internet selbständig im Deutschlernen zu benutzen und das Potenzial des Internets zu erkennen (6). Genauso viele hatten als Ziel, die Authentizität des Internets auszunutzen (7). 6 % der Lehrer betonten, dass das Internet

nicht um seiner selbst willen eingesetzt werden dürfe, sondern pädagogisch motiviert sein müsse und einen Mehrwert in den Unterricht bringen sollte (8). Drei Lehrer (4 %) hatten ihrerseits quantitative Ziele (9). Ein Lehrer wollte das Internet mit jeder Unterrichtsgruppe zumindest einmal in der Woche benutzen, den zwei anderen reichte einmal im Jahr.

1. Keine Ziele (10 %):

- a) en ole asettanut erityisiä tavoitteita
[Ich habe keine besondere Ziele gesetzt.]

2. Abwechslung des Unterrichts bzw. Motivierung der Schüler (22 %):

- a) Vaihtelu normaaliin luokkatyöskentelyyn. Huonosti motivoituneiden oppilaiden innostaminen opiskeluun (yleensä kaikki pitävät atk-työskentelystä).
[Abwechslung zur normalen Klassenarbeit. Inspirierung von schlecht motivierten Schülern zum Lernen (normalerweise mögen alle EDV-Arbeit).]
- b) Internetin käytön tarkoitus on innostaa oppilaita ja se tuo myös mukavaa vaihtelua opiskeluun.
[Das Ziel des Internetgebrauchs ist, die Schüler zu inspirieren und es bringt auch nette Abwechslung in das Lernen.]

3. Vielseitiger Unterricht (11 %):

- a) Lisäksi opiskelun elävöittäminen ja erilaiset tavat tehdä asioita ovat tavoitteita sinänsä; joku voi löytää näiden avulla oman tavan oppia.
[Außerdem sind Belebung des Lernens und unterschiedliche Weisen, die Dinge zu tun, Ziele an sich; jemand kann mit ihrer Hilfe seine eigene Weise zu lernen finden.]
- b) Enemmän viihdykettä ja monipuolisuutta kuin silkkää tietoa.
[Mehr Unterhaltung und Vielseitigkeit als reines Wissen.]

4. Schüler sollen lernen, Informationen zu suchen (19 %):

- a) Oppilaiden tulee oppia etsimään tietoa hakukoneen avulla
[Die Schüler sollen lernen, Information mit Hilfe einer Suchmaschine zu finden.]
- b) Ainakin sen, että kaikki oppilaani osaisivat hakea taustatietoja
[Zumindest das, dass alle meine Schüler Hintergrundinformationen suchen können.]

5. Fertigkeiten zur effektiven und kritischen Suche von Information (4 %)

- a) oppia suhtautumaan kriittisesti netissä olevaan tietoon
[kritische Einstellung zu Informationen im Netz zu lernen]
- b) löytämään informaatiotulvasta itselle tarpeelliset tiedot

[die für sich selbst erforderlichen Informationen aus der Informationsflut zu finden]

6. Potenzial des Internets erkennen lernen und es selbstständig zum Deutschlernen benutzen (11 %):

- a) Tavoitteena on saada opiskelijatkin oivaltamaan, millaisia mahdollisuuksia Internet tarjoaa vieraan kielen opiskeluun.

[Ziel ist, dass auch die Schüler begreifen, welche Möglichkeiten das Internet dem Fremdsprachenlernen bietet.]

- b) Toivoisin, että oppilaat huomaisivat, että he voisivat kotonakin käyttää internetiä esim. harjoitellessaan kokeeseen.

[Ich hoffe, dass die Schüler erkennen, dass sie auch zuhause das Internet benutzen können, wenn sie z. B. für eine Prüfung üben.]

7. Nutzung der Authentizität des Internets (11 %):

- a) Aitoon kieleen tutustuminen

[Echte Sprache kennen lernen]

- b) opetus tähtää oppiaineksen ja oppimistilanteiden autenttisuuteen

[der Unterricht zielt auf Authentizität des Lehrmaterials und Lernsituationen ab]

8. Pädagogisch motivierter Gebrauch des Internets (6 %):

- a) Internetin käyttö opetuksessa täytyy aina olla pedagogisesti perusteltua, siis eli että tietokoneen käytön pitää tuoda tilanteeseen aina jotain lisäarvoa. Tietokoneenkäyttö itsessään ei ole mikään lisäarvo. Oppilaiden tulee tottua siihen, että tietokoneella työskentely on ihan yhtä "vakavaa" kuin luokassakin opiskelu.

[Der Gebrauch des Internets im Unterricht muss immer pädagogisch begründet sein, d. h. der Gebrauch des Computers muss immer einen Mehrwert in die Situation bringen. Der Gebrauch eines Computers ist allein kein Mehrwert. Die Schüler müssen sich daran gewöhnen, dass die Arbeit am Computer genau so „ernsthaft“ wie das Lernen im Klassenzimmer ist.]

9. Quantitative Ziele (4 %):

- a) Ainakin kerran vuodessa kussakin ryhmässä käytetään internetiä.

[Wir benutzen das Internet zumindest ein Mal im Jahr in jeder Gruppe.]

Weitere Ziele der Deutschlehrer waren:

- Wiederholung vor einer Prüfung (7 %)
- Struktur und Wortschatz üben (4 %)
- Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts (4 %)
- deutschsprachige Webseiten kennen lernen (4 %)

- Informationstechnologien kennen lernen (1 %)

Nach den offenen Fragen wurde den Informanten eine Liste von 18 verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten des Internets im Deutschunterricht präsentiert und sie wurden gefragt, welche von ihnen sie mit ihren Schülern benutzt hatten und in welchem Umfang. In dem Fragebogen waren die Einsatzmöglichkeiten so angeordnet, dass die offensichtlich bekanntesten Alternativen als erstes genannt waren. Im Folgenden sind die Möglichkeiten in vier Gruppen eingeteilt: das Internet als Informationskanal, Kommunikationskanal, Publikationskanal und Quelle didaktisierter Materialien.

a) Informationskanal:

- deutschsprachige Online-Zeitungen und -zeitschriften
- Besuchen einer mit dem Unterrichtsthema verbundenen Website
- Online-Wörterbücher
- Suchmaschinen
- Webradio
- Korpora

b) Kommunikationskanal

- deutschsprachiges Diskussionsforum
- E-Mail-Austausch mit muttersprachlichen oder anderen Deutschlernern
- deutschsprachiges E-Mail-Projekt, z. B. eTwinning
- schriftliches realzeitige Webkommunikation, z. B. Chat, IRC oder Windows Live Messenger
- mündliches Webgespräch, z. B. Skype oder Windows Live Messenger

c) Publikationskanal

- Publizieren eines eigenen Webmagazins, z. B. MagazineFactory
- Publizieren eigener Webseiten
- Blogs

d) Didaktisierte Materialien

- Online-Übungen
- Webseiten einer Lehrbuchserie
- Lernplattform, z. B. Peda.net –kouluverkko
- WebQuest

Die Lehrer konnten aus den gegebenen Antwortalternativen die jeweils zutreffendste Option wählen. Die Alternativen waren:

1. Ich benutze es wiederholt.
2. Ich habe es mehr als einmal benutzt.
3. Ich habe es ausprobiert.
4. Ich möchte es ausprobieren.
5. Ich habe es nicht benutzt, weil ich darüber nicht genug weiß.
6. Ich habe es nicht benutzt, weil es an unserer Schule nicht die erforderlichen Ressourcen gibt.
7. Ich habe es nicht benutzt, weil ich es unnötig finde.

Die Verteilung der Antworten ist in Tabelle 4 zu sehen. Neben den sieben Antwortalternativen wurde der Tabelle als achte Kategorie *keine Antwort* hinzugefügt, weil nicht alle Informanten auf alle Fragen geantwortet hatten. Die Ergebnisse befestigen die Beschreibungen der Lehrer, wie sie das Internet mit den Schülern im Unterricht benutzt hatten, lassen aber auch Schlüsse zu den Kenntnissen und Einstellungen der Lehrer zu.

Tabelle 4: Was haben Sie mit Ihren Schülern benutzt und in welchem Umfang?

	1	2	3	4	5	6	7	8
Online-Übungen	24 %	32 %	24 %	6 %	3 %	1 %	7 %	4 %
Webseiten einer Lehrbuchserie	21 %	26 %	17 %	10 %	4 %	3 %	8 %	11 %
deutschsprachige Online-Zeitungen und -zeitschriften	1 %	18 %	32 %	19 %	18 %	1 %	3 %	7 %
Besuchen einer mit dem Unterrichtsthema verbundenen Website	25 %	25 %	26 %	8 %	3 %	4 %	4 %	4 %
Online-Wörterbücher	14 %	26 %	21 %	11 %	7 %	3 %	8 %	10 %
Suchmaschinen	53 %	17 %	14 %	3 %	4 %	1 %	4 %	4 %
deutschsprachiges Gesprächsforum	4 %	4 %	11 %	26 %	15 %	3 %	28 %	8 %
E-Mail-Austausch	14 %	8 %	19 %	31 %	7 %	1 %	6 %	14 %
deutschsprachiges E-Mail-Projekt z. B. eTwinning	4 %	0 %	0 %	35 %	36 %	3 %	11 %	11 %
Publizieren eines eigenen Webmagazins z. B. MagazineFactory	3 %	4 %	0 %	19 %	40 %	3 %	18 %	13 %
Eigene Webseiten	7 %	4 %	13 %	7 %	24 %	4 %	31 %	11 %
Lernplattform z. B. Peda.net -kouluverkko	22 %	8 %	18 %	8 %	22 %	1 %	8 %	11 %
Webradio	3 %	10 %	10 %	8 %	35 %	10 %	13 %	13 %
schriftliche realzeitige Webkommunikation z. B. Chat, IRC oder Windows Live Messenger	3 %	7 %	10 %	15 %	25 %	6 %	19 %	15 %
mündliches Webgespräch z. B. Skype oder Windows Live Messenger	8 %	4 %	10 %	11 %	21 %	8 %	24 %	14 %
Korpus	0 %	0 %	4 %	4 %	64 %	1 %	8 %	18 %
Blog	1 %	4 %	3 %	10 %	40 %	3 %	21 %	18 %
WebQuest	0 %	1 %	4 %	4 %	56 %	6 %	11 %	18 %

- 1) Ich benutze es wiederholt
- 2) Ich habe es mehr als einmal benutzt
- 3) Ich habe es ausprobiert
- 4) Ich möchte es ausprobieren
- 5) Ich habe es nicht benutzt, weil ich darüber nicht genug weiß
- 6) Ich habe es nicht benutzt, weil es an unserer Schule nicht die erforderlichen Ressourcen gibt
- 7) Ich habe es nicht benutzt, weil ich es unnötig finde
- 8) keine Antwort

Im Deutschunterricht wurden meistens die informativen und didaktisierten Möglichkeiten des Internets benutzt, aber beide Gebiete enthielten auch den Lehrern unbekanntere Verwendungsmöglichkeiten. Kommunikations- und Publikationsmöglichkeiten wurden ihrerseits seltener im Deutschunterricht eingesetzt.

Die meist benutzte Möglichkeit sowohl von den informativen als auch von allen vorgegebenen Einsatzmöglichkeiten unter den Informanten war Suchmaschinen, die 53 % wiederholt, 17 % mehr als einmal und 14 % einmal benutzt hatten. Im Deutschunterricht hatten 25 % der Lehrer wiederholt, 25 % mehr als einmal und 26 % einmal eine mit dem Unterrichtsthema verbundene Website besucht. Weitere ziemlich beliebte informative Möglichkeiten waren Online-Wörterbücher (14 % / 26 % / 21%) sowie deutschsprachige Online-Zeitungen und -Zeitschriften (1 % / 18 % / 32 %). Webradios hatte knapp ein Viertel wiederholt, mehr als einmal oder einmal benutzt und 4 % hatte Korpusarbeit einmal probiert. 64 % der Informanten hatte Korpora nicht benutzt, weil sie darüber nicht genug wissen, die entsprechende Prozentzahl bei Webradio war 35 %. Weiterhin hatten 18 % zu Korpora und 13 % zu Webradios nicht angegeben, in welchem Umfang sie sie benutzt hatten. Auffällig ist, dass bei den Alternativen, die im Allgemeinen beliebt und bekannt waren, die Zahl der fehlenden Antworten niedrig war. Dagegen gab es bei eher unbekannteren Verwendungsmöglichkeiten auch mehr fehlende Antworten. Die Anzahl der fehlenden Antworten unter allen Möglichkeiten, variierte zwischen 4 und 18 %.

Von den vorgegebenen Kommunikationsmöglichkeiten des Internets war E-Mail-Austausch die beliebteste aber bei weitem nicht so beliebt wie die meistbenutzten informativen und didaktisierten Möglichkeiten: 14 % hatte E-Mail-Austausch wiederholt, 8 % mehr als einmal und 19 % einmal benutzt. Obwohl die kommunikativen Möglichkeiten nur von wenigen Deutschlehrern eingesetzt worden sind, möchte ein Viertel oder mehr ein deutschsprachiges E-Mail-Projekt (35 %), einen E-Mail-Austausch (31 %) und ein deutschsprachiges Gesprächsforum (26 %) ausprobieren. Das deutet darauf hin, dass viele Deutschlehrer das Potenzial des Internets als Kommunikationsmedium zwar verstehen, es aber noch nicht benutzt haben. Andererseits befanden 28 % der Informanten deutschsprachige Gesprächsforen, 24 % mündliche Webgespräche und 19 % schriftliche realzeitige Webkommunikation für unnötig und hatten sie deswegen nicht benutzt. Darüber hinaus hatten 36 % deutschsprachige E-Mail-Projekte, 25 % schriftliche realzeitige Webkommunikation

und 21 % mündliche Webgespräche nicht benutzt, weil sie darüber nicht genug wussten. Die Anzahl der Informanten, die ihre Einstellung zu den kommunikativen Möglichkeiten nicht äußerten, variierte zwischen 8 und 15 %.

Das Internet als Publikationskanal ist die am wenigsten benutzte Möglichkeit des Internets im Deutschunterricht. 40 % der Informanten hatte ein eigenes Webmagazin, genauso viele einen Blog und 24 % eigene Webseiten nicht publiziert, weil sie nicht genug Informationen darüber hatten. Weiterhin befanden 31 % eigene Webseiten, 21 % Blogs und 18 % das Publizieren eines eigenen Webmagazins für unnötig. Eigene Webseiten waren die meist benutzte der drei genannten Publikationsmöglichkeiten, aber 19 % wollten das Publizieren eines eigenen Webmagazins probieren. 18 % der Informanten äußerten ihre Einstellung nicht zu Blogs, 13 % zum Publizieren eines eigenen Webmagazins und 11 % zu eigenen Webseiten.

Online-Übungen und die Website einer Lehrbuchserie gehören zu den meist benutzten Einsatzmöglichkeiten des Internets im Deutschunterricht. 24 % hatten Online-Übungen wiederholt, 32 % mehr als einmal und 24 % einmal benutzt. Die äquivalenten Prozentzahlen bei Websites einer Lehrbuchserie waren etwas niedriger (21, 26 und 17). Eine Lernplattform, die hier auch zu didaktisierten Unterrichtsmaterialien gezählt wird, teilt die Meinungen der Lehrer. 22 % benutzte sie wiederholt und genauso viele wussten nicht genug darüber. Didaktisierte Web-Quests waren den Informanten nicht bekannt. Über die Hälfte (56 %) gab an, dass sie Web-Quests nicht benutzte, weil sie darüber nicht genug wussten. 18 % äußerten ihre Einstellung nicht und 11 % hielten sie für unnötig.

Bei vielen Verwendungsmöglichkeiten des Internets war leicht zu erkennen, was die Meinung der Mehrheit war, obwohl für beinahe jede Möglichkeit alle Antwortoptionen vergeben wurden. Bei einigen Verwendungsmöglichkeiten des Internets (*deutschsprachiges Gesprächsforum, das Publizieren eines eigenen Webmagazins, eigene Webseiten, schriftliche realzeitige Webkommunikation und mündliches Webgespräch*) teilen sich jedoch die Ansichten der Informanten. Während ein Teil der Informanten an diesen Verwendungsmöglichkeiten interessiert war (sie bereits benutzt oder ausprobiert hatte oder sie ausprobieren wollte) hatte der andere kein Interesse (hielt sie für unnötig).

Nur wenige Informanten (1-10 %) meinten, dass sie die Möglichkeiten des Internets nicht benutzt hatten, weil an ihrer Schule die erforderlichen Ressourcen fehlten. Die meisten im Fragebogen vorgegebenen alternativen Verwendungsmöglichkeiten des Internets können mit der gleichen technischen Grundausstattung benutzt werden. Problematisch könnte jedoch sein, wenn die Gemeinde den Zugang zu einigen Internetsites oder -programmen verhindert. In diesem Falle ist es unter Umständen nicht möglich, Webradio zu hören oder synchron schriftlich und mündlich über das Web zu kommunizieren. Darüber hinaus setzen der Einsatz von Webradio und mündlichen Webgesprächen das Vorhandensein von Lautsprechern und Mikrofonen voraus.

Mindestens zwei, meistens jedoch mehr Informanten (3-31 %) fanden, dass es unnötig sei, die Möglichkeiten des Internets im Deutschunterricht zu nutzen. Als am wenigsten nützlich wurden eigene Webseiten (31 %), deutschsprachige Gesprächsforen (28 %), mündliche Webgespräche (24 %), Blogs (21 %), schriftliche synchrone Webkommunikation (19 %) und das Publizieren eines eigenen Webmagazins (18 %) betrachtet. Diese als am unnötigsten bezeichneten Möglichkeiten gehören alle entweder zu den Kommunikations- oder Publikationsmöglichkeiten des Internets.

Zu zehn der vorgegebenen Verwendungsmöglichkeiten hatte ein bemerkenswert großer Anteil der Informanten die Alternative *„Ich habe es nicht benutzt, weil ich darüber nicht genug weiß“* gewählt. Über die Hälfte der Informanten wussten nicht genug über Korpora (64 %) und WebQuests (56 %), um sie im Unterricht benutzen zu können. Das Publizieren eines eigenen Webmagazins und von Blogs waren jeweils 40 % der Lehrer unbekannt. Häufig unbekannt waren auch deutschsprachige E-Mail-Projekte (36 %), Webradio (35 %), schriftliche synchrone Webkommunikation (25 %), eigene Webseiten (24 %), die Nutzung einer Lernplattform (22 %) und ein mündliches Webgespräch (21 %). Dies zeugt davon, dass die Kenntnisse der Deutschlehrer über internetunterstützten Deutschunterricht begrenzt sind.

Weiterhin wurden die Lehrer gefragt, welche der 18 vorgegebenen Einsatzmöglichkeiten sie anwenden würden, wenn sie die erforderlichen Ressourcen hätten. Die Informanten konnten auch etwas anderes nennen, wenn sie wollten, wovon zwei Lehrer Gebrauch machten. Sie kreuzten keine der vorgegebenen Optionen an nannten auch keine weitere Verwendungsmöglichkeiten des Internets aber der eine meinte, dass er schon jetzt die Verwendungsmöglichkeiten des Internets vielseitig nutzt:

„Käytän verkon mahdollisuuksia aika monipuolisesti“ der andere würde beinahe alle Möglichkeiten ausnutzen: „Miltei kaikkea“.

Die Fragestellung 21 „Was würden Sie benutzen, wenn Sie die erforderlichen Ressourcen hätten?“ war nicht ganz gelungen, weil 11 % der Informanten diese Frage nicht beantworteten. Einerseits kann dies bedeuten, dass sie keine der vorgegebenen Möglichkeiten des Internets im Deutschunterricht benutzen würden, oder andererseits könnte es von ihnen so interpretiert worden sein, dass sie auf diese Frage nicht zu antworten brauchten, weil sie das Internet bereits benutzten und die erforderlichen Ressourcen hatten. Aus Abbildung 9 ist ersichtlich, welche Möglichkeiten die Deutschlehrer bevorzugen und was nur wenige Lehrer benutzen würden.



Abbildung 9: Was würden Sie benutzen, wenn Sie die erforderlichen Ressourcen hätten?

Die Antworten auf die Frage 21 „*Was würden Sie benutzen, wenn Sie die erforderlichen Ressourcen hätten?*“ bestätigen die Antworten auf die früheren Fragen. Die drei beliebtesten Weisen, das Internet einzusetzen, waren *Besuchen einer mit dem Unterrichtsthema verbundenen Website* (90 %), *Online-Übungen* (82 %) und *Webseiten einer Lehrbuchserie* (81 %), die anhand dieser Untersuchung schon jetzt zu den meistbenutzten Einsatzmöglichkeiten des Internets gehören. Mehr als die Hälfte würde auch *Online-Wörterbücher* (61 %), *E-Mail-Austausch* (58 %) und *Suchmaschinen* (57 %) benutzen. Dagegen würden nur 10 % oder weniger *WebQuests*, *Blogs* und *Korpora* benutzen oder eigene Webseiten publizieren.

Nur ein Fünftel oder weniger hatte vor, die Publikationsmöglichkeiten des Internets einzusetzen. Die beliebteste Publikationsmöglichkeit war *das Publizieren eines eigenen Webmagazins*, das 19 % der Informanten gerne benutzen würden. Die Beliebtheit der kommunikativen Einsatzalternativen variierte zwischen 19 und 58 Prozent. Die beliebteste war *E-Mail-Austausch*, aber die synchronen mündlichen und schriftlichen Webkommunikationen möchte nur ein Fünftel bzw. ein Viertel benutzen. Etwa zwei Fünftel oder mehr würden alle anderen informativen oder didaktisierten Alternativen außer *Webradio* (23 %), *Korpora* (10 %) und *WebQuests* (7 %) einsetzen.

Die Antworten der Lehrer bekräftigten, dass die Deutschlehrer mehrheitlich das Internet nur teilweise im Unterricht einsetzen würden, auch wenn ihnen alle erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stünden. Dies spricht sicherlich dafür, dass die pädagogischen Kenntnisse der Lehrer unzureichend sind. Sie möchten nur die bekanntesten und leichtesten Möglichkeiten des Internets im Unterricht einsetzen. Die zeitraubenderen und verbindlicheren Verwendungsmöglichkeiten, wie *E-Mail-Projekte*, *Publizieren eines eigenen Webmagazins*, *eigene Webseiten*, *Blog* und *WebQuest*, wollten nur ein Drittel oder weniger benutzen.

5.6 HINDERNISSE FÜR DEN INTERNETGEBRAUCH IM DEUTSCHUNTERRICHT

In Frage 20 ging es darum zu klären, warum die Lehrer das Internet möglicherweise nicht im Unterricht benutzen. Die gegebenen Antwortalternativen hießen *unzureichende technische Kenntnisse*, *unzureichende inhaltliche Kenntnisse*, *die Schule hat nicht genug Computer*, *Zeitmangel*, *das Benutzen des Internets ist nicht relevant für die Lerninhalte der gymnasialen Oberstufe*, *das Benutzen des Internets ist nicht relevant für das Deutschlernen* und *etwas anderes, was?*. Auf diese Frage waren

Mehrfachnennungen möglich. Die Verteilung der genannten Begründungen ist aus Abbildung 10 ersichtlich.

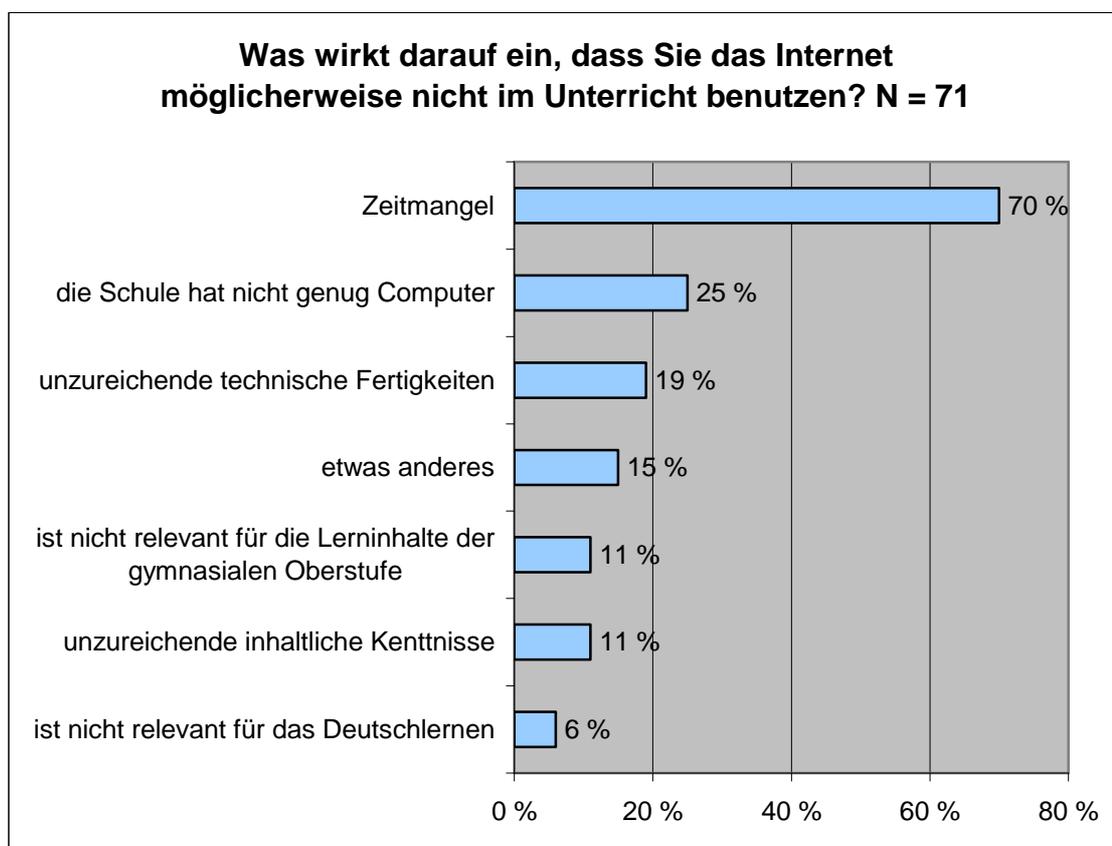


Abbildung 10: Die Gründe für fehlenden Einsatz des Internets im Unterricht

Sogar 70 % der Informanten waren der Meinung, dass sie keine Zeit für den Einsatz des Internets im Unterricht haben und ein Viertel hatte angekreuzt, dass die Schule nicht genug Computer hat. Das heißt, die Deutschlehrer fanden, dass die Umstände die größten Hindernisse für einen internetunterstützten Deutschunterricht seien. Beinahe ein Fünftel bezeichnete jedoch ihre eigenen technischen Fertigkeiten als unzureichend. Die technischen Fertigkeiten sind sicherlich eine große Herausforderung für viele Lehrer. Tatsächlich beherrschen die Schüler den Computer und das Internet besonders an der gymnasialen Oberstufe meistens besser als die Lehrer. Neben technischen Fertigkeiten, muss der Lehrer wissen, wie er das Internet sinnvoll im Unterricht einsetzen kann. Obwohl die Antworten auf die Frage 19, was und in welcher Weise die Lehrer mit ihren Schülern eingesetzt hatten, zeigen, dass die Möglichkeiten des Internets nur teilweise genutzt wurden und in zehn der vorgegebenen 18 Möglichkeiten von mindestens 20 % unzureichendes Wissen als Ursache dafür angegeben wurde (s. Tabelle 4), meinten nur 11 % der Informanten, dass ihre unzureichenden inhaltlichen Kenntnisse die Ursache

für den Verzicht auf den Einsatz des Internets im Unterricht sind. Genauso viele meinten, dass das Benutzen des Internets nicht relevant für die Lerninhalte der gymnasialen Oberstufe ist und 6 % waren der Meinung, dass es überhaupt keine Bedeutung für das Deutschlernen hat. Darauf, dass mehrere Informanten das Internet als nicht relevant für die Lerninhalte der gymnasialen Oberstufe als für das Deutschlernen im Allgemeinen befanden, kann die Abiturprüfung einwirken. Der Unterricht an finnischen gymnasialen Oberstufen zielt darauf, dass die Schüler möglichst gute Noten in der Abiturprüfung bekommen und deswegen wirkt sie zweifelsohne darauf ein, was im Unterricht betont wird. Die Abiturprüfung besteht aus vier Teilgebieten: Hörverständnis, Leseverständnis, Struktur und Aufsatz. Mündliche Fertigkeiten⁵¹ oder Medienkompetenz werden in der Abiturprüfung im Bereich der Fremdsprachen bislang gar nicht getestet.

Zu den gegebenen Antwortalternativen der Frage 20 hatten 15 % der Informanten auch andere Gründe für den fehlenden Einsatz des Internets im Unterricht angegeben. Vier Deutschlehrer (6 %) beschuldigten externe Faktoren. Der Computerraum sei reserviert, sie hätten keine Computer in ihrem Klassenzimmer und die Netzverbindung oder technischen Geräte im Allgemeinen funktionierten nicht (1). Ein Lehrer schrieb weiter, dass der Zugang zu vielen nützlichen Webseiten, wie Webradios, und Programmen, wie Windows Live Messenger und Skype, im Auftrag der Gemeinde verhindert sei (2). Darüber hinaus betonten zwei Lehrer, dass der Gebrauch des Internets kein Eigenwert sein dürfe, sondern pädagogisch motiviert sein müsse (3). Der eine würde jedoch alle vorgegebenen Möglichkeiten des Internets benutzen, wenn er die erforderlichen Ressourcen hätte, der andere war kritischer. Er würde nur vier von den 18 Möglichkeiten einsetzen: *mit Unterrichtsthema verbundene Website*, *E-Mail-Austausch*, *Publizieren eines eigenen Webmagazins* und *Lernplattform*. Ein Lehrer schrieb, dass er mehr Ideen brauche, wie er das Internet sinnvoll im Unterricht einsetzen könnte (3a) und zwei Lehrer waren ihrerseits der Meinung, dass die Schüler das Internet schon genug in der Freizeit benutzten (4). Ein Lehrer meinte, dass das Suchen und Wählen des Materials zu mühsam und langsam sei und ebenfalls nur einer gab zu, dass es leichter sei, nach den alten Methoden zu unterrichten (5). Im Folgenden werden die Hindernisse mit Beispielen veranschaulicht:

⁵¹ Eine Reform des Gymnasialgesetzes mit Aufnahme einer mündlichen Abiturprüfung ist für 2010 vorgesehen (Valtioneuvosto 2006)
<http://www.valtioneuvosto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedote/fi.jsp?oid=233618>

1. Externe Faktoren (6 %)

- a) Luokassani ei ole tietokoneita eikä verkkoyhteyttä, koneet muualla varattuja
[In meinem Klassenraum gibt es keine Computer und keine Netzverbindung, die Computer sind anderswo besetzt]
- b) toimimattomat yhteydet
[Verbindungen, die nicht funktionieren]

2. Der Gebrauch ist blockiert (1 %)

- a) Koululla/kaupungilla on niin kovat estot erilaisille hyödyllisille verkkosivuille, esim. web-radio, skype, messenger, että mihinkään ei pääse koulun koneilta, turhauttavaa! Vaikka asiasta on puhuttu, mitään ei ole tehty.
[Die Schule/Stadt hat so hohe Blockierungen unterschiedlicher nützlicher Websites eingerichtet, z. B. Webradio, Skype, Messenger, dass man mit dem Computer in der Schule nirgendwohin kommt, frustrierend! Obwohl wir darüber diskutiert haben, ist nichts gemacht worden.]

3. Pädagogisch motivierter Gebrauch (3 %)

- a) Tietokoneen käyttö tunnilla tulisi aina olla pedagogisesti perusteltua. Itse haluaisin lisää ideoita siihen, kuinka käyttää tietokoneita pedagogisesta näkökulmasta fiksusti.
[Der Gebrauch des Computers im Unterricht sollte immer pädagogisch begründet sein. Ich möchte selbst mehr Ideen dazu haben, wie man den Computer aus pädagogischer Sicht clever benutzen könnte.]
- b) Mielestäni internet ei ole mikään itseisarvo.
[Meiner Meinung nach ist das Internet kein Selbstwert.]

4. Schüler benutzen das Internet in der Freizeit (3 %)

- a) oppilaat voivat käyttää nettiä omana aikanaan
[Die Schüler können das Internet auch in der eigenen Zeit benutzen.]
- b) opiskelijat ehtivät istua tietokoneen edessä vapaa-ajallakin
[Die Schüler können auch in der Freizeit Zeit am Computer sitzen.]

5. Der Gebrauch ist mühsam (3 %)

- a) Materiaalin etsiminen ja valikoiminen työlästä ja hidasta (18)
[Das Suchen und Wählen des Materials ist mühsam und langsam.]
- b) Kiireisessä koulumaailmassa pääsee niin paljon helpommalla kun puurtaa vanhojen kaavojen mukaisesti, internetin ja sen tarjoamien mahdollisuuksien täyspainoinen hyödyntäminen, esim juuri etwinning-jutussa vaativat minulta ja oppilailtani suurta mullistusta työskentelytapojemme ja ajatusmaailmojemme muuttamiseksi. Ehkä se syvin syy?

[In der hektischen Schulwelt ist es so viel leichter, nach den alten Methoden zu arbeiten, das Internet und die volle Ausnutzung seiner Möglichkeiten, z. B. gerade in etwinning-Sache, würden von mir und meinen Schülern eine große Umwälzung unserer Arbeitsmethoden und Denkweisen verlangen. Vielleicht ist das der tiefste Grund?]

5.7 15 BEHAUPTUNGEN ÜBER DEN INTERNETUNTERSTÜTZTEN

DEUTSCHUNTERRICHT

Um die Einstellung der Informanten dem internetunterstützten Deutschunterricht gegenüber herauszufinden, wurden den Informanten abschließend 15 Behauptungen präsentiert, zu denen sie ihre Ansicht äußern sollten. Die Antwortalternativen waren

1. stimme voll zu
2. stimme teilweise zu
3. stimme teilweise nicht zu
4. stimme überhaupt nicht zu
5. kann ich nicht sagen, weil ich über die Sache nicht genug weiß

Die Skala ist eine Modifikation der Likert-Skala (vgl. Metsämuuronen 2005, 61-62) bei der die neutrale Alternative weggelassen und die letzte Alternative „*kann ich nicht sagen*“ mit „*weil ich darüber nicht genug weiß*“ präzisiert wurde. Der Grund dafür ist, dass die Anzahl der wenig aussagekräftigen neutralen und „kann nicht sagen“ Antworten minimalisiert werden sollte. Das heißt, die Informanten wurden „gezwungen“ ihre Ansicht zu äußern oder ihre „Unwissenheit“ zuzugeben. Die Behauptungen können in positive und negative Behauptungen eingeteilt werden. Positive Behauptungen (1, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 14 und 15) sind diejenigen, in denen es wünschenswert ist, dass die Informanten der Behauptung zustimmen. Negative Behauptungen sind ihrerseits diejenigen, in denen die Einstellung zum internetgestützten Deutschunterricht negativ ist und es wünschenswert ist, dass die Informanten anderer Meinung sind. Die Behauptungen und die Einteilung der Antworten sind in Tabelle 5 zu sehen. Weil einzelne Informanten nicht auf alle Behauptungen ihre Ansicht geäußert hatten, wurde die Tabelle mit der Kategorie *keine Antwort* ergänzt.

Tabelle 5: Die Behauptungen

	1	2	3	4	5	6
1. Das Internet kann dem Deutschunterricht etwas bieten, was die traditionellen Lehrmaterialien nicht bieten können. (+)	49 %	43 %	4 %	1 %	3 %	0 %
2. Das Benutzen des Internets im Deutschunterricht ist nicht nötig, weil die Schüler auch sonst viel Zeit im Internet verbringen. (-)	3 %	19 %	40 %	38 %	0 %	0 %
3. Ich möchte lernen, wie ich das Internet auf verschiedene Weise in meinem Unterricht benutzen könnte. (+)	50 %	36 %	11 %	3 %	0 %	0 %
4. Ich möchte an Weiterbildungen in der Arbeitszeit teilnehmen. (+)	60 %	31 %	7 %	3 %	0 %	0 %
5. Ich möchte an Weiterbildungen in der Freizeit teilnehmen. (+)	8 %	39 %	32 %	19 %	1 %	0 %
6. Ich will die Wochenstunden zum Kontaktunterricht benutzen. (-)	18 %	60 %	17 %	6 %	0 %	0 %
7. Die Schüler sind gewöhnt, das Internet in meinen Stunden zu benutzen. (+)	21 %	28 %	24 %	24 %	4 %	1 %
8. Die Schüler sind gewöhnt, das Internet in den Stunden meiner Kollegen zu benutzen. (+)	14 %	42 %	24 %	7 %	14 %	0 %
9. Das Benutzen des Internets in den Stunden verursacht Unruhe. (-)	1 %	15 %	28 %	42 %	14 %	1 %
10. Die Verwendung des Internets im Unterricht ist mühsam. (-)	4 %	40 %	32 %	18 %	6 %	1 %
11. Im Internet ist es schwieriger, die Arbeit der Schüler zu kontrollieren. (-)	14 %	39 %	28 %	14 %	6 %	0 %
12. Die Schüler können das Internet selbstständig zum Deutschlernen nutzen. (+)	15 %	43 %	26 %	10 %	6 %	0 %
13. Das Benutzen von Lernplattformen fördert das Deutschlernen. (+)	24 %	35 %	7 %	1 %	33 %	1 %
14. Das Benutzen des Internets ist nötig, weil es die Medienkompetenz der Schüler entwickelt. (+)	31 %	47 %	15 %	1 %	6 %	0 %
15. Das Benutzen des Internets ist nötig, damit die Schüler sich der Möglichkeiten des Internets für das Deutschlernen bewusst werden. (+)	49 %	38 %	7 %	1 %	6 %	4 %
1) stimme voll zu 2) stimme teilweise zu 3) stimme teilweise nicht zu 4) stimme überhaupt nicht zu 5) kann nicht sagen, weil ich über die Sache nicht genug weiß 6) keine Antwort						

Die Antworten auf die Behauptungen können in zwei Gruppen eingeteilt werden: in diejenigen, wo die Mehrheit die gleiche Meinung hatte (Behauptungen 1, 2, 3, 4, 6, 9, 13, 14 und 15) und in die, die die Informanten in zwei Gruppen teilten (Behauptungen 5, 7, 8, 10, 11 und 12). Trotzdem wurden zu jeder Behauptung die Antwortmöglichkeiten „*stimme voll zu*“, „*stimme teilweise zu*“, „*stimme teilweise nicht zu*“ und „*stimme überhaupt nicht zu*“ zu mindest einmal gewählt.

Die Mehrheit der Informanten stimmte voll (49 %) oder teilweise (43 %) der ersten Behauptung „*Das Internet kann dem Deutschunterricht etwas bieten, was die traditionellen Lehrmaterialien nicht bieten können*“ zu. 50 % der Deutschlehrer waren voll und 36 % teilweise der Meinung, dass sie lernen möchten, wie sie das Internet auf verschiedene Weise in ihrem Unterricht benutzen könnten (Behauptung 3) und die meisten Informanten (60 % / 31 %) wollten während der Arbeitszeit an einer Weiterbildung teilnehmen (Behauptung 4). Eine Weiterbildung in der Freizeit (Behauptung 5) teilte die Ansichten jedoch. Etwa eine Hälfte war voll oder teilweise der Meinung, dass sie an einer Weiterbildung in der Freizeit teilnehmen möchten, aber die zweite Hälfte war anderer Meinung. Sogar 19 % wollten überhaupt nicht an einer Weiterbildung in der Freizeit teilnehmen.

Die Mehrheit der Deutschlehrer (78 %) befand das Benutzen des Internets im Deutschunterricht für nötig, obwohl 19 % der Informanten teilweise und 3 % voll der zweiten Behauptung „*Das Benutzen des Internets im Deutschunterricht ist nicht nötig, weil die Schülern auch sonst viel Zeit im Internet verbringen*“ zustimmten. Weiterhin stimmten 31 % voll und 47 % teilweise zu, dass das Benutzen des Internets nötig ist, weil es die Medienkompetenz der Schüler entwickelt (Behauptung 14). Für nötig wurde es auch häufig befunden (49 % / 38 %), damit die Schüler sich der Möglichkeiten des Internets für das Deutschlernen bewusst werden (Behauptung 15). Ein wenig mehr als die Hälfte der Informanten waren insgesamt voll (15 %) oder teilweise (43 %) der Meinung, dass die Schüler das Internet selbstständig für das Deutschlernen ausnutzen können (Behauptung 12). Das heißt, sie wissen, wie das Internet das Deutschlernen stützen kann.

Die siebente Behauptung „*Die Schüler sind gewöhnt, das Internet in meinen Stunden zu benutzen*“ teilte die Antworten der Informanten in vier beinahe gleichgroße Gruppen. 21 % der Deutschlehrer stimmten hier voll, 28 % teilweise, 24 % teilweise nicht und 24 % überhaupt nicht zu. Die Anzahl der Informanten, die voll oder überhaupt nicht

zustimmten war geringer, als in der achten Behauptung *„Die Schülern sind gewöhnt, das Internet in den Stunden meiner Kollegen zu benutzen.“* äußern sollten. Trotzdem waren mehr als die Hälfte zumindest teilweise der Meinung, dass die Schüler das Internet in den Stunden ihrer Kollegen benutzen. 14 % äußerten ihre Ansicht nicht, weil sie über die Sache nicht genug wussten.

Die sechste Behauptung *„Ich will die Wochenstunden zum Kontaktunterricht benutzen“* war nicht gelungen, weshalb die Antworten darauf hier nicht im Einzelnen ausgewertet werden sollen. Die Mehrheit stimmte zwar zumindest teilweise der Behauptung zu, aber der Begriff Kontaktunterricht beschreibt nicht genau das, was hier gefragt werden sollte. Das Internet kann und wird auch oft im Kontaktunterricht benutzt, weshalb die zustimmenden Antworten hier nichts über den internetunterstützten Deutschunterricht aussagen, obwohl Kontaktunterricht traditionellerweise oft als Arbeiten mit Text- und Übungsbüchern im Klassenzimmer verstanden wird.

Die Anzahl der Antworten *„kann nicht sagen, weil ich über die Sache nicht genug weiß“* war bei den meisten Behauptungen niedrig, aber es gibt auch eine Ausnahme. 24 % der Informanten stimmte voll und 35 % teilweise der 13. Behauptung *„Das Benutzen von Lernplattformen fördert das Deutschlernen“* zu, aber sogar 33 % der Lehrer äußerte ihre Ansicht nicht, weil Lernplattformen ihnen unbekannt waren. Auch auf die Frage 19 *„Was haben sie mit Ihren Schülern benutzt und in welchem Umfang?“* antwortete 22 % der Informanten, dass sie Lernplattformen nicht benutzt hatten, weil sie darüber nicht genug wussten.

Die Mehrheit der Informanten meinte, dass das benutzen des Internets keine Unruhe verursacht (Behauptung 9) aber, die Behauptungen *„Im Internet ist es schwieriger, die Arbeit der Schülern zu kontrollieren.“* (Behauptung 11) und *„Verwendung des Internets im Unterricht ist mühsam.“* (Behauptung 10) teilten die Ansichten in etwa. Das Kontrollieren scheint hierbei wichtiger zu sein als der zusätzliche Arbeitsaufwand, denn 53 % der Informanten waren voll oder teilweise der Meinung, dass es im Internet schwieriger ist, die Arbeit der Schüler zu kontrollieren, während 44 % der Informanten die Verwendung des Internets als mühsam empfand.

5.8 FREIES WORT

Zum Schluss wurde den Lehrern noch die Möglichkeit gegeben sich frei zu äußern, aber nur 18 % der Informanten nutzte sie. Die Kommentare können in Gruppen mit positiven, negativen und allgemeinen Bemerkungen eingeteilt werden.

Ein Lehrer schrieb, dass man seiner Meinung nach die Schüler lehren kann, wie man das Internet in der Praxis benutzen kann, um zum Beispiel eine Reise selbstständig zu buchen oder etwas im Internet zu kaufen. Ein anderer Lehrer betonte, dass das Internet den Unterricht internationalisiert und besonders die internationalen Projekte die Schüler motivieren. Darüber hinaus war er der Meinung, dass die mündlichen Fertigkeiten besser geübt werden können und Blogs gute, schnelle und tolle Werkzeuge seien.

Drei Lehrer waren der Meinung, dass es mühsam sei, das Internet im Unterricht zu benutzen. Sie fanden es schwierig, die Arbeit der Schüler im Computerraum zu kontrollieren und laut ihnen versuchen viele Schüler, etwas anderes zu machen als sie sollten. Ein weiterer Lehrer war der Meinung, dass sich die Schüler im Computerraum nicht auf das Lernen konzentrieren, sondern die Übungen möglichst schnell zu absolvieren versuchen, ohne sich auf den Inhalt zu konzentrieren. Meines Erachtens ist es aber in dem Falle verständlich, dass die Schüler sich nicht auf das Lernen konzentrieren und auch vieles Anderes machen als sie sollten, wenn sie nicht gewöhnt sind, in einem Computerraum zu arbeiten. Ein Lehrer fand, dass es im Internet zu wenig finnische Material zum Deutschlernen gibt und deswegen englischsprachige Seiten benutzt werden müssten. Ein anderer Lehrer schrieb, dass es schwer sei, passende Übungen für den Schwierigkeitsgrad zu finden. Darüber hinaus betonte er, dass sich die Seiten laufend verändern und es sein kann, dass man dieselben Übungen nächstes Jahr nicht mehr benutzen kann. Auch authentisches Material könne zu schwierig für die Schüler sein und es sei schwierig zu wissen, welche Themen die Schüler motivieren. Ein weiterer Lehrer bezeichnete den internetunterstützten Unterricht als unnötig, weil die Lehrbücher alleine schon umfassend genug seien.

Ein Informant betonte, dass ein kollektiver internetunterstützter Deutschunterricht die Schüler auf die Anforderungen der heutigen und zukünftigen Gesellschaft vorbereitet. Er fand, dass optimale internetunterstützte Lernprozesse durch Projektarbeiten erreicht werden können. Ein anderer Lehrer war der Meinung, dass die beste Lösung ein eigener internetunterstützter Kurs sei, in dem die Schüler das Internet selbstständig zum

Deutschlernen nutzen könnten. Ein dritter Lehrer wartete darauf, dass die Schule einen Skype-Zugang schalten würde.

6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Weil Medienkompetenz heutzutage zu den Schlüsselqualifikationen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens gehört und das Internet auch für den Fremdsprachenunterricht ein Potenzial zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten in Kombination mit neuen Medien darstellt, war das Ziel der vorliegenden Arbeit herauszufinden, ob und wie das Internet im Deutschunterricht an finnischen gymnasialen Oberstufen benutzt wird. Zum weiteren wollten wir erfahren, was darauf einwirkt, dass das Internet möglicherweise nicht benutzt wird. Als Untersuchungsmaterial dienten 72 Antworten der finnischen Deutschlehrer auf den Online-Fragebogen (s. Anhang 1 und 2).

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde als Erstes die Terminologie und Entwicklung des computergestützten Unterrichts erläutert. Zweitens wurden verschiedene Herausforderungen der Informationsgesellschaft, die finnischen Informationsstrategien für Bildung und Forschung, moderne Lehrerrolle, Authentizität und Medienkompetenz diskutiert sowie einige Untersuchungen um das Thema vorgestellt. Zum Schluss wurden verschiedene Möglichkeiten des Interneteseinsatzes im Deutschunterricht vorgestellt sowie Eigenschaften des Webs 2.0 und die Rolle des Internets im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten wurden in vier Kategorien eingeteilt: das Internet als Informationskanal, das Internet als Kommunikationskanal, das Internet als Publikationskanal und das Internet als Quelle didaktisierten Unterrichtsmaterials.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Mehrheit der Deutschlehrer zwar prinzipiell eine positive Einstellung internetunterstütztem Deutschunterricht gegenüber hatte, das Potenzial des Internets jedoch nur in geringem Maße ausnutzte, und zwar sowohl hinsichtlich der Häufigkeit des Interneteinsatzes als auch in Bezug auf die heute vielseitigen Einsatzmöglichkeiten.

In Bezug auf die Häufigkeit des Interneteinsatzes gehört das Internet heute zwar zumindest in der Freizeit zum Alltag der meisten Deutschlehrer (81 % benutzten es hier

täglich und 17 % wöchentlich), und auch die Möglichkeiten, das Internet mit den Schülern zu benutzen, wurden als gut eingeschätzt (etwa drei Viertel hatte immer oder meistens Zugang zu Computern und ein Fünftel gab an, dass sie die Möglichkeit hatte Computer mit ihren Schülern zu benutzen, dies aber mit zusätzlichem Organisationsbedarf verbunden sei). Demgegenüber wurde das Internet für berufliche Zwecke deutlich seltener eingesetzt, und zwar häufiger zum Vorbereiten des eigenen Unterrichts (19 % täglich, 44 % wöchentlich und 18 % monatlich) als im Unterricht selbst (6, 20 und 30). Im Vergleich zu den Ergebnissen von Taalas (2004, 100) war der tägliche Gebrauch des Internets unter Deutschlehrern im Unterricht 2007 sogar niedriger als unter Englischlehrern im Jahre 2001. Damals benutzten 13 % der Englischlehrer das Internet täglich und 19 % wöchentlich. (Taalas 2004, 100.) Obwohl die Mehrheit der Deutschlehrer das Internet 2007 im privaten Leben häufig benutzte, setzte nur ein geringer Teil (26 %) es in größerem Maße (zumindest wöchentlich) in ihrem Unterricht ein. Dieses Ergebnis zeigt, dass der Alltag an den Schulen nicht mit der Entwicklung in der Gesellschaft, in der das Internet inzwischen eine bedeutende Rolle spielt, standgehalten hat.

Auch die Art des Interneteinsatzes war den Ergebnissen vorliegender Studie zufolge sowohl hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung als auch in Bezug auf die Unterrichtseinbindung begrenzt. Meistens wurde das Internet als Informationsquelle oder als Quelle didaktisierten Unterrichtsmaterials verwendet, aber auch diese Formen des Interneteinsatzes wurden nur teilweise benutzt. Informative Korpora und didaktisierte WebQuests hatten nur einzelne Lehrer ausprobiert. Beim Vorbereiten des Unterrichts suchten die Lehrer hauptsächlich authentische Zusatzmaterialien und Online-Übungen oder benutzten das Internet als Nachschlagewerk, um sprachliche Verwendungen und aktuelle landeskundliche Informationen zu suchen oder zu kontrollieren. Auch im Unterricht hatten sie zum größten Teil authentische Materialien und Online-Übungen eingesetzt oder Informationen über unterschiedliche Themen für verschiedene Zwecke gesucht. Die Kommunikations- und Publikationsmöglichkeiten des Internets hatten nur wenige Lehrer genutzt, was bedeutet, dass die Mehrheit das Internet nach eher traditionellem Netzverständnis (s. Kapitel 3.5) einsetzte und keine interaktiven und kollaborativen Möglichkeiten des Internets, wie E-Mail-Projekte, Blogs oder Lernplattformen, nutzte.

Die Kenntnisse der Lehrer über die Einsatzmöglichkeiten des Internets waren im Allgemeinen mangelhaft, obwohl nur 11 % der Informanten dies zugab. Ein Fünftel oder mehr hatte zehn der vorgegebenen Anwendungsmöglichkeiten des Internets nicht benutzt, weil sie darüber nicht genug wussten. Dies spricht dafür, dass es einen großen Bedarf für Weiterbildungsmaßnahmen gibt. Die Informations- und Kommunikationstechnologien entwickeln sich ständig und in rasantem Tempo weiter, weshalb sich auch die Lehrer ständig über die neuen Entwicklungen informieren müssen. Interessanterweise beschränkt sich die Unwissenheit der Lehrer nicht auf diejenigen, die vor dem Internetzeitalter graduiert haben, sondern schließt gleichermaßen auch unter 30-jährige Lehrer ein. Das Ziel der Informationsstrategie für Bildung und Forschung für die Jahre 2000-2004, angehenden Lehrern umfassende Fertigkeiten zum Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zu bieten (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004 1999), wurde vorliegender Studie zufolge in Bezug auf die Deutschlehrer bis jetzt nicht erreicht, weshalb ihre Aus- und Weiterbildung dringend modernisiert werden sollten.

Technische Fertigkeiten reichen alleine nicht aus, sondern der Lehrer muss sich auch verschiedener Möglichkeiten eines pädagogisch sinnvollen Einsatzes bewusst sein. Die Antworten der Lehrer enthüllen, dass sie in der überwiegenden Mehrheit noch immer über unzureichende pädagogische Fertigkeiten zum Einsatz des Internets im Deutschunterricht verfügten, obwohl ihnen inzwischen im Allgemeinen alle erforderlichen technischen Ressourcen zur Verfügung standen. Kein Lehrer sah sich im Stande, alle Möglichkeiten des Internets im Unterricht zu benutzen, wengleich zumindest einige (6 %) ihr Interesse an einem mehrwertbringenden Unterrichtseinsatz bekundeten. Nur wenige Lehrer waren bereit, zeitraubende und verbindliche Möglichkeiten, wie WebQuests, Blogs und E-Mail-Projekte zu benutzen, sondern bevorzugten eher begrenzte und unterstützende (s. Kapitel 3.6) Anwendungsmöglichkeiten, wie mit dem Unterrichtsthema verbundene Websites, Online-Übungen oder die Website einer Lehrbuchserie. Dies kann bedeuten, dass nicht alle Lehrer die Idee der konstruktivistischen Lerntheorien verstanden haben oder zumindest in ihrem internetunterstützten Unterricht nicht anwenden. Um genauere Interpretationen darüber machen zu können, was die Lehrer unter effektivem Lernen verstehen, wäre es wichtig, Lehrbücher und Unterrichtveranstaltungen zu untersuchen. Im Rahmen vorliegender Arbeit war es leider nicht möglich empirisch zu untersuchen, was in den Lehrbüchern steht, was im Unterricht gemacht sowie was geprüft und

bewertet wird, wenngleich die Autorin noch auf wenige Jahre zurückliegende persönliche Erfahrungen im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe zurückgreifen kann.

Die Ziele, die die Informanten sich für einen internetgestützten Deutschunterricht gesetzt (oder nicht gesetzt) hatten, deuten darauf hin, dass die von Bax (2003) angesprochene „Normalisierung des CALLs“ (s. Kapitel 2.2) im Deutschunterricht an finnischen Gymnasien noch in weiter Zukunft liegt. Nur wenige strebten nach einem pädagogisch motivierten Gebrauch des Internets oder hatten als Ziel, ihren Schülern das Potenzial des Internets nahezubringen. Das Streben nach abwechslungsreichem Unterricht und Motivierung der Schüler können dafür sprechen, dass das Internet als ein zusätzliches Mittel betrachtet wird, das zwischendurch ohne tiefere Gedanken eingesetzt wird. Nur bei einzelnen Lehrern war ein Bewusstsein über die Möglichkeiten einer normalisierten Integration des Internets vorhanden.

Als größtes Hindernis für den Internetgebrauch wurde von 70 % der Informanten Zeitmangel angegeben. Lerninhalte und -tempo sind an der gymnasialen Oberstufe ohne Zweifel streng vorgeschrieben. Die Lehrbücher sind voll von Texten und verschiedenen Übungen und wenn der Lehrer nichts auslassen will, kann allein das Durcharbeiten des Lehrbuchs die verfügbare Zeit völlig in Anspruch nehmen. Zu überlegen wäre deshalb, inwiefern die Lehrpläne grundlegend reformiert werden müssten. Andererseits kann der Zeitmangel damit zusammenhängen, dass die Lehrer nicht genug Zeit für das Planen internetgestützten Unterrichts haben, was natürlich wiederum mit fehlenden medienpädagogischen Fertigkeiten erklärbar ist. Als ein weiteres Hindernis dem internetunterstützten Unterricht kreuzte ein Viertel an, dass die Schule nicht genug Computer hat.

Prozessorientiertes Lernen, das holistisches, selbstgesteuertes und innovatives Lernen ermöglicht, setzt eine Veränderung der Unterrichtskultur voraus. Die Lehrer müssten sich konstruktivistische Lerntheorien aneignen und auf genau vorstrukturierten Unterricht verzichten. Bei dieser Veränderung könnte das Internet behilflich sein, aber nicht alle Lehrer sind bereit, ihren Unterricht bedeutend umzuwandeln. Wenn dieselben Inhalte jahrelang mit gleichen Methoden unterrichtet wurden, kann es leichter sein, externe Hindernisse, wie Zeit- und Computermangel, zu beschuldigen, als den Unterricht zu verändern.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Medienkompetenz der Deutschlehrer nicht nur technische, inhaltliche und pädagogische Fertigkeiten, sondern vor allem auch Willen und Energie voraussetzen, das Internet zu benutzen und den eigenen Unterricht zu entwickeln. Nicht zuletzt müssen die Gesellschaft und die Schule den Einsatz des Internets im Unterricht durch die Bereitstellung von Computern mit Netzverbindung für alle Schüler sowie von Weiterbildungsveranstaltungen und technische Hilfe für die Lehrer unterstützen, Vordringlich ist außerdem eine den Bedürfnissen der Informations- und Wissensgesellschaft gemäße Entwicklung der Lehrerausbildung.

Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit geben einen Überblick über den Interneteinsatz im Deutschunterricht an der finnischen gymnasialen Oberstufe, aber wegen der kleinen Zufallsauswahl können sie nicht verallgemeinert, sondern nur als richtungweisend betrachtet werden. Dank der gewählten Datenerhebungsmethode nahmen an der Untersuchung 72 Informanten teil, aber die gesammelten Informationen blieben oberflächlich, weil der Fragebogen hauptsächlich aus Multiple-Choice-Fragen bestand. Zum weiteren kann es sein, dass die vorgegebenen Möglichkeiten auf die Antworten einwirkten, obwohl den Informanten bei einigen Fragen neben den vorgegebenen Alternativen, die Möglichkeit gegeben wurde, sich frei zu äußern. Auch offene Fragen waren problematisch, weil einige Informanten auf sie gar nicht oder sehr kurz antworteten.

In der Zukunft wäre es interessant, genauere Informationen über den Interneteinsatz im Deutschunterricht durch Themeninterviews zu sammeln. Bei Bedarf wäre es hierbei möglich, präzisierende Fragen zu stellen und einige Informanten könnten sich mündlich vielseitiger äußern. Eine weitere Möglichkeit, tiefere Informationen über das Thema zu sammeln, wären die oben angesprochenen Untersuchungen zu Lehrbüchern sowie die Analyse von Unterrichtsbeobachtungen. Auch wie die rasanten Entwicklungen des Internets Eingang in die Unterrichtspraxis finden und den Lernprozess fördern können, böte weitere Untersuchungsmöglichkeiten.

E-LEARNING QUELLEN

Autorentools

Hot Potatoes

<<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>>

Grammatik

Grammis

<<http://hypermedia.ids-mannheim.de/>>

Kommentierte Linksammlungen

Der Unterrichtsdienst der Stadt Turku

<<http://www.tkukoulu.fi/vlinkit/db/Asa/>>

Internetportal für Deutsch als Fremdsprache

<<http://www.daf-portal.de/uebungen/index.php?viewCat=1>>

Korpora

COSMAS II

<<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/uebersicht.html>>

Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts

<<http://www.dwds.de/textbasis>>

Landeskunde

Deutschland-Portal

<<http://www.deutschland.de/home.php>>

Deutschland-tourismus.de

<<http://www.deutschland-tourismus.de/index.htm>>

Die Website der Bundesregierung

<<http://www.bundesregierung.de/>>

Goethe-Institut

<<http://www.goethe.de/deindex.htm>>

Lerngrammatiken

Ausgerechnet Banane

<<http://www.oph.fi/etalukio/opiskelumodulit/saksa/gramm.html>>

Deutsche virtuelle Grammatik

<<http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/>>

Lernsoftware

eTwinning

<<http://www.etwinning.net>>

Fronter

<[http://fronter.info/de/index.html?m!http://fronter.info/de//home_start/starpage3.html\\$!!home/ menu.html\\$top!home](http://fronter.info/de/index.html?m!http://fronter.info/de//home_start/starpage3.html$!!home/ menu.html$top!home)>

MagazineFactory

<<http://www2.edu.fi/magazinefactory/?str=0&lang=20>>

Peda.net – kouluverkko

<<http://www.peda.net/index.php>>

Mailinglisten für Deutsch als Fremdsprache

Der die DaF

<<http://www.klett-edition-deutsch.de/infodienst/>>

Deutsch als Fremdsprache

<<http://www.dw-world.de/dw/newsletter/0,,265,00.html>>

Deutschlehrer-Info

<<http://www.dw-world.de/dw/newsletter/0,,265,00.html>>

E-DaF-Infobrief

<<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/>>

Online-Enzyklopädie

Wikipedia

<<http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite>>

Online-Übungen

Der Schubert Verlag

<<http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/>>

Deutschkurse des Zentralamts für Unterrichtswesen

<<http://www.oph.fi/etalukio/saksa/index.html>>

Die finnische Rundfunk- und Fernsehanstalt YLE

<<http://abitreenit.yle.fi/treenaa/Saksa>>

Gute Idee!

<http://www.wsoy.fi/oppi/dl/gute_idee/index.htm>

Kuz und gut

<http://www.otava.fi/oppimateriaalit/oppimateriaali_sarjat/kurzundgut/opilaidentehtavia/fi_FI/etusivu/>

Radiostationen

Listenlive.eu

<<http://www.listenlive.eu/germany.html>>

Tutorierter Chat

JETZT Deutsch lernen

<<http://www.goethe.de/Z/Jetzt/dejchat/dejchat1.htm>>

Videoportale

Clipfish

<<http://clipfish.de/>>

YouTube

<<http://de.youtube.com/>>

Wörterbücher

Canoonet

<<http://www.canoo.net/>>

Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts

<<http://www.dwds.de/woerterbuch>>

Das Wikiwörterbuch Wiktionary

<<http://de.wiktionary.org/>>

Ilmainen sanakirja

<<http://www.ilmainensanakirja.fi>>

Pauker.at

<<http://wb.pauker.at/pauker/DE/FI/wb>>

TU Chemnitz

<<http://dict.tu-chemnitz.de>>

Wortschatz-Portal der Universität Leipzig

<<http://wortschatz.uni-leipzig.de>>

Zeitungen

Bravo.de

<<http://www.bravo.de/online/render.php?render=000050>>

Deutsche Tageszeitungen

<<http://www.netzwelt.com/presse/index.html>>

Fluter.de

<<http://www.fluter.de/>>

Jetzt.de

< <http://jetzt.sueddeutsche.de/>>

Scoolz

<<http://www.scoolz.de/>>

LITERATURVERZEICHNIS

- Baumgartner, Peter; Häfele, Hartmut & Maier-Häfele, Kornelia 2002. E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen. Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bax, Stephen 2003. CALL – past, present and future. In: System. 31, 13-28. Online: <<http://www.iateflcompsig.org.uk/media/callpresentpastandfuture.pdf>> 28.4.2006
- Bolte, Christiane & Costabiei, Markus 2006. Es muss nicht immer E-Mail sein. Kommunikative Elemente des Internet als Chance zur Interaktion im und um den Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Lust auf Internet. 33, 36-40.
- Breindl, Eva 1996. DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsche Sprache 25, 1996, 4, 289-342. Online: <<http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/daf/daframe1.html>> 17.11.2005
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008. Informationsgesellschaft. Online: <<http://www.bmbf.de/de/398.php>> 22.5.2008
- Delcloque, Philippe 2000. History of CALL. Online: <<http://www.history-of-call.org>> 3.2.2006
- Dodge, Bernie 1995. Some Thoughts About WebQuest. Online: <http://webquest.sdsu.edu/about_webquest.html> 5.8.2007
- Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29. Online: <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr29.pdf?f?lang=fi>> 16.4.2008
- Europäische Kommission 2005. Leitfaden für eTwinning Werkzeuge. Online: <http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/general/guidelines_de.pdf> 9.4.2008

- Europäische Kommission o. J. eTwinning Schulpartnerschaften in Europa. Online:
<<http://www.etwinning.net>> 9.4.2008
- Fiutak, Martin 2006. Forscher Feilen am Web 3.0. Online:
<<http://www.zdnet.de/news/tkomm/0,39023151,39148884,00.htm>> 27.5.2008
- Freibichler, Hans 2000. Multimedia und Internet – Werkzeuge zum Sprachenlernen. In:
Tschirner, Erwin; Funk, Hermann & Koenig Michael (Hrsg.): Schnittstellen:
Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen.
- Fronter Deutschland o. J. Online: <<http://fronter.info/de/>> 16.5.2008
- Gerber, Sonja 2007. WebQuests – E-Learning nicht nur für Anfänger. Online:
<<http://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/webquest/WebQuest.pdf>> 6.3.2008
- Gillera, Anne 2007. eTwinning für Anfänger. In: Crawley, Christina; Dumitru, Petru
& Gillera, Anne. Lernen mit eTwinning. Ein Handbuch für Lehrkräfte. 4-5.
Brüssel. Online: <http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2007/etwinning_de.pdf> 26.5.2008
- Grabner-Seidl, Heidemarie 2004. Internet in der Schule – Aufgabe und Herausforderung
(Teil 2). In: TEL&CAL. Zeitschrift für neue Lernkulturen. 3/2004. 27-42.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2000. Tutki ja kirjoita. 6. Auflage.
Vantaa: Tammi.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement o. J. a. SITES-
M1. Online: <<http://www.iea.nl/sites-m1.html>> 10.4.2006
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement o. J. b. SITES-
M2. Online: <<http://www.iea.nl/sites-m2.html>> 10.4.2006
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement o. J. c. SITES
2006. Online: <<http://www.iea.nl/sites2006.html>> 11.4.2006
- IT i skolan. Attityder, tillgång och användning. En rapport från KK-stiftelsen. 2004.
Online: <<http://www.kollegiet.com/templates/Publications/PublicationPage.aspx?PublicationID=7356&hit=true&id=1332>> 11.1.2006

- Jalonen, Lasse 2006. Blogit, wikit ja uudet verkkotyökalut oppimisen tukena. In: Ote. Opetus & Teknologia.1/2006. 45-47.
- Kern, Richard & Warschauer, Mark 2000. Theory and practice of network-based language teaching. In: Warschauer, Mark & Kern, Richard. Network-based language teaching: Concepts and practice. 1-19. Cambridge: Cambridge University Press. Online: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/nblt-intro.html>> 4.3.2006
- Kerres, Michael 2006. Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas & Wilbers, Karl (Hrsg.).Handbuch E-Learning. München: DWD. Online: <<http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf> > 27.5.2008
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. 1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. 1999. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. Hankesuunnitelmat. 1999. Helsinki: Opetusministeriö. Online: <<http://www.minedu.fi/julkaisut/hankesuunnitelmat.pdf>> 28.4.2006
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004-2006. 2004. Helsinki: Opetusministeriö. Online: <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm12/opm12.pdf>> 28.4.2006
- Koulutuksen tutkimuslaitos 2004. Peda.net – kouluverkko. Jyväskylän yliopisto. Online: <<http://www.peda.net/index.php>> 16.5.2008
- Koulutuksen tutkimuslaitos 2008. Tietotekniikan opetuskäyttö ei ole yleistynyt odotusten mukaan. Suomessa tietotekniikan käyttöaktiivisuus opetuksessa vain keskitasoa. Tiedote 6.3.2008, laaja versio. Jyväskylän yliopisto. Online: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/9378/Tiedote_pitka_versio.pdf> 10.3.2008
- Kozma, Robert B. 2003. Technology, Innovation and Educational Change. A Global Perspective; Plomp, Tjeerd; Anderson, Ronald E. & al. 2003. Cross-national Policies and Practices on Informaion and Communication Technology in Education. Greenwich.

- Kurzrock, Tanja 2003. Neue Medien und Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Reihe Germanistische Linguistik 239
Tübingen: Niemeyer.
- Law, Nancy; Pelgrum, Willem J. & Plomp, Tjeerd (Hrsg.) 2008. Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study. Hong Kong: CERC-Springer
- Lemnitzer, Lothar & Zinsmeister, Heike 2006. Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Lennartz, Sven 2006. Die Zukunft im Web 3.0 – eine Vision. Online: <<http://www.drweb.de/weblog/weblog/?p=623>> 27.5.2008
- Levy, Michael 1997. Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization. New York: Oxford University Press.
- Littlemore, Jeannette & Oakey, David 2004. Communication with a purpose: Exploiting the Internet to promote language learning. In: Chambers, Angela; Conacher, Jean E. & Littlemore, Jeannette. ICT and Language Learning. Integrating Pedagogy and Practice. 95-119. Birmingham: University Press.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Mainka, Michael 2002. E-Learning im Deutschunterricht: Beispiel Telelernen Grundlagen und Anwendung. Online: <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/614/1/Mainka_Michael.pdf> 10.5.2008
- March, Tom 1998. Why WebQuests?, an introduction. Online: <http://tommarch.com/writings/intro_wq.php> 6.2.2008
- March, Tom 2003. The Learning Power of WebQuests. In: Educational Leadership. New Needs, New Curriculum 61, 42-47.
- March, Tom 2007. What WebQuests Are (Really). Online: <http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp> 8.8.2007
- Marra, Tiffany o. J. Authentic Learning Environments. <<http://www-personal.umich.edu/~tmarra/authenticity/page3.html>> 15.4.2008

- Marx, Nicole & Langner, Michael 2005. Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Online: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/docs/MarxundLangner2005.pdf> 9.5.2008
- Mattsson, Joakim. 1999. Computers in Language Education: a survey of computer use among English teachers in lower secondary schools. Turku.
- Metsämuuronen, Jari 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. Auflage. Helsinki: International Methelp.
- O'Dowd, Robert 2004. Intercultural e-mail exchanges in the foreign language classroom. In: Chambers, Angela; Conacher, Jean E. & Littlemore, Jeannette. ICT and Language Learning. Integrating Pedagogy and Practice. 145-164. Birmingham: University Press.
- Opettaja 1-2/2008. Kunnissa kytee kielikatastrofi. 8-10.
- Padros, Alicia 2006. Internet-Fachbegriffe aus den Beiträgen in diesem Heft. In: Fremdsprache Deutsch. Lust auf Internet. 33, 54-55.
- Palmberg, Rolf 2000. Språkläraren och Internet. In: Nyberg, Rainer & Strandvall, Tommy. Utbilda via Internet. Hanbok i IT-pedagogik. 99-108. Vaasa: E-LearnIT.
- Pelgrum, Willem J. & Anderson, R. E. 1999, 2001. ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning. An IEA Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices in Twenty-six Countries. Amsterdam.
- Piendl, Thomas & Brugger, Rolf 2001. Zur Auswahl einer Web-basierten Lernplattform. Eine kleine Warenkunde. Online: <http://www.net.ethz.ch/services/lehren_lernen/lernplattformen.pdf> 15.5.2008
- Platten, Eva 2001. Die Bedeutung von Chats für das Fremdsprachenlernen. Online: <<http://www.uni-giessen.de/lernwiki/chatfors/index.htm>> 9.5.2008
- Pulich, Leif 2007. Weblogs als Lernjournale. Kommunikation und Reflexion mit Weblogs im Rahmen akademischer Abschlussarbeiten. In: IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung 1

(2007) 3. Online: <<http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2007-03-Weblogs-als-Lernjournale.pdf>> 12.5.2008

Puntschart, Ines 2006. Wissensaustausch über (un)moderierte Diskussionsforen. Konzeption, Anwendung und Evaluierung im Kontext von Lehre an Universitäten. Dissertation. Karl-Franzens-Universität Graz. Online <<http://www.know-center.tugraz.at/content/download/1074/5921/file/>> 1.6.2008

Joerges, Richard 2007. Web 2.0? Online: <<http://web-zweinull.de/index.php/was-ist-web-2/>> 27.5.2008

Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter 1999. Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Hueber: Ismaning.

Schmidt, Torben 2005. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10 (1). Online: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/docs/Schmidt2005.pdf> 10.5.2008

Schneider, Britta & Ylönen, Sabine (im Druck). Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: Deutsch als Fremdsprache 3/2008.

Schomer, Marion 2006. Von Hyperlink zu Hyperlink. Sprachliche Lernziele (auch im Anfängerunterricht) mit dem Internet verfolgen. In: Fremdsprache Deutsch. Lust auf Internet. 33, 17-25.

Schubert Verlag o. J. Online-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache. Online: <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/internetaufgaben/a1_internetaufgaben.htm> 5.5.2008

Sueddeutsche.de 2007. Facebook Pläne für Deutschland. Online: <<http://www.sueddeutsche.de/computer/artikel/230/147881/>> 20.3.2008

- Taalas, Peppi 2004. Change in the making: Pedagogical and strategic challenges of technology integration in the emerging language teaching cultures. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Taalas, Peppi 2007. Internet as an enabler for learning. In: The Newsletter of Sanako UK. Online: <<http://www.sanako.co.uk/?Deptid=5397>> 10.5.2008
- Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttötaidot. Kysely Turun koululaitoksen koko opetushenkilöstölle. Syksy 2004. 2005. Turku. Online: <<http://www.tkukoulu.fi/tvt-opetuksessa/osaamiskartoituksia/2004-opettajat/2004-tvt-kysely.doc>> 28.4.2006
- Tietoyhteiskunnan rakenteet oppilaitoksissa. Vuoden 2004 kartoitusten tulokset ja vuosien 2000-2004 yhteenveto. 2005. Helsinki: Opetusministeriö. Online: <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2005/tr31/tr31.pdf>> 28.4.2006
- Tilastokeskus 2007a. Mediatalous: Eräiden laitteiden yleisyys kotitalouksissa 1996-2006. Online: <http://www.stat.fi/til/jvie/2006/jvie_2006_2007-01-26_tau_043.xls> 2.4.2008
- Tilastokeskus 2007b. Internetiä käytti 79 prosenttia väestöstä vuoden 2007 alussa. Online: <http://www.stat.fi/til/sutivi/2007/sutivi_2007_2007-09-28_tie_001.html> 2.4.2008
- Tilastokeskus 2007c. Internetin käyttötarkoitukset keväällä 2007, prosenttia internetin käyttäjistä. Online: <http://www.stat.fi/til/sutivi/2007/sutivi_2007_2007-09-28_tau_001.html> 2.4.2008
- Tolksdorf, Robert 2007. Web 3.0 – die Dimension der Zukunft. Online: <<http://www.tagesspiegel.de/zeitung/Sonderthemen;art893,2369841>> 27.5.2008
- Twining, Peter 2002. Conceptualising Computer Use in Education: introducing the Computer Practice Framework (CPF). In: British Educational Research Journal 28 (1), 95-110.

- Twining, Peter 2004. The Computer Practice Framework: a tool to enhance curriculum development relating to ICT. In: Monteith, Moira (Hrsg.). ICT for Curriculum Enhancement. 41-56. Bristol: Intellect Books.
- Valtioneuvosto 2008. Suullisen kielitaidon arviointi lukioihin. Online:
<<http://www.valtioneuvosto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedote/fi.jsp?oid=233618>> 25.6.2008
- Wache, Michael 2003. E-Learning – Bildung im digitalen Zeitalter. Online:
<<http://www.bpb.de/files/FWQFK9.pdf>> 24.6.2008
- Warschauer, Mark 1996. Computer-assisted Language learning: An introduction. In: Fotos, Sandra. 1996. Multimedia language teaching. 3-20. Tokyo: Logos International. Online: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>> 4.3.2006
- Warschauer, Mark & Healey, Deborah 1998. Computers and language learning: An overview. In: Language Teaching. 31, 57-71. Online:
<<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/overview.html>> 13.12.2006
- Warschauer, Mark & Whittaker, P. Fawn 1997. The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers. In: TESL Reporter 30 (1), 27-33. Online:
<<http://iteslj.org/Articles/Warschauer-Internet.html>> 4.3.2006
- Ylönen, Sabine; Alanen, Riikka; Huhta, Ari; Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja (im Druck). Entwicklung kritischer Medienkompetenz in der Sprachenlehrerausbildung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2008.

Anhang 1: Fragebogen über den Internetgebrauch im Deutschunterricht auf Finnisch

Taustatiedot

1. Olen työskennellyt opettajana _____ vuotta.
2. Opetuksessani käytän seuraavaa oppikirjasarjaa: _____
3. Ikä _____
4. Koulussa, jossa työskentelen, on oppilaita _____ .
5. Saksankielen opetusryhmässäni on keskimäärin _____ oppilasta.
6. Missä maakunnassa koulusi sijaitsee?

<input type="checkbox"/> Ahvenanmaa	<input type="checkbox"/> Keski-Pohjanmaa	<input type="checkbox"/> Pohjois-Pohjanmaa
<input type="checkbox"/> Etelä-Karjala	<input type="checkbox"/> Keski-Suomi	<input type="checkbox"/> Pohjois-Savo
<input type="checkbox"/> Etelä-Pohjanmaa	<input type="checkbox"/> Kymenlaakso	<input type="checkbox"/> Päijät-Häme
<input type="checkbox"/> Etelä-Savo	<input type="checkbox"/> Lappi	<input type="checkbox"/> Satakunta
<input type="checkbox"/> Itä-Uusimaa	<input type="checkbox"/> Pirkanmaa	<input type="checkbox"/> Uusimaa
<input type="checkbox"/> Kainuu	<input type="checkbox"/> Pohjanmaa	<input type="checkbox"/> Varsinais-suomi
<input type="checkbox"/> Kanta-Häme	<input type="checkbox"/> Pohjois-Karjala	
7. Arvioi omia tietokoneen käyttötaitojasi.
 - hallitsen tieto- ja viestintätekniiikan perustaidot, kuten Windowsin/Linuxin perusteet, tekstinkäsittelyn, sähköpostin ja Internetin käytön (OPE.FI I)
 - pystyn käyttämään tieto- ja viestintäteknisiä taitojani opetuksen kehittämiseen, hyödyntämään alan oppimateriaaleja sekä seuraamaan tieto- ja viestintätekniiikan kehitystä ja yhteiskunnallisia vaikutuksia (OPE.FI II)
 - hallitsen edellistä tasoa syvällisemmin erilaiset tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön mahdollisuudet sekä kykenen opastamaan ja kouluttamaan kollegoitani, tuottamaan monipuolista oppimateriaalia ja oppimisprosesseja (OPE.FI III)
 - en ole saavuttanut vielä OPE.FI I tasoa (ks.tarkempi kuvaus yläpuolelta)

8. Täydennyskoulutus

- Olen osallistunut tietokoneen/Internetin opetuskäytön täydennyskoulutukseen
- En ole osallistunut tietokoneen/Internetin opetuskäytön täydennyskoulutukseen

Internetin saatavuus kotona ja koulussa

9. Käytätkö Internetiä kotonasi?

- kyllä
- en
- minulla ei ole Internet yhteyttä

10. Onko sinulla mahdollisuus käyttää Internetiä työpaikallasi?

- kyllä
- ei

11. Onko sinulla halutessasi mahdollisuus käyttää Internetiä oppilaidesi kanssa?

- kyllä, aina kun haluan
- kyllä, useimmiten
- kyllä, jos haluan, mutta se vaatii erikoisjärjestelyjä
- vain silloin tällöin
- ei koskaan

Oma Internetin käyttö

12. Kuinka usein käytät Internetiä vapaa-ajallasi?

- päivittäin
- viikoittain
- kuukausittain
- harvemmin
- en koskaan

13. Kuinka usein käytät Internetiä työhösi liittyvissä hallinnollisissa asioissa? (esim. yhteydenpito oppilaisiin, heidän vanhempoihin tai työtovereihin)

- päivittäin
- viikoittain
- kuukausittain
- harvemmin
- en koskaan

Internetin käyttö opetuksessa

14. Kuinka usein käytät Internetiä apuna valmistellessasi omaa opetustasi?

- päivittäin
- viikoittain
- kuukausittain
- harvemmin
- en koskaan

15. Kuvaile, kuinka olet hyödyntänyt Internetiä oman opetuksesi valmistelussa.

16. Kuinka usein käytät Internetiä oppitunnilla oppilaidesi kanssa?

- päivittäin
- viikoittain
- kuukausittain
- harvemmin
- en koskaan

17. Kuvaile, kuinka olet käyttänyt Internetiä oppilaidesi kanssa. (Mitä olette tehneet, mitä sivustoja olette mahdollisesti käyttäneet, mitä taitoja olette harjoitelleet jne.)

18. Millaisia tavoitteita olet Internetin opetuskäytölle asettanut?

19. Mitä seuraavista olet käyttänyt ja missä määrin?

1 = Käytän toistuvasti

2 = Olen käyttänyt useammin kuin kerran

3 = Olen kokeillut

4 = Haluaisin kokeilla

5 = En ole käyttänyt, koska en tiedä asiasta tarpeeksi

6 = En ole käyttänyt, koska koulullani ei ole tarvittavia resursseja

7 = En ole käyttänyt, koska se ei ole mielestäni tarpeellista

___ Valmiit tehtävä sivustot

___ Oppikirjasarjan internet sivut

___ Saksankieliset verkkolehdet

___ Käsiteltävään aihepiiriin liittyvällä sivustolla vieraileminen

___ Verkkosanakirjat

___ Hakukoneet

___ Saksankielinen keskustelupalsta

___ Sähköpostinvaihto äidinkielisten tai muiden saksaa opiskelevien kanssa

___ Saksankielinen sähköpostiprojekti esim. eTwinning

___ Oman verkkolehden julkaiseminen esim. MagazineFactory

___ Omien verkkosivujen tekeminen

- ___ Verkko-oppimisympäristö esim. Peda.net -kouluverkko
- ___ Webradio
- ___ Reaaliaikainen verkkokeskustelu esim. chat, IRC tai Windows Live Messenger
- ___ Verkkopuhelu esim. Skype tai Windows Live Messenger
- ___ Korpus
- ___ Blogi
- ___ WebQuest

Jos olet käyttänyt yllämainittujen lisäksi jotain muuta, kerro mitä olet käyttänyt.

20. Mitkä seuraavista ovat vaikuttaneet siihen, että et mahdollisesti käytä Internetiä oppilaidesi kanssa?

- omat tekniset taitoni eivät ole riittävät
- omat tiedolliset taitoni eivät ole riittävät
- koululla ei ole tarpeeksi tietokoneita
- aikapula
- Internetin käyttö ei ole merkittävää lukion oppisisältöjen kannalta
- Internetin käyttö ei ole merkittävää saksan kielen oppimisen kannalta
- muu, mikä _____

21. Jos sinulla olisi tarvittavat resurssit käytössäsi, mitä seuraavista käyttäisit oppilaidesi kanssa?

- Valmiit tehtäväsivustot
- Oppikirjasarjan internet sivut
- Saksankieliset verkkolehdet
- Käsiteltävään aihepiiriin liittyvällä sivustolla vieraileminen
- Verkkosanakirjat
- Hakukoneet
- Saksankielinen keskustelupalsta
- Sähköpostinvaihto äidinkielisten tai muiden saksaa opiskelevien kanssa
- Saksankielinen sähköpostiprojekti esim. eTwinning
- Oman verkkolehden julkaiseminen esim. MagazineFactory
- Omien verkkosivujen tekeminen
- Verkko-oppimisympäristö esim. Peda.net -kouluverkko

- Webradio
- Reaaliaikainen verkkokeskustelu esim. chat, IRC tai Windows Live Messenger
- Verkkopuhelu esim. Skype tai Windows Live Messenger
- Korpus
- Blogi
- WebQuest
- muu, mikä _____

22. Mitä mieltä olet alla olevista väittämistä?

- 1 = täysin samaa mieltä
- 2 = jokseenkin samaa mieltä
- 3 = jokseenkin eri mieltä
- 4 = täysin eri mieltä
- 5 = en osaa sanoa, koska en tiedä asiasta tarpeeksi

___ Internet voi tarjota saksankielenopetukselle jotain sellaista mitä perinteiset oppimateriaalit eivät voi tarjota.

___ Internetin tuominen saksankielenopetukseen ei ole tarpeellista, koska oppilaat viettävät muutenkin paljon aikaa Internetissä.

___ Haluaisin oppia lisää erilaisista tavoista hyödyntää Internetiä opetuksessani.

___ Olisin halukas osallistumaan työajalla tapahtuvaan koulutukseen.

___ Olisin halukas osallistumaan työajan ulkopuolella tapahtuvaan koulutukseen.

___ Haluan käyttää viikkotunnit kontaktiopetukseen.

___ Oppilaat ovat tottuneet käyttämään Internetiä oppitunneillani.

___ Oppilaat ovat tottuneet käyttämään Internetiä muiden opettajien tunneilla.

___ Internetin käyttö oppitunnilla aiheuttaa levottomuutta oppilaissani.

___ Internetin opetuskäyttö on työlästä.

___ Internetissä toimittaessa oppilaiden työskentelyä on vaikeampi kontrolloida.

___ Oppilaat osaavat hyödyntää Internetiä itsenäisesti saksankielen opiskelussa.

___ Verkko-oppimisolun käyttö tukee saksankielen oppimista.

___ Internetin tuominen saksankielen opetukseen on tarpeellista, koska se kehittää oppilaiden medialukutaitoa.

___ Internetin tuominen saksankielen opetukseen on tarpeellista, jotta oppilaat tulevat tietoisiksi Internetin tarjoamista mahdollisuuksista saksankielen oppimisen kannalta.

23. Jos mieleesi tulee vielä jotain muuta Internetin opetuskäyttöön liittyvää, jota et ole aikaisempien kysymysten puitteissa päässyt ilmaisemaan, kerrothan asiiasi tässä.

Yhteystiedot

Mikäli haluat osallistua kirjavalkintojen arvontaan, jätä tähän yhteystietosi.

Nimi _____

Osoite _____

Puhelinnumero _____

Sähköpostiosoite _____

Tarvittaessa minuun

saa

ei saa

ottaa yhteyttä mahdollisten tarkentavien kysymysten vuoksi.

Anhang 2: Fragebogen über den Internetgebrauch im Deutschunterricht auf Deutsch

Hintergrundinformationen

1. Ich arbeite als Lehrer seit _____ Jahren.
2. Im Unterricht benutze ich folgende Lehrbuchserie: _____
3. Alter _____
4. In unserer Schule gibt es _____ Schüler.
5. In meinen Deutschgruppen gibt es durchschnittlich _____ Schüler.
6. In welcher Provinz liegt die Schule?

<input type="checkbox"/> Åland	<input type="checkbox"/> Mittelösterbotten	<input type="checkbox"/> Nordösterbotten
<input type="checkbox"/> Südkarelien	<input type="checkbox"/> Mittelfinnland	<input type="checkbox"/> Nordsavo
<input type="checkbox"/> Südösterbotten	<input type="checkbox"/> Kymenlaakso	<input type="checkbox"/> Päijät-Häme
<input type="checkbox"/> Südsavo	<input type="checkbox"/> Lappland	<input type="checkbox"/> Satakunta
<input type="checkbox"/> Ostuusimaa	<input type="checkbox"/> Pirkanmaa	<input type="checkbox"/> Uusimaa
<input type="checkbox"/> Kainuu	<input type="checkbox"/> Österbotten	<input type="checkbox"/> Varsinais-suomi
<input type="checkbox"/> Kanta-Häme	<input type="checkbox"/> Nordkarelien	
7. Schätzen Sie bitte ihre Fertigkeiten im Umgang mit Computern ein.
 - Ich beherrsche die Grundkenntnisse der Informations- und Kommunikationstechnologien, wie Grundkenntnisse über Windows/Linux, Textverarbeitung, E-Mail und Gebrauch des Internets (OPE.FI I)
 - Ich kann meine Informations- und Kommunikationstechnologiefertigkeiten bei der Entwicklung des Unterrichts benutzen, Lehrmaterialien des Faches ausnutzen und die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die gesellschaftlichen Auswirkungen verfolgen (OPE.FI II)
 - Ich beherrsche verschiedene Möglichkeiten der Lerntechnologien besser als auf dem zweiten Niveau und ich kann meine Kollegen betreuen und ausbilden, vielfältiges Lernmaterial produzieren und verschiedene Lernprozesse anleiten (OPE.fi III)
 - Ich habe noch nicht das Niveau OPE.FI I erreicht (s. genauere Beschreibung oben)

8. Weiterbildung

- Ich habe an Weiterbildungsveranstaltungen für computer-/internetunterstützten Unterricht teilgenommen.
- Ich habe nicht an Weiterbildungsveranstaltungen für computer-/internetunterstützten Unterricht teilgenommen.

Zugang zum Internet zuhause und in der Schule

9. Benutzen Sie das Internet zuhause?

- ja
- nein
- ich habe keine Netzverbindung

10. Haben Sie die Möglichkeit das Internet am Arbeitsplatz zu benutzen?

- ja
- nein

11. Haben Sie die Möglichkeit das Internet mit Ihren Schülern zu benutzen, wenn Sie wollen?

- ja, immer wenn ich will
- ja, meistens
- ja, wenn ich will, aber es fordert extra Organisation
- nur ab und zu
- nie

Eigener Gebrauch des Internets

12. Wie oft benutzen Sie das Internet in der Freizeit?

- täglich
- wöchentlich
- monatlich
- seltener
- nie

13. Wie oft benutzen Sie das Internet in administrativen beruflichen Situationen? (Z. B. Kontaktaufnahme mit Schülern, ihren Eltern oder Kollegen)

- täglich
- wöchentlich
- monatlich
- seltener
- nie

Gebrauch des Internets im Unterricht

14. Wie oft benutzen Sie das Internet zur Vorbereitung Ihres Unterrichts?

- täglich
- wöchentlich
- monatlich
- seltener
- nie

15. Bitte beschreiben Sie, wie Sie das Internet zur Vorbereitung Ihres Unterrichts benutzt haben.

16. Wie oft benutzen sie das Internet im Unterricht mit den Schülern?

- täglich
- wöchentlich
- monatlich
- seltener
- nie

17. Bitte beschreiben Sie, wie Sie das Internet mit Ihren Schülern benutzt haben. (Was haben Sie gemacht, welche Websites haben möglicherweise benutzt, welche Fertigkeiten haben Sie geübt usw.)

18. Welche Ziele haben Sie dem Gebrauch des Internets gestellt?

19. Was haben Sie mit Ihren Schülern benutzt und in welchem Umfang?

1 = Ich benutze es wiederholt

2 = Ich habe es mehr als einmal benutzt

3 = Ich habe es ausprobiert

4 = Ich möchte es ausprobieren

5 = Ich habe es nicht benutzt, weil ich darüber nicht genug weiß

6 = Ich habe es nicht benutzt, weil es an unserer Schule nicht die erforderlichen Ressourcen gibt

7 = Ich habe es nicht benutzt, weil ich es unnötig finde

___ Online-Übungen

___ Webseiten einer Lehrbuchserie

___ deutschsprachige Online-Zeitungen und -Zeitschriften

___ Besuchen einer mit dem Unterrichtsthema verbundenen Website

___ Online-Wörterbücher

___ Suchmaschinen

___ deutschsprachiges Gesprächsforum

___ E-Mail-Austausch mit Muttersprachlern oder anderen Deutschlernenden

___ deutschsprachiges E-Mail-Projekt z. B. eTwinning

___ Publizieren eines eigenen Webmagazins z. B. MagazineFactory

- ___ Eigene Webseiten
- ___ Lernplattform z. B. Peda.net -kouluverkko
- ___ Webradio
- ___ schriftliche realzeitige Webkommunikation z. B. Chat, IRC oder Windows Live Messenger
- ___ mündliches Webgespräch z. B. Skype oder Windows Live Messenger
- ___ Korpus
- ___ Blog
- ___ WebQuest

Wenn Sie zu den oben genannten Möglichkeiten etwas anderes benutzt haben, bitte geben Sie an, was.

20. Was hat darauf eingewirkt, dass Sie das Internet möglicherweise nicht mit Ihren Schülern benutzen?
- unzureichende technische Fertigkeiten
 - unzureichende inhaltliche Kenntnisse
 - die Schule hat nicht genug Computer
 - Zeitmangel
 - das Benutzen des Internets ist nicht relevant für die Lerninhalte der gymnasialen Oberstufe
 - das Benutzen des Internets ist nicht relevant für das Deutschlernen
 - etwas anderes, was _____
21. Was würden Sie mit Ihren Schülern im Deutschunterricht benutzen, wenn Sie die erforderlichen Ressourcen hätten?
- Online-Übungen
 - Webseiten einer Lehrbuchserie
 - deutschsprachige Online-Zeitungen und -Zeitschriften
 - Besuchen einer mit dem Unterrichtsthema verbundenen Website
 - Online-Wörterbücher
 - Suchmaschinen
 - deutschsprachiges Gesprächsforum
 - E-Mail-Austausch mit Muttersprachlern oder anderen Deutschlernenden
 - deutschsprachiges E-Mail-Projekt

- Publizieren eines eigenen Webmagazins
- Eigene Webseiten
- Lernplattform
- Webradio
- schriftliche realzeitige Webkommunikation
- mündliches Webgespräch
- Korpus
- Blog
- WebQuest
- etwas anderes, was _____

22. Wie finden Sie die folgenden Behauptungen?

- 1 = stimme voll zu
- 2 = stimme teilweise zu
- 3 = stimme teilweise nicht zu
- 4 = stimme überhaupt nicht zu
- 5 = kann nicht sagen, weil ich über die Sache nicht genug weiß

___ Das Internet kann dem Deutschunterricht etwas bieten, was die traditionellen Lehrmaterialien nicht bieten können.

___ Das Benutzen des Internets im Deutschunterricht ist nicht nötig, weil die Schüler auch sonst viel Zeit im Internet verbringen.

___ Ich möchte lernen, wie ich das Internet auf verschiedene Weise in meinem Unterricht benutzen könnte.

___ Ich möchte an Weiterbildungen in der Arbeitszeit teilnehmen.

___ Ich möchte an Weiterbildungen in der Freizeit teilnehmen.

___ Ich will die Wochenstunden zum Kontaktunterricht benutzen.

___ Die Schüler sind gewöhnt, das Internet in meinen Stunden zu benutzen.

___ Die Schüler sind gewöhnt, das Internet in den Stunden meiner Kollegen zu benutzen.

___ Das Benutzen des Internets im Unterricht verursacht Unruhe.

___ Die Verwendung des Internets im Unterricht ist mühsam.

___ Im Internet ist es schwieriger, die Arbeit der Schüler zu kontrollieren.

___ Die Schüler können das Internet selbstständig zum Deutschlernen nutzen.

___ Das Benutzen von Lernplattformen fördert das Deutschlernen.

___ Das Benutzen des Internets ist nötig, weil es die Medienkompetenz der Schüler entwickelt.

___ Das Benutzen des Internets ist nötig, damit die Schüler sich der Möglichkeiten des Internets für das Deutschlernen bewusst werden.

23. Wenn Sie noch etwas über internetunterstützten Deutschunterricht sagen möchten, können Sie dies hier tun.

Kontaktangaben

Wenn Sie an der Auslosung der Bücher teilnehmen wollen, geben Sie bitte Ihre Kontaktangaben an.

Name _____

Adresse _____

Telefonnummer _____

E-Mail-Adresse _____

Bei Bedarf

darf man mich

darf man mich nicht

wegen präzisierender Fragen kontaktieren.

Anhang 3: die E-Mail auf Finnisch

Hei,

olen Jyväskylän yliopiston saksan kielen ja kulttuurin opiskelija. Gradutyössäni tutkin lukion saksankielenopettajien Internetin opetuskäyttöä. Haluan selvittää missä määrin ja miten saksankielenopettajat hyödyntävät Internetiä opetuksessaan sekä mahdollisia syitä siihen, miksi he eivät käytä Internetiä opetuksessaan. Graduohjaajinani toimivat Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Peppi Taalas sekä erikoistutkija Sabine Ylönen. Toivon, että sinä voisit osaltasi auttaa minua tutkimusaineistoni keruussa vastaamalla aiheeseen liittyvään kyselyyn. Kyselyyn vastaaminen vie sinulta noin 10 minuuttia. Toivon, että pystyt uhraamaan hetken ajastasi, sillä vastauksesi on tutkimukseni kannalta erittäin tärkeä. Vastausaikaa sinulla on 31.5. saakka. Kyselyyn pääset alla olevan linkin kautta.

<http://www.websuunnittelu.net/kysely/>

Kiitokseksi vastauksista arvon kaikkien vastanneiden kesken seuraavat kirjat:

- Langenscheidt Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache (kirja ja cd-rom). (Kampuskirja, Jyväskylä)
- Hyvä kokki. Kaksituhatta parasta ruokaohjetta. (Suomalainen kirjakauppa, Jyväskylä)
- Eurosanakirja. 6 kieltä: suomi, englanti, espanja, italia, ranska ja saksa. 12 000 hakusanaa. (Suomalainen kirjakauppa, Jyväskylä)

ystävällisin terveisin

Paula Haavisto

sähköpostiosoite

puhelinnumero

Anhang 4: die E-Mail auf Deutsch

Hallo,

ich studiere Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Jyväskylä. In meiner Pro-Gradu-Arbeit untersuche ich den Gebrauch des Internets im Deutschunterricht an der gymnasialen Oberstufe. Ich möchte herausfinden, in welchem Umfang und wie die Deutschlehrer das Internet in ihrem Unterricht benutzen sowie mögliche Gründe dafür, warum sie das Internet in ihrem Unterricht nicht benutzen, erfahren. Meine Betreuerinnen sind die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Peppi Taalas und Sabine Ylönen, die beide am Zentrum für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä arbeiten. Ich hoffe, dass Sie mir bei der Datenerhebung helfen können und auf meine Befragung zu diesem Thema antworten. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert etwa 10 Minuten. Ich hoffe, dass Sie einige Minuten opfern können, weil Ihre Antwort sehr wichtig für die Untersuchung ist. Antwortzeit haben Sie bis zum 31.5. Der Fragebogen befindet sich unter der folgenden Adresse.

<http://www.websuunnittelu.net/kysely/>

Als Dankeschön verlose ich unter allen Respondenten die folgenden Bücher:

- Langenscheidt Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache (Buch und CD-Rom). (Kampuskirja, Jyväskylä)
- Hyvä kokki. Kaksituhatta parasta ruokaohjetta. (Suomalainen kirjakauppa, Jyväskylä)
- Eurosanakirja. 6 kieltä: suomi, englantti, espanja, italia, ranska ja saksa. 12 000 hakusanaa. (Suomalainen kirjakauppa, Jyväskylä)

Mit freundlichen Grüßen

Paula Haavisto

E-Mailadresse

Telefonnummer