

**„Lehrer im Medienzeitalter: Informations- und
Kommunikationstechnologien (IKT) im Kontext der Fremd-
und Zweitsprachenvermittlung Deutsch und ihre
Bedeutung für die Qualifikation von Lehrpersonen“**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

Vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von M.A. Jan Fleckenstein
geboren am 12. Juni 1973 in Giessen.

Gutachter:

1. Prof. Dr. Hermann Funk
(Auslandsgermanistik / Friedrich-Schiller-Universität Jena)
2. Prof. Dr. Jürgen Bolten
(Interkulturelle Wirtschaftskommunikation / Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Tag des Kolloquiums:

20. Juli 2007

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung	1
1.1 Ausgangssituation	1
1.2 Ziele der Arbeit	4
1.3 Zur Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes	4
1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau	5
2 Lehren und Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien	10
2.1 Zum Medienbegriff	10
2.2 Neue Medien oder IKT?	13
2.3 Problemorientierte Eingrenzung des Medienspektrums	15
2.4 Ziele des Lehrens und Lernens mit IKT	17
2.5 Die Bedeutung der IKT für die Fremdsprachenvermittlung	22
2.5.1 Interaktivität	23
2.5.2 Multimedialität	26
2.5.3 Open System	30
2.5.4 System-, Zeit- und Ortsunabhängigkeit	33
2.5.5 Interkulturelles Lernen	35
2.5.6 Lernerautonomie	39
2.5.7 Kooperatives Lernen	43
2.5.8 Adaptivität	49
2.5.9 Aktualität	52
2.5.10 Konstruktivistische Prinzipien	53
2.5.11 Gleichheit	59
2.6 Zwischenfazit und Konsequenzen für das weitere Vorgehen	59
3 Schlüsselfaktoren: Lehrpersonen im Kontext des erfolgreichen Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch	61
3.1 Chronologische Entwicklung des Einsatzes von IKT in der Fremdsprachenvermittlung	61
3.2 Faktoren der Medienintegration im Gesamtkontext Fremdsprachenunterricht	71
3.2.1 Exemplarische Betrachtung ausgewählter Typologien	72
3.2.1.1 Typologie des Mediengefüges im Unterricht	72
3.2.1.2 Typologie der Anwendung von IKT im Unterricht	74
3.2.1.3 Typologie der Aufgaben	77
3.2.2 Zwischenfazit: Konsequenzen für das eigene Vorgehen	79

3.2.3	Das IKT-Integrationsmodell: Bestimmung der zentralen Faktoren für einen erfolgreichen Medieneinsatz _____	80
3.2.3.1	Gesamtkontext des Medieneinsatzes _____	80
3.2.3.2	Bezugsgruppen des IKT-Einsatzes _____	81
3.2.3.3	Handlungskontexte der primären Bezugsgruppen _____	83
3.2.3.4	Handlungsgefüge des IKT-Integrationsmodells _____	88
3.2.3.5	Schlüsselfaktoren des IKT-Integrationsmodells _____	89
3.2.4	Zwischenfazit: IKT sind zentral – Bezugsgruppen sind zentraler _____	94
3.3	Die Rolle von Lehrpersonen im Zeitalter der IKT _____	97
3.3.1	Aktuelle Diskussion zur Rolle von Lehrpersonen _____	97
3.3.2	Lehrpersonen Auslandsgermanistik/DaF/DaZ – besondere Umstände _____	108
3.3.3	Zwischenfazit: IKT machen eine komplexe Rolle komplexer _____	111
3.4	Kompetenzen als Basis der Handlungsqualifikation im Umfeld der IKT _____	112
3.4.1	Was sind Kompetenzen? _____	112
3.4.2	Die Handlungskompetenz von Lehrpersonen im Zeitalter der IKT _____	116
3.4.3	Zwischenbetrachtung: Stand der Ausbildungscurricula DaF im Hinblick auf Schlüsselqualifikation und Kompetenzerwerb _____	129
3.4.4	Medienkompetenz – reicht sie für den handlungskompetenten Einsatz der IKT im Unterricht? _____	134
3.4.4.1	Funktionale Medienkompetenz _____	135
3.4.4.2	Professionelle Medienkompetenzen _____	138
3.4.5	Ein IKT-integrierendes Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen der Fremd- und Zweitsprache Deutsch _____	150
3.5	Zwischenfazit: Der Schlüsselfaktor Lehrperson und weitere Implikationen für eine empirische Untersuchung _____	156

4	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Informationszeitalter: Empirische Untersuchung zur Handlungsqualifikation und Einstellungen von Lehrpersonen zu Informations- und Kommunikationstechnologien _____	159
4.1	Ziele der empirischen Untersuchung _____	159
4.2	Rahmenbedingungen der Untersuchung _____	159
4.3	Entwicklung des Forschungsdesigns _____	162
4.3.1	Definition der Zielgruppen _____	162
4.3.2	Auswahl der Erhebungsmethode _____	162
4.3.3	Fragebogenentwicklung _____	164
4.3.3.1	Berufsbezogene Personendaten _____	165
4.3.3.2	Persönliche Computernutzung _____	165
4.3.3.3	Persönliche Internetnutzung _____	165
4.3.3.4	Berufsbezogene Mediennutzung und -verfügbarkeit _____	165
4.3.3.5	Einstellungen zur Mediennutzung im Deutschunterricht _____	166
4.3.3.6	Allgemeine Personendaten _____	166
4.3.3.7	Belohnung _____	166
4.3.4	Auswahl der Erhebungseinheiten _____	166
4.3.5	Ansprache der Teilnehmer _____	168
4.4	Ausgewählte Ergebnisse _____	169
4.4.1	Allgemeine Ergebnisse _____	170
4.4.1.1	Teilnehmerstruktur _____	170
4.4.1.2	Geschlechterverteilung _____	170
4.4.1.3	Altersstruktur _____	171

4.4.1.4	Räumliche Verteilung	172
4.4.1.5	Sprachkenntnisse	172
4.4.1.6	Schlussfolgerungen	173
4.4.2	Berufliche Rahmenbedingungen der Zielgruppe Lehrpersonen	173
4.4.2.1	Form der Ausbildung	173
4.4.2.2	Berufserfahrung	174
4.4.2.3	Sprachniveau der Lernenden	175
4.4.2.4	Altersgruppen der Lernenden	176
4.4.2.5	Einrichtungen, an denen die Lehrpersonen tätig sind	176
4.4.2.6	Schlussfolgerungen	178
4.4.3	Computernutzung von Lehrpersonen	178
4.4.3.1	Computerverfügbarkeit	178
4.4.3.2	Erfahrung im Umgang mit Computern	179
4.4.3.3	Dauer der Computernutzung	181
4.4.3.4	Kenntnisse in den verschiedenen Programmtypen	182
4.4.3.4.1	Textverarbeitung	183
4.4.3.4.2	Präsentationsprogramme	184
4.4.3.4.3	Autorenprogramme	185
4.4.3.4.4	Programme zum Erstellen von Internetseiten	186
4.4.3.4.5	Programme zur Grafikerstellung	187
4.4.3.4.6	Programme zur Bildbearbeitung	188
4.4.3.4.7	Programme zur Erstellung interaktiver Anwendungen	189
4.4.3.5	Schlussfolgerungen	191
4.4.4	Internetnutzung von Lehrpersonen	192
4.4.4.1	Internetverfügbarkeit	192
4.4.4.2	Erfahrung in der Internetnutzung	192
4.4.4.3	Dauer der Internetnutzung	194
4.4.4.4	Kenntnisse im Umgang mit Internetdiensten und Häufigkeit der beruflichen Nutzung	195
4.4.4.4.1	E-Mail	195
4.4.4.4.2	World Wide Web (WWW)	197
4.4.4.4.3	Chat	198
4.4.4.4.4	Diskussionsforen	200
4.4.4.4.5	Audio-/Videokonferenzen	201
4.4.4.4.6	Application Sharing	203
4.4.4.4.7	Lernplattformen	205
4.4.4.4.8	Groupware	206
4.4.4.5	Schlussfolgerungen	208
4.4.5	Berufsbezogene Mediennutzung von Lehrpersonen	209
4.4.5.1	Art der Bildungseinrichtung	209
4.4.5.2	Infrastrukturprofile	210
4.4.5.2.1	Universität/Hochschule	210
4.4.5.2.2	Allgemeinbildende Schulen (Sekundarstufe)	212
4.4.5.2.3	Öffentliche Bildungseinrichtungen	214
4.4.5.3	Zwecke der berufsbezogenen Mediennutzung	216
4.4.5.3.1	Unterrichtsvorbereitung	216
4.4.5.3.2	Unterrichtsdurchführung	219
4.4.5.3.3	Weiterbildung	225
4.4.5.4	Schlussfolgerungen	229
4.4.6	Einschätzung des Potenzials von IKT in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch	230
4.4.6.1	Lexikalische Kompetenz	230
4.4.6.2	Grammatische Kompetenz	231
4.4.6.3	Phonologische Kompetenz	232

4.4.6.4	Orthographische Kompetenz	233
4.4.6.5	Sachwissen	234
4.4.6.6	Interkulturelle Kompetenz	235
4.4.6.7	Lerntechniken	236
4.4.6.8	Schlussfolgerungen	237
4.4.7	Standpunkte von Lehrpersonen zu verschiedenen Aussagen über IKT im Kontext der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch	239
4.4.7.1	Praxisorientiertheit von Anwendungen und Szenarien	239
4.4.7.2	Erleichterung der Unterrichtsvorbereitung	240
4.4.7.3	Interkulturelle Prägung des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts	241
4.4.7.4	Bereicherung des Berufsbildes Fremdsprachenlehrperson	243
4.4.7.5	Lernerfolg durch Interaktivität und Multimedialität	244
4.4.7.6	Förderung von Lernerautonomie	245
4.4.7.7	Bedeutung der Integration von IKT	247
4.4.7.8	Förderung kooperativen Lernens	248
4.4.7.9	Motivationsfaktor IKT	250
4.4.7.10	Repräsentation von IKT in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen	251
4.4.7.11	Qualität von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten	253
4.4.7.12	Einfluss von IKT auf die Lehrpersonenrolle	255
4.4.7.13	Nivellierungseffekt von IKT beim Zugang zu Wissen	257
4.4.7.14	IKT und entdeckendes Lernen	258
4.4.7.15	IKT und Aktualität	260
4.4.7.16	IKT-Kompetenz als Grundqualifikation von Lehrpersonen	261
4.5	Studie kompakt: Zentrale Ergebnis der empirischen Untersuchung im Überblick	262
4.6	Konsequenzen aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung	271
4.6.1	Für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	272
4.6.2	Für Lehrpersonen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	275
4.6.3	Für die Entwicklung von IKT-basierten Angeboten für das Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	279
4.7	Fazit der Studie: Lehrpersonen sind besser als ihr Ruf	281
5	Unterrichtsvorbereitung Online/Offline (UVO²): Exemplarische Plattform für die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Handlungskontext einer Fremdsprachenlehrperson in Theorie und Praxis	285
5.1	Indikatoren für die Entwicklung der UVO ² -Plattform auf Studienbasis	285
5.2	Exemplarische Betrachtung UVO ² -verwandter Produkte	287
5.2.1	One-Stop Planner zu „Komm mit!“	287
5.2.2	Lehrwerk-Community zu „Passwort Deutsch“	290
5.2.3	Zwischenfazit: Lessons Learned von One-Stop Planner und Passwort Deutsch	293
5.3	UVO ² -Plattform aus der Anwenderperspektive	293
5.3.1	Zielsetzung der UVO ² -Plattform	293
5.3.2	Struktur und Aufbau der Plattform	294
5.3.3	Lokale Komponente: das interaktive Lehrerhandbuch	295
5.3.4	Netzgestützte Komponente: die Lehrwerk-Community	297
5.4	Innovationsaspekte und Mehrwert von UVO ² gegenüber herkömmlichen Lehrmaterialien	298

5.5	Zwischenfazit _____	300
5.6	UVO ² in der Praxis: „Unterrichtsvorbereitung Interaktiv“ zum Lehrwerk „Studio D“ als Erstanwendung des Konzeptes _____	301
5.6.1	Zum Lehrwerk „studio d.“ _____	301
5.6.2	Zielstellung und Vision von „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ _____	303
5.6.3	Aufbau von „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ _____	306
5.6.3.1	Programmoberfläche und Anwendungsstruktur _____	307
5.6.3.2	Unterrichtsvorbereitung _____	310
5.6.3.3	Werkzeuge _____	312
5.6.3.4	Materialübersicht _____	315
5.6.3.5	Internet _____	316
5.6.3.6	Information _____	317
5.6.3.7	Hilfe _____	318
5.6.4	Netzgestützte Komponente zu „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ _____	319
5.7	Fazit: Soll-Ist-Vergleich zwischen theoretischem Ausgangskonzept und praktischer Anwendung _____	320
6	Zusammenfassung und Ausblick _____	323
7	Appendix _____	327
7.1	Literaturverzeichnis _____	327
7.2	Abbildungsverzeichnis _____	343
7.3	Tabellenverzeichnis _____	347
7.4	Abkürzungsverzeichnis _____	348
7.5	Weiterführende Informationen zur empirischen Studie _____	349
7.5.1	Anschreiben an Multiplikatoren _____	349
7.5.2	Fragebogen der empirischen Untersuchung _____	349
7.6	Glossar _____	360
7.7	Eidesstattliche Erklärung _____	363

„Medienkompetente Schüler setzen medienpädagogisch kompetente Lehrer voraus. Der Lehrerqualifizierung kommt deshalb eine Schlüsselrolle für den erfolgreichen Medieneinsatz sowie für die Wahrnehmung der notwendigen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Schule und Unterricht zu.“¹

1 EINFÜHRUNG

1.1 Ausgangssituation

In den 1990er Jahren erfuhren die Informationstechnologien einen starken Entwicklungsschub. Im Zuge dieser Entwicklung gewann auch das Internet an stetig wachsender Bedeutung in Wirtschaft und Gesellschaft. Mit dem Erkennen des wirtschaftlichen Potenzials der informationstechnologischen Medien entstanden immer mehr Firmen, die Technologien und Software für deren Nutzbarmachung entwickelten. Mit dem E-Commerce bzw. dem E-Business² entstand eine neue Geschäftsform respektive Bewegung in der Wirtschaft: die ‚New Economy‘. Das „E“ wurde zum Symbol einer aufkeimenden Hoffnung: Für die an einem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wendepunkt angelangten westlichen Industrienationen boten die neuen Technologien eine willkommene Perspektive für den Übergang von der Produktionsgesellschaft hin zur Dienstleistungs-, Informations- und Wissensgesellschaft.

Auch im Bereich der Wissensvermittlung und des Lehrens und Lernens wurde diese neue Technologiebegeisterung zügig thematisiert, zumal die Idee, Lernen mittels Technologieeinsatz zu unterstützen, alles andere als eine neuzeitliche Erfindung war. Bereits 1924 stellte Sidney Pressey eine Multiple-Choice-Lehrmaschine vor, die ohne Zutun eines Lehrers ein unmittelbares Feedback geben konnte.³ Auch waren computerbasierte Lernprogramme – so genannte CBTs⁴ – bereits seit Ende der 1970er Jahre bekannt. Das Internet jedoch war eine völlig neue Dimension, die eine neue Ära des Unterrichtens und Lernens einzuläuten versprach. Dies zumindest propagierten diejenigen, die sich dem damals größtenteils noch unreflektierten Enthusiasmus der allgemeinen medialen Aufbruchsstimmung angeschlossen hatten. Das Potenzial des technologiegestützten Lehrens und Lernens wurde als immens eingeschätzt. 1999 kam das Bankhaus Merrill Lynch sogar zu folgender Einschätzung: *„In today’s knowledge-*

¹ Spanhel / Tulodziecki (2001), S. 9

² Das „E“ steht für „Electronic“. E-Commerce und E-Business sind somit Bezeichnungen für das Ausüben von wirtschaftlichen Tätigkeiten auf elektronischem Wege.

³ Vgl. Holzinger (2000 b), S. 178

⁴ Anmerkung: siehe Glossar

*based economy, internet-based training may prove to be the biggest success of the internet, with online education becoming the internet's real killer application.*⁵

Ab Mitte des Jahres 2000 gerieten jedoch immer mehr Unternehmen der New Economy in wirtschaftliche Schwierigkeiten. Es wurde immer deutlicher, dass ein Großteil der Hoffnungen und Erwartungen, die in die Medien gesetzt worden waren, überzogen waren. Die tatsächlich einsetzende Entwicklung hielt nicht mit den Erwartungen Schritt. Als diese Erkenntnis einsetzte, begannen Firmen- und Medienkonzepte, Umsatzphantasien und Anlegerträume zu platzen. Beispielsweise hatte das Goethe-Institut Inter Nationes (GIIN) – angestoßen noch in der Phase der Euphorie – in Zusammenarbeit mit der Verlagsgruppe Wolters Kluwer zu dieser Zeit den Internet-Sprachkurs „redaktion-D“ in der Entwicklung. Die Finanzierung, die einen nicht genau spezifizierten Millionenbetrag umfasste, erfolgte aus öffentlichen Mitteln (ca. 34 %) sowie aus Geldern der internationalen Verlagsgruppe Wolters Kluwer (ca. 51 %) und eines Sponsors (ca. 14 %).⁶ „Redaktion-D“ ist ein Multimedia-Verbundprogramm, zu dem auch ein Fernseh- und ein Radiosprachkurs gehören.⁷ Dieser kostenpflichtige Multimedia-Kurs sollte moderne Medien (Video, Audio, interaktive Übungen) mit einer intensiven Betreuung durch geschulte Internet-Tutoren vereinen und im Sommer 2002 verfügbar sein.⁸ Der Kurs, der fraglos der erste seiner Art für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache war, war 2002 auch verfügbar – nicht verfügbar war jedoch die Zahl an zahlungswilligen oder -fähigen Teilnehmern, die notwendig gewesen wäre, um die immensen Kosten dieses Pilotprojektes zu refinanzieren. Aus wirtschaftlicher Sicht war „redaktion-D“ ein Misserfolg.⁹

Diskussionen um die Frage nach den Gründen und Ursachen, warum man die Visionen nicht in die Realität umsetzen konnte, ließen nicht lange auf sich warten. Die Meinungen hierzu sind dabei so vielfältig wie die Wortmeldungen zahlreich. Es scheint, als spiele der Mangel an praxisorientierten Medieneinsatzkonzepten eine nicht unwesentliche Rolle. So antwortete Hartmut von Hentig im Rahmen einer Podiumsdiskussion auf die Frage nach der Medienfunktion und danach, was Bildung in einer stark mediengeprägten Welt bedeute, dass derjenige der alle Schüler mit einem Laptop ausstatten will, den Computer in die Grundschule einführt, die Schulen ans Netz bringt,

⁵ Merrill Lynch (1999), S. 12

⁶ Vgl. Deutscher Bundestag (2001)

⁷ Vgl. „redaktion-D“ (2006)

⁸ Vgl. Deutscher Bundestag (2001)

⁹ Anmerkung: „redaktion-D“ als Fernlernangebot ist 2006 noch verfügbar und bietet gegen eine Kursgebühr von 280,- EUR einen Grund- und einen Aufbaukurs, der Lernende auf Sprachniveau A1 und A2 führt. Aktuelle Fernseh- und Radiokurse sind zwar angekündigt, konkrete Termine fehlen jedoch. Siehe auch www.redaktion-d.de

die Wissensgesellschaft ausruft, offenbar die Antwort wisse und ihn fragen müsse.¹⁰ Wie das Beispiel „redaktion-D“ zeigt, kann Konzeptlosigkeit jedoch nicht die einzige Ursache des Dilemmas sein: Die Akzeptanz von Medien und Medienangeboten durch die (potenziellen) Nutzer ist hier genauso relevant wie deren Kompetenz zur Nutzung bzw. zum Einsatz der Medien sowie die Verfügbarkeit von oder der Zugang zu technologischer Infrastruktur, die es einer ausreichenden Zahl von Nutzern ermöglicht, die Angebote auch zu nutzen. Die tatsächlichen Gründe sind vielschichtig und geprägt von der jeweiligen Betrachtungsperspektive.

So kritisch von Hentigs Position ist, sie bringt doch ein Charakteristikum des damaligen Standes der technologieunterstützten Wissensvermittlung sehr deutlich zum Ausdruck: einem hohen Maß an Aktionismus stand in der ersten Euphorie ein weitaus geringeres Maß an fundierter Reflexion der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns gegenüber. Nach einer Phase der Ernüchterung entwickelt sich gegenwärtig eine neue Bewegung und damit einhergehend ein neuer Hype um die Informationstechnologien und das Internet: Unter dem Begriff „Web 2.0“ entsteht ein neues Medienbewusstsein, das Informationen sozialer, vernetzter und noch integrierter verstanden wissen möchte als zuvor. Vorzeigeobjekte dieser neuen Entwicklungen sind Portale wie YouTube.com¹¹, MySpace.com und Flickr.com, die keine vorgefertigten Inhalte mehr vorgeben, sondern den Nutzern die inhaltliche Gestaltung des Mediums überlassen, indem sie ihnen lediglich eine thematische Plattform, einen Rahmen, anbieten und ihnen eine eingeschränkte Zahl von Werkzeugen zur Verfügung stellen. Im Zuge dieser aktuellen Entwicklung stellt sich auch die Frage des sinnvollen Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien im Handlungskontext der Fremdsprachenvermittlung Deutsch neu.

Diese Arbeit geht davon aus, dass der Lehrperson eine Schlüsselrolle im erfolgreichen Einsatz technologischer Medien und bei der Durchführung eines technologiebasierten und -gestützten Unterrichts zukommt: Die Technologien sind im Grundsatz vorhanden, die medieninhärenten Potenziale nahezu allgemein akzeptiert und an Lernwilligen und zu vermittelnden Inhalten fehlt es auch nicht. Allerdings stehen für den Erfolg zwei zentrale Punkte zur Debatte: Zum einen sinnvolle, praxisorientierte Medieneinsatz- und Unterrichtsszenarien und zum anderen die Frage nach der Handlungskompetenz der Lehrpersonen, die innerhalb dieser Szenarien agieren können. Daher muss neben einer lehrpersonenzentrierten Definition von Lehr-Lern-Prozessen

¹⁰ von Hentig (2002), S. 189

¹¹ Anmerkung: Die Videoplattform YouTube.com, auf der Nutzer selbst gedrehte Videos veröffentlichen können, wurde im Oktober 2006 für 1,65 Mrd. US\$ vom Suchplattformbetreiber Google übernommen.

zwangsläufig auch die Rolle und das Bild der Lehrpersonen¹² hinterfragt werden: Sind Lehrpersonen den gegenwärtigen – und den zukünftigen – Lehr- und Lernkontexten, die der verstärkte Einsatz von Computern und Informationstechnologien mit sich bringt und weiter bringen wird, gewachsen? Die Auseinandersetzung mit diesen und weiterführenden Fragestellungen ist der Gegenstandsbereich dieser Arbeit.

1.2 Ziele der Arbeit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zunächst zu untersuchen, welche Möglichkeiten Informationstechnologien für die Fremdsprachenvermittlung im Allgemeinen bieten. Anschließend soll dargestellt werden, welchen Beitrag diese Technologien in der Retrospektive für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bisher geleistet haben. Da der Medieneinsatz selbst aber noch keinen Mehrwert und Zusatznutzen darstellt, wird untersucht, welches die Schlüsselfaktoren für den Medieneinsatz sind. Hierbei wird die Rolle und die Kompetenz respektive die Qualifikation von Lehrpersonen in den Mittelpunkt gestellt, da sie als Mittler zwischen Stoff und Lernenden auch eine Schlüsselposition innezuhaben scheinen. Eine empirische Untersuchung soll im Anschluss daran erkunden, inwieweit Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über die entsprechenden Kompetenzen und Einstellungen verfügen und in welchen Bereichen ein Qualifizierungs- bzw. Meinungsbildungsbedarf besteht. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse aus theoretischer Betrachtung und empirischer Untersuchung dazu genutzt, ein Anwendungskonzept zu entwickeln, das eine praxisgerechte Integration von Informations- und Kommunikationsmedien in den *Berufskontext Fremdsprachenlehrperson* exemplifiziert.

1.3 Zur Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Zunächst ist festzuhalten, dass es sich bei dem zu behandelnden Gebiet um ein überaus komplexes und umfangreiches handelt. Diese Arbeit erhebt nicht den Anspruch, sämtliche berechtigten und themenrelevanten Aspekte zu behandeln, sondern konzentriert sich auf wenige, jedoch nach Auffassung des Autors zentrale, Fragestellungen.

Bildungspolitische Fragen wie die technische Ausstattung von Schulen und Bildungseinrichtungen werden nicht näher behandelt. Es ist bekannt, dass zum derzeitigen Stand nicht alle Schulen und Lehrpersonen die im Verlauf der Arbeit

¹² Anmerkung: Im Verlauf der Arbeit wird versucht, generisch neutrale Bezeichnungen zu verwenden. Sollte es aus Gründen des Leseflusses angezeigt sein, können aber auch weibliche oder männliche Bezeichnungen Verwendung finden. Diese beziehen sich ebenfalls jeweils auf beide Geschlechter und sind nicht als diskriminierend anzusehen.

beschriebenen Szenarien umzusetzen vermögen, weil es an der Ausstattung mangelt. In Bezug auf diese Thematik ist es das Anliegen der Arbeit aufzuzeigen, was möglich wäre, wenn die entsprechenden Ressourcen vorhanden wären.

Ein weiterer Aspekt, der in dieser Arbeit keine zentrale Rolle spielen wird, sind die Lernenden, die mit Hilfe der Technologien Wissen erwerben sollen. Unbestreitbar stellen die Lernenden, ihre Kenntnisse, Interessen und Bedürfnisse einen ganz zentralen Erfolgsfaktor dar, wenn es darum geht, didaktische und methodische Vorgehensweisen zu entwickeln, um das Lernen mittels Technologien und Medien anzureichern und zu optimieren. Allerdings handelt es sich bei der Gruppe der Lernenden durch ihre globale Verteilung und die daraus resultierenden gesellschaftlich und kulturell geprägten Unterschiede in Kompetenzen, Einstellungen und Erwartungen gleichzeitig um einen äußerst heterogenen Betrachtungsgegenstand. Daher setzt diese Arbeit an einem anderen Punkt an und stellt die Lehrpersonen ins Zentrum des Erkenntnisinteresses. Dies geschieht aus der Überzeugung, dass kompetente Lehrpersonen – neben dem Vorhandensein der Technologien und der Kenntnisse, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden – die Voraussetzung dafür sind, dass Unterrichtskontexte, die auf Informationstechnologien basieren oder sie einbeziehen, überhaupt im Grundsatz erfolgreich sein können: Es sind die Lehrpersonen, die im Unterrichtskontext über den Medieneinsatz bestimmen, sofern die technischen Möglichkeiten hierzu gegeben sind. Daher wird die Arbeit versuchen zu bestimmen, wodurch sich eine in Bezug auf Informationstechnologien kompetente Lehrperson auszeichnet.

Die Ergebnisse stellen lediglich einen Ausschnitt des Gesamtkontextes „Informationstechnologien in der Fremdsprachenvermittlung“ dar. Denn losgelöst vom Faktor des Lernenden muss die Arbeit zwangsläufig eine Antwort auf die Frage nach dem konkreten *Wie* schuldig bleiben. Diese kann nur unter Berücksichtigung eines gegenständlichen und spezifischen Lernenden erarbeitet werden. Jedoch will die vorliegende Arbeit eine Verständnisbasis dafür erarbeiten, welche Position die Lehrenden im Gesamtkontext einnehmen und welches die grundlegenden Faktoren sind, die diese Position beeinflussen.

1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau

Die Erwartungen, die an wissenschaftliches Arbeiten und an die Forschung gestellt werden, sind sehr heterogen. Bleyhl beispielsweise hat an Forschung den Anspruch *eindeutiger Forschungsergebnisse* und *schlüssiger Theorien*.¹³ Dies ist auch letztlich das – teils bewusste, teils unterbewusste und teils unbewusste – Ziel eines

¹³ Vgl. Bleyhl (2000), S. 72

jeden wissenschaftlich arbeitenden und forschenden Menschen. Ein solcher Anspruch aber weist – bis in die letzte Konsequenz gezogen – eine interessante Parallele zu den Naturwissenschaften und zur Quantenphysik und ihrer *Theory of Everything* auf: Den Versuch einer eindeutigen und widerspruchsfreien Beschreibung und Erklärung der in der Natur beobachtbaren Phänomene im Rahmen eines möglichst einfachen Satzes von Formeln. Ein Vorhaben, an dem Wissenschaftler wie Heisenberg oder Einstein zeitlebens gescheitert sind. Das Gebiet des Fremdsprachenunterrichtes Deutsch und des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Fremdsprachenvermittlung ist weder naturwissenschaftlicher Betrachtungskomplex noch hat es die allumfassende Dimension der Erklärung des Universums. Jedoch handelt es sich auch hier um ein äußerst komplexes Forschungsgebiet, das in gewisser Weise ein eigenes Universum bildet. Da im vorangegangenen Abschnitt bereits dargelegt wurde, warum u.a. die *Dimension Lernende* nicht Teil des Forschungsvorhabens ist, kann die vorliegende Arbeit keine *Theory of Everything* für den Forschungsgegenstand zum Ziel haben. Sie sieht sich vielmehr in der Tradition einer *praktischen Erkenntnis*.¹⁴ Eine solche erhebt nicht den Anspruch einer ausgearbeiteten und unzweideutigen Theorie sowie einer gültigen Verallgemeinerbarkeit, wie etwa Bleyhl sie fordert. Ihr Ziel ist es, Probleme zu identifizieren, zu beschreiben und schließlich zu bewerten. Sie versucht Ursachen zu erklären und daraus Prognosen und Schlüsse abzuleiten.¹⁵

Eine praktische Erkenntnis setzt auf Seiten des Betrachtenden das Verstehen des Betrachtungsgegenstandes und der Zusammenhänge voraus und ist so perspektivegebunden. Somit steht sie in der Tradition einer philosophischen Hermeneutik. Die Hermeneutik beschäftigt sich mit Problemen des Auslegens, Deutens und Verstehens von Texten, Lehren, Ereignissen und Sachverhalten.¹⁶ Verstehen ist nach Gadamer's Horizonttheorie niemals nur durch das konkrete und gegenwärtige Verhältnis des betrachtenden Subjekts (Forscher) zum Gegenstand seiner Betrachtung (Forschungsgegenstand) bestimmt. Vielmehr ist das Verstehen (des Forschenden) als Teil eines wirkungsgeschichtlichen Geschehens zu sehen, das die historisch wandelbaren Gegebenheiten, den jeweiligen Horizont des Erkenntnisaktes, berücksichtigen muss.¹⁷ Verstehen ist somit niemals universal gültig und verallgemeinerbar, sondern ein individueller Akt, der auf Basis individueller und beispielsweise durch Vorwissen und Sozialisation geprägter Prozesse abläuft: „Verstehen hat (...) immer ein Vorverständnis zur Voraussetzung. Wir gehen mit diesem Vorverständnis an das heran, was wir ver-

¹⁴ Vgl. Hörning (2001), S. 11 ff.

¹⁵ Vgl. Hörning (2001), S. 11 ff.

¹⁶ Vgl. Anzenbacher (1995), S. 140

¹⁷ Vgl. Gadamer (1990)

stehen wollen, und bringen dieses Vorverständnis in das Verstehen ein.“¹⁸ Im Verstehensprozess ist dabei der Bedeutungszusammenhang des zu Deutenden demipienten nie zur Gänze verständlich. Der Interpret und das zu Interpretierende stehen vielmehr in einem Verhältnis der Gegenseitigkeit. In diesem Zusammenhang spricht man auch von einer *hermeneutischen Spirale*. In der Folge dehnte die Hermeneutik ihren Gegenstandsbereich auf das ganze Spektrum verstehender Erkenntnis aus, indem sie herausstellte, dass jegliche Form von Wissen letztlich auf Auslegung beruhen muss.¹⁹ Demzufolge müssen die Ergebnisse, die diese Arbeit hervorbringen wird, als Produkt von individuumsgeprägten Forschungs-, Verstehens- und Interpretationsprozessen verstanden werden, die keinen Anspruch auf allumfassende Vollständigkeit und universelle Übertragbarkeit erheben können. Entsprechend der Zielstellung der Arbeit ist diese in vier große Themenbereiche untergliedert, die sich auch in der Aufteilung der Kapitel widerspiegeln:

Das Kapitel 2 „*Lehren und Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien*“ dient der Schaffung einer einheitlichen Rezeptions- und Verständnisbasis. Es umfasst die Definition eines Medienbegriffes in Abschnitt 2.1 und im folgenden Abschnitt 2.2 die Diskussion, ob Informationstechnologien so genannte ‚Neue Medien‘ sind. Informations- und Kommunikationstechnologien umfassen ein überaus großes Spektrum an unterschiedlichen Technologien. Deshalb wird dieses Medienspektrum in Abschnitt 2.3 problemorientiert eingegrenzt. Abschnitt 2.4 setzt sich damit auseinander, welche Ziele mit dem Lehren und Lernen mit Technologien im Allgemeinen verbunden sind. Schließlich wird Abschnitt 2.5 darzustellen versuchen, welche Bedeutung die Technologiemedien für die Fremdsprachenvermittlung im Speziellen haben. Dies geschieht mittels kritischer Betrachtung ausgewählter Potenziale, die ihnen im Einsatz in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch zugeschrieben werden.

Nachdem Kapitel 2 aufzeigte, dass der Technologieeinsatz in der Fremdsprachenvermittlung durchaus positive Ansätze für ein *enrichment* bieten kann, beschäftigt sich Kapitel 3 mit den Schlüsselfaktoren, die die Bedingungen für einen solchen Einsatz schaffen. „*Schlüsselfaktoren: Lehrpersonen im Kontext des erfolgreichen Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch*“ zeigt in Abschnitt 3.1 die chronologische Entwicklung des Einsatzes der Informations- und Kommunikationstechnologien in der Fremdsprachenvermittlung und verdeutlicht, dass von einer Medienintegration zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht gesprochen werden kann. Die Identifikation wesentlicher

¹⁸ Anzenbacher (1995), S. 140 f.

¹⁹ Vgl. Gadamer (1990)

Faktoren für eine Integration dieser Medien unter 3.2 beginnt bei der exemplarischen Betrachtung ausgewählter Medientypologien in 3.2.1, aus denen sich u.U. Rückschlüsse auf Integrationsparameter ziehen lassen. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird in 3.2.3 ein Integrationsmodell sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt, das die Schlüsselfaktoren für einen erfolgreichen Technologieeinsatz in der Wissensvermittlung aufzuzeigen versucht. Zu diesen Faktoren zählen auch die Lehrpersonen. Die allgemeine Rolle und Position des Schlüsselfaktors Lehrperson in einer Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch in einer technokratisch geprägten Zeit gilt es in 3.3 zu identifizieren und zu bewerten. Gleichzeitig schließt sich die Frage an, was eine Lehrperson in diesem Umfeld handlungsfähig macht, welche Kompetenzen und Einstellungen sie mitbringen muss, um unter diesen Umgebungsparametern als Lehrperson in berufsbezogenen Handlungskontexten zu bestehen. Mit dieser Frage setzt sich Abschnitt 3.4 auseinander. Hierbei gilt es zu differenzieren: Auf der einen Seite stellt sich die Frage nach den Kompetenzen und Qualifikationen, die Lehrpersonen fachübergreifend zum Ausüben einer Lehrtätigkeit befähigen und die Lehrpersonen speziell für die Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache benötigen (Abschnitte 3.4.1 und 3.4.2). Dazu gehört auch die Frage, wie diese Kompetenzen und Qualifikationen in den Ausbildungscurricula von Lehrpersonen bereits berücksichtigt werden (Abschnitt 3.4.3). Auf der anderen Seite stellt sich die Frage nach solchen Kompetenzen, die sich insbesondere auf die Technologien beziehen: professionelle bzw. professionsbezogene Medienkompetenzen, die Lehrpersonen befähigen, Informations- und Kommunikationstechnologien in rollenbezogenen Handlungskontexten zielangemessen einsetzen zu können (Abschnitt 3.4.4). Beide Kompetenzprofile, die berufs- und die medienbezogenen, lassen sich zu einem Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammenfügen (Abschnitt 3.4.5), das die Technologien als integralen Bestandteil der Sprachvermittlung und damit auch des Handlungsprofils Lehrperson zu integrieren versucht.

Bis zu diesem Punkt ist die Arbeit, wie einleitend bereits dargelegt, geprägt von grundsätzlichen Überlegungen und Deduktionen aus einem perspektivisch determinierten Forschungsverständnis. Kapitel 4 *„Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Informationszeitalter: Empirische Untersuchung zur Handlungsqualifikation von Lehrpersonen zu Informations- und Kommunikationstechnologien“* erweitert diese bislang vorwiegend hermeneutisch geprägte Perspektive. Die empirische Untersuchung erfasst die funktionalen und professionellen Medienkompetenzen von Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihre Einstellung hinsichtlich des Einsatzes von Technologien in verschiedenen Handlungsszenarien ihres Berufskontextes in Form einer Momentaufnahme. Sie ist international angelegt. Die Ziele der Studie wer-

den in Abschnitt 4.1 formuliert. Abschnitt 4.2 erläutert dann die Rahmenbedingungen, unter denen die Studie durchgeführt wird. In 4.3 wird ein Forschungsdesign entwickelt, das die Zielgruppen der Untersuchung genau definiert, die Erhebungsmethode darstellt und ihre Aussagekraft kritisch einordnet. Anschließend werden in Abschnitt 4.4 ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, die ausdrücklich auch als Datensammlung und -quelle für weiterführende Forschungen verstanden werden wollen. Die Ergebnisse werden in 4.5 in einer verkürzten Form noch einmal als Überblick zusammengefasst. Unter Einbeziehung der Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel strebt das Kapitel 4.6 das Ziel an, aus den Ergebnissen der empirischen Studie begründete Schlüsse und Konsequenzen für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, für Lehrpersonen dieses Fachgebietes sowie für die Entwicklung technologiebasierter bzw. -gestützter Angebote und Applikationen zu ziehen.

Um aus den Erkenntnissen von hermeneutischer und empirischer Forschung praktische Ansätze insbesondere für die Entwicklung technologischer Anwendungen zu generieren, schließt sich an die empirische Untersuchung das abschließende Kapitel *„Unterrichtsvorbereitung Online/Offline (UVO²): Exemplarische Plattform für die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Handlungskontext einer Fremdsprachenlehrperson in Theorie und Praxis“* an. Zunächst werden in Abschnitt 5.1 auf Basis der Studie sowie der Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel Indikatoren für die Entwicklung einer Plattform zur Unterrichtsvorbereitung identifiziert. Um einen Mehrwert einer solchen Applikation zu erreichen, werden anschließend in Abschnitt 5.2 artverwandte Produkte für die UVO²-Plattform betrachtet und kritisch analysiert. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Zielsetzung sowie den Aufbau und die Struktur eines Plattformmodells ein, das in Abschnitt 5.3 näher beschrieben wird. Welche Innovationsaspekte und welchen Mehrwert dieses Modell gegenüber herkömmlichen Medien und Methoden der Unterrichtsvorbereitung bieten kann, ist die zentrale Frage von Abschnitt 5.4. Anhand der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ zum Lehrwerk „studio d.“ des Cornelsen Verlages wird in Abschnitt 5.6 die praktische Umsetzbarkeit des UVO²-Modells demonstriert sowie in einem Soll-Ist-Vergleich zwischen theoretischem Modell und praktischer Umsetzung die Praktikabilität und Sinnhaftigkeit kritisch hinterfragt und bewertet.

Kapitel 6 fasst die wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse der Arbeit schließlich noch einmal zusammen und gibt ein Ausblick auf weiterführende Entwicklungsmöglichkeiten. Im Appendix der Arbeit unter 7 finden sich neben der Bibliographie und dem Abbildungs- und Tabellenverzeichnis auch weiterführende Informationen zur Studie, wie etwa der Fragebogen.

2 LEHREN UND LERNEN MIT INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN

Dieses einleitende Kapitel beschäftigt sich fächerübergreifend mit dem Gebiet des Lehrens und Lernens mit Informations- und Kommunikationstechnologien und dient einerseits der Schaffung einer einheitlichen Verständnisbasis in Bezug auf die Technologien und andererseits zur Verdeutlichung der Relevanz dieser Medien für die Fremdsprachenvermittlung allgemein. Ersteres ist insbesondere deshalb notwendig, da es kein einheitliches, allgemeingültiges Medienverständnis gibt und so abweichende Auffassungen zu einer Verfälschung und Fehlinterpretation der Ergebnisse dieser Arbeit führen könnten. Die anschließende Betrachtung ausgewählter Potenziale der Technologien für die Fremdsprachenvermittlung soll ihre Relevanz für dieses Gebiet verdeutlichen.

2.1 Zum Medienbegriff

Einführend lässt sich zunächst sagen, dass es eine „terminologische Inflation des Medienbegriffes“ gibt.²⁰ Analog der vermittelnden Funktion wird mit „Medium“ aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive ein „Träger und Vermittler von Informationen bezeichnet.“²¹ Aus Sicht der funktionalen Medienpädagogik ist ein Medium ein „Vermittler von Botschaften an Subjekte“.²² Allgemein wird in der Pädagogik der Medienbegriff etwa seit Mitte der 1960er Jahre für „ein Objekt [angewandt], welches Informationen vermittelt und in lehrender und erzieherischer Art und Weise genutzt wird.“²³ Diese verschiedenen Definitionen zeigen, dass das Verständnis des Medienbegriffs sehr spezifisch, perspektivisch und problemorientiert ist. Um ein einheitliches Medienverständnis zu erreichen, erscheint es daher notwendig, den Medienbegriff an dieser Stelle problemorientiert zu definieren.

Aus dem Lateinischen lassen sich für den Begriff „Medium“ zwei ursprüngliche Wurzeln identifizieren: während *medium* sowohl für Mitte, Mittelpunkt, Öffentlichkeit, Publikum und Gemeinwohl stehen kann, bezeichnet *medius* etwas, das in der Mitte liegt oder etwas Vermittelndes, einen Vermittler.²⁴ Mit dem Begriff *Medium* wird so im umgangssprachlichen Alltagsgebrauch in der Regel a) ein Mittel, b) ein Mittler oder c) etwas Vermittelndes bezeichnet. Das heißt, dass ein und derselbe Begriff für sehr ver-

²⁰ Posner (1985), S. 257

²¹ Vgl. Bäcke (2003)

²² Schorb (1998), S. 14

²³ Vgl. Bäcke (2003)

²⁴ Vgl. Hau (1995), S. 612 f.

schiedene Sachverhalte verwendet wird. Tulodziecki / Steinmetz nennen als Beispiele, dass der Begriff *Medium* im Unterrichtskontext u.a. verwendet wird „[...] für Tafel und Kreide, für Landkarte und Atlas, für Radio und Fernsehen, für Hörspiel und Unterrichtsfilm, für Lernprogramm und Arbeitsblatt, für Gespräch und Rollenspiel, für Lehrerimpuls und Lehrervortrag, für Experimentiergerät und Modell, für Videokamera und Textverarbeitungsprogramm, für Sprache und Musik sowie für die Demonstration von realen Gegenständen oder von Bewegungsabläufen.“²⁵ Berechtigterweise stellen sie die Frage in den Raum, wie sinnvoll es ist, alle Sachverhalte, mit denen etwas vermittelt wird, als Medien zu bezeichnen und ob es nicht zielführender wäre, den Medienbegriff enger zu fassen.²⁶

Ein engeres Verständnis des Medienbegriffes erscheint insofern angebracht, als allein in der Aufzählung von Tulodziecki / Steinmetz mindestens drei verschiedene Bezugsebenen bzw. Aspekte von Medien miteinander verwoben werden:²⁷

- *der technisch-apparative Aspekt*: Geräte bzw. Systeme und Trägermedien wie Kameras, Radioempfänger oder Videorecorder, Bücher, Videokassetten bzw. Schallplatten zur Aufzeichnung, Übertragung, Wiedergabe oder Speicherung von Informationen,
- *der inhaltliche Aspekt*: die Kommunikate, d. h. die Aussagen und Botschaften, die wie bei Romanen, Radiosendungen oder Videoclips über die Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt produziert werden,
- *der funktionale Aspekt* in einem kommunikativen und gesellschaftlichen Kontext, z. B. „Massenmedien“ als gesellschaftliches Phänomen oder "Unterrichtsmedien" in pädagogischen Zusammenhängen.

Für eine weitere Annäherung an den Medienbegriff bieten die o.g. medialen Bezugsebenen eine erste Orientierung: Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch hat zunächst einmal einen *funktionalen Charakter*, indem Medien dazu genutzt werden, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Die *inhaltlichen Aspekte* von Medien hingegen sollen im Rahmen des konkreten Forschungsvorhabens keine Rolle spielen. Dies liegt darin begründet, dass mit der Sprachenvermittlung selbst das Betrachtungsgebiet sehr weit gefasst ist. Will man sich mit den inhaltlichen Aspekten von Medien auseinandersetzen, so erscheint es notwendig, dieses Gebiet weiter einzugrenzen und beispielsweise die inhaltlichen Aspekte der medial gestützten Vermittlung einzelner grammatischer Phänomene als Forschungsobjekt zu definieren. Da es jedoch das Ziel der vorliegen-

²⁵ Tulodziecki / Steinmetz (2006)

²⁶ Vgl. Tulodziecki / Steinmetz (2006)

²⁷ Gesellschaft für Informatik (1999)

den Arbeit ist, den Globalkontext des Medieneinsatzes im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu untersuchen, wird hierauf verzichtet.

Der *technisch-apparative Aspekt* des Medienbegriffes wiederum ist insofern weiter zielführend, weil er Medien als Geräte oder Systeme zur Aufzeichnung, Übertragung, Wiedergabe oder Speicherung von Informationen klassifiziert, was die Informations- und Kommunikationstechnologien mit einschließt. Allerdings fehlt diesem Verständnis eine wichtige Dimension: die Veränderbarkeit des Inhaltes. Inhalt kann von diesen Medien nicht nur aufgezeichnet, übertragen, wiedergegeben und gespeichert werden, sondern auch verändert und verarbeitet. Gerade in dieser Hinsicht bieten Informations- und Kommunikationstechnologien wie Computer und Internet viele Möglichkeiten. Daher versteht die vorliegende Arbeit Medien im Sinne von Herzig als „[...] Mittler [...], durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.“²⁸ Herzig verwendet den Begriff „potenzielle Zeichen“ deshalb, weil durch die Medien lediglich Bestandteile bzw. Repräsentationen von Zeichen übertragen, gespeichert, wiedergegeben und/oder verarbeitet werden. Die eigentlichen Bedeutungen werden ihnen von den an der Kommunikation beteiligten Personen in einem Rezeptions- bzw. Interpretationsprozess erst zugewiesen.²⁹

Aber auch ein solch technisches Medienverständnis ist nicht unzweideutig. So stellt Winkler die These auf, dass alle Medien technische Medien seien. Dies begründet er damit, dass „[...] auch basale Medien wie mündliche Sprache, Ritus und Tanz [...] auf Technik angewiesen [sind]. Der Technikbegriff muss erweitert werden, so dass er Körpertechniken und Praxen mit umfasst, entsprechend sinnvoll erscheint, einen weiten Technikbegriff (Technik_1, *téchne*) von einem engen Technikbegriff (Technik_2, hardware) zu unterscheiden. Im Verlauf der Mediengeschichte verschiebt sich das Gewicht von der Technik_1 hin zur Technik_2, deren innere Komplexität nimmt zu.“³⁰ Dieser Aussage soll nicht argumentativ widersprochen werden, macht sie doch deutlich, dass auch das Verständnis von Technik perspektiv- und bezugsabhängig ist. Jedoch erscheint es in diesem Zusammenhang notwendig, die Mediendefinition der vorliegenden Arbeit weiter zu spezifizieren, indem sie einem engeren Technikverständnis im Sinne von Winkler (Technik_2, hardware) zugeordnet und so den Techno-

²⁸ Vgl. Herzig (2001) zitiert nach Tulodziecki / Steinmetz (2006)

²⁹ Vgl. Tulodziecki / Steinmetz (2006)

³⁰ Winkler (2004)

logien (im Sinne von Hard- und Software) angenähert wird. So soll ein Missverstehen des technischen Aspektes von Medien vermieden werden.

Legt man einen Medienbegriff im Verständnis Herzigs zugrunde, dann sind Printprodukte wie beispielsweise Bücher, Film und Fernsehen, Radio und andere Tonmedien, Video und andere Bildmedien sowie Computer und damit auch die Informations- und Kommunikationstechnologien in ihrer Gesamtheit Beispiele für Medien. Dabei umfasst ein so gearteter Medienbegriff „[...] die technischen Geräte bzw. Einrichtungen zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von Zeichen genauso wie die dazugehörigen Materialien bzw. die Software sowie deren funktionales Zusammenwirken bei der Kommunikation.“³¹ Innerhalb eines solchen Medienverständnisses kann mit Medium sowohl das jeweilige *Gesamtmedium* (z.B. Fernseher oder Computer) bezeichnet werden als auch bestimmte *Medienarten*, wie etwa Lernsoftware, oder *Einzelmedien* wie eine spezifische Computersoftware.³²

Der Definition Herzigs und den Ausführungen von Tulodziecki/Steinmetz schließt sich die vorliegende Arbeit an, da sie eine eindeutige und operativ handhabbare Charakterisierung von Medien liefern. Die klare Festlegung eines solchen Verständnisansatzes ist auch deshalb notwendig, weil sie eine Kollision mit anderen – beispielsweise semiotisch geprägten³³ – Auffassungen von vorneherein ausschließt.³⁴

2.2 Neue Medien oder IKT?

Die alleinige Definition eines Mediums im Sinne eines technologischen Mediums ist noch nicht ausreichend, um eine allgemeine Verständnisbasis zu schaffen. Das liegt darin begründet, dass auch innerhalb eines technologischen Medienverständnisses unterschiedliche Aspekte und Medieneigenschaften als determinierende Faktoren einer Mediendefinition zum Einsatz kommen. Zudem hat mit der rasanten Entwicklung der Computer- und Informationstechnologie in den vergangenen Jahren mehr und mehr der Begriff der „Neuen Medien“ interdisziplinär Einzug in die Fachdiskussion gehalten. Es lässt sich feststellen, dass keine Einigkeit darüber besteht, was genau unter diesen (technologischen) Neuen Medien zu verstehen ist und viel mehr noch, ob es sich dabei tatsächlich um genuin neuartige Medien handelt oder vielmehr um lediglich weiterentwickelte ‚alte‘ Medien.³⁵

³¹ Tulodziecki / Steinmetz (2006)

³² Vgl. Tulodziecki / Steinmetz (2006)

³³ Anmerkung: Nach Posner ein kodebezogener Medienbegriff.

³⁴ Anmerkung: Zur Diskussion eines semiotischen versus eines technischen Medienbegriffs siehe auch Kledzik (1990).

³⁵ Vgl. Müller (2003)

Schiemann stellt beispielsweise fest, dass es sich „[...] de facto bei den Neuen Medien lediglich um erweiterte und neue Medientechniken [handelt], eigentlich um nichts anderes als um neue Distributionsformen längst bekannter und entwickelter Medien.“³⁶ Angesichts von grundlegenden Medieneigenschaften wie Multimedialität und Hypertextualität³⁷ beispielsweise des herausragenden neuen Mediums Internet lässt sich feststellen, dass dieses Medium in keiner Weise ein ‚längst bekanntes‘ Medium darstellt. Mandl /Reinmann-Rothmeier stellen auf die Frage, was denn das Neue an Neuen Medien ist, Folgendes fest:

„Neu ist erstens die integrative Bündelung verschiedener Zeichensysteme, die unterschiedliche Sinne des Nutzers ansprechen; neu ist zweitens die Möglichkeit, zeit- und ortsunabhängig über Netze miteinander zu kommunizieren; und neu ist drittens die wachsende „Intelligenz“ von Computersystemen, die ein Agieren und Manipulieren in virtuellen Welten erlaubt.“³⁸

Besonders wird beim Versuch der Definition Neuer Medien der Distributionsaspekt betont: „Streng genommen verbergen sich hinter dem Begriff ‚Neue Medien‘ lediglich einige neue Methoden der Vervielfältigung, des Transports und der Verteilung von Bild, Ton und Schrift. Hierher gehören Videokassette, Breitbandkabel, der Satellit, aber auch neue Methoden der Textübermittlung [...]“.³⁹ Dies deckt sich im Wesentlichen mit der zuvor beschriebenen Mediencharakterisierung nach technisch-apparativen Aspekten.⁴⁰ Für die vorliegende Arbeit ist ein solch weites Verständnis des Begriffes ‚Neue Medien‘ nicht zielführend, da durch die Konzentration auf die Informations- und Kommunikationstechnologien einige der aufgeführten Medien unberücksichtigt blieben.

Aus einer anderen Perspektive wiederum liegt der Neuheitsaspekt weniger in den Medien selbst, als vielmehr in neuen Übertragungssystemen, die zur Bildung neuer Kommunikationsstrukturen führen.⁴¹ In dieser Kommunikation spielen der Computer und die Informationstechnologie eine immer bedeutsamere Rolle: „[...] Im Gegensatz zur herkömmlichen Kommunikation zwischen Menschen durch Sprache oder Schrift findet die ‚neue‘ Kommunikation vornehmlich über computerlesbare Daten statt: zumindest nehmen aber Mikroprozessoren in irgendeiner Form an der Kommunikation zwischen den einzelnen Partnern teil.“⁴² In die Reihe der Definitionen, die den Computer als wesentlichen Bestandteil Neuer Medien identifizieren, stellt sich auch Bollmann,

³⁶ Müller (2003)

³⁷ Anmerkung: Zur Erklärung des Begriffes der Hypertextualität siehe auch Glossar

³⁸ Mandl / Reinmann-Rothmeier (2000), S. 127

³⁹ Lehnhard zitiert nach Müller (2003)

⁴⁰ Vgl. 2.1 und hier Gesellschaft für Informatik (1999)

⁴¹ Vgl. Müller (2003)

⁴² Gergley zitiert nach Müller (2003)

der unter Neuen Medien „[...] alle Verfahren und Mittel [versteht], die mit Hilfe digitaler Technologie, also computerunterstützt, bislang nicht gebräuchliche Formen von Informationsverarbeitung, Informationsspeicherung und Informationsübertragung, aber auch neuartige Formen von Kommunikation ermöglichen.“⁴³ Einem solchen Verständnis der ‚Neuen Medien‘ schließt sich die vorliegende Arbeit vom Grundsatz her an, da Bollmanns Definition Neuer Medien sich inhaltlich weitestgehend mit der zuvor aufgestellten Definition eines technischen Medienbegriffs im Sinne von Herzig und einem engeren Verständnis des Technikbegriffs nach Winkler deckt.⁴⁴

Insgesamt muss festgehalten werden, dass der Begriff der Neuen Medien - wie der der technischen Medien - äußerst verschiedenartig wahrgenommen wird, was auch die oben dargestellten Definitionen verdeutlichen.⁴⁵ Es lassen sich durchaus dem Untersuchungsgegenstand der Arbeit angemessene Definitionen ‚Neuer Medien‘ – wie die Bollmanns – identifizieren. Trotzdem möchte die vorliegende Arbeit im Weiteren auf die Verwendung des Begriffs der ‚Neuen Medien‘ verzichten. Auf diese Weise soll von Grund auf vermieden werden, dass es bei der Rezeption der Arbeit zu missverständlichen Interpretationen kommen kann. Es wird daher ausschließlich von Informations- und Kommunikationstechnologien – abgekürzt auch *IKT* oder *IKT-Medien* – die Rede sein.

2.3 Problemorientierte Eingrenzung des Medienspektrums

Die von Bollmann beschriebenen digitalen Technologien, die neue Formen von Informationsverarbeitung, -speicherung und -übertragung ermöglichen, sind äußerst zahlreich. So fällt unter Bollmanns Beschreibungsansatz u.a. auch der gesamte Mobilfunkbereich mit Diensten wie WAP, SMS, GPRS oder auch UMTS⁴⁶, um nur einige zu nennen. Blicke man bei dieser relativ globalen Beschreibung, so wäre das zu behandelnde Medienspektrum aufgrund des Umfangs innerhalb des Rahmens dieser Arbeit nicht behandelbar. Aus diesem Grunde erfolgt an dieser Stelle eine Eingrenzung des IKT-Medienpektrums.

⁴³ Bollmann (1998), S. 12

⁴⁴ Vgl. 2.1 und hier insbesondere Herzig (2001) zitiert nach Tulodziecki / Steinmetz (2006) und Winkler (2004)

⁴⁵ Anmerkung: Bei den angeführten Definitionen handelt es sich lediglich um einen kleinen, keineswegs repräsentativen, Ausschnitt aus der Gesamtdiskussion. Dieser Ausschnitt soll jedoch als ausreichend zur Verdeutlichung der Divergenz der Begriffsauffassungen angesehen werden.

⁴⁶ Glossar

In der Betrachtung der IKT und ihres Einsatzes in Lehr- und Lernkontexten steht in dieser Arbeit der Personal Computer (PC)⁴⁷ im Mittelpunkt und dieser ist insbesondere in seiner Ausführung als Multimedia-PC von Interesse.⁴⁸ Ein Multimedia-PC ist durch seine technische Ausstattung besonders dafür prädestiniert, multimediale Inhalte darzustellen. Er verfügt in der Regel über einen großen Arbeitsspeicher, eine hohe Festplattenkapazität, einen Prozessor mit hoher Verarbeitungsgeschwindigkeit, ein oder mehrere Laufwerke zum Lesen – teilweise auch Beschreiben – von Speichermedien wie CD-ROM oder DVD⁴⁹, eine leistungsstarke Grafikkarte sowie schließlich eine Soundkarte zur Ausgabe von Audiosignalen.⁵⁰ Um auf die eine immer wichtigere Rolle spielenden Online-Medien zugreifen zu können, benötigt der Multimedia-PC eine Netzwerkanbindung. Diese wird entweder über lokale Netzwerke realisiert, an die der Rechner angeschlossen ist, oder, sofern es sich um einen Einzelplatzrechner handelt, über einen so genannten Einwahlrechner, den ein Dienstleister (Provider) bereitstellt und der gebührenpflichtig über ein analoges (z.B. Telefonanschluss) oder digitales Modem (z.B. DSL) und eine Telefonleitung angesteuert werden kann.⁵¹

Für die Arbeit mit einem Rechner benötigt der Benutzer noch zusätzliche Ein- und Ausgabegeräte, mit deren Hilfe Daten – wie die Bezeichnung bereits verrät – in den Rechner eingegeben werden können bzw. über die die verarbeiteten Daten z.B. am Bildschirm oder in gedruckter Form ausgegeben werden können. Tabelle 1 bietet einen Überblick über gängige Ein- und Ausgabegeräte bei Computern.

Tabelle 1: Übersicht Ein- und Ausgabemedien⁵²

<i>Eingabemedien</i>	<i>Ausgabemedien</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Tastatur - Touchscreen - Maus / Trackball / Joystick - Scanner (Texte, Bilder) - Digitalkamera (Standbild) - digitale Videokamera / Webcam - Synthesizer, Keyboard, Audio-Recording - Mikrofon 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildschirm / Monitor - Drucker / Plotter - Projektor / Beamer - Lautsprecher

⁴⁷ Glossar

⁴⁸ Anmerkung: Werden die Begriffe ‚Rechner‘ und ‚PC‘ angewendet, so beziehen sie sich inhaltlich immer auf den ‚Multimedia-PC‘ wie er beschrieben wurde. Sind anderweitige Computertypen gemeint, so wird dies an der entsprechenden Stelle kenntlich gemacht.

⁴⁹ Glossar

⁵⁰ Vgl. Grieser / Irlbeck (1995), S. 593

⁵¹ Vgl. Döring (1997), S. 309

⁵² Eigene Darstellung; zur Erklärung einzelner Medien aus der Tabelle siehe Glossar

Eine Computerform, die an diesem Punkt ebenfalls mit einbezogen werden muss, sind tragbare Rechner, sofern sie über die oben beschriebenen multimedialen Fähigkeiten verfügen. Hierzu zählen die Rechnerkategorien Notebook, Laptop, Subnotebook, Tablet-PC und einige Geräte aus der Gruppe der *Personal Digital Assistants* (PDA).⁵³ In letzter Konsequenz sind solche Rechner auch Multimedia-PCs, in die verschiedene Ein- und Ausgabemedien, wie v.a. Tastatur und Bildschirm, bereits integriert sind, jedoch mit dem Unterschied, dass diese aufgrund einer eingebauten Spannungsversorgung auch ortsunabhängig eingesetzt werden können.

Die mithilfe des beschriebenen Multimedia-PC sowie von tragbaren Rechnern mit multimedialen Fähigkeiten in Kombinationen mit verschiedenen Ein- und Ausgabemedien vorrangig nutzbaren IKT sind der eingegrenzte Betrachtungsbereich aus dem Gesamtspektrum der IKT, dem sich diese Arbeit widmet.

2.4 Ziele des Lehrens und Lernens mit IKT

Der Einsatz von Medien – egal welcher Form⁵⁴ – kann niemals nur ein Selbstzweck um des Mediums willen sein. Auch im Bereich der Wissensvermittlung werden mit dem Einsatz von Medien – im Kontext dieser Arbeit mit dem Einsatz von IKT – immer auch Ziele verfolgt. Welche dies sind, war jedoch nicht immer ganz deutlich: Schon im Rahmen der ersten Medieneuphorie warnten kritische Stimmen: „Wenn Technologien [...] noch nicht flächendeckend etabliert und die Lernpotenziale entsprechend unscharf sind, besteht die Gefahr des ‚technologischen Opportunismus‘, bei dem das technisch Machbare den Ton angibt und die eigentlich relevanten Fragen des Lernens in den Hintergrund rücken.“⁵⁵ Der Einsatz der IKT-Medien wird „[...] oft nur praktisch begründet [i.S. technischer Kompetenz] oder ökonomisch legitimiert [...], während sich die pädagogisch-psychologische Begründung auf spekulative Lernvorteile beschränkt.“⁵⁶ Wie die Folgejahre gezeigt haben, erwies sich diese Kritik als durchaus berechtigt.⁵⁷ Allerdings erscheint sie auch etwas einseitig, impliziert sie doch ein *entweder oder* in den Zielen des Medieneinsatzes: Entweder soll Medienkompetenz vermittelt, sollen Kosten gespart *oder* (spekulative) Lernvorteile ausgenutzt werden. Letzten Endes handelt es sich in der überwiegenden Zahl der Fälle um Zielbündel, die

⁵³ Glossar

⁵⁴ Anmerkung: Hierzu zählen neben den IKT-Medien auch solche wie Video, Bücher, Fernsehen, welche zu didaktischen Zwecken genutzt werden.

⁵⁵ Mandl/Reinmann-Rothmeier (2000), S. 124

⁵⁶ Mandl/Reinmann-Rothmeier (2000), S. 124

⁵⁷ Vgl. auch 1.1

mit dem Medieneinsatz verbunden werden. Aus diesem Grund sollen die wesentlichen Ziele, die mit dem Einsatz von IKT verbunden sind, näher identifiziert werden.

Döring hat sich mit der Zielthematik eingehender auseinandergesetzt und identifiziert in Bezug auf das Bildungswesen und das Online-Lernen⁵⁸ allgemein vier wesentliche Bündel von Einsatzzielen:⁵⁹

- Ökonomische Ziele
- Politische Ziele
- Didaktische Ziele
- Inhaltliche Ziele

Döring führt in Hinsicht auf die *Ökonomie* die Möglichkeit zur Kosteneinsparung an: Beim klassischen Fernlernen besteht ein hoher logistischer Aufwand für das Versenden der Unterrichtsmaterialien wie Skripte, Lehrbriefe und Videokassetten, wobei sich beim Online-Lernen die Kosten reduzieren lassen, da hier die Lernenden immer wieder auf das Angebot zugreifen können und „[...] sich im Pull-Verfahren [selbst] mit digitalen Lernmaterialien versorgen“.⁶⁰ Diesem Standpunkt ist weitestgehend beizupflichten. Allerdings sollte bedacht werden, dass sich diese vollständige Nutzung von Online-Medien zu Distributionszwecken momentan noch nicht sinnvoll bewerkstelligen lässt: Unterrichtsvideos per Online-Medium anstatt Videokassette zur Verfügung zu stellen, dürfte die infrastrukturellen Möglichkeiten der meisten Lerner noch übersteigen, da sie nicht über geeignete Netzzugänge verfügen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lässt sich im IKT-basierten Fernunterricht – sofern datenintensive Anwendungen wie Video zum Einsatz kommen – noch nicht vollständig auf das postalische Versenden von Materialien (z.B. in Form von CD-ROMs oder DVDs als Distributionsmedien für Videodateien) verzichten, solange deren Einsatz nur mit Hilfe von physischen Medien⁶¹ praktikabel ist.

Als *politische Ziele* sieht Döring die stärkere Integration von unterprivilegierten Zielgruppen, deren Ausgrenzung „entlang soziologischer Kategorien wie Alter, Geschlecht, Klasse, Beruf, Familiensituation, Gesundheitszustand, Wohnort oder Nationalität [stattfindet]“⁶². Dies soll durch „[...] kostengünstige, offene Online-Angebote [...]“⁶³ realisiert werden. In eine ähnliche Richtung, wenngleich auf globalerer Ebene, argu-

⁵⁸ Anmerkung: Döring bezieht sich explizit auf das Online-Lernen. Nach Ansicht der Autorin sind die in der Arbeit aufgeführten Punkte jedoch auf andere IKT-Medien übertragbar.

⁵⁹ Vgl. Döring (2002), S. 251 f.

⁶⁰ Vgl. Döring (2002), S. 251

⁶¹ Anmerkung: Beispielsweise können jedoch analoge Medien wie Videokassetten durch die digitalen Medien CD-ROM bzw. DVD ersetzt werden.

⁶² Döring (2002), S. 251

⁶³ Döring (2002), S. 251

mentieren Arnsdorf et al.: Ihrer Ansicht nach werden „[...] bestehende Unterschiede beim Zugang zu Informationen [...] tendenziell abgebaut. [Alle Internetnutzer haben] gleiche Möglichkeiten, in Datenbanken und Bibliotheken zu recherchieren.“⁶⁴

Beide Standpunkte stellen eher eine hehre Forderung aufgrund prinzipiell vorhandener technischer Möglichkeiten als eine Tatsache dar. Die scheinbar ortsunabhängige Verfügbarkeit der Online-Medien verführt zu dem Schluss, sie könne zu einer Demokratisierung der Wissensverteilung genutzt werden. Im Grundsatz ist dem nicht zu widersprechen, denn in der Tat bieten Online-Medien wie das Internet das Potenzial, unabhängig vom geografischen Standort auf digitalisiertes Wissen zuzugreifen.⁶⁵ Menschen, die aufgrund ihres Gesundheitszustandes, ihres Wohnortes oder der Familiensituation nicht an Präsenzveranstaltungen teilnehmen können, könnten tatsächlich mithilfe der Online-Medien Wissen erwerben, das ihnen ansonsten verschlossen bliebe – allerdings nur, wenn sie einige technische, finanzielle und persönliche Voraussetzungen erfüllen können. Dies ist letztlich der kritische Punkt: Online-Medien sind noch weit davon entfernt, überall und kostenfrei nutzbar zu sein. Selbst *wenn* die Online-Angebote selbst kostenfrei wären, müsste immer noch ein Multimedia-PC zur Nutzung vorhanden sein. Eine solche Anschaffung übersteigt jedoch die finanziellen Möglichkeiten eines großen Teils der Weltbevölkerung noch bei weitem.⁶⁶ Hinzu kommen die laufenden Kosten für die Einwahl in das Internet, die an sogenannte Zugangsprovider zu zahlen sind.⁶⁷ Zu diesen finanziell-technischen Hürden kommt der Aspekt der Medienkompetenz: Um Online-Medien nutzen zu können, muss der Nutzer auch über die Fähigkeit verfügen, einen Computer zu bedienen.⁶⁸ Und zum Erwerb dieser Kompetenzen ist wiederum das Vorhandensein eines Computers notwendig. Womit wieder die finanziell-technische Hürde im Zentrum stünde. Sowohl Döring als auch Arnsdorf et al. zeigen zwar die Chancen der Online-Medien auf, jedoch weist lediglich Döring auf Folgendes hin: „Die Vorstellung, dass computervermittelte Kommunikation automatisch

⁶⁴ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

⁶⁵ Vgl. hierzu auch 2.5.4

⁶⁶ Anmerkung: Für die Anschaffung eines neuen, durchschnittlich ausgestatteten Personalcomputers inklusive Monitor sind in Deutschland im September 2006 etwa € 480,- bis € 700,- zu veranschlagen.

⁶⁷ Anmerkung: Die Kosten für die Einwahl sinken ständig, der Kostenfaktor an sich und die damit verbundene Kostenproblematik bleiben aber – wenn auch abgemildert – vorläufig weiter bestehen. In Deutschland kostet im Oktober 2006 ein DSL-Internetzugang mit Flatrate (unbegrenzte Nutzungsdauer und Datenmenge) in Verbindung mit dem benötigten DSL-Basisanschluss von Anbietern wie AOL oder GMX rund 20,- EUR im Monat. DSL ist jedoch auch in Deutschland zu diesem Zeitpunkt noch nicht flächendeckend verfügbar.

⁶⁸ Anmerkung: Zur Medienkompetenz siehe auch 3.4

zu Demokratisierung und Egalisierung führt, ist als technikdeterministisch abzulehnen.⁶⁹ Dieser Aussage schließt sich die vorliegende Arbeit an.

Das Phänomen, dass neben einem grundsätzlichen Demokratisierungspotenzial in der Wissensverteilung gleichzeitig die Verstärkung von Unterschieden aufgrund technischer, personeller oder finanzieller Voraussetzungen steht, wird in der Fachdiskussion mit „digital divide“ (engl.: digitaler Graben, digitale Spaltung, digitale Kluft) bezeichnet. ‚Digital divide‘ umreißt dabei „[...] die Tatsache, dass die Gesellschaft in Menschen, welche IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) nutzen und solche, die es nicht tun (können), eingeteilt werden kann.“⁷⁰ Zwischen Individuen und Gruppen, „[...] die die IKT nutzen und jenen, die dies nicht können, öffnet sich ein digitaler Graben [...]. Dieser bedroht gewisse Bevölkerungsgruppen mit Ausgrenzung [und] tut sich [...] nicht nur zwischen Personengruppen des gleichen Staates, sondern besonders ausgeprägt auch zwischen verschiedenen Regionen der Welt und Industrie- und Entwicklungsländern immer wieder auf [...]“⁷¹ Die Betonung der Ausprägung der ‚digital divide‘ auf Nationenebene zwischen den besagten Industrie- und Entwicklungsländern erscheint zunächst einmal richtig. Gleichzeitig jedoch scheint die zuerst angesprochene intranationale bzw. regionale Ausgrenzung von Gruppen eine immer wichtigere Rolle zu spielen: In der Regel sind neue Technologien zunächst in Ballungszentren verfügbar, die den Anbietern ein wirtschaftlich interessantes Kundenpotenzial bei gleichzeitig minimierten Investitionen in die Infrastruktur erschließen. Als Beispiel hierfür sind u.a. Mobilfunk- und Breitbandnetze oder auch, wie im vorangehenden Abschnitt bereits erwähnt, DSL-Anschlüsse zu nennen. Setzen sich diese Technologien in den Ballungsgebieten durch, wird die Verfügbarkeit nach und nach auf umliegende Regionen ausgeweitet. Allerdings nur bis zu dem Punkt, an dem sich die Investitionen und die damit erzielbaren Umsätze für die, meist privaten, Anbieter auch wirtschaftlich rechnen. In der Folge werden ländliche und strukturschwache Gegenden durch mangelnde wirtschaftliche Attraktivität von diesen Technologien abgeschnitten. Diese Entwicklung betrifft nicht nur die Entwicklungsländer, sondern auch alle Industrienationen und trägt langfristig zwangsläufig zu einer weiteren infrastrukturellen Schwächung dieser Gebiete bei.⁷² Die angerissene Komplexität des Themas soll ver-

⁶⁹ Döring (2002), S. 253; Hervorhebungen im Original

⁷⁰ Lern und Enter (2003)

⁷¹ Lern und Enter (2003): Es gibt eine Vielzahl von Projekten, die sich mit der Lösung des Problems der ‚digital divide‘ befassen. Beispielhaft sei hier das Simputer-Projekt aus Indien erwähnt, das einen extrem preisgünstigen Mikrocomputer für Drittweltländer entwickelt hat, der auch für Analphabeten zu bedienen ist. Nähere Informationen hierzu unter www.simputer.org

⁷² Anmerkung: Unter <http://www.zukunft-breitband.de> hat das deutsche Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie einen Breitbandatlas eingerichtet, in dem zur lokalen Verfügbarkeit

deutlichen, dass in einer Diskussion um eine Wissensdemokratisierung durch IKT die ganze Vielschichtigkeit des Themas zu berücksichtigen und sehr differenziert zu betrachten ist. Sowohl eine Technikanbetung der Befürworter wie auch eine Anfeindung der Technikgegner ist wenig hilfreich zur Lösung eines tatsächlich existierenden und gravierenden Problems, wie es die ‚digital divide‘ darstellt.

Als *didaktisches Ziel* des Medieneinsatzes sieht Döring die „[...] Verbesserung des Lernens [...], indem das Medium nicht nur als Distributionskanal, sondern auch als Denkwerkzeug [...] fungiert.“⁷³ Ihrer Ansicht nach ist die Nutzung insbesondere von Online-Medien „[...] Anlass zu spezifischen Reflexions-, Rezeptions-, Produktions-, Kommunikations- und Kollaborationsprozessen, die die Aneignung der Inhalte besonders begünstigen und in Offline-Szenarien gar nicht in vergleichbarer Weise stattfinden würden.“⁷⁴ Dieser Ansicht schließt sich die vorliegende Arbeit an. Ergänzend soll hinzugefügt werden, dass auch Offline-Medien im Hinblick auf die genannten Prozessanlässe Potenziale bieten. Die scheinbare Diskrepanz zur Aussage von Döring liegt darin begründet, dass das Verständnis von Offline-Medien sich im Rahmen dieser Arbeit auf IKT bezieht, die keine Anbindung zu Computernetzen besitzen, während Döring unter Offline-Szenarien insbesondere Präsenzunterricht und Nicht-IKT wie Bücher, Skripte, Lehrbriefe oder Videokassetten versteht. Allerdings bieten Offline- und Onlinemedien im Verständnis der Arbeit auch durchaus unterschiedliche Potenziale hinsichtlich der genannten Prozesse, was insbesondere auf die Besonderheiten der realisierbaren Kommunikationskontexte in den beiden Medienformen zurückzuführen ist.

Das *inhaltliche Einsatzziel* ergibt sich nach Döring aus dem Umgang mit IKT. So bietet die Mediennutzung „[...] die Chance, Medienkompetenz zu erwerben bzw. zu verbessern.“⁷⁵ Eine Auseinandersetzung mit dem Medium „[...] vermittelt nicht nur technische Skills [...], sondern auch soziale Softskills [...] und sensibilisiert darüber hinaus für medienbezogene Fragen und Probleme in der Informationsgesellschaft [...], so dass im umfassenden Sinne Medienbildung erworben werden kann.“⁷⁶ Zweifellos fördert die Auseinandersetzung mit einer Umwelt – hier in Form der Medien – auch die Kompetenz im Umgang mit selbiger, da ständig neue Sachverhalte erfasst und verarbeitet werden müssen. Dieses inhaltliche Ziel sollte lediglich als positiver Nebeneffekt akzeptiert werden, solange es nicht explizites Einsatzziel – z.B. im Informatikunterricht

verschiedener Breitbandtechnologien in Deutschland recherchiert werden kann. Stand:
20.11.2006

⁷³ Döring (2002), S. 251 f.

⁷⁴ Döring (2002), S. 252

⁷⁵ Döring (2002), S. 252

⁷⁶ Döring (2002), S. 252

o.Ä. – ist. Wird ihm in anderen Unterrichtskontexten – in denen Medienkompetenz nicht das zentrale Unterrichtsziel ist – eine zentrale Rolle zugeordnet, so besteht die Gefahr, dass Medienkompetenz zu „einem Synonym für (die) Abrichtung auf ein zu hoher Macht und Wirksamkeit gediehenes Gerät [verkommt].“⁷⁷

Abschließend soll festgehalten werden, dass diese Arbeit mit IKT insbesondere ein *didaktisches Ziel* verbindet. Durch den Einsatz von Informationstechnologien soll für die Nutzer ein substantieller Mehrwert geschaffen werden, der sich mithilfe z.B. analoger Medien nur schwer oder gar nicht erreichen lässt. Nur wenn dieser Umstand gegeben ist, erscheint der Einsatz auch sinnvoll, zumal „medialer Mehrwert [...] nutzerseitig durch Zusatzaufwand erkaufte werden [muss] [...]“⁷⁸ Dieser Zusatzaufwand setzt sich zusammen aus finanziellen Aufwendungen für Investitionen in Aufbereitung und Produktion von Unterrichtsmaterialien auf IT-Basis und einem gesteigerten Zeit- und Arbeitsaufwand bei Lernenden und Lehrenden.⁷⁹ Den parallelen Erwerb von Medienkompetenz bei Lehrenden und Lernenden, der mit der Mediennutzung implizit bereits durch die Sammlung von Erfahrungen einhergeht, betrachtet die Arbeit als positives Nebenprodukt. Er nimmt jedoch in weiteren Verlauf der Arbeit keine Rolle im Sinne eines inhaltlichen Zieles nach Döring ein, da das primäre Ziel der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch nicht die Vermittlung von Medienkompetenz ist.

2.5 Die Bedeutung der IKT für die Fremdsprachenvermittlung

„Das Internet⁸⁰ eröffnet neue Chancen und Möglichkeiten, die die herrschende Tradition der schulischen Routine auf vielfältige Weise aufbrechen und um Elemente sprachlicher Authentizität ergänzen.“⁸¹ So beschreiben es Arnsdorf / Majari / Steiner einleitend in ihrem Artikel „Die Neuen Medien – eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik“⁸². Die IKT-Medien und ihnen voran ihr dominierendes Aushängeschild Internet eröffnen neue Zugänge zu Inhalten, neue Lehr- und Lernmöglichkeiten und nicht zuletzt eine neue Organisation des Fremdsprachenunterrichts.⁸³ Auch Funk formuliert 1999 im Hinblick auf den Medieneinsatz im Landeskundeunterricht zentrale Chancen des Internets: So ermögliche das Internet u.a. einen ergebnisoffenen und, durch die Möglichkeit der Lernenden, die medial ablaufenden Prozesse selbst zu kontrollieren, einen motivierenden Landeskundeunterricht. Authentische Texte und Materia-

⁷⁷ von Hentig (2002), S. 190

⁷⁸ Döring (2002), S. 252

⁷⁹ Vgl. Döring (2002), S. 252

⁸⁰ Anmerkung: Als dominanter Stellvertreter für alle anderen IKT-basierten Medien.

⁸¹ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 47

⁸² Arnsdorf / Majari / Steiner (1999)

⁸³ Vgl. Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

lien und medial bedingte Arbeitsformen ermöglichten, dass Lernende beispielsweise kooperatives Problemlösen trainierten, kritische Rezeptionskompetenzen und fremdsprachliche Informationsverarbeitungskompetenz aufbauen könnten. Nicht zuletzt trage das Medium zur Individualisierung des Lernprozesses bei.⁸⁴

Beide Artikel entstanden zu einer Zeit, als sich der Einsatz von IKT-Medien in der Fremdsprachenvermittlung in einer Hochphase befand und die Medien und ihr Einsatz in der Fremdsprachenvermittlung relativ einseitig – positiv oder negativ – betrachtet wurden.⁸⁵ Doch während Arnsdorf et al. sich des Themas tendenziell einseitig positiv annehmen, weist Funk bereits kritisch auf Problematiken hin, die mit dem Medieneinsatz verbunden sind: Er macht u.a. deutlich, dass die IKT-Medien eine gewisse technische Komplexität mit sich bringen, dass die Verfügbarkeit der Medien nicht allgemein gesichert ist, dass Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sowohl für Lehrende als auch für Lernende komplizierter werden und dass auch eine Demotivation durch sprachliche Überforderung eintreten kann.⁸⁶ Dass der Hinweis auf mögliche Problematiken aber nicht nur berechtigt, sondern auch notwendig war, zeigte sich in den Jahren nach 2000. Wie bereits in der Einleitung erwähnt⁸⁷, stellte sich in dieser Zeit heraus, dass die einstmaligen Erwartungen und Hoffnungen, die in die Medien gesetzt worden waren, unrealistisch und überzogen waren.

Ziel der folgenden Abschnitte ist es, die von Arnsdorf et al. 1999 formulierten Chancen aus der heutigen Sicht zu untersuchen, kritisch zu hinterfragen und zu einer realistischen Einschätzung des tatsächlichen Potenzials von IKT und dem Internet für die Sprachvermittlung zu gelangen. In ihrem Artikel liefern die Autoren eine Übersicht von 11 Möglichkeiten und Chancen, die das Medium Internet gegenüber traditionellen Lehr- und Lernformen in der Fremdsprachenvermittlung haben kann. Die Reihenfolge, in der die Einzelpotenziale untersucht werden, richtet sich dabei nach ihrem chronologischen Auftreten in o.g. Artikel und spiegelt nicht zwangsläufig auch die ihnen zugemessene Bedeutung nach Ansicht des Autors der vorliegenden Arbeit wider.

2.5.1 Interaktivität

Laut Aussage der Autoren ist die Interaktivität eine große Chance des Mediums. Unter Interaktivität verstehen sie die „Interaktion mit anderen Lernenden und mit den Programmen selbst [...]“.⁸⁸ Abgeleitet vom lateinischen „inter“= zwischen und „age-

⁸⁴ Vgl. Funk (1999), S. 6

⁸⁵ Vgl. hierzu auch 1.1

⁸⁶ Vgl. Funk (1999), S. 6

⁸⁷ Vgl. 1.1

⁸⁸ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 49

re“=handeln, bezeichnet Interaktion in der sozialwissenschaftlichen Betrachtung „[...] die gegenseitige Beeinflussung, die wechselseitige Abhängigkeit und das ‚Miteinander-in-Verbindung-treten‘ zwischen Individuen und sozialen Gebilden.“⁸⁹ Kommunikationswissenschaftlich wird unter Interaktion ursprünglich das zielgerichtete Handeln zwischen Kommunikationspartnern verstanden.⁹⁰ IKT bieten grundsätzlich zwei Formen der Interaktion: die von *Mensch zu Mensch* wie auch die zwischen *Mensch und Maschine*. Bei Letzterer spricht man auch von Mensch-Computer-Interaktion (engl.: HCI = human-computer interaction).⁹¹ Das der Interaktivität zugrunde liegende Potenzial besteht zum einen in der Individualisierung des Lernens durch die Darbietung von Lerninhalten nach den spezifischen Bedürfnissen und Interessen des einzelnen Lernenden am individuellen Punkt im Lernprozess⁹² und zum anderen im motivierten Lernen durch aktiven Einbezug des Lernenden in das Lerngeschehen.⁹³

Es finden sich in der Fachliteratur keine einheitlichen Definitionsansätze für den Begriff der Interaktivität. Man kann festhalten, dass eine aktive Rolle des Benutzers und die Freiheitsgrade der Eingriffs- und Steuermöglichkeiten als konstitutiv für die Interaktivität von Computerprogrammen erachtet werden. Haack bietet – trotz von ihm festgestellter fehlender interdisziplinärer Klassifikation – folgende Formen von Interaktivität an, die nach Grad der Interaktivität gestaffelt sind:⁹⁴

- Zugreifen auf bestimmte Informationen, Auswählen, Umblättern;
- Ja/Nein- und Multiple-Choice-Antwortmöglichkeiten und Verzweigen auf entsprechende Zusatzinformationen;
- Markieren bestimmter Informationsteile und Aktivierung entsprechender Zusatzinformationen;
- Freier Eintrag komplexer Antworten auf komplexe Fragestellungen mit intelligentem tutoriellem Feedback (Sokratischer Dialog);
- Freier ungebundener Dialog mit einem Tutor oder mit Lernpartnern mithilfe von Multimedia- und Hypermediasystemen.

Bemerkenswert an dieser Einteilung ist, dass der Grad der Interaktivität unmittelbar mit dem Grad an technischem und / oder organisatorischem Aufwand, der zur Erstellung und für den Betrieb interaktiver Lernangebote notwendig ist, korrespondiert.

⁸⁹ Haack (2002), S. 128

⁹⁰ Vgl. Goffman (1996), S. 141 f.

⁹¹ Vgl. Haack (2002), S. 128 : Begriff, der in den 1980er Jahren eingeführt wurde.

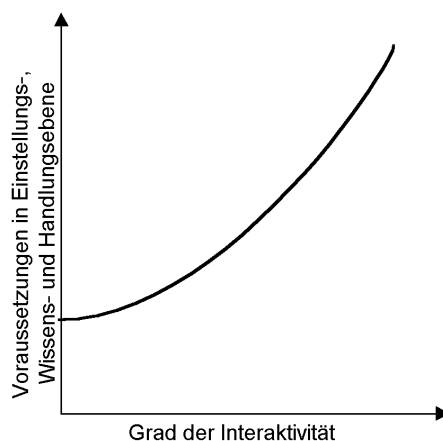
⁹² Anmerkung: Eine SWOT (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats)-Analyse innerhalb einer Merrill Lynch-Studie sieht hierin eine besondere Stärke (Strength) der netzgestützten Weiterbildung gegenüber herkömmlichen Maßnahmen. Der Lernende hat bei netzgestützter Weiterbildung größere Chancen, den für ihn geeignetsten Inhalt – den sogenannten „best content“ – abzurufen. Vgl. Merrill Lynch (1999), S. 1 und 5

⁹³ Vgl. Haack (2002), S. 129

⁹⁴ Haack (2002), S. 128 f.

Je höher der gewünschte Grad an Interaktivität, desto mehr Mittel finanzieller oder personeller Art müssen bereitgestellt werden. Gleiches gilt für die individuellen Voraussetzungen, die Nutzer mitbringen müssen: Je höher der Grad der Interaktivität ist, desto mehr Voraussetzungen müssen die Nutzer in der Einstellungs-, Wissens- und Handlungsebene mitbringen, da sich mit steigender Interaktivität auch die Komplexität der Lernumgebung erhöht.⁹⁵

Abbildung 1: Abhängigkeit zwischen Grad der Interaktivität und erforderlichen individuellen Voraussetzungen⁹⁶



Gerade in der Interaktivität sieht auch Funk, angesichts u.a. der Individualisierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Lernwege und -prozesse und der erweiterten Möglichkeiten kooperativen Problemlösens⁹⁷, eine große Chance der IKT. Er weist jedoch parallel auf einen Punkt hin, der eine Chance und ein Problem der Interaktivität gleichermaßen darstellt: Die Lernenden sind u.U. kompetenter und informierter als ihre Lehrenden.⁹⁸ Dies erscheint allzu berechtigt: Interaktive Medien sind ein Gebiet, in dem weite Teile der Gruppe der Jugendlichen – hierzulande und heutzutage – als Experten angesehen werden können. Man denke beispielsweise an Computerspiele, Chat- und Forenangebote im Internet, aber auch – abseits des eigentlichen Betrachtungsgebietes – an Dienste wie SMS oder MMS im Mobilfunkbereich. Jugendliche verfügen über eine hohe Motivation, diese Interaktionsmöglichkeiten zu nutzen, kennen sich in den (technischen) Möglichkeiten der Medien aus und verfügen über einen Erfahrungsschatz im Umgang mit diesen Medien. Sie sind in Bezug auf Interaktion mithilfe der IKT kompetent und bringen gegebenenfalls mehr Voraussetzungen auf Einstellungs-, Wissens-, und Handlungsebene mit als ihre Lehrer. Für die Nutzung dieses Medienpotenzials in der Fremdsprachenvermittlung ergibt sich die Problematik, wie diese Kompetenzen der

⁹⁵ Vgl. Abb. 4

⁹⁶ Eigene Darstellung

⁹⁷ Vgl. Funk (1999), S. 6

⁹⁸ Vgl. Funk (1999), S. 6

Lernenden nutzbar gemacht werden können, ohne die Handlungsfähigkeit der Lehrperson zu gefährden. In einem klassischen Unterrichtsverständnis ist die Lehrperson der Experte, dessen Auftrag es ist, Wissen an die Lernenden zu vermitteln. Unter Einbezug der IKT-Medien in den Lehr-Lern-Prozess ist dieses Verständnis nicht mehr uneingeschränkt haltbar und anachronistisch: Es muss die Aufgabe einer Lehrperson sein, Lehr-Lern-Prozesse für die Lernenden optimal zu planen, zu organisieren und zu gestalten. Aus einem solchen Verständnis heraus kann der Lehrende auch die Kompetenzen der Lernenden in diese Planung, Organisation und Gestaltung einbeziehen, ohne seine eigene Rolle zu gefährden. Dies bedingt jedoch, dass die Lehrperson ihre eigene Position und Haltung hinterfragt: Ist die Lehrperson nicht bereit, die (hier: IKT-)Kompetenzen der Lernenden als Chance zur Erreichung des Unterrichtszieles zu verstehen und betrachtet sie diese vielmehr als Bedrohung der eigenen Position in der Lernenden-Lehrpersonen-Beziehung, wird das Potenzial, das IKT-Medien für die Fremdsprachenvermittlung bieten, von dieser Person nicht erschlossen werden. Was im Übrigen in der Folge auch alle anderen Medienpotenziale betrifft. Mit dieser Problematik setzt sich Abschnitt 3.3 der vorliegenden Arbeit vertieft auseinander.

Die Interaktivität stellt in der Tat ein Potenzial der IKT dar. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch abschließend, dass die Qualität der Mensch-Mensch-Interaktion, die mithilfe der Technologien – wie etwa im Chat – hergestellt wird, nicht mit der direkten interpersonalen Kommunikation gleichgesetzt werden kann. Hierzu fehlen in der IKT-gestützten Interaktion – mit Ausnahme vielleicht der Video- und Audiokonferenzsysteme – meist die extra-, para- und nonverbalen Kommunikationskanäle⁹⁹, also die emotionalen oder affektiven Komponenten der Mensch-Mensch-Interaktion. Abhängig vom zu vermittelnden Inhalt hat das Medium Internet hier (noch) eine nicht zu unterschätzende Schwäche gegenüber präsenzbasierten Unterrichtsformen.

2.5.2 Multimedialität

Der Begriff Multimedia und die daraus abgeleitete Eigenschaft der Multimedialität werden im Bereich der Wissensvermittlung mit IKT nahezu inflationär und teilweise unreflektiert gebraucht. Sicherlich stellt die Multimedialität – wie auch Arnsdorf et al. in ihrem Artikel feststellen – für den Medieneinsatz zur Wissensvermittlung eine der größten Chancen dar, allerdings fehlen noch einheitliche Begrifflichkeiten und fundierte Forschungsergebnisse.

⁹⁹ Vgl. Bolten (1995), S. 32 ff.

Populärwissenschaftlich lässt sich unter Multimedia die „Integration von Text, Graphik, Pixelbildern, Video und Audio“¹⁰⁰ in einem einzigen Medium verstehen. Weidenmann weist in seinem Artikel zu Recht darauf hin, dass in dieser Beschreibung unterschiedliche Ebenen, in Form der psychologischen und medienwissenschaftlichen Kategorien Codierung, Modalität, mentales Format und mediales Angebot¹⁰¹, unsystematisch verwandt werden. Die Elemente *Text* und *Grafik* repräsentieren in der oben angeführten Definition zwei Arten inhaltlicher Codierung, das Pixelbild eine technisch definierte Codierung, die Video-Technologie ein Medium und Audio eine Sinnesmodalität. Weidenmann baut darauf bei der Beschreibung multimedialer Angebote eine eigene Differenzierung auf.¹⁰² Er spricht von Multicodierung, Multimodalität und Multimedialität anstatt nur von Multimedialität. Problematisch an seiner Beschreibung, der sich die vorliegende Arbeit ansonsten anschließt, ist die Charakterisierung der multimedialen Dimension, die nur die Kombination PC + CD-ROM-Player und PC + Videorekorder vorsieht. Holzinger greift Weidenmanns System auf und verändert es in der multimedialen Dimension, indem er die von Weidenmann genannten Medienkombinationen durch ihre besondere Eigenschaft der Interaktivität (Mensch-Mensch-Interaktion / Mensch-Maschine-Interaktion über Tastatur, Maus, Touchpad etc.) ersetzt. Diese Substitution hat zur Folge, dass der multimodalen Kategorie aufgrund der verschiedenen Eingabemedien, die von interaktiven Elementen vorausgesetzt werden, zumindest die Möglichkeit einer haptischen, also den Tastsinn betreffenden, Sinneswahrnehmung hinzugefügt werden muss.¹⁰³ Diese sinnvoll erscheinende Erweiterung von Weidenmanns Schema macht es unabhängig von technologischen Veränderungen und führt zur folgenden Charakterisierung:

¹⁰⁰ Vgl. Hornung (1994), S.2

¹⁰¹ Vgl. Weidenmann (2002), S. 45 ff. Zu den Definitionen und Beschreibungen der einzelnen Kategorien sei hier auf den Artikel S. 45 f. verwiesen.

¹⁰² Vgl. Weidenmann (2002), S. 47

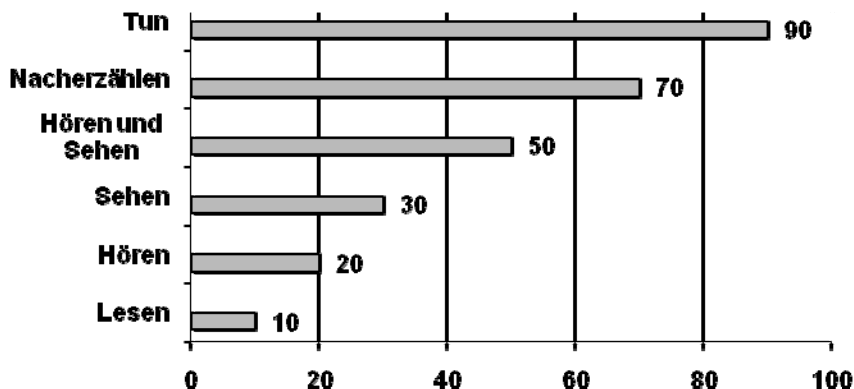
¹⁰³ Anmerkung: In Bezug auf haptische bzw. taktile Sinnesreize steht die technologische Entwicklung noch am Anfang. Als Beispiel seien hier aus dem Bereich der Computerspiele sogenannte „Force-Feedback“-Geräte (Joysticks, Lenkräder für Fahr- und Flugsimulationen) genannt, die durch eingebaute Elektromotoren Vibrationen erzeugen und so ein realistisches Fahrgefühl vermitteln sollen. Auch im Bereich der olfaktorischen Sinnesreize gibt es gegenwärtig Versuche, Gerüche künstlich zu produzieren, um so das sensorische Gesamterlebnis – z.B. im Kino – realitätsnäher und somit intensiver zu gestalten. Das Schema von Holzinger ist diesbezüglich ebenfalls noch erweiterbar.

Abbildung 2: Varianten medialer Angebote¹⁰⁴

	mono...	multi...
Medium	monomedial: Buch, Bildschirm	multimedial: Audio, Video und Interaktivität
Codierung	monocodal: Nur Text, nur Bilder	multicodal: Text mit Bildern, Text mit Musik
Sinnesmodalität	monomodal: Nur visuell, nur auditiv	multimodal: Auditiv, visuell und haptisch

Welche Wirkung solchen multimodalen und multicodalen Präsentationen und damit auch der netzgestützten Präsentation von Lerninhalten für den Wissenserwerb tatsächlich innewohnt, lässt sich nicht endgültig bestimmen: Viele lernerspezifische Variablen (wie z.B. Lernstil, Medienkompetenz, kultureller Stil, Lernstrategien etc.) haben hier Einfluss. Bei der Verwendung gleicher Ausgangsmaterialien – unabhängig davon, ob IKT-Medium oder „klassische“ Lehr-Lern-Medien wie Lehrbücher, Arbeitsblätter, Tafelbilder usw. – ist der Lernerfolg sehr unterschiedlich und vom Individuum abhängig. Folglich beeinflusst die externe Präsentation von Lernmaterialien nur bedingt die interne Verarbeitung und Wissensrepräsentation.¹⁰⁵ Plausible, aber wenig fundierte – Weidenmann spricht von „naiven“¹⁰⁶ – Annahmen gehen (vgl. Abbildung 3) davon aus, dass die Behaltensleistung erhöht wird, je mehr Sinneskanäle angesprochen werden.

Abbildung 3: Annahmen über die Wirkung von Sinnesmodalitäten und Lernaktivitäten auf das Behalten¹⁰⁷



Geht man davon aus, dass IKT-gestützte Fremdsprachenvermittlung interaktiv, multicodal (Medienkombination) und multimodal (entspricht „Hören und Sehen“) ist,

¹⁰⁴ Holzinger (2000 b), S.16

¹⁰⁵ Vgl. Weidenmann (2002), S. 47-53

¹⁰⁶ Vgl. Weidenmann (2002), S. 48

¹⁰⁷ Eigene Darstellung nach Weidenmann (2002), S. 48

müsste die Behaltensleistung der Lernenden, die dieses Bildungsmedium nutzen, entsprechend hoch sein. Durch neuere Untersuchungen lassen sich diese Annahmen – wenn auch auf einem sehr allgemeinen Niveau – unterstützen: Das Forschungsinstitut WR Hamprecht & Co. hat in Untersuchungen zu web-basiertem Lernen in Unternehmen festgestellt, dass die Lernkurve der Teilnehmer solcher eigenständiger Lernangebote um 60% schneller ansteigt als die Lernkurve der Teilnehmer bzw. Nutzer herkömmlicher Weiterbildungsangebote.¹⁰⁸ Außerdem fand das Institut im Rahmen der Untersuchung heraus, dass die Leistungen der Nutzer web-basierter Angebote durchschnittlich 20% höher lagen als die ihrer Kollegen.¹⁰⁹ Greff / China kommen zu dem Ergebnis, dass durch das individuelle Lerntempo, das netzgestützte Bildungsangebote ermöglichen, die Lernzeit des Individuums reduziert werden kann.¹¹⁰ Diese Aussagen unterstützen die Annahme, dass der Lernerfolg mit steigender Multimedialität, Multicodierung und Multimodalität ebenfalls ansteigt. Ähnlich der Interaktivität kann aber auch hier nicht von der These ‚viel hilft viel‘ ausgegangen werden: Voraussetzung ist, dass die Elemente nicht wahllos zusammengestellt werden, sondern dem Curriculum eine didaktisch-methodisch sinnvolle Struktur zugrunde liegt. Letztlich lassen sich an dieser Stelle jedoch noch keine konkreten und belegbaren Beweise dafür anführen, dass Multimedialität tatsächlich eine nachweisbare Verbesserung von Lernergebnissen und Lernzeiten mit sich bringt.

Neben den Chancen, die das Medium bietet, muss jedoch auch auf die Grenzen hingewiesen werden: So bestehen noch technische Grenzen, die vornehmlich in der Übertragungsgeschwindigkeit zu sehen sind.¹¹¹ Das bedeutet, dass mit höheren Graden an Multimedialität, Multicodierung und Multimodalität auch die Datenmenge zunimmt, die übertragen werden muss. Vor allem gilt dieser Umstand für die Einbindung von audiovisuellen Elementen. Diese Grenze der Multimedialität, die durch die Übertragungsgeschwindigkeit im Internet bedingt ist, kann aufgrund der technologischen Weiterentwicklung im Bereich der Breitbandtechnologie, welche die Übertragungsgeschwindigkeiten im Internet in absehbarer Zeit erheblich erhöhen wird, als temporär und somit mittel- bis langfristig unwichtig eingestuft werden.¹¹²

¹⁰⁸ Vgl. Johansson (2001), S. 42 f.

¹⁰⁹ Vgl. Johansson (2001), S. 43

¹¹⁰ Vgl. Greff / China (2001), S. 39

¹¹¹ Vgl. Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

¹¹² Eine Studie von SunTrust Equitable Securities kommt zu dem Schluss, dass die Einführung der Breitbandtechnologien zu einer enormen Steigerung der Interaktivitäts- und Multimediafähigkeit des Mediums führen wird; vgl. Close / Humphreys / Ruttenbur, S. 6.

2.5.3 Open System

Open System (engl.: Offenes System) bedeutet, dass die „Benutzer [die] traditionelle Lernumgebung verlassen [können] und auf authentische Ressourcen¹¹³ zugreifen.“¹¹⁴ Dieses Potenzial des Internets beziehen Arnsdorf et al. auf die Nutzung des Mediums im Rahmen der klassischen Unterrichtssituation. Die Möglichkeit, bekannte Lernumgebungen zu verlassen, kann ein hohes Maß an zusätzlicher Motivation für den Lernenden und eine dementsprechend erhöhte Aufmerksamkeit bewirken.¹¹⁵ Holzinger spricht hier vom Hawthorne-Effekt und definiert diesen dergestalt, dass Dinge aufgrund ihres Neuigkeitsgrades als besonders interessant angesehen werden.¹¹⁶ Im ursprünglichen Sinne beschreibt der Hawthorne-Effekt einen sogenannten *Beobachtereffekt*.¹¹⁷ Brown hatte in einer Studie zur Produktivität von Industriearbeiterinnen in Hawthorne, Chicago, festgestellt, dass sein persönliches Interesse an der beobachteten Gruppe für deren Produktivität entscheidend war, während die externen Bedingungen nur eine sekundäre Rolle spielten.¹¹⁸ Insofern ist die Anwendung des Begriffes Hawthorne-Effekt im eigentlichen Sinne auf das Phänomen einer erhöhten Aufmerksamkeit und gesteigerten Motivation durch das Verlassen der bekannten Lernumgebung mithilfe der Medien irreführend. Geht man jedoch – ohne dies als Hawthorne-Effekt zu bezeichnen – davon aus, dass das Phänomen durchaus auftritt, so ergibt sich folgende Problematik: Da der Neuigkeitsgrad mit der Dauer der Nutzung immer weiter absinkt, wird sich dieser Effekt beim Nutzer abschwächen. Für die Fremdsprachenvermittlung bedeutet dieser Faktor jedoch, dass durch die anfänglich hohe Motivation im Umgang mit dem Medium der Nutzer in der Lage sein müsste, sich auch in komplexere Lernumgebungen wie das Internet einzufinden. Gelingt dies, so kann davon ausgegangen werden, dass diese Komplexitätsbewältigung zu einem Zufriedenheitsgefühl aufseiten des Nutzers führen wird, was wiederum eine weiterführende Motivation zur Nutzung des Mediums begünstigen kann.

Die Akzeptanz der Mediennutzung ist allerdings an die Faktoren eines klar strukturierten, transparenten und qualitativ hochwertigen Inhaltes sowie die einfache

¹¹³ Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass unter ‚authentischen Ressourcen‘ alle Inhalte im Internet zu verstehen sind, die nicht vorsätzlich zum Zweck der Weiterbildung/Wissensvermittlung konstruiert wurden. Einen Beitrag zur Diskussion um den Begriff der Authentizität von Lehr- und Lernmaterialien erfolgt an dieser Stelle nicht.

¹¹⁴ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

¹¹⁵ Erhöhte Aufmerksamkeit und Motivation können keinesfalls mit höherem Lernerfolg gleichgesetzt werden (vgl. Weidenmann).

¹¹⁶ Vgl. Holzinger (2000 b), S. 258 f.

¹¹⁷ Vgl. Edmondson (2000), S. 36 f.

¹¹⁸ Vgl. Brown (1954)

Bedienbarkeit der Benutzeroberfläche geknüpft.¹¹⁹ Strukturiertheit und Benutzerfreundlichkeit stellen eine Möglichkeit dar, die Komplexität des Mediums zu reduzieren und dem Gefühl des „lost in hyperspace“¹²⁰ seitens des Internetnutzers vorzubeugen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Offenheit der Systeme nicht durch die Strukturiertheit eingeschränkt wird. Wolff / Rüschoff stellen hierzu fest: „Geschlossenheit charakterisiert den größten Teil der Lernsoftware, die bisher entwickelt wurde, obwohl Offenheit und Flexibilität eigentlich die wichtigsten Merkmale der Neuen Technologien sind.“¹²¹ Dieser Umstand ist darin begründet, dass Offenheit in Verbindung mit Orientierung nur sehr schwer zu realisieren ist: Offenheit und Strukturiertheit werden oft als Gegensätze empfunden. Für jede IKT-Nutzung in der Wissensvermittlung, also auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch, bedarf es eines zielgruppen- und inhaltsoptimalen Verhältnisses von Strukturierung und Offenheit.¹²² Erreicht werden kann das durch umsichtige Planung. Entsprechend stellen Arnsdorf et al. fest, dass „Offene Systeme [...] ein hohes Maß an Planung [erfordern], um eine Überforderung der Nutzer zu vermeiden.“¹²³ Neben Struktur und Bedienung ist hier die Kommunikation, sowohl die Mensch-Mensch- als auch die Mensch-Maschine-Kommunikation, das wohl wichtigste Mittel zur Vermeidung von Demotivation und Desorientierung. Zur effizienten Nutzung des Potenzials der Offenen Systeme müssen dem Nutzer ausgereifte Feedback-Systeme und tutorielle Hilfestellungen zur Verfügung stehen, die sich einerseits auf die Lernumgebung (äußere Offenheit¹²⁴) selbst beziehen (Vermeidung von ‚lost in hyperspace‘) und andererseits mit dem Lernprozess gekoppelt sind und dem Lernenden Aufschluss über den eigenen Lernfortschritt geben (innere Offenheit¹²⁵).

¹¹⁹ Vgl. Bodi / Offenbartl (2000)

¹²⁰ Kuhlen (1991), S. 130 und Tergan (1997), S. 133

¹²¹ Wolff / Rüschoff (1999), S. 249

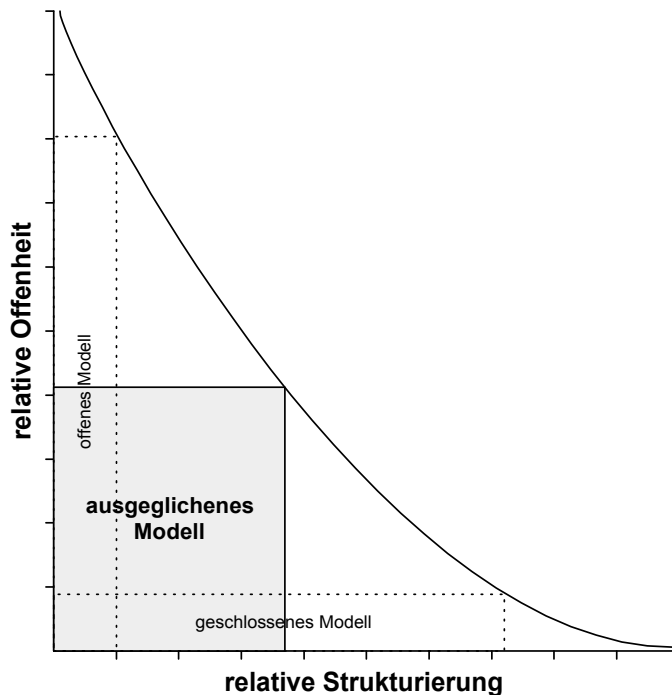
¹²² Vgl. auch Abb. 7

¹²³ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

¹²⁴ Vgl. Zimmer (2002), S. 306

¹²⁵ Vgl. Zimmer (2002), S. 306

Abbildung 4: Relation zwischen Offenheit und Strukturierung netzgestützter Systeme¹²⁶



Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Strukturiertheit und Offenheit nicht zwangsläufig ausschließlich über das Medium selbst herzustellen ist. Zwar muss dies der Fall sein, wenn es sich bei dem Medium um ein sogenanntes Selbstlernmedium handelt, also der Lernende autark und selbstständig ohne Einbezug einer Lehrperson oder Dritter das Medium nutzt (klassische Lernprogramme). Bei der Verwendung des IKT-Mediums Internet im Fremdsprachenunterricht ist es jedoch beispielsweise über die Strukturierung der Aufgabenstellung durch die Lehrperson möglich, die Offenheit des Mediums einzuschränken, indem die möglichen Wege durch die Aufgabenstellung bereits kanalisiert werden. Dies vermindert die von Funk thematisierte Problematik der Überforderung durch Informationsflut und kann dennoch zu einer Individualisierung der Lernprozesse beitragen.¹²⁷ Hier ist die Lehrperson gefordert, die „Bewegungsfreiheit“ der Lernenden durch die Aufgabenstellung auf ein ausgeglichenes Maß an Offenheit und Strukturiertheit zu beschränken. Dies kann nicht global, sondern immer nur im Hinblick auf eine konkrete Lernendengruppe geschehen, da Heterogenität der Lernenden gerade im Fremdsprachenunterricht ein signifikantes Merkmal darstellt.

¹²⁶ Eigene Darstellung

¹²⁷ Vgl. Funk (1999), S. 6

2.5.4 System-, Zeit- und Ortsunabhängigkeit

„Ressourcen können mit unterschiedlichen Betriebssystemen jederzeit und überall genutzt werden (sofern Provider und Telefonanschluss vorhanden sind). Immer mehr ansonsten infrastrukturell schwach entwickelte Regionen holen gerade in diesem Bereich auf (Russland, Lateinamerika).“¹²⁸ Mandl/Reinmann-Rothmeier kommen zu dem Schluss, dass es IKT-Medien ermöglichen, [...] zeit- und ortsunabhängig über Netze miteinander zu kommunizieren [...]“¹²⁹. Oberflächlich betrachtet ist den Autoren hier zuzustimmen. Um zu einer differenzierteren Betrachtung zu kommen, ist es jedoch notwendig, die Elemente der System-, der Zeit- und der Ortsunabhängigkeit von IKT getrennt voneinander zu betrachten.

Die potenzielle *Ortsunabhängigkeit* von IKT resultiert aus dem Umstand, dass es durch die Ablage der Lerninhalte auf Rechnern, die an das Internet angeschlossen sind, möglich ist, diese Inhalte von jedem beliebigen Rechner, der technisch dazu in der Lage ist, abzurufen. Dabei ist es unerheblich, wo sich der Rechner mit den Lerninhalten und der Nutzer, der auf diesen Rechner zugreift, geografisch befinden. Die Verbindung zwischen beiden wird in diesem Fall über das IKT-Medium Internet hergestellt und aufrechterhalten. Hier wiederum tritt aber die bereits in 2.4 beschriebene Problematik der Verfügbarkeit von IKT-Medien ins Zentrum: IKT sind *nur dann* ortsunabhängig, *wenn* auch die Infrastruktur zur Verfügung steht, um diese zu nutzen. Hier gibt es jedoch eklatante nationale und regionale Unterschiede¹³⁰, so dass Ortsunabhängigkeit generell eher als theoretisches, denn als tatsächlich reales Potenzial dieser Medien zu werten ist. Die idealisierte Ortsunabhängigkeit trifft zudem ausschließlich auf die netzgestützten IKT zu. Zu den IKT-Medien sind jedoch auch lokal begrenzte Medien, die so genannten Offline-Medien, zu zählen. Hierunter fallen beispielsweise Lernprogramme auf physischen Trägermedien wie CD-ROM oder DVD. Hier ist es absolut notwendig, dass Trägermedium und Nutzer sich an einem Ort befinden. Zwar lässt sich das Medium in der Tat vom Nutzer mitführen, was einen gewissen Grad an Ortsunabhängigkeit ermöglicht, allerdings sind diese Medien anders als die netzgestützten Medien auf reine Mensch-Computer-Interaktion beschränkt.¹³¹

Gleichzeitig kann die Ortsunabhängigkeit von netzgestützten IKT-Medien aber nicht losgelöst vom *Zeitaspekt* betrachtet werden. Ortsunabhängigkeit trifft, die uneingeschränkte technische Medienverfügbarkeit an dieser Stelle einmal vorausgesetzt,

¹²⁸ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

¹²⁹ Mandl / Reinmann-Rothmeier (2000), S. 127

¹³⁰ Vgl. 2.4

¹³¹ Vgl. hierzu auch 2.5.1

nur dann losgelöst vom Zeitaspekt zu, wenn es sich um Inhalte und Konzepte handelt, die keine synchronen Kommunikationselemente vorsehen. Insofern kann sich das Potenzial der Zeitunabhängigkeit nur auf die Inhalte und Formate beziehen, die keine synchrone Mensch-Mensch-Kommunikation z.B. zwischen Lernendem und Lehrendem verlangen. Sind solche synchronen Elemente enthalten, stehen dem Lernenden diese nur zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung. Ein zeitunabhängiger Zugriff nach dem individuellen Zeitrahmen des Lernenden ist nicht möglich. Dies betrifft beispielsweise die synchrone Betreuung von Lernenden durch Tutoren mit Hilfe von Chats oder auch Audio- und Videokonferenzen. Durch die Ortsunabhängigkeit entsteht eine zeitbezogene Problematik für Lehrende und Lernende, denn es ist nicht generell davon auszugehen, dass die Teilnehmer netzgestützter Bildungsangebote in derselben Zeitzone beheimatet sein müssen. Gerade in der Fremdsprachenvermittlung kann diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zukommen: Werden beispielsweise Fremdsprachenlernende von einem Tutor aus dem Zielsprachenland betreut, so kann es durch die Zeitzone zu Zeitunterschieden von bis zu 12 Stunden kommen. Wobei auch die Mitglieder der Lernendengruppe in unterschiedlichen Zeitzone beheimatet sein können. Eine Terminierung von Unterrichtseinheiten gestaltet sich in einem solchen Fall überaus problematisch.

Sind die gebotenen Lerninhalte jedoch tatsächlich zeitunabhängig – besitzen sie also keine synchronen Kommunikationskanäle – so bedeutet diese Asynchronität für den Lernenden tatsächlich einen sehr großen Vorteil gegenüber dem Lernen in einer Gruppe: Durch zeitliche Unabhängigkeit ist es möglich, unterschiedliche, individuelle Lerngeschwindigkeiten zu realisieren.¹³² Allerdings werden im Gegenzug für Lernende Potenziale wie z.B. kooperatives und interkulturelles Lernen stark eingeschränkt.¹³³

Der letzte Aspekt, die *Systemunabhängigkeit* insbesondere netzgestützter Wissensvermittlung auf Basis von IKT, ist theoretisch durch plattformübergreifende Beschreibungssprachen für Hypertextdokumente wie HTML, XML oder CSS gegeben.¹³⁴ HTML und die verschiedenen Kommunikationsprotokolle wie TCP/IP sind durch verschiedene Institutionen wie das World Wide Web-Consortium (W3C)¹³⁵ definierte Standards und somit allgemeingültig. In der Praxis stellt sich das für den Nutzer dieser Angebote etwas anders dar. Zum Abrufen der Dateien und Dokumente benötigt der

¹³² Vgl. Wolff (1996), S. 178

¹³³ Vgl. hierzu auch Abschnitte 2.5.5 und 2.5.7

¹³⁴ Glossar

¹³⁵ Anmerkung: Organisation, die speziell die Weiterentwicklung technischer Standards des World Wide Web koordiniert; <http://www.w3.org>; vgl. hierzu u.a. Münz / Nefzger (1999), S. 24 f.

Nutzer einen Browser. Diese Software kann von verschiedenen Firmen wie z.B. Mozilla (Firefox) oder Microsoft (Internet Explorer) kostenlos bezogen werden. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass trotz definierter Standards Unterschiede bei den einzelnen Browsern bestehen. Aus firmenpolitischen Gründen unterstützen die Browser von Microsoft und Mozilla noch immer einzelne Befehle (so genannte ‚tags‘¹³⁶) nicht oder definieren einen eigenen, browserspezifischen Befehl. Zudem setzen Technologien wie das sehr verbreitete Flash¹³⁷ die Verwendung von Plug-Ins¹³⁸ voraus. Dies führt dazu, dass Inhalte in beiden Browsern unter Umständen unterschiedlich, fehlerhaft oder im Ausnahmefall gar nicht angezeigt werden. Darüber hinaus werden die Funktionalitäten ständig erweitert und in regelmäßigen Abständen neue Produktversionen auf den Markt gebracht. Für die Konzeption netzgestützter Angebote bedeutet dies, dass zur Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit des Angebotes und des Erscheinungsbildes Mindestanforderungen an den Browser definiert und die entsprechende Browsergeneration für die Teilnahme vorausgesetzt werden muss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die System-, Zeit- und Ortsunabhängigkeit der IKT-Medien vom Grundsatz her durchaus gegeben sein kann. Es bedarf jedoch der Einzelfallbetrachtung und Berücksichtigung verschiedener äußerer Faktoren, um diese latenten Potenziale tatsächlich in der Praxis realisieren zu können.

2.5.5 *Interkulturelles Lernen*

Das Potenzial des Interkulturellen Lernens beruht nach Ansicht von Arnsdorf et al. auf den Kommunikationsmöglichkeiten, die das Medium bietet: „Das Internet / World Wide Web ermöglicht es den Teilnehmern netzgestützter Weiterbildung, weltweit zu kommunizieren und so unterschiedliche Blickwinkel und Meinungen bezüglich eines Themas kennen zu lernen, sich über diese Ansichten auszutauschen und als Vermittler der eigenen Kultur zu fungieren.“¹³⁹

Betrachtet man den in den 1980er Jahren entwickelten, die Lernerperspektive betonenden¹⁴⁰, interkulturellen Ansatz zur Fremdsprachenvermittlung, so stellt dieser eine „[...] Interdependenz von sprachlichem und kulturellem Lernen [...]“¹⁴¹ fest. Als

¹³⁶ Anmerkung: Für weiterführende Informationen zu den HTML-spezifischen Befehlen und ihren Grundlagen ist Kapitel 3 in Münz / Nefzger (1999) zu empfehlen.

¹³⁷ Anmerkung: Flash ist ein Programm zur Erstellung multimedialer Applikationen für das Internet, das beim Nutzer das „Shockwave“-Plug-In voraussetzt. Nähere Informationen unter www.adobe.com.

¹³⁸ Anmerkung: Ein Plug-In bezeichnet ein Subprogramm, das in die Funktionalität des Browsers integriert wird und die Anzeige von Inhalten in Sonderformaten ermöglicht.

¹³⁹ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

¹⁴⁰ Vgl. Neuner (1994a), S. 24

¹⁴¹ Pauldrach (1992), S. 7

Konsequenz tritt „[...] neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz [...] Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel“.¹⁴² Im interkulturellen Sprachunterricht geht es vor allem um „[...] die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften.“¹⁴³ Diese Fähigkeiten sind essenziell, da Kommunikation nicht nur auf der sprachlichen Ebene stattfindet¹⁴⁴, sondern auch soziokulturelle und kulturelle Aspekte, wie z.B. Geschlecht, Alter, Familienstand, Religionszugehörigkeit, Wohnort und Herkunftsland, eine wichtige Rolle für den Verlauf und die Konventionen der interpersonalen Kommunikation spielen.¹⁴⁵

Die Fähig- und Fertigkeiten zur Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen werden unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz zusammengefasst. Das Verständnis, das dem Begriff der interkulturellen Kompetenz zugrunde liegt, ist indes nicht allgemeingültig zu formulieren: Die unterschiedlichen Fachrichtungen, die sich der Thematik widmen, haben „[...] eine kaum übersehbare Anzahl an Modellen zur Beschreibung und Entwicklung interkultureller Kompetenz hervorgebracht [...]“¹⁴⁶. Bei den Modellen lassen sich im Wesentlichen zwei Grundtypen unterscheiden: Auf das Individuum bezogene Ansätze, die relevante Teilkompetenzen auflisten (Listenmodelle) oder systemisch-prozessual Kompetenzdimensionen (Strukturmodelle) zuordnen, und solche, die die Rahmenbedingungen, unter denen die Interaktion abläuft, in den Mittelpunkt stellen.¹⁴⁷ Letztlich muss festgestellt werden, dass „[...] sich bislang kein Modell als unisono akzeptiertes [...]“¹⁴⁸ durchsetzen konnte. Die Ursache hierfür ist unter anderem darin zu suchen, dass fachübergreifend kein Einverständnis darüber existiert, „[...] wozu interkulturelle Kompetenz eigentlich gut ist und in welchen Situationen sie relevant wird [...]“.¹⁴⁹ Ein unterschiedliches Verständnis dessen führt jedoch zwangsläufig auch zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der Beantwortung der Frage, aus welchen Teilkompetenzen sich interkulturelle Kompetenz zusammensetzt und ob und wie sie vermittelt- oder erlernbar ist.¹⁵⁰ Um eine Arbeitsdefinition zu erhalten, versteht die vorliegende Arbeit in Rückgriff auf Bolten „[...] interkulturelle Kompetenz als erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem,

¹⁴² Pauldrach (1992), S. 8

¹⁴³ Pauldrach (1992), S. 8

¹⁴⁴ Vgl. Watzlawick (1969), S.

¹⁴⁵ Vgl. Bleyhl (1994), S. 11 f.

¹⁴⁶ Rathje (2006), S. 2

¹⁴⁷ Vgl. Rathje (2006), S. 2

¹⁴⁸ Bolten (2006a) zitiert nach Rathje (2006), S. 3

¹⁴⁹ Rathje (2006), S. 3

¹⁵⁰ Vgl. Rathje (2006), S. 3

sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten [...].“¹⁵¹ Eine interkulturell kompetente Person ist somit in der Lage, „[...] handlungsfähige Synergien zwischen eigen- und fremdkulturellen Ansprüchen bzw. Gewohnheiten aushandeln und realisieren zu können.“¹⁵²

Auf dem Gebiet der Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stellt die Vermittlung von interkultureller Kompetenz bzw. von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, im interkulturellen Kontext, und hier insbesondere bezogen auf die Zielsprachenkultur, ganzheitlich handeln zu können, einen zentralen Aufgabenbereich dar. Vorherrschend in diesem Bereich sind individuenbezogene Modelle interkultureller Kompetenz von Autoren wie Buttjes, Altmayer, Penning und Zeuner¹⁵³, die unter diesem und ähnlichen Begriffen einen Katalog von sich untereinander beeinflussenden Fähig- und Fertigkeiten verstehen:¹⁵⁴

- *Identitätsbewusstsein*: Bewusstsein für die eigenkulturelle Vorprägung.
- *Rollendistanz*: Fähigkeit, die eigene Perspektive mit der fremden zu vertauschen.
- *Empathie*: Fähigkeit, sich in fremde Positionen hineinzusetzen.
- *Ambiguitätstoleranz*: Fähigkeit, widersprüchliche Erfahrungen auszuhalten.
- *Interaktionsfähigkeit*: Fähigkeit, in der fremden Kultur regelkonform handeln zu können.

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz dient dabei im Sprachunterricht vor allem der Vergleich als Methode zur Initiierung von Lernprozessen. Um mittels dieser Methode zu einem befriedigenden Ergebnis zu gelangen, bedarf es einer Prämisse: „Ausgangspunkt einer solchen kulturkontrastiven Betrachtung [muss] die Gleichwertigkeit von Kulturen [sein]“. ¹⁵⁵ Ein Vergleich darf hierbei nur ein ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ eines Aspektes feststellen, nicht jedoch ein ‚besser‘ oder ‚schlechter‘. ¹⁵⁶

Nach Böckmann können kulturelle Lernprozesse „[...] einerseits auf der Ebene von ungeplanten, informellen, gleichsam spontanen Lernerfahrungen im direkten Kulturkontakt stattfinden und andererseits in formellen Lernarrangements etwa zur Vorbereitung auf interkulturelle Kontakte [...]“. ¹⁵⁷ Es lassen sich somit zwei verschiedene Formen interkulturellen Lernens in der netzgestützten Weiterbildung identifizieren:

¹⁵¹ Bolten (2006b), S. 8

¹⁵² Bolten (2006b), S. 8 f.

¹⁵³ Vgl. hierzu auch Buttjes (1995), S. 142, Altmayer (1997), Penning (1995), S. 627 und Zeuner (2000).

¹⁵⁴ Vgl. Zeuner (2000); Bezeichnungen können je nach Autor differieren.

¹⁵⁵ Krumm (1994), S. 118

¹⁵⁶ Vgl. Pauldrach (1992), S. 12

¹⁵⁷ Böckmann (2006), S. 2

- Geplantes, explizites interkulturelles Lernen
- Ungeplantes, implizites interkulturelles Lernen

Das geplante, explizite interkulturelle Lernen, wie auch Arnsdorf et al. es beschreiben, ist für die Vermittlung von Fremdsprachen von hoher Relevanz. Aufgabe des geplanten, expliziten interkulturellen Lernens ist es, eine Kommunikationssituation zu schaffen, in der sich Lernende mit verschiedenen Blickwinkeln auseinandersetzen und kulturkontrastiv Wissen erwerben können. Das zugrunde liegende Lernziel ist in diesem Fall die interkulturelle Kompetenz. Böckmann spricht deshalb in diesem Zusammenhang von Interkulturalität in der Dimension eines Lehr-/Lernzieles.¹⁵⁸ Es gilt zu beachten, dass die Gewichtung des kulturellen Anteils abhängig von der Nähe bzw. vom Abstand der Kulturen von Ausgangs- und Zielsprache ist. Je unterschiedlicher die Kultur der Teilnehmer im Vergleich zur Zielkultur Deutschland ist, desto höher muss der Anteil an interkulturellen Lernsituationen gewählt werden.¹⁵⁹ Die netzgestützten IKT-Medien bieten hinsichtlich dieser Form des interkulturellen Lernens vielfältige Möglichkeiten, nicht zuletzt durch den Zugriff auf authentische Materialien der Zielsprachenkultur, die daneben noch eine besondere Motivation für Fremdsprachenlernende bedeuten.¹⁶⁰

Das ungeplante, implizite interkulturelle Lernen mittels interkultureller Kommunikation macht den größten Teil des interkulturellen Lernens in netzgestützter Fremdsprachenvermittlung aus. Dies ist auf den Umstand zurückzuführen, dass die Nutzer netzgestützter Angebote sowohl in ihren Kursen, etwa in kooperativen Arbeitsphasen¹⁶¹, als auch privat miteinander in Kontakt kommen. Durch die, wenn auch nicht uneingeschränkte¹⁶², Ortsunabhängigkeit des Mediums ist gleichzeitig zu erwarten, dass diese Teilnehmer mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht derselben und auch nicht der zielsprachigen Kultur angehören. Nach Bolten vollzieht sich interkulturelle Kommunikation als ‚Spiel‘ fremdkultureller Lebenswelten, in dessen Verlauf permanent ein Dazwischen qua ‚Interkultur‘ erzeugt wird, für das gänzlich andere Akzeptanzgrenzen, Konventionen und Handlungsroutinen gelten können als für kommunikatives Handeln innerhalb der Ausgangskultur.¹⁶³ Interaktionen laufen in der Regel so ab, dass das jeweilige Selbstkonzept der Individuen und die damit verbundenen Ansprüche nicht verletzt werden. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Territorien des Selbst,

¹⁵⁸ Vgl. Böckmann, S. 4 f.

¹⁵⁹ Vgl. Bleyhl (1994), S. 12

¹⁶⁰ Vgl. Funk (1999), S. 6

¹⁶¹ Vgl. zu kooperativem Lernen auch Abschnitt 2.5.7.

¹⁶² Vgl. 2.5.4

¹⁶³ Vgl. Bolten (1997), S. 489

die als unantastbar angesehen werden.¹⁶⁴ Treten demnach im Rahmen netzgestützter Bildungsangebote Angehörige unterschiedlicher Kulturen in Kontakt, so muss jedes Individuum die zugrunde liegenden Kommunikationsregeln lernen, um das Territorium des Kommunikationspartners nicht zu verletzen. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um synchrone Kommunikationskanäle wie Chatsysteme oder um asynchrone Kommunikationskanäle wie E-Mail handelt: Wichtig ist die Interpersonalität. Durch ständigen Informationsaustausch mit anderen Teilnehmern oder auch den Lehrenden findet auch ohne Steuerung und Lernziel ein stetes Lernen der Regeln interkultureller Kommunikationsprozesse statt. Interkulturelles Lernen in dieser Form ist nicht nur eine Chance, sondern eine konstante Eigenschaft des Mediums World Wide Web. Nach Böckmann handelt es sich im Internet um Interkulturalität in der Dimension eines Lehr- und Lernkontextes.¹⁶⁵

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass interkulturelles Lernen mit IKT-Medien nicht zwingend an entsprechende Lerninhalte gebunden ist. Interkulturelles Lernen findet schon im Kontext interkultureller Kommunikation implizit und ungeplant statt, ohne explizit als Lehr- oder Lernziel definiert worden zu sein. Zusätzlich können IKT-Medien aber selbstverständlich auch als Unterrichtsmedium mit dem Lehr- und Lernziel interkulturelle Kompetenz eingesetzt werden. Unabhängig von der Form des interkulturellen Lernens, ob geplant-explizit oder ungeplant-implizit, bietet das Medium World Wide Web als eines der zentralen IKT-Medien diesbezüglich in jedem Fall ein großes Potenzial.

2.5.6 *Lernerautonomie*

„Was neue Technologien angeht, sind die Lernenden oft kompetenter als die Lehrenden. Diese sind nicht mehr alleinige Quellen der im Unterricht zu verarbeitenden Informationen, sondern werden zu Moderatoren und Lernberatern. Lernende haben die Möglichkeit, aus einem großen Angebot geeignetes Material auszuwählen.“¹⁶⁶ Hier beschreiben Arnsdorf et al. das Potenzial zu mehr selbstbestimmtem Lernen der Lernenden durch den Einsatz des Unterrichtsmediums Internet. Auch Funk sieht selbstbestimmteres Lernen dank lernendeneigener Kontrolle der medialen Prozesse als eine Chance der IKT-Medien an.¹⁶⁷ Was die eingangs beschriebene Medien- bzw. Technologiekompetenz betrifft, so begreift Funk diese jedoch sowohl als Chance als auch als

¹⁶⁴ Vgl. Goffman (1996), S. 58 f.

¹⁶⁵ Vgl. Böckmann (2006), S. 4 f.

¹⁶⁶ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

¹⁶⁷ Vgl. Funk (1999), S. 6

Problem.¹⁶⁸ Um das Potenzial einschätzen zu können, ist es zunächst notwendig, Lernerautonomie und selbstbestimmtes Lernen genauer zu spezifizieren.

Das Konzept der Lernerautonomie wird seit Beginn der 1980er Jahre nach Holec als eine Fähigkeit der Lernenden definiert, die Verantwortung für das eigene Lernen selbst zu tragen.¹⁶⁹ Lahaie definiert Lernerautonomie in Holec's Verständnis sehr konkret wie folgt:

„Übernimmt der Lernende auch die Planung und Durchführung des Lernprozesses selbst, ohne eine Hilfe von außen in Anspruch zu nehmen, d.h. unabhängig von einer Fremdsteuerung durch eine Lehrerin bzw. einen Lehrer oder durch didaktisch aufbereitetes Material, spricht man von Autonomie.“¹⁷⁰

Lernerautonomie im Sinne dieser Definition ist im Fremd- und Zweitsprachenunterricht letztlich nicht zu realisieren, da dies einem *vollständig* und ausschließlich vom Lernenden kontrollierten Lernen gleichkäme, bei dem keine Lehrperson mehr beteiligt ist. Zudem stellt sich in Bezug auf Lernerautonomie die Frage, „[...] in welchen Bereichen und auf welchen Kompetenzstufen explizite instruktionelle Unterweisung dem Erwerb sprachlicher Grundfertigkeiten förderlicher ist als exploratives und selbstgesteuertes Lernen.“¹⁷¹ Nicht zuletzt auch deshalb, weil vollkommene Selbstverantwortung nicht zwangsläufig positive Folgen hat. So kommt David Little zu dem Schluss: „Autonomy means choice within certain boundaries; it doesn't mean outright freedom. If students had outright freedom, they would undoubtedly choose not to do any work.“¹⁷²

Wolff / Rüschoff sprechen daher in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht auch eher von selbstbestimmtem Lernen denn von Lernerautonomie.¹⁷³ Rösler definiert selbstbestimmtes – sein Terminus ist selbstgesteuertes – Lernen derart, dass die Lernenden „[...] in unterschiedlichem Umfang Eigenverantwortung [übernehmen].“¹⁷⁴ Dies gilt auch dann, „[...] wenn dabei vielleicht trotzdem die Hilfestellung einer Lehrperson in Anspruch genommen wird.“¹⁷⁵ Dieses selbstbestimmte Lernen verlangt vom Lernenden die Fähigkeit, Lernziele, Inhalt und Progression des Lernprozesses selbst *bestimmen*, die eigenen Lernmethoden und Techniken *auswählen* und diese sowie das Gelernte

¹⁶⁸ Vgl. Funk (1999), S. 6 und 2.5.1

¹⁶⁹ Vgl. Wolff (1998), S. 554 f.

¹⁷⁰ Lahaie (1995), S. 23 zitiert nach Rösler (2005)

¹⁷¹ Richter (2002), S. 8

¹⁷² David Little zu Lernerautonomie im Rahmen einer Konferenz in Hongkong 2004, so gesehen in Apple (2004)

¹⁷³ Vgl. Wolff / Rüschoff (1999), S. 65

¹⁷⁴ Rösler (2005), S. 34

¹⁷⁵ Lahaie (1995), S. 23 zitiert nach Rösler (2005)

bewerten zu können.¹⁷⁶ Dabei nehmen die IKT-Medien dem „[...] Lernenden den Lernprozess nicht ab [...]“¹⁷⁷, sondern tragen dazu bei, „[...] ihm beim Lernen zu helfen, indem sie Organisationshilfen, strukturierte Informationen und Modelle komplexer Sachverhalte bereitstellen und damit den Wissenskonstruktionsprozess fördern.“¹⁷⁸

Um sich in einem solchen Umfeld Wissen konstruieren und den autonomiefördernden Kontext produktiv nutzen zu können, benötigen Lernende bestimmte Fähigkeiten, bei denen es sich nach Little im Wesentlichen um kognitive Lernstrategien handelt,

- den eigenen Lernprozeß [sic!] zu gestalten (*to shape*),
- den eigenen Lernprozeß [sic!] zu überwachen (*to monitor*),
- den eigenen Lernprozeß [sic!] auszuwerten (*to evaluate*).¹⁷⁹

Um diese Lernstrategien in der Praxis anwenden zu können, muss sich der Lernende seiner Lernerrolle bewusst sein.¹⁸⁰ Grundvoraussetzung hierfür ist Rollendistanz, die es dem Lernenden ermöglicht, das eigene Handeln und das eigene Lernen zu reflektieren und zu hinterfragen.¹⁸¹ Ziel der Reflexion ist es, das eigene Lernverhalten den individuellen Bedürfnissen und der Lernsituation anpassen zu können. Wie bereits angedeutet, muss aber nicht nur der Lernende für autonomes respektive selbstbestimmtes Lernen individuelle Voraussetzungen erfüllen. Der Lernkontext bzw. die Unterrichtssituation muss ebenfalls autonomiefördernde Eigenschaften besitzen. Wolff / Rüschoff definieren acht konstituierende Merkmale eines autonomen Klassenzimmers:¹⁸²

- Arbeit in Kleingruppen mit arbeitsteiliger Aufgabenstellung und Zusammentragen der Ergebnisse
- Hohe Varianz der Gruppenaktivitäten
- Gruppenarbeit wird unterstützt durch die Bereitstellung von Materialien, die immer zur Verfügung stehen
- Lerner können selbst Materialien mitbringen, die ebenfalls allen zur Verfügung gestellt werden
- Lerner führen ein persönliches Tagebuch über eigene Aktivitäten, Lernerfolg und die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit
- Die Fremdsprache ist die einzige Sprache
- Gemeinsame Evaluation des Gelernten in regelmäßigen Abständen
- Interaktion steht über dem fremdsprachlichen Lernprozess, um Authentizität der Interaktion zu gewährleisten

¹⁷⁶ Vgl. Wolff (1998), S. 554 f.

¹⁷⁷ Rösler (2005), S. 37

¹⁷⁸ Wolff/Rüschoff (2002), S. 66

¹⁷⁹ Aus: Meese (2001), S. 55

¹⁸⁰ Vgl. Wolff (1994)

¹⁸¹ Vgl. auch Abschnitt 2.5.5; Rollendistanz auch als Teilfertigkeit der interkulturellen Kompetenz

¹⁸² Vgl. Wolff / Rüschoff (1999), S. 65; hier findet sich auch die ausführliche Auflistung der Merkmale.

Diese Merkmale zeigen deutlich, dass selbstbestimmtes Lernen sehr stark in einen Gruppenprozess eingebunden ist. Autonomes Lernen ist somit alles andere als einsames Lernen. Aus diesem Grund ist es unverständlich, warum Lernerautonomie in Bezug auf computergestütztes Lernen häufig „[...] als ein Unterrichtsprinzip verstanden [wird], bei dem die Lerner-Lehrer- bzw. die Lerner-Lerner-Interaktion durch eine Lerner-Computer-Interaktion ersetzt wird, d.h. der Computer in der Interaktion mit dem Lerner die Rolle des Lehrers übernehmen soll. Dadurch, dass der Lerner keinen Lehrer mehr braucht, [...] wird er zu einem autonomen Lerner.“¹⁸³ Die Tatsache, dass der Computer die Lehrerrolle übernehmen *soll*, lässt nicht den Schluss zu, dass der Lerner auch keinen Lehrer mehr *braucht*. Bei der zitierten Auffassung wird der *einsame* Lerner mit dem *autonomen* Lerner verwechselt. Es ist zutreffend, dass viele computergestützte Lernangebote als geschlossene Einheiten konzipiert sind, die keine interpersonale Kommunikation zulassen.¹⁸⁴ Autonomes Lernen ist jedoch, wie aus der bisherigen Beschreibung hervorgeht, sehr stark an die Mensch-Mensch-Kommunikation gebunden. Als Konsequenz muss ein IKT-Szenario entsprechende Kommunikationsmittel bereitstellen, um den Informationsaustausch (Lerner-Lerner und Lerner-Lehrender) zu gewährleisten. Aufgrund der interpersonalen Kommunikationsdienste und -möglichkeiten und der Ortsunabhängigkeit des World Wide Web stellt die Realisation einer autonomie-fördernden Lernumgebung keine besondere technische, aber eine planerische und organisatorische Herausforderung dar.¹⁸⁵

Festzuhalten ist, dass sich selbstbestimmtes/-gesteuertes Lernen mit den zur Verfügung stehenden IKT-Mitteln als Unterrichtsprinzip realisieren lässt, wobei die Kommunikationsmittel des Angebotes das virtuelle Klassenzimmer darstellen und die Kommunikationsmöglichkeiten des realen Klassenraumes nachempfinden. Die IKT-Medien weisen hinsichtlich der Lernerautonomie und des selbstbestimmten Lernens ein höheres Potenzial auf als die „klassischen“ Medien wie u.a. Buch und Video. Mit den IKT-Medien kann Interessierten, die ansonsten keinen Zugriff haben, ein Zugang zu autonomiefördernden Lernumgebungen gegeben werden. Letztlich ist die Umsetzung des Potenzials jedoch abhängig vom Nutzerkonzept der Anwendung: Nur wenn das praktisch umgesetzte Medienkonzept selbstbestimmtes Lernen auch vorsieht, werden auch in ausreichendem Maße Offenheiten¹⁸⁶ und damit variable und individuelle Lernwegmöglichkeiten generiert. Vorausgesetzt die Lernenden verfügen über die Kompetenzen und Fertigkeiten, diese Möglichkeiten zu nutzen. Nach Rösler geht es

¹⁸³ Wolff / Rüschoff (1999), S. 64

¹⁸⁴ Dies war bereits ein Kritikpunkt im Abschnitt zu „Open System“ (2.5.1).

¹⁸⁵ Vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.5.5

¹⁸⁶ Vgl. hierzu 2.5.3

letztlich darum, „[...] ein Zusammenspiel von inhaltlicher Selbstbestimmung durch die Lernenden und inhaltlichen sowie strukturellen Vorgaben durch Lehrende und Materialmacher so in die Wege [zu] leiten, dass die traditionelle Verantwortung des Lehrers, für einen sprachlich und inhaltlich gut strukturierten Kurs zu sorgen, mit einer motivierenden Selbstbestimmung durch die Lernenden verbunden werden kann.“¹⁸⁷

2.5.7 Kooperatives Lernen

„Web-basierte Lernumgebungen ermöglichen Kooperationen über den Klassenraum hinaus und über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg.“¹⁸⁸ Hier legen Arnsdorf et al. explizit dar, was sie implizit schon beschrieben haben: Kooperatives Lernen ist die Grundlage für Lernerautonomie und interkulturelles Lernen.¹⁸⁹ Kooperatives Lernen als Sozialform gilt lerntheoretisch als Notwendigkeit.¹⁹⁰ Dieser Umstand liegt darin begründet, dass Wissen häufig im sozialen Kontext konstruiert wird¹⁹¹ und kooperatives Lernen nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Interaktion, z.B. in Bezug auf die Egalität und Wechselseitigkeit der Beziehungen und auf ein höherwertiges Hilfeverhalten, bestimmt.¹⁹² Der Vorteil des kooperativen Lernens ist die stärkere Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder: Die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden bietet die Möglichkeit, die Schwächen des Einzelnen abzubauen und die Stärken anderer zu übernehmen.¹⁹³ Schließlich setzen sich Lernende während des kooperativen Lernprozesses mit den Auffassungen der Kooperationspartner auseinander und können so zu vertieften Sichtweisen, die auch die Auffassungen der Partner einbeziehen, gelangen.¹⁹⁴ Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass kooperatives Lernen nicht gleichzusetzen ist mit der Sozialform Gruppenarbeit, die aber ein Kernelement kooperativen Lernens darstellt.¹⁹⁵ Olsen/Kagan definieren kooperatives Lernen wie folgt:

„Cooperative Learning is group activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his

¹⁸⁷ Rösler (2005), S. 39

¹⁸⁸ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

¹⁸⁹ Vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.5.5 und 2.5.6.

¹⁹⁰ Vgl. Wolff / Rüschoff (1999), S. 63f.

¹⁹¹ Vgl. Tergan (1997), S. 131

¹⁹² Vgl. Schulmeister (1996), S. 261

¹⁹³ Vgl. Wolff / Rüschoff (1999), S. 63 f.

¹⁹⁴ Vgl. Tergan (1997), S. 131

¹⁹⁵ Vgl. Legutke (2003), S. 217

or her own learning and is motivated to increase the learning of others.“¹⁹⁶

Seit den 1990er Jahren beschäftigen sich fremdsprachendidaktische Forschungen verstärkt mit den kooperativen Lernprozessen.¹⁹⁷ Dörnyei kommt bei der Auswertung dieser Forschungen hinsichtlich ihrer Rolle für die Fremdsprachenvermittlung bzw. den Fremdsprachenerwerb zu folgender Zusammenfassung¹⁹⁸:

“Investigations have almost invariably indicated that CL [Cooperative Learning] is a highly effective classroom intervention, superior to most traditional forms of instruction in terms of producing learning gains and student achievement, higher-order thinking, positive attitudes towards learning, increased motivation, better teacher-student and student-student relationships accompanied by more developed interpersonal skills and higher self-esteem on the part of the students.”¹⁹⁹

Die spezifischen Bedingungen, unter denen diese Effektivität von kooperativem Lernen tatsächlich eintritt, sind noch nicht abschließend determiniert.²⁰⁰ Es lassen sich jedoch nach heutigem Kenntnisstand fünf Kernelemente identifizieren, die zu den Merkmalen effektiven kooperativen Lernens zu zählen sind:²⁰¹

- *Kohäsive Kleingruppenarbeit*: Kooperative Gruppen sollten aus drei bis sechs Teilnehmern bestehen, die in ihrer Gruppenzusammensetzung Homogenitäts- und Heterogenitätsaspekte in ausgewogener Weise vereinen.²⁰²
- *Positive Interdependenz*: Bewusstsein der Teilnehmer, dass sie nur in Zusammenarbeit mit anderen erfolgreich sein können.²⁰³
- *Eigen- und Gruppenverantwortung*: Das gemeinsame Ziel kann nur dann erreicht werden, wenn die Teilnehmer sich aufeinander verlassen können.²⁰⁴
- *Gruppenreflexion*: Gruppenprozesse laufen nur dann besonders zielgerichtet und erfolgreich ab, wenn Gruppenreflexion ausreichend angeregt (z.B. durch Aufgabenstellung) und konstruktiv durchgeführt wird.²⁰⁵
- *Übernahme von Lehrfunktionen*: Arbeitsteilige Vorgehensweise in homogen-heterogenen Gruppen macht die wechselseitige Übernahme der Lehrfunktion unabdingbar. Dies ist notwendig um zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und in

¹⁹⁶ Olsen/Kagan (1992), S. 8 zitiert nach Legutke (2003), S. 217

¹⁹⁷ Vgl. Legutke (2003), S. 217; Legutke verweist hier u.a. auf Abrami/Chambers (1996), Chang/Smith (1991), Dörnyei (1997), Holt (1993) und Schwerdtfeger (2001).

¹⁹⁸ Vgl. Legutke (2003), S. 217 f.

¹⁹⁹ Dörnyei (1997), S. 482 zitiert nach Legutke (2003), S. 218

²⁰⁰ Vgl. Legutke (2003), S. 218

²⁰¹ Vgl. Legutke (2003), S. 218

²⁰² Vgl. Legutke (2003), S. 218, sowie Dörnyei (1997), S. 483 und Olsen/Kagan (1992), S. 11

²⁰³ Vgl. Legutke (2003), S. 219 f.

²⁰⁴ Vgl. Legutke (2003), S. 221

²⁰⁵ Vgl. Legutke (2003), S. 221

komplexen Zusammenhängen zu denken. Gruppenmitglieder lernen so, sich auf ein Gegenüber einzustellen, dessen Lernstand zu erfassen, ein Gespür für Lernschwierigkeiten zu entwickeln und schließlich eine Präsentationsform für das eigene Wissen zu überlegen.²⁰⁶

Kooperatives Lernen ist dabei in zwei grundsätzlichen Unterrichtskonzeptionen möglich: als linear-zielgerichtete und als offene Konzeption.²⁰⁷ In einer *linear-zielgerichteten* Konzeption dient kooperatives Lernen dazu, von einem Lernziel für alle ausgehend zu einem einzigen Lernergebnis aller Gruppenmitglieder zu gelangen. Diese Konzeption stellt eine typische Unterrichtskonzeption dar. Die *offene* Konzeption geht hingegen davon aus, dass von einer Aufgabe ausgehend unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden.²⁰⁸ Die Lernergebnisse sind individuell für jeden einzelnen Lernenden. Beide Konzeptionen können in einem kooperativen Unterrichtskonzept angewendet werden und laufen in der Regel in drei Phasen ab:²⁰⁹

- *Präkooperative Phase*: Schaffen der Lern- und Arbeitsgrundlagen in der Großgruppe; Analyse der Aufgabe und ggf. aufstellen von Hypothesen.
- *Kooperative Phase*: Eigentliche Bearbeitung der Aufgabe in Kleingruppen; Kleingruppen arbeiten entweder arbeitsteilig an verschiedenen Aspekten der Aufgabe oder gruppenparallel an der gleichen Aufgabenstellung.
- *Postkooperative Phase*: Auswertung der Kleingruppenarbeit in der Großgruppe; die Gestaltung dieser Phase entscheidet über offene oder linear-zielgerichtete Konzeption.

Bei der Umsetzung kooperativer Unterrichtskonzepte in der Fremdsprachevermittlung kommt den IKT-Medien deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil durch sie und „[...] die schnelle Raumüberwindung andere Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.“²¹⁰ Wenn sich eine effektive Lernform wie das kooperative Arbeiten mithilfe von Medien verstärkt einsetzen lässt, dann ist dies als positiv zu erachten. Auch scheint das kooperative Lernen mithilfe der IKT-Medien eine besonders effektive Form des IKT-Einsatzes zum Lehren und Lernen zu sein. So besagt eine Untersuchung von Johnson / Johnson, dass IKT-unterstütztes, kooperatives Lernen die erfolgreichste Form IKT-gestützten Lernens ist: „Computer-assisted cooperative learning promoted greater quantity and quality of daily achievement, more successful problem solving, and higher performance on factual recognition, application, and problem-solving test-

²⁰⁶ Vgl. Legutke (2003), S. 222

²⁰⁷ Vgl. Bernhard / Wengemuth (1997), S. 37

²⁰⁸ Vgl. Bernhard / Wengemuth (1997), S. 37

²⁰⁹ Vgl. Bernhard / Wengemuth (1997), S. 37 f.

²¹⁰ Rösler (2005), S. 49

items than did computer-assisted competitive and individualistic learning.”²¹¹ Worauf diese Ergebnisse allerdings genau basieren, bleibt offen. Ebenso, inwiefern sie auf die heutige Situation anwendbar sind: Gerade in der ersten Welle des IKT-Einsatzes in der Wissensvermittlung beruhten Studienergebnisse häufig auf der Untersuchung eigeninitiiert oder drittmittelfinanzierter Projekte²¹², was die Objektivität der Ergebnisse zumindest fraglich erscheinen lässt.

Allerdings birgt jede Form der Kooperation – ob unterrichtlich oder außerhalb – auf Basis der IKT-Medien auch einige Aspekte, die zu Problemen führen können. Hesse / Garsoffky / Hron identifizieren hier beispielsweise die *Dimension sozialer Präsenz*, den *Mitteilungsaustausch*, *kognitive Belastungen* der Lernenden und nicht zuletzt die *Partizipation* als mögliche Problemfelder, die den Erfolg IKT-basierter kooperativen Lernens negativ beeinflussen können.²¹³ Zu den Problemfeldern existieren mehrere, teils gegensätzliche Meinungstendenzen in der Forschung.

Ein Mangel an *sozialer Präsenz* kann auf die geringere Zahl an Kommunikationskanälen in netzgestützter Kommunikation im Vergleich zu Face-to-Face-Kommunikation zurückgeführt werden. Diese Auffassung betonen Kanalreduktionsmodelle, die davon ausgehen, dass in IKT-basierter Kommunikation durch asynchrone Kommunikation und/oder fehlende Sinneskanäle non- und paraverbale Kommunikationsakte fehlen, wodurch soziale Bedürfnisse der Gruppenmitglieder vernachlässigt werden. Entsprechend sind stärker aufgabenbezogene und weniger relationale Kommunikationsinhalte zu beobachten. Dementsprechend entsteht nach einem solchen Modell keine Gruppenkohäsion und es bleibt die wechselseitige Unterstützung und Verstärkung der Teilnehmer untereinander aus.²¹⁴ Das SIDE-Modell nach Spears/Lea hingegen legt dar, dass die Ausgangsbedingungen aufseiten der Lernenden für das Erleben sozialer Präsenz entscheidend sind: Entweder orientieren sich Lernende zu Beginn der Interaktion in ihrem Verhalten an persönlichen Normen (individuelle Identität salient) oder aber an Gruppennormen (Gruppenidentität salient). Die hohe Anonymität in IKT-gestützter Kommunikation verstärke die Salienz der jeweils vorherrschenden Identität. Dies würde bedeuten, dass durch Stärkung der Gruppenidentität vor der IKT-gestützten Kommunikation die Gruppenkohäsion während der Arbeitsphase verstärkt würde. Im weiteren Verlauf würde sie die in Face-to-Face-Situationen erzielbare Kohäsion noch übersteigen.²¹⁵ Das *Modell der reduzierten sozia-*

²¹¹ Schulmeister (1996), S. 262; nach der Studie von Johnson / Johnson 1986

²¹² Vgl. 1.1

²¹³ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 286-292

²¹⁴ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 286

²¹⁵ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 286 f.

len Hinweisreize nach Kiesler / Siegel / McGuire konstatiert darüber hinaus, dass das Fehlen sozialer Kontexthinweisreize in IKT-gestützter Kommunikation dazu führen kann, dass statusgeringeren Akteuren größere Kommunikationsanteile zukommen als in Face-to-Face-Situationen und es so zu einem stärkeren und egalitäreren Austausch in der Gesamtgruppe kommt, was wiederum den kooperativen Lernprozess stützt. Der Grund liegt darin, dass weniger relative Statusinformationen kommuniziert werden und somit auch die damit verbundenen Interaktionsmuster wegfallen.²¹⁶ Schließlich hängt die erlebte soziale Präsenz noch mit der Art des Feedbacks in den Kommunikationsprozessen zusammen: Ein hohes Maß an Feedback bzw. die Unmittelbarkeit des Feedbacks erhöht die soziale Präsenz von Teilnehmern IKT-gestützter Kooperationsprozesse und fördert dadurch motivational die potenzielle Gruppenkohäsion und die wechselseitige Teilnehmerunterstützung.²¹⁷ Die Problematik im Bereich des Feedbacks resultiert aus den unterschiedlichen Formen der IKT-Medien, aus den Möglichkeiten zum Mitteilungsaustausch und aus dem Ausmaß, in dem IKT-Medien insbesondere unmittelbares Feedback zulassen.

Der *Mitteilungsaustausch* mithilfe der IKT-Medien unterteilt sich im Wesentlichen in synchrone und asynchrone Szenarien: Kommunikation in IKT-Szenarien läuft häufig textbasiert und damit asynchron ab, wobei das Ausmaß der Asynchronität medial bedingt ist: Während beispielsweise Chats nur eine geringfügige Asynchronität im Sekundenbereich aufweisen, liegt die Responsezeit bei E-Mails im Idealfall noch im Minutenbereich, in der Regel ist sie jedoch bedeutend länger. Das hat beispielsweise in Bezug auf das angesprochene Feedback zur Folge, dass zeitkritische Kommunikationsakte wie Zustimmung oder Ablehnung nur verzögert ablaufen oder gar ganz wegfallen. Hier können die IKT-Szenarien durch entsprechende Technologiewahl so abgestimmt werden, dass u.a. ausreichende Feedbackkanäle zur Verfügung stehen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Teilnehmern Strategien zu vermitteln, mit denen sie die Einschränkungen partiell kompensieren können. In Chatsystemen bieten beispielsweise Emoticons²¹⁸ eine Möglichkeit, sehr schnell nonverbale Kommentare auszudrücken.²¹⁹ Synchrone IKT-Szenarien bieten hier jedoch nur bedingt Abhilfe, da auch ihnen Kommunikationskanäle fehlen: So kann beispielsweise in Videokonferenzen kein Blickkontakt zu den Rezipienten aufgebaut werden, was verhindert, dass der Kommunikator ein visuelles Feedback erhält, das ihm z.B. als Rückversicherung des

²¹⁶ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 287

²¹⁷ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 287

²¹⁸ Anmerkung: Emoticons sind Zeichenfolgen (aus normalen Satzzeichen), die in der schriftlichen elektronischen Kommunikation Stimmungs- und Gefühlszustände ausdrücken. Beispiel: :-) für „Freude“ oder :-(für „Traurigkeit, Verärgerung“

²¹⁹ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 288

Verstehens aufseiten des Rezipienten dienen könnte. Zudem können auch in synchronen Szenarien, bedingt durch beispielsweise technische Bedingungen, zeitliche Lücken entstehen. Insgesamt bedeutet Asynchronität jeglichen Ausmaßes, dass die Sequenzialität von Mitteilungen nicht mehr zwangsläufig gegeben ist und intentionale Sprecherwechsel und Themenkohärenz im Verlauf der Kommunikation nicht gewährleistet werden können.²²⁰

Aus diesen und weiteren Gründen bedeutet der IKT-Einsatz eine große *kognitive Belastung* für die Lernenden, denn sie müssen sich einerseits mit dem komplexen Lehr- bzw. Lernstoff auseinandersetzen und andererseits parallel komplexe Technologien bedienen und IKT-gestützt mit anderen Lernenden kommunizieren.²²¹ Hier stellen die Medien hohe Anforderungen an die Medienkompetenz der Teilnehmer und auch an ihre Kommunikationskompetenz, da asynchronen und synchronen Medien einige Kommunikationskanäle sowie die Mechanismen der Face-to-Face-Kommunikation fehlen.²²² Für einen Einsatz kooperativer Lernszenarien auf IKT-Basis im Fremdsprachenunterricht bedeutet das, dass unbedingt Sorge dafür zu tragen ist, dass die Lernenden entweder bereits über die entsprechenden Medien- und Kommunikationskompetenzen verfügen oder aber die Vermittlung Selbiger dem eigentlichen Lernprozess bzw. -projekt vorangeht. Andernfalls ist eine Demotivation, Überforderung und letztlich ein Scheitern der Lernenden unvermeidbar.²²³

Sowohl Medien- als auch Kommunikationskompetenzen sind somit auch Voraussetzung für die *Partizipation* der Lernenden. Und Partizipation wiederum ist die Voraussetzung dafür, dass netzgestützte Kommunikationsprozesse stattfinden. Unterschieden wird dabei zwischen aktiver und passiver Partizipation.²²⁴ In IKT-basierten Szenarien sind gegenüber klassischen Lernformen nach Hesse/Giovis geringere aktive Beteiligung, höhere Dropout-Raten und ein höherer Anteil passiver Partizipation, also der Beschränkung auf passive Rezeption der Nachrichten, zu beobachten.²²⁵ Zurückgeführt wird dies auf die hohen motivationalen Anforderungen, die IKT-basierte Lernformen von Lernenden einfordern.²²⁶ Angesichts der bereits dargestellten, zusätzlichen kognitiven Belastungen für die Lernenden und der relativen Anonymität der Kooperationsumgebung, ermöglichen es diese Lernformen gerade weniger motivierten Lernen-

²²⁰ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 288 f.

²²¹ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 289

²²² Vgl. gleicher Abschnitt zum „Mitteilungsaustausch“.

²²³ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 290

²²⁴ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 290 f.

²²⁵ Vgl. Hesse / Giovis (1997) nach Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 290

²²⁶ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 291

den, sich zurückzuziehen und eine passive Haltung einzunehmen. Dies wiederum kann angesichts der Folgen passiven Partizipierens wie verzögertem Projektablauf oder gefühlter, einseitiger Kommunikation auch motivationale Auswirkungen auf die aktiv Partizipierenden haben und im Extremfall zum Nichterreichen des Projektzieles führen.²²⁷

Rösler führt in Anlehnung an die Studie von Wegerif aus, dass der Erfolg oder Misserfolg des kooperativen Lernens letztlich „[...] von dem Grad abhängt, zu dem es den Studierenden [gelingt], sich nicht mehr als Außenseiter, sondern als Teil einer Gruppe zu verstehen.“²²⁸ Dies gilt für die klassische Unterrichtssituation genauso wie für IKT-basierte Szenarien kooperativen Lernens. Letztere stellen insgesamt ein großes Potenzial dar, insbesondere wenn man, wie schon bei den vorherigen Unterrichtsprinzipien des interkulturellen und autonomen Lernens, die Ortsunabhängigkeit des Mediums mit einbezieht.²²⁹ Gegenüber den herkömmlichen, lokal gebundenen Unterrichtsformen wird hier das Möglichkeitsspektrum erweitert, da Möglichkeiten zur intra- und interkulturellen Kooperation geschaffen werden, die mit räumlich begrenzten Mitteln nicht zu realisieren sind. Allerdings weist das kooperative Lernen in IKT-basierten Szenarien auch relevante Problemfelder wie einen möglichen Mangel an sozialer Präsenz, die Problematik der Asynchronität der Medien, die hohen kognitiven Zusatzbelastungen der Lernenden und nicht zuletzt die Gefahr einer überwiegend passiven Partizipation der Teilnehmenden auf, die letztlich das Ergebnis des Kooperationsverlaufs bedingen. Zu diesen Problematiken gibt es keine abschließenden und eindeutigen Forschungsergebnisse, was zur Folge hat, dass für die Planung, Organisation und Durchführung IKT-basierter Szenarien kooperativen Lernens keine Musterlösungen parat liegen. Vielmehr müssen im Einzelfall Individuallösungen erarbeitet werden, die auf die medien- und kommunikationskompetenzbezogenen sowie auf die motivationalen Gegebenheiten und Bedürfnisse der spezifischen Lernendengruppe abgestimmt und adaptiert sind.

2.5.8 Adaptivität

Arnsdorf et al. stellen fest: „Web-basierte Angebote lassen sich adaptiv gestalten und werden damit Lernerbedürfnissen gerecht. Wirklich adaptive Angebote sind jedoch erst in Planung. Lokale/Regionale Adaptionen lassen sich relativ einfach und kostengünstig realisieren.“²³⁰ Die Autoren verwenden in ihrer Beschreibung die Begriffe Adaptierbarkeit und Adaptivität synonymisch, was einer ungerechtfertigten Vereinfachung

²²⁷ Vgl. Hesse / Garsoffky / Hron (2002), S. 291 f.

²²⁸ Rösler (2005), S. 25

²²⁹ Vgl. 2.5.5 und 2.5.6

²³⁰ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

chung gleichkommt. Wissenschaftlich betrachtet ist ein System dann *adaptierbar*, „[...] wenn es durch externe Eingriffe an veränderte Bedingungen angepasst werden kann.“²³¹ *Adaptiv* ist ein System hingegen nur dann, „[...] wenn es sich selbstständig an veränderte Bedingungen anzupassen vermag.“²³²

Das IKT-Medium Internet ist zunächst ein *adaptierbares* Medium, mit dem sich einfach und kostengünstig lokale und regionale Varianten realisieren lassen. In diesem Punkt kann den Autoren zugestimmt werden. Die Adaptierbarkeit des Mediums ermöglicht es, dass Anbieter mit relativ geringen finanziellen und personellen Mitteln ihr Angebot in relevanten Aspekten für eine lokale/regionale Zielgruppe anpassen können. Diese relevanten Aspekte können beispielsweise thematische Schwerpunkte in den zu vermittelnden Inhalten, die optische Gestaltung nach kulturspezifischen Präferenzen oder auch die Berücksichtigung des lokal vorherrschenden Lehr- und Lernstils in der methodisch-didaktischen Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte sein, um nur einige Aspekte möglicher Adaptierungen zu nennen. Die Adaptierbarkeit birgt für den Teilnehmer den Vorteil, dass er sich leichter in die Lernumgebung einfinden und sich zu einem höheren Grad mit ihr identifizieren kann. Lokale und regionale Adaptierungen können dem Lernenden das Gefühl eines individuell auf ihn und seine Bedürfnisse abgestimmten Angebotes vermitteln, was die Motivation und aktive Partizipation²³³ steigern kann. Die gesteigerte Motivation wiederum kann positive Auswirkungen auf den Lernerfolg des Lernenden haben.

Der Aspekt der *Adaptivität* ist bei IKT-Medien als Lehrmedien bisher nur bedingt gegeben. Zur näheren Ausführung muss zunächst geklärt werden, was unter adaptivem Lehren zu verstehen ist und welche Ziele adaptives Lehren verfolgt. Leutner sieht es als die optimale Vermittlung zwischen dem Unterstützungsbedarf des Lernenden auf der einen Seite und dem in dem Lehr-/Lernkontext zur Verfügung gestellten Unterstützungsangebot auf der anderen.²³⁴ Grundsätzlich können in diesem Lehrverständnis drei Zweckmodelle verfolgt werden.²³⁵

- a) *Fördermodell*: Lerndefizite aufseiten des Lernenden sollen beseitigt werden. Durch zusätzliche Lehrmaßnahmen soll das Erreichen des Lehr- oder Qualifikationsziels sichergestellt werden.
- b) *Kompensationsmodell*: Lerndefizite des Lernenden sollen kompensiert werden. Greift bei unzureichenden Lernvoraussetzungen motivationaler oder intellektueller Art, wenn ein Fördermodell kurzfristig nicht realisierbar ist.

²³¹ Leutner (2002), S. 118

²³² Leutner (2002), S. 120

²³³ Vgl. auch 2.5.7

²³⁴ Vgl. Leutner (2002), S. 117

²³⁵ Vgl. Leutner (2002), S. 118

- c) *Präferenzmodell*: Stärken des Lernenden sollen nutzbar gemacht werden. Sinnvoll, wenn Lernender über günstige Lernvoraussetzungen verfügt, die den Lernprozess qualitativ oder quantitativ positiv beeinflussen können.

Ausgehend von der eingangs aufgeführten Definition der Adaptivität, die besagt, dass ein System dann adaptiv ist, wenn es sich selbst an veränderte Situationen anpassen kann, bedeutet dies in der Theorie für das Lehrmedium, dass es selbst in der Lage sein müsste, den Unterstützungsbedarf der Lernenden zu diagnostizieren, ein geeignetes Modell auszuwählen und in geeignete angepasste Lehrtätigkeiten umzusetzen.²³⁶

Theoretisch ist die Realisierung einer solch adaptiven Lehrumgebung heute technisch möglich²³⁷, wenn auch mit einem hohen Planungsaufwand und technischem Einsatz verbunden. Eine Möglichkeit der Realisierung ist die Basierung des Systems auf einem Kompetenzmodell. Kompetenzen sind kontextuell bedingte Anlagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, Handlungen selbstorganisiert durchzuführen, um bestimmte Handlungsziele zu erreichen. Kompetenzen sind veränderlich: Durch Weiterbildungsmaßnahmen sowie selbstorganisierte Lernprozesse ist es möglich, Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern.²³⁸ Mit der Thematik der Kompetenzen und mit der Kompetenzvermittlung bzw. dem Kompetenzerwerb wird sich die vorliegende Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt jedoch noch eingehender beschäftigen.²³⁹

Für ein adaptives System muss eine Kompetenz definiert werden, die das Lehr- bzw. Lernziel darstellt. Im nächsten Schritt muss diese Zielkompetenz in ihre Teilkompetenzen untergliedert werden. Diese Untergliederung müsste so lange fortgesetzt werden, bis die zugrunde liegenden Basiskompetenzen definiert sind. Im nächsten Schritt ist es notwendig, das Kompetenzprofil zu definieren. Das heißt, es muss festgelegt werden, in welchem Verhältnis die Basis- zu den Teilkompetenzen und diese wiederum zur Zielkompetenz stehen. Damit steht das Soll-Kompetenzprofil fest.

Alle Lerninhalte im System werden nun den jeweiligen Basis- und Teilkompetenzen zugeordnet. Über einen entsprechend gestalteten Einstufungstest sowie über Lernstandskontrollen ist es nun möglich, den Ist-Stand des Lernenden im Hinblick auf die Einzelkompetenzen und die Gesamtkompetenz festzustellen. Dieser Ist-Stand wird vom System mit dem Soll-Kompetenzprofil abgeglichen. Dieses kann somit eigenstän-

²³⁶ Vgl. Leutner (2002), S. 117

²³⁷ Anmerkung: Der Autor der vorliegenden Arbeit hat in Zusammenarbeit mit einer Softwarefirma bereits an der Entwicklung eines solchen adaptiven Lehr-/Lernsystems gearbeitet und greift auf diese Erfahrungen zurück.

²³⁸ Vgl. Erpenbeck / Heyse (1999), S. 129 - 179

²³⁹ Vgl. 3.4

dig diagnostizieren, in welchen Einzelkompetenzen Schwächen beim Lernenden vorliegen. Jetzt kann das System dem Lernenden entsprechend seinem Profil geeignete Lerninhalte vorschlagen, die in Form von geschlossenen Lerneinheiten vorliegen sollten und die ihn bei der Erreichung des Soll-Zustandes unterstützen. Am Ende jeder Lerneinheit steht wiederum ein Test, der den nun aktualisierten Ist-Stand beim Lernen überprüft. Auf diese Weise kann das System individuelle Lernwege generieren. Der Prozess lässt sich so lange wiederholen, bis das gewünschte Kompetenzprofil vom Lernenden erreicht wird. In diesem Fall stimmen dann Ist- und Soll-Zustand überein.

IKT-Medien bieten durchaus die Potenziale von Adaptierbarkeit und Adaptivität. Während über mediale Adaptierbarkeit insbesondere motivationale Effekte erzielt werden können, kann über adaptive Systeme das selbstgesteuerte und individuelle Lernen gefördert werden.²⁴⁰ Wobei es sich bei der Adaptivität mehr um eine theoretische Möglichkeit handelt, da es sich bei der Realisierung dieses Potenzials planerisch wie technisch und nicht zuletzt auch wissenschaftlich um ein sehr komplexes Unterfangen handelt.

2.5.9 Aktualität

„Lehrwerke veralten schnell. Web-basierte Inhalte sind schnell und kostengünstig erneuerbar.“²⁴¹ Dieses Potenzial ließe sich theoretisch durch die Ortsunabhängigkeit²⁴² des Mediums erklären: Anders als ein Lehrwerk muss ein netzgestütztes Angebot keinen Vervielfältigungs- und Distributionsprozess durchlaufen, bevor Lernende darauf zurückgreifen können. Sobald Inhalte verändert bzw. aktualisiert und auf einem Server hinterlegt worden sind, stehen sie weltweit sofort zum Abruf bereit. Der Weg des klassischen Lehrwerkes zum Nutzer gestaltet sich hingegen für den Anbieter/Produzenten wesentlich aufwändiger und zugleich kostenintensiver: Nach der Veränderung/Aktualisierung muss das gedruckte Lehrwerk den Prozess der Druckvorstufe und den eigentlichen Druck durchlaufen, um dann über verschiedene Distributionskanäle wie Verlage, Zwischenhändler, Einzelhändler oder sonstige Vertreiber zum Lerner zu gelangen. Neben den hohen Produktionskosten bedarf diese Form des Vertriebes eines hohen Koordinierungsaufwandes zwischen den benötigten Dienstleistern und Zulieferern wie Druckereien, Reproduktionsstudios und Logistikunternehmen. Je nach Umfang des Lehrwerkes sind zusätzlich noch Kopierwerke für die Vervielfältigung dazugehöriger Video- und/oder Audiokassetten bzw. CDs notwendig, die ebenfalls koordiniert und bezahlt werden müssen.

²⁴⁰ Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.5.6

²⁴¹ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

²⁴² Vgl. auch Abschnitt 2.5.4

Der beschriebene Distributionsprozess zumindest entfällt bei netzgestützten IKT-Medien wie dem Internet. Entgegen der Ansicht von Arnsdorf et al. lässt sich aus diesem Umstand aber nicht schließen, dass durch dieses Potenzial den Lernenden zwangsläufig auch aktuellste Inhalte zur Verfügung stehen.²⁴³ Zutreffend ist die Aussage für authentische Inhalte, die nicht für den Unterricht aufbereitet wurden: Hier ist es durchaus richtig, dass über Computernetze aktuellste Informationen z.B. in Form von Nachrichten abgerufen werden können und das beschriebene Potenzial ist somit zutreffend. Allerdings ist im Rahmen des Fremd- und Zweitsprachenunterrichtes darauf zu achten, dass diese Informationen nicht zu einer Informationsflut werden und letztlich zu einer sprachlichen Überforderung der Lernenden führen.²⁴⁴

Anders verhält es sich in Bezug auf didaktisierte Materialien, denn hier birgt die Aktualisierbarkeit eine große Problematik, weswegen die Situation keineswegs so positiv ist, wie Arnsdorf et al. vermuten lassen: Beispielsweise veralten netzbezogene Unterrichtsprojekte schon allein deshalb sehr schnell, weil die Internetquellen, auf die sie sich beziehen, sich ändern. Ein prägnantes Beispiel für dieses Problem ist das ergänzende Internetangebot zum Lehrwerk „Passwort Deutsch“: In der Sektion „Lehren“ werden dort Unterrichtsmaterialien für Internet-Projekte angeboten. Eine Vielzahl dieser Materialien ist in der Unterrichtspraxis jedoch nicht nutzbar, weil sich die Internetseiten, auf die sie sich beziehen, zwischenzeitlich derart geändert haben, dass es für die Lernenden teils problematisch, teils unmöglich ist, diese Aufgabenstellungen erfolgreich zu bearbeiten.²⁴⁵ Das Beispiel zeigt deutlich, dass sich ohne eine kontinuierliche Überprüfung und Aktualisierung der internetbezogenen Projekte seitens der Anbieter das Potenzial der Aktualität von IKT-Materialien schnell ins Gegenteil verkehrt. Aktualität didaktischer Inhalte entsteht nicht aus sich selbst heraus, sondern ist gebunden an einen aktiven, stetigen Aktualisierungsprozess im Sinne eines kontinuierlichen Qualitätsmanagements.

2.5.10 Konstruktivistische Prinzipien

Nach Ansicht Arnsdorfs et al steht im Rahmen netzgestützter Wissensvermittlung nicht die reine Wissensvermittlung, sondern die individuelle oder kollektive Schaffung von Sinnzusammenhängen im Mittelpunkt.²⁴⁶ Die konstruktivistische Theorie geht – stark vereinfacht – davon aus, dass Wissen nicht durch Instruktion vermittelt werden

²⁴³ Vgl. zur Thematik auch Funk (1999)

²⁴⁴ Vgl. Funk (1999), S. 5

²⁴⁵ Anmerkung: Siehe auch www.passwort-deutsch.de; darüber hinaus wird dieses Angebot in Abschnitt 5.2.2 eingehender untersucht.

²⁴⁶ Vgl. Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

kann, sondern vom Lernenden aktiv in seine vorhandenen mentalen Modelle und Wirklichkeitskonstrukte integriert wird.²⁴⁷ Das menschliche Gehirn wird hierbei als ein informationell geschlossenes System verstanden, das neues Wissen in Bezug auf bereits vorhandenes Wissen konstruiert. Das Vorwissen der Lernenden ist somit von entscheidender Bedeutung.²⁴⁸ Das übergeordnete Lernziel des konstruktivistischen Ansatzes liegt in der Fähigkeit des Lernenden zur Bewältigung komplexer Situationen. Als Lernstrategie, mit der dieses Lernziel erreicht werden kann, wird häufig kooperatives Lernen angeführt. Nur durch den interpersonalen Austausch kann es zu einer Angleichung der individuellen und subjektiven Wissenskonstrukte kommen, können die individuell formulierten Hypothesen getestet und die subjektiven Konzepte aufeinander bezogen werden.²⁴⁹ In dieser Kooperation übernimmt der Lehrer die Rolle eines Coaches/Trainers mit beratender Funktion. Die Legitimation der Lehrperson beruht dabei auf großem Erfahrungsschatz und relativer Fehlerfreiheit, die sie aufgrund ihrer Ausbildung mitbringt.²⁵⁰

Auf Basis einer solchen konstruktivistischen Theorie beschreibt Wolff sieben Merkmale, die das konstruktivistische Lernen auszeichnen.²⁵¹

- Lernen wird als aktiver Prozeß [sic!] verstanden, an dem gleichermaßen eingehende Stimuli und bereits vorhandenes Wissen beteiligt sind.
- Lernen ist ein autonomer Prozeß [sic!], den der Lernende selbständig durchführt.
- Lernen ist ein explorativer Prozeß [sic!], den der Lernende im Spannungsfeld von Hypothesenbildung und Hypothesentesten gestaltet.
- Lernen ist ein Prozeß [sic!], den der Lernende durch Strategien steuert, die von außen gefördert werden können.
- Lernen ist ein Prozeß [sic!], der in Gruppen besonders erfolgreich abläuft.
- Lernen ist ein Prozeß [sic!], der durch eine reiche und authentische Lernumgebung gefördert wird.
- Das Ergebnis eines Lernprozesses ist für jeden Lernenden unterschiedlich.

In diesem Lernprozess können Lehrende und Medien – und somit auch IKT-gestützte Lernumgebungen – lediglich Anlässe, Anregungen und Hilfestellungen geben, die die teilnehmenden Lerner dazu nutzen können, ihr Wissen individuell zu kons-

²⁴⁷ Vgl. Issing (2002), S. 154

²⁴⁸ Vgl. Baumgartner / Payr (1999), S. 107-110 und Holzinger (2000 b), S. 147

²⁴⁹ Vgl. Wolff / Rüschoff (1999), S. 63 f.; zu Kooperation und kooperativem Lernen siehe auch Abschnitt 2.5.7.

²⁵⁰ Vgl. Baumgartner / Payr (1999), S. 107-110

²⁵¹ Wolff (1998), S. 548 f.

truierten.²⁵² Dabei sollen die zur Verfügung gestellten Konstruktionskontexte so gestaltet sein, dass anhand authentischer Situationen gelernt werden kann.²⁵³ Hierbei gilt es zu beachten, dass stark strukturierte und gesteuerte Bildungsangebote für den Lernenden nur einen geringen Anreiz für eine konstruktive Lernkonzeption bergen, da er hier nur bedingt seine Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden aktiv und selbst realisieren kann.²⁵⁴ Müller stellt fest, dass daher an die Stelle des fest installierten und konventionellen Klassen-zimmers Konzeptionen von Lernumgebungen, Lernstätten und Lernwelten treten, die ein entdeckendes Lernen und experimentelles Problemlösen zulassen und fördern.²⁵⁵ Bei den Arten netzgestützter Wissensvermittlung zur Förderung konstruktiven Lernens werden von Müller drei Formen unterschieden: *problemorientierte* und *adaptive* Lernumgebungen und *cognitive tools for learning* als dritte Kategorie.²⁵⁶ *Problemorientierte Lernumgebungen* basieren auf dem Konzept des aktiven oder explorativen Lernens, in dessen Mittelpunkt das Entwickeln eigener Problemlösungsstrategien steht, das durch die Bereitstellung einer offenen und problemhaltigen Umgebung gefördert wird.²⁵⁷

Adaptive Lernumgebungen als Sonderform der problemorientierten Umgebungen bieten dem Lernenden nach Müllers Verständnis mehr Unterstützung und vermeiden damit Orientierungslosigkeit und Überforderung. Sowohl die problemorientierten als auch die adaptiven Lernumgebungen haben das Ziel, den Lernenden anhand komplexer authentischer oder zumindest realitätsnaher Aufgaben lernen zu lassen, wobei das Wissen im Anwendungskontext erworben wird. Der Sozialaspekt wird ebenfalls bei beiden Formen betont und der Interaktivität und der Kommunikation zwischen Lernendem und Lehrendem viel Bedeutung beigemessen.²⁵⁸ Hier muss herausgestellt werden, dass sich Müllers Beschreibung einer adaptiven Lernumgebung nicht zwangsläufig mit dem Verständnis der vorliegenden Arbeit decken muss: Adaptivität wurde als die Fähigkeit des Systems verstanden, sich an die Bedürfnisse des Lernenden automatisiert anzupassen.²⁵⁹ Dies muss bei einem adaptiven System in Müllers Verständnis nicht zwangsläufig der Fall bzw. eine Eigenschaft des Systems sein.

²⁵² Vgl. Issing (2002), S. 154

²⁵³ Vgl. Holzinger (2000 b), S. 47

²⁵⁴ Vgl. Zimmer (2002), S. 311 f.; siehe auch Abschnitt 2.5.6

²⁵⁵ Vgl. Müller (1996), S. 102-105; siehe auch Abschnitt 2.5.1

²⁵⁶ Vgl. Müller (1996), S. 84

²⁵⁷ Vgl. Müller (1996), S. 84

²⁵⁸ Vgl. Müller (1996), S. 90 ff.

²⁵⁹ Vgl. 2.5.8

‚Cognitive tools for learning‘ schließlich stellen nach Müller die Gesamtheit computerunterstützter, explorativer Lernumgebungen dar. Man unterscheidet in dieser Gruppe fünf verschiedene Anwendungstypen.²⁶⁰

- *Semantische Netzwerke*: Konstruktion grafischer Netzwerke, die den Wissensstand optisch-spatial darstellen.²⁶¹
- *Expertensysteme*: Anwendungen der Künstlichen Intelligenz, in denen das Wissen eines Experten in Form von Fakten und Regeln kodiert ist und zur Beratung bei Entscheidungs- und Problemlösungsprozessen zur Verfügung steht.²⁶²
- *Hypermedia und Hypertextsysteme*: Texte zu einer Wissensdomäne, die Lerner durchstöbern und mit denen sie interagieren können; Interaktion in Form von Notizeinfügung und Fragenstellen.²⁶³
- *Computergestützte Kollaboration*: Alle Möglichkeiten synchroner und asynchroner interpersonaler Kommunikation/Interaktion.²⁶⁴
- *Mikrowelten*: komplexe Themenwelten; Einführung durch Unterstützungsmechanismen, bis sich der Lernende selbst zurechtfindet.²⁶⁵

Die aufgezeigte Strukturierung nach Müller ist nicht gänzlich nachzuvollziehen, da es sich bei problemorientierten und adaptiven Lernumgebungen um eine didaktisch-methodische Unterscheidung handelt, während die cognitive tools for learning den technischen Aspekt betonen. Letztgenannte stellen lediglich technische Szenarien für konstruktives Lernen dar. Allerdings wird durchaus deutlich, dass Hypertextsysteme in Verbindung mit kollaborativen Elementen zur Realisierung von netzgestützten Lehr-Lern-Angeboten, die ein konstruktivistisches Lernen fördern, prädestiniert sind. Gleichzeitig ist es möglich, diese kollaborativen Hypertextsysteme in Form von Mikrowelten – sogenannten Portalen oder Communities²⁶⁶ – zu organisieren. Diese Mikrowelten geben dem offenen System Internet eine gewisse Strukturierung für den Nutzer und erleichtern so das Arbeiten mit dem Medium und das Herausfiltern von nicht interessierenden Informationen. Für die netzgestützte Wissensvermittlung bedeutet eine Mikrowelt ein Portal, das die Inhalte genau auf die Teilnehmer zuschneidet und so die Komplexität des Mediums reduziert, ohne allerdings dabei das Potenzial des Open System zu stark zu beschneiden.²⁶⁷ Wie sich die problemorientierten Lernumgebungen in den Gesamtkontext des IKT-gestützten Lernens und Lehrens einordnen, verdeutlicht

²⁶⁰ Vgl. Müller (1996), S. 94 f.

²⁶¹ Vgl. Müller (1996), S. 95 f.

²⁶² Vgl. Müller (1996), S. 96 ff.

²⁶³ Vgl. Müller (1996), S. 98

²⁶⁴ Vgl. Müller (1996), S. 100 f. und Abschnitt 2.5.7

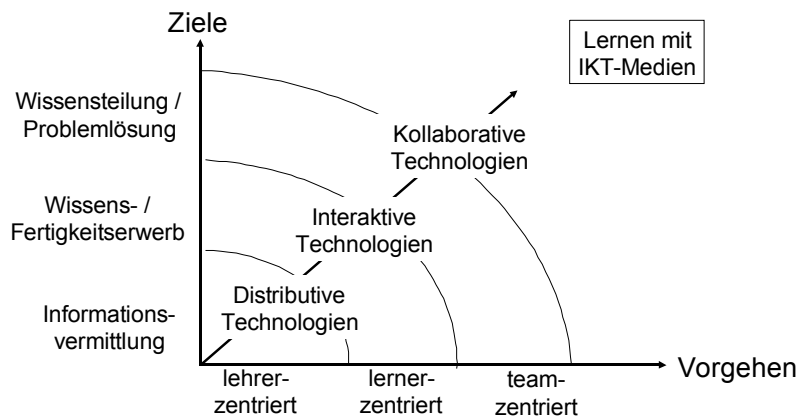
²⁶⁵ Vgl. Müller (1996), S. 101 f.

²⁶⁶ Anmerkung: Unter Portalen und Communities versteht man thematisch geschlossene Angebote im Internet, die dem Nutzer zielgruppen-affine Informationen und Dienstleistungen zur Verfügung stellen.

²⁶⁷ Vgl. hierzu Abschnitt 2.5.1

eine Darstellung Mandls: Hier lässt sich sehr gut ablesen, wie das Ziel, das mit dem Medieneinsatz verbunden ist, und die Vorgehensweise im Einsatz letztlich die notwendige Technologie bedingen.²⁶⁸

Abbildung 5: Dimensionen des Lernens mit IKT-Medien²⁶⁹



Insgesamt muss betont werden, dass die Schaffung von IKT-basierten und nach konstruktivistischen Prinzipien gestalteten Lernumgebungen Lernende nicht automatisch auch zu vollständig autonomen Lernenden macht, die ohne Anleitung Wissen konstruieren. So weisen Gruber / Mandl / Renkl darauf hin, dass „[...] Ansätze für konstruktive Aktivität der Lernenden nicht dahingehend missverstanden (werden), dass keinerlei instruktionale Bemühungen mehr vonnöten sind. Vielmehr eröffnet nur die Balance zwischen Konstruktion und Instruktion Möglichkeiten zum Erwerb anwendbaren Wissens, das zu erfolgreichem Handeln führen kann.“²⁷⁰ Zur Herstellung einer solchen Balance identifizieren Reinmann-Rothmeier / Mandl vier zentrale Gestaltungsprinzipien für konstruktiv anregende, problemorientierte Lernumgebungen:²⁷¹

- a) *Authentizität und Anwendungsbezug*: Die Umgebung muss derart gestaltet werden, dass der Umgang mit realen Problemstellungen und authentischen Situationen ermöglicht und/oder angeregt wird. Die Lernenden werden dabei mit authentischen Aufgaben konfrontiert, die den Erwerb von anwendungsbezogenem Wissen fördern.

²⁶⁸ Vgl. Abbildung 5

²⁶⁹ Darstellung nach Mandl (2005), in Anlehnung an Back, Seufert & Kramhöller (1998)

²⁷⁰ Gruber / Mandl / Renkl (1999)

²⁷¹ Vgl. Reinmann-Rothmaier / Mandl (2001)

- b) *Multiple Kontexte und Perspektiven*: Die Umgebung muss so ausgearbeitet werden, dass spezifische Inhalte in verschiedenen Situationen und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können. Dies fördert den Wissenstransfer, denn Wissen kann unter verschiedenen situativen Bedingungen flexibel abgerufen, umgesetzt und weiterentwickelt werden.
- c) *Soziale Lernarrangements*: Die Umgebung muss soziale Lernarrangements anbieten, um kooperatives Lernen und Problemlösen zu fördern und Prozesse zu initiieren, die die Entwicklung von Lern- und Praxisgemeinschaften stützen. Hierbei steht nicht nur die Förderung sozialer Kompetenzen zur Koordination, Kommunikation und Kooperation im Vordergrund, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten, die bei der gemeinsamen Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen erworben und vertieft werden.
- d) *Instruktionale Anleitung und Unterstützung*: Lernen in problemorientierten Lernumgebungen bedarf instruktionaler Anleitung und Unterstützung, weil der selbstgesteuerte und soziale Umgang mit komplexen Aufgaben und vielfältigen Informationsangeboten und die Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen Weg und Ziel des Lernens gleichzeitig sind. Unterstützende Elemente hierbei sind u.a. exakte Aufgabeninstruktionen, die konstante Begleitung der Gruppenprozesse, die Vorgabe von Gruppen- und Moderationsregeln sowie ein detailliertes und wiederholtes Feedback.

Insgesamt bieten die IKT-Medien einige Ansatzpunkte zur Förderung konstruktiven Lernens. Insbesondere mit Blick auf Eigenschaften wie Möglichkeiten zu kooperativem Arbeiten, die Aktualität und Adaptivität / Adaptierbarkeit sowie die Interaktionsmöglichkeiten, die IKT-Medien – zumindest potenziell – bieten. Aus technologischer Sicht stehen somit viele Ansatzpunkte zur Gestaltung problemorientierter und IKT-gestützter Lernumgebungen zur Disposition. Allerdings müssen hier die jeweiligen Einschränkungen der einzelnen Potenziale Berücksichtigung finden.²⁷² Letztlich darf konstruktivistisch orientiertes Lernen nicht missverstanden werden als offenes Feld, das die Lernenden allein auf sich gestellt bearbeiten. Dementsprechend liegt die Hauptschwierigkeit in der Erhaltung der Offenheit der Lernumgebung trotz der notwendigen strukturierenden Maßnahmen wie beispielsweise Instruktion.

²⁷² Vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.5.1, 2.5.3, 2.5.4, 2.5.6, 2.5.7, 2.5.8 und 2.5.9

2.5.11 Gleichheit

„Bestehende Unterschiede beim Zugang zu Informationen werden tendenziell abgebaut. [Alle Internetnutzer haben] gleiche Möglichkeiten, in Datenbanken und Bibliotheken zu recherchieren.“²⁷³ Diese letzte von Arnsdorf et al. in ihrem Artikel formulierte Chance des Internets stellt mehr eine Hoffnung aufgrund prinzipieller technischer Möglichkeiten dar, als dass sie auf soliden Argumenten beruht. Allerdings weisen die Autoren zumindest darauf hin, dass es sich nur um einen tendenziellen Abbau handelt. In der vorangegangenen Auseinandersetzung mit den Zielen des Lehrens und Lernens mit IKT, und hier insbesondere den politischen Zielen, konnte bereits sehr deutlich dargelegt werden, dass die IKT keineswegs Zugangsrestriktionen zu Informationen abbauen.²⁷⁴ Das Gleichheitspotenzial des Netzes kann aufgrund der dort angeführten Einschränkungen nur als gering eingeschätzt werden. Zwar bietet die ortsunabhängige Nutzbarkeit des Mediums globalen Zugang zu Informationen und scheint somit Gleichheit zu fördern,²⁷⁵ jedoch setzt der Wissenszugang auf IKT-basiertem Wege so hohe Anforderungen an die Kompetenz der Nutzer, die zu verwendenden Technologien und schließlich auch die finanziellen Ressourcen, dass von Gleichheit im Wissenszugang letztlich weder global noch regional gesprochen werden kann.

2.6 Zwischenfazit und Konsequenzen für das weitere Vorgehen

Kapitel 2 der Arbeit verdeutlicht, dass der Einsatz von IKT in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch Möglichkeiten und Ansatzpunkte bietet, die entweder nur durch den Einsatz dieser Medien verwirklicht werden können oder aber die sich mithilfe der IKT-Medien einfacher realisieren lassen als mit „herkömmlichen“ Medien und Unterrichtsszenarien. In letzterer Hinsicht führen Haugan / Hopmann ins Feld: „Wahrscheinlich liegt die größte didaktische Chance von IKT nicht in der Eröffnung neuer Lernmöglichkeiten, sondern in der besseren Bewältigung althergebrachter Aufgaben.“²⁷⁶ Gleichzeitig wurde in der Betrachtung der Bedeutung der IKT für die Fremdsprachenvermittlung²⁷⁷ deutlich, dass die euphorische Haltung diesen Medien gegenüber, wie sie z.B. Arnsdorf et al. zur Zeit der ersten Medieneuphorie Ende der 1990er Jahre einnahmen, und die daraus resultierenden Erwartungen sich als überzogen erwiesen haben und nahezu zwangsläufig scheitern mussten. Worin einige der Schwierigkeiten und Gefahren bei der Realisierung der einzelnen Medienpotenziale

²⁷³ Arnsdorf / Majari / Steiner (1999), S. 48

²⁷⁴ Vgl. 2.4

²⁷⁵ Vgl. auch Abschnitt 2.5.4

²⁷⁶ Haugan / Hopmann (2004), S. 83

²⁷⁷ Vgl. 2.5

liegen, konnte ebenfalls aufgezeigt werden. Schlussendlich ist es nicht ausreichend, lediglich eine technische Infrastruktur zu Verfügung zu stellen, die Fragen nach dem *Wie?* und *Warum?* dabei aber außer Acht zu lassen. Um die Potenziale der IKT gezielt zu realisieren und zu nutzen und dabei zeitgleich die Problematiken zu vermeiden, ist es notwendig, Faktoren herauszuarbeiten, die für den Erfolg oder Misserfolg des Einsatzes von IKT entscheidend sind. Dieses Ziel verfolgt das nachfolgende Kapitel, wobei der gewählte Ansatzpunkt die Lehrpersonen sind.

3 SCHLÜSSELFAKTOREN: LEHRPERSONEN IM KONTEXT DES ERFOLGREICHEN EINSATZES VON INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN IN DER FREMD- UND ZWEITSPRACHENVERMITTLUNG DEUTSCH

Das vorangegangene Kapitel definierte eine einheitliche Rezeptionsbasis für die vorliegende Arbeit und konnte deutlich machen, dass den IKT aufgrund ihrer Eigenschaften einige Potenziale innewohnen, die zur Anreicherung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne eines „*media enrichment*“ und zur Effektivierung der Fremdsprachenvermittlung eingesetzt werden können. Im Kontext der Gesamtfragesstellung nach dem Einsatz von IKT-Medien und ihren Auswirkungen auf die Qualifikation von Lehrpersonen gilt es nun herauszufinden, ob und inwieweit die vorhandenen Potenziale genutzt werden. Ein Indiz für die effiziente Nutzung der Potenziale wäre eine vollzogene, vollständige Integration der Medien in die Praxis der Fremdsprachenvermittlung und der selbstverständliche Umgang von Lehrpersonen und Lernenden mit den Medien. Ob dies der Fall ist, soll zunächst ein Blick auf die chronologische Entwicklung des Einsatzes von IKT in der Fremdsprachenvermittlung klären.

3.1 Chronologische Entwicklung des Einsatzes von IKT in der Fremdsprachenvermittlung

Eine historische Übersicht zu erstellen ist unabhängig vom Sach- und Fachgebiet ein problematisches Unterfangen: Eine ausschließlich am Faktor Zeit – im Sinne von Jahren, Dekaden oder Epochen – orientierte Darstellung eines Sachverhaltes wird der Komplexität der Zusammenhänge nicht gerecht. Das gilt insbesondere, wenn der darzustellende Bereich so vielschichtig ist wie der der IKT in der Sprachvermittlung. Hier ist es kaum möglich, ein klar definier- und eingrenzbares Spektrum an zu betrachtenden Faktoren einzugrenzen. Daher soll an dieser Stelle ein kurzer Entwicklungsüberblick als ausreichend angesehen werden.

Nach Rüschoff lassen sich in Anlehnung an Delcloque und Bax rein quantitativ an historischen Fakten orientierte Ansätze (Delcloque) und interpretative und eher subjektiv kategorisierende Darstellungen (Bax) unterscheiden.²⁷⁸ In Bezug auf die Exaktheit und Genauigkeit der temporalen Abfolge weisen die subjektiv kategorisierenden Ansätze eine höhere Ungenauigkeit auf, sind im Rahmen der verfolgten Zielstellung jedoch sinnvoller, da sie einen umfassenderen Überblick und damit eine höhere Aussagekraft bieten.

²⁷⁸ Vgl. Rüschoff (2005), S. 103

Orientiert man sich an der englischsprachigen Literatur, lässt sich die Entwicklung der Fremdsprachenvermittlung mit Hilfe von IKT – häufig auch als CALL (engl.: Computer Aided / Assisted Language Learning) bzw. TELL (Technology Enhanced Language Learning) bezeichnet – in drei wesentliche Phasen gliedern: Die strukturelle, die kommunikative und die integrative Phase von CALL/TELL: ²⁷⁹

Tabelle 2: Die drei Phasen von CALL (nach Warschauer)²⁸⁰

	1970s-1980s: Structural CALL	1980s-1990s: Communicative CALL	21 st Century: Integrative CALL
Technology	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet
English-Teaching Paradigm	Grammar-Translation & Audio-Lingual	Communicate Language Teaching	Content-Based, ESP/EAP
View of Language	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally-constructed system)	Socio-cognitive (developed in social interaction)
Principal Use of Computers	Drill and Practice	Communicative Exercises	Authentic Discourse
Principal Objective	Accuracy	And Fluency	And Agency

Nach Bax handelt es sich hierbei um einen der wenigen Versuche, CALL-spezifische Entwicklungen substantiell und systematisch an mehr Dimensionen als den rein historischen Fakten und technischen Erfindungen festzumachen.²⁸¹

In der ersten, strukturellen Phase basierten IKT-Szenarien für den Fremdsprachenunterricht auf einem behavioristischen, also lernzielorientierten Ansatz.²⁸² Sowohl das Lernen als auch das Lehren mit Medien wird innerhalb eines solchen Ansatzes als ein linearer Prozess verstanden, der in einer Abfolge von Stimulus-Response-Reinforcement verläuft.²⁸³ Das bedeutet, dass in einem solchen Prozess ein auf einen bestimmten Auslöser – sprich: Stimulus – erwartetes Antwortverhalten positiv verstärkt und belohnt wird, während ein nicht erwartetes und damit falsches Antwortverhalten sanktioniert wird. Letzteres heißt, dass „[...] der Lernende [...] in eine „didaktische Schleife“ versetzt wird, in der er den zu lernenden, aber noch nicht verhaltensstabilen

²⁷⁹ Vgl. hierzu auch Tabelle 2

²⁸⁰ Nach Kern & Warschauer (2000), Warschauer (1996)

²⁸¹ Vgl. Bax (2003), S. 14

²⁸² Anmerkung: Dies gilt nicht allein für den Bereich der Fremdsprachenvermittlung, sondern auch allgemein für das Lehren und Lernen mit IKT.

²⁸³ Vgl. Kron/Sofos (2003), S. 54

Inhalt solange üben, d.h. wiederholen muss, bis der erwartete Erfolg eintritt.“²⁸⁴ In diesem Zusammenhang wird von operanter Konditionierung gesprochen, einem Begriff, der von Skinner geprägt wurde. In der operanten Konditionierung wird die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines bestimmten Verhaltens durch die Konsequenzen, die auf dieses Verhalten folgen, verändert:²⁸⁵

„Folgt dem gezeigten Verhalten eine angenehme Konsequenz, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten in gleichen oder in ähnlichen Situationen wieder gezeigt wird. Folgt dem Verhalten aber eine unangenehme Konsequenz, so verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten wieder auftritt.“²⁸⁶

Obwohl allgemein Watson als der Begründer des Behaviorismus angesehen wird, gilt Skinner als Begründer des programmierten Lernens und klassischer „Lernmaschinen“, die die Vorläufer der in der ersten Phase entwickelten IKT-Lehr- und Lernmedien darstellten: Zumeist Programme mit sich wiederholenden Sprachübungen und ohne differenziertes Feedback, die in der Grammatik-Übersetzungs-Tradition verhaftet waren.²⁸⁷ Die IKT-gestützte Sprachvermittlung schien in dieser Phase Sprache vornehmlich als ein formales Struktursystem zu verstehen und legte den Schwerpunkt auf den Wissensaufbau um die strukturell-formale Richtigkeit (engl. accuracy) einer Sprache. Interpersonale respektive interkulturelle Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit war noch kein integraler Bestandteil des IKT-Einsatzes.²⁸⁸ Die Akzeptanz der entsprechenden Medien seitens der Fremdsprachendidaktik fiel gering aus:

„Dies lag nicht zuletzt an der ersten Generation von Lernsoftware, die in der Masse eher in Form simpler Grammatik- und Wortschatzdrills daherkam. Viele sahen die mühsam errungenen Früchte einer kommunikativ ausgerichteten Didaktik in Gefahr oder konnten nicht verstehen, dass an die Stelle gruppen- und sprachgebrauchsbasierter Lernszenarien das individualisierte Lernen mit einer Art „Lernmaschine“ treten sollte.“²⁸⁹

Die zweite, kommunikative Phase wurde durch den Umstand geprägt, dass der Computer in Form des Personal Computers (PC)²⁹⁰ für eine breiter gefächerte Personengruppe in der Gesellschaft zur Verfügung stand. Zuvor war der Computereinsatz zumeist Institutionen wie Unternehmen und Universitäten vorbehalten, da die Computer zu groß und zu teuer für die private Anwendung gewesen waren. Der englische Begriff des *Mainframe* wurde bis zur Einführung des PC für alle bis dahin verfügbaren

²⁸⁴ Kron / Sofos (2003), S. 54

²⁸⁵ Vgl. Holzinger (2000b), S. 124

²⁸⁶ Holzinger (2000b), S. 124

²⁸⁷ Vgl. hierzu auch Tabelle 2

²⁸⁸ Vgl. hierzu auch Tabelle 2

²⁸⁹ Rüschoff (2005), S.101 f.

²⁹⁰ Vgl. hierzu auch 2.3

Computersysteme verwendet, da ein Mainframe die Zentraleinheit eines Großrechners bezeichnet, der seit Mitte der 1960er Jahre verbreitet war.²⁹¹

Mit dem Einzug des PC setzten sich auch in der Mediendidaktik neue Ansätze durch: Die Forschungsarbeiten von Piaget, dessen kognitionstheoretischer Ansatz von „[...] der Interaktion eines Organismus (Person) mit seiner Umwelt (Lebenswelt / Lernkultur / Lernangebot) ausgeht“²⁹² gewannen eine immer stärkere Beachtung. Nach Piaget passt sich eine Person über immer differenzierter strukturierende und sich organisierende kognitive Lernprozesse an die Gegebenheiten ihrer jeweiligen Umwelt an.²⁹³ Diesen Anpassungsprozess bezeichnet Piaget als Akkomodation. Er wird ermöglicht durch die Aufnahme – Piaget nennt diesen Prozess Assimilation – von Umweltinformationen. Zwischen beiden Prozessen – der Akkomodation und der Assimilation – stellt der Organismus nun ein Gleichgewicht her – die sog. Äquilibration – das die Person befähigt, aktiv in ihrer Umwelt zu agieren.²⁹⁴

Folglich veränderten sich die Ziele der Fremdsprachenvermittlung: Stand zuvor der Wissenserwerb um Struktur und Regeln der Sprache im Vordergrund, wurde dieser nun in seiner Bedeutung zurückgestuft und um die Sprachbeherrschung / Kommunikationsfähigkeit (engl. fluency) erweitert. Sprache wurde als System verstanden, das mental konstruiert wird und bei dem die kommunikativen Fähig- und Fertigkeiten über dem reinen (Formal-)Wissen stehen.²⁹⁵

In der dritten, integrativen Phase ergaben sich auf technischer Ebene neue Möglichkeiten durch den Einsatz von Multimedia mit Internet und CD-Rom. Der integrative Ansatz beinhaltet die Einbindung unterschiedlicher Medien und Übungen unter Nutzung des Internets, woraus sich neue Kommunikationsformen, wie z.B. E-Mail und Chat, ergaben. Sowohl in der Mediendidaktik als auch in der Sprachdidaktik hatten sich bis zu diesem Zeitpunkt konstruktivistische Ansätze durchgesetzt.²⁹⁶ Sie beruhen auf der auch in der wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Diskussion bedeutsamen Hypothese, dass der Mensch in der Interaktion mit gesellschaftlichen – also beispielsweise auch sprachlichen – Gegebenheiten sein Wissen konstruiert.²⁹⁷ Auf diese Weise können „[...] alle Menschen [...] als Forscher angesehen werden, die nicht nur lernen können, sondern darüber hinaus aus ihren Interaktivitäten und Handlungen mit der

²⁹¹ Vgl. Grieser / Irlbeck (1995), S. 399

²⁹² Kron / Sofos (2003), S. 54

²⁹³ Vgl. Kron / Sofos (2003), S. 54

²⁹⁴ Vgl. Piaget (1972), S. 192 f.

²⁹⁵ Vgl. hierzu auch Tabelle 2

²⁹⁶ Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.5.10

²⁹⁷ Vgl. Kron (1999), S. 11 ff.

Umwelt Erkenntnisse gewinnen.“²⁹⁸ Entsprechend sieht Warschauer in der dritten Phase den Spracherwerb als einen sozio-kognitiven Prozess, d.h. dass Sprache in sozialer Interaktion in authentischen Diskursen erworben wird. Auf der Ebene der Ziele für den IKT-gestützten Spracherwerb fügt er der formalen Richtigkeit (engl. accuracy; 1. Phase) und der Sprachbeherrschung / Kommunikationsfähigkeit (engl. fluency; 2. Phase) nun in der dritten Phase das Ziel der Handlungsfähigkeit des Individuums (eng. agency) hinzu.²⁹⁹ Anzumerken ist hierbei, dass ein solch konstruktivistischer Ansatz die kognitionstheoretischen Ansätze nicht ersetzen, sondern vielmehr erweitern soll.

Rüschhoff verdeutlicht an einigen Punkten, dass auch Warschauers Modell nicht in der Lage ist, die historische Entwicklung von IKT-Medien in der Sprachvermittlung in ihrer gesamten Vielschichtigkeit darzustellen.³⁰⁰ So lässt nach Ansicht Rüschhoffs das Modell folgende Problematiken unbeantwortet bzw. außen vor:³⁰¹

- Parameter *Technology*³⁰² ist nachvollziehbar, lässt jedoch den Aspekt der Verbreitung außer Acht: IKT für den Sprachunterricht waren in den 1960er und 1970er Jahren noch privilegierten Gruppen (z.B. Universitäten) vorbehalten, was für den dann PC-gestützten CALL/TELL noch bis Mitte der 1980er Jahre gilt.
- Auch die Orientierung an konkreten Nutzungsarten (*Principal uses of computers*³⁰³) ist relativ zu sehen, da Soft- und Hardwareentwicklungen nicht völlig synchron zur vorgegebenen Zeitschiene verlaufen. Als Beispiel sei hier der sogenannte Hypertext genannt, der grundlegend für das heutige Internet ist und bereits in den 1960er Jahren entstand. Im Sprachvermittlungseinsatz spielt er jedoch erst seit den 1990er Jahren eine Rolle.
- Warschauers Modell erklärt nicht, dass mit der Verbreitung des PCs in den 1980er Jahren CALL/TELL nicht auch automatisch von *Drill & Practice* auf kommunikative Materialien umgestellt wurde. Bis in die 1990er Jahre dominierten tutorielle Anwendungen.
- Lernszenarien für sozio-interaktive Lernangebote und authentische Lerndiskurse sind im CALL-Bereich schon vor dem 21. Jahrhundert zu finden.

Die dargestellten Offenheiten sollen nicht dazu dienen, das Modell Warschauers gänzlich in Frage zu stellen, jedoch verdeutlichen sie, dass sich mit zunehmender Zahl an Variablen und Faktoren auch zunehmend Probleme in der

²⁹⁸ Kron/Sofos (2003), S. 55

²⁹⁹ Vgl. hierzu auch Tabelle 2

³⁰⁰ Vgl. hierzu auch Rüschhoff (2005), S. 105 ff.

³⁰¹ Vgl. Rüschhoff (2005), S. 105 ff.; Rüschhoff benennt dort weitere, hier nicht aufgezählte Offenheiten in Warschauers Modell.

³⁰² Vgl. hierzu auch Tabelle 2

³⁰³ Vgl. hierzu auch Tabelle 2

chronologischen Darstellung ergeben.³⁰⁴ Welche davon Teil der Darstellung werden, hängt somit immer stark von der interpretativen Sichtweise des Betrachters ab.³⁰⁵

Der Autor der vorliegenden Arbeit möchte sich in seiner interpretativen Sicht an den Ansatz von Bax anlehnen: Er umgeht sinnvollerweise die Nennung von definierten zeitlichen Grenzen. Dies erscheint insbesondere deshalb folgerichtig, als die einzelnen Phasen nicht konsekutiv aufeinanderfolgen, wie Rüschoff mit seinen Beispielen illustrieren konnte, sondern vielmehr Strömungen und Medienverständnisse repräsentieren, die durchaus auch synchron in unterschiedlichen Betrachtergruppen auftreten können.³⁰⁶ Zudem fehlt in Warschauers Modell der historischen Entwicklung von IKT-Medien mit dem Nichterscheinen von Lehrpersonen der essentielle Interessensfaktor. Bax' Ansatz integriert Lehrpersonen genauso wie den Kontext, in dem Medien Anwendung finden. Zu diesem Kontext zählt er neben Aufgabentypen die Typen der Lernaktivität, des Feedbacks, der Lehrerrolle und der Lehrereinstellung, die Positionen des IKT-Einsatzes im Curriculum und in der jeweiligen Stunde sowie die physische Position des Computers.³⁰⁷

Tabelle 3: Restricted, Open & Integrated CALL (nach Bax)³⁰⁸

Type of task	Type of student activity	Type of feedback	Teacher roles	Teacher attitudes	Position in curriculum	Position in lesson	Physical position of computer	Type of task
Restricted CALL								
Language system	Closed drills Quizzes	Text reconstruction Answering closed questions Minimal interaction with other students	Correct / incorrect	Monitor	Exaggerated fear and / or awe	Not integrated into syllabus - optional extra	Whole CALL lesson	Separate computer lab
Open CALL								
System and skills	Simulations Games CMC ³⁰⁹	Interacting with the computer Occasional interaction with other students	Focus of linguistic skills development Open, flexible	Monitor / facilitator	Exaggerated fear and / or awe	Toy Not integrated into syllabus - optional extra Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate lab - perhaps devoted to languages

³⁰⁴ Vgl. Rüschoff (2005), S. 106

³⁰⁵ Vgl. Rüschoff (2005), S. 106 f.

³⁰⁶ Anmerkung: Sogenannte „Drill & Practice“-Software ist in der Fremdsprachenvermittlung auch heute noch ein häufig angebotenes und angewendetes Medium.

³⁰⁷ Vgl. Tabelle 3

³⁰⁸ Vgl. Bax (2003)

³⁰⁹ Anmerkung: CMC; Abk. für engl. „computer-mediated communication“; als computervermittelte Kommunikation gelten beispielsweise Chat- und E-Mailsysteme.

Integrated CALL								
Integrated language skills work Mixed skills and system	CMC e-mail Any, as appropriate to the immediate needs	Frequent interaction with other students Some interaction with computer through the lesson	Interpreting, evaluating, commenting, stimulating thought	Facilitator Manager	Normal part of teaching - normalised	Tool for learning, Normalised integrated into syllabus, adapted to learners' needs <i>Analysis of needs and context precedes decisions about technology</i>	Smaller part of every lesson	In every classroom, on every desk, in every bag

Vor der Betrachtung der Lehrpersonenrolle, die mit den IKT-Medien einhergeht, sollen die beiden Modelle zunächst kurz gegenübergestellt werden. Wie Tabelle 3 zeigt, hat auch Bax ein 3-Phasen-Modell gewählt: Er unterscheidet von den Anfängen eines *Restricted CALL* über die Phase des *Open CALL* bis hin zur heute aktuellen Phase des *Integrated CALL*. Bax stellt dar, dass in der Phase des *Restricted CALL* die Technik und die Programme nur wenig Flexibilität zuließen. Jedoch nicht ohne zu verdeutlichen, dass nicht durchweg alle computergestützten Angebote dieser Zeit auch gleichzeitig generell behavioristisch klassifiziert waren.³¹⁰ Dennoch ließ die zunehmende technologische Weiterentwicklung der Medien auch eine immer stärkere inhaltliche Öffnung und eine Flexibilisierung der Lernprozesse zu, was zu einer Integration der IKT-Medien in die Sprachvermittlung geführt hat, dem *Integrated CALL*.³¹¹ Vergleicht man die beiden Modelle von Warschauer und Bax, lässt sich zunächst festhalten, dass sich offensichtlich drei zentrale Phasen in der Entwicklung der IKT-Medien in der Fremdsprachenvermittlung identifizieren lassen. Ebenfalls stimmen beide Modelle darüber überein, was die primären Aufgabentypologien und die Verwendung des Computers in den einzelnen Phasen angeht. Offensichtlich wird in beiden Modellen der steigende Grad an Interaktivität³¹² und Offenheit³¹³ in der Entwicklung der Phasen: Während in der ersten Phase geschlossene Drill&Practice-Aufgaben dominierten und sich die Kommunikation letztlich auf die Mensch-Computer-Interaktion beschränkte, zeichnet sich die dritte Phase dadurch aus, dass sich durch Multimedia und Internet die Lernumgebung IKT-Medien immer weiter öffnet und mithilfe der Medien authentische Mensch-Mensch-Kommunikation auch in der Fremdsprachenvermittlung möglich wird.³¹⁴

³¹⁰ Vgl. Bax (2003), S. 21 ff.

³¹¹ Vgl. Rüschoff (2005), S. 108

³¹² Vgl. hierzu auch 2.5.1

³¹³ Vgl. hierzu auch 2.5.3

³¹⁴ Vgl. hierzu Tabelle 2 und Tabelle 3

Deutet man anhand des Baxschen Modells die Position und Situation der Lehrpersonen in den einzelnen Phasen des IKT-Einsatzes in der Fremdsprachenvermittlung, so zeigt sich, dass sich auch diese von Phase zu Phase gewandelt haben.³¹⁵ In der ersten Phase des Restricted CALL sind IKT-Medien noch nicht in den Lehrplan integriert, sondern werden als „optional extra“ verstanden – meist mehr im Sinne einer Belohnung oder Abwechslung für die Lernenden denn als ernsthaftes Mittel zur Erreichung der Lehr- und Lernziele. In dieser Phase waren die Medien annähernd vollständig in separaten Computerräumen und -kabinetten untergebracht. Dabei waren sie nicht speziell für die Bedürfnisse der Sprachvermittlung optimiert, sondern standen sämtlichen Fächergruppen zur Verfügung. Lehrpersonen begegneten in dieser Phase den IKT-Medien meist mit übertriebener Angst und Scheu oder Ablehnung.³¹⁶ Diese Haltung gegenüber IKT bestand bei vielen Lehrpersonengruppen noch bis weit in die 1990er Jahre. Eine der Hauptdebatten zu diesem Thema war die Frage, “[...] whether the computer was ‚master’ or ‚slave’ to the learning process: Was the computer to be a replacement for the teachers, or merely an obedient servant to students?”³¹⁷

Viele Lehrpersonen lehnten IKT ab, weil sie entweder fürchteten, der Computer könne sie mittel- bis langfristig ersetzen und ihre berufliche Existenz bedrohen, oder aber sie sahen nicht den Nutzen, den Medien für die Sprachvermittlung boten. Ein Grund hierfür ist im Nichtvorhandensein von, aus Lehrpersonensicht, didaktisch-methodisch zeitgemäßen Anwendungen zu sehen. Insgesamt ist die Haltung, die hier mit vorsichtig bis argwöhnisch bezeichnet werden soll, durchaus nachvollziehbar und nicht ungewöhnlich. Parallel geht darüber hinaus mit neu auftretenden Medien und Neuerungen jeglicher Art neben Euphorie immer auch eine kritisch-vorsichtige Haltung einher. Unterstützt wurde diese Haltung gegenüber den IKT-Medien in der frühen Phase zusätzlich durch die Rolle, die die Lehrpersonen in dem IKT-Szenario einnahmen: Der Kommunikations- und Lernprozess und die gesamte Interaktion bei den geschlossenen Aufgabentypen fanden zwischen dem Medium und dem Lernenden statt. In gewisser Weise waren die Lehrpersonen in diesem Umfeld vom Lehr- und Lernprozess ausgeschlossen und ihre Funktion reduzierte sich auf die eines Wächters (engl: monitor³¹⁸) über Disziplin und Ordnung in der Unterrichtsphase. Zugriffs-, Eingriffs- und letztlich auch Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichtsszenarios bestanden für die

³¹⁵ Vgl. Bax (2003), S. 22 ff.

³¹⁶ Vgl. hierzu Tabelle 3

³¹⁷ Vgl. Hanson-Smith (2001), S. 107

³¹⁸ Vgl. hierzu Tabelle 3

Lehrpersonen außer in der Bereitstellung der Medien zum damaligen Zeitpunkt (noch) nicht.

Eine Veränderung brachte die zweite Phase des Open CALL: Noch immer waren die Computer in separaten Computerräumen untergebracht, jedoch gab es vereinzelt auch Computerräume, analog der Sprachlabore in den 1960er Jahren, die speziell der Fremdsprachenvermittlung gewidmet waren. Dies nahm dem Computer als Medium seinen Status als quasi-eigene Fachdisziplin und koppelte die Computernutzung in der Perzeption der Nutzer von der technokratischen Informatik ab. Der Computer wurde mehr und mehr zum Bestandteil des alltäglichen Lebens. Die Rolle der Lehrpersonen wandelte sich weg vom reinen *Monitor* hin zu einem Vermittler / Moderator – Bax spricht hier vom *Facilitator*³¹⁹. Möglich wurde dies durch die technologische Entwicklung der Simulationen und vor allem der interpersonalen Kommunikation mithilfe des Mediums Computer durch sogenannte „computer-mediated communication“³²⁰ in E-Mails, Chats oder Foren. Dennoch behielten nach Bax die Lehrpersonen ihre Haltung gegenüber dem Computer bei. Die Gründe hierfür lassen sich nicht eindeutig identifizieren.

Denkbar ist, dass die IKT-Medien, wie Bax es andeutet, noch nicht in die Lehrpläne integriert waren und oft zum Spielzeug degradiert wurden. Weiterhin möglich erscheint, dass Lehrpersonen angesichts der Euphorie und des noch nicht allzu lang vergangenen Scheiterns der klassischen Sprachlabore eine entsprechend gesteigerte Skepsis gegenüber Neuen Medien empfanden. Dadurch, dass die IKT-Medien langsam, aber stetig ihren Einzug auch in die Bereiche außerhalb der spezialisierten Technologie- und Informatikbereiche hielten, wurde den Lehrpersonen bewusst, dass das Thema und die Auseinandersetzung mit IKT-Medien für sie unausweichlich sein würden, wobei sie zum damaligen Stand noch über ein zu geringes Medienwissen verfügten, um realistische Einschätzungen treffen zu können. Eine solche Situation kann bei gering ausgeprägter Ambiguitätstoleranz dazu führen, dass übertrieben ablehnende Haltungen eingenommen werden, um die Unsicherheitssituation verlassen zu können. Aus dieser Perspektive wäre die Haltung der Lehrpersonen auf Unsicherheit aufgrund von unzureichender Kompetenz und Wissen zurückzuführen.

Die dritte Phase des *Integrated CALL* sollte das Bild vollkommen verändern. Nach der Darstellung von Bax findet man in dieser Phase Computer überall in der

³¹⁹ Vgl. hierzu Tabelle 3 und Bax (2003), S. 23 f.

³²⁰ Vgl. Tabelle 3

Schule: "In every classroom, on every desk, in every bag".³²¹ Das Attribut *integriert* ist dabei in mehrfacher Hinsicht gültig: Neben der Verfügbarkeit von Computern überall und jederzeit sind der Computer und sein Einsatz in der Fremdsprachenvermittlung auch in die Gesamtlehrpläne integriert. Der Computer ist als Lernwerkzeug akzeptiert. Aus den Laboren ist er in den Klassenraum verlegt worden und stellt nicht mehr ein *optional extra*³²² dar, sondern Teil des Gesamtkontextes Fremdsprachenunterricht. Die Technologie geht nicht mehr den Lernenden und dem Lehrplan voran, wie in der Phase des Open CALL, sondern die Analyse der Bedürfnisse der Lernenden und des Kontextes geht der Entscheidung über die verwendete Technologie voran. Die Lehrpersonen ihrerseits haben IKT-Medien als einen alltäglichen Bestandteil ihrer Arbeit und des Lehrens akzeptiert, integriert und empfinden ihn als normal. Ihre Rolle hat sich weiter gewandelt, respektive erweitert: Vom Vermittler und Moderator sind sie zum Manager geworden. Die Rolle des Wächters haben sie endgültig abgelegt.³²³

Ein besseres Verständnis für Bax' Modell kann ein Seitenblick auf den erweiterten Kontext der Fremdsprachendidaktik schaffen: Parallel mit der Entwicklung von Multimedia, Computern und Internet ging ein verändertes Verständnis des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung einher. Dem *technology-enhanced language learning* (TELL) und *computer-assisted language learning* (CALL) gelang ein großer Schritt, als Seymour Papert die Prinzipien von Dewey (1938) und Piaget (1950) auf die Computernutzung anwendete und konstruktivistische Prinzipien in die mediengestützte Fremdsprachenvermittlung Einzug hielten.³²⁴ Chamot und O'Malley (1996) formulierten die „Lernumgebung IKT-Medien“ wie folgt:

„The cognitive approach addresses the need for students to be aware of their own learning processes, and to organise and structure their learning themselves. The plethora of information available electronically makes these cognitive demands on language students, creating a suitable rich setting for the authentic tasks and projects that are seen to promote language acquisition. The chaotic information of the internet, with its largely native-speaker-oriented content resources, enhances the necessity for students to deploy schema and strategies for efficient learning. Technology thus becomes an 'environment' for learning, as well as both tutor and tool.“³²⁵

³²¹ Vgl. hierzu Tabelle 3 und Bax (2003), S. 25

³²² Vgl. Tabelle 3

³²³ Vgl. Tabelle 3 und Bax (2003), S. 26 f.

³²⁴ Vgl. Hanson-Smith (2001), S. 107

³²⁵ Vgl. Hanson-Smith (2001), S. 108

Dieses Verständnis von IKT-Medien in der Fremdsprachenvermittlung identifiziert Bax' Phase des Integrated CALL als eine Phase der nunmehr stattfindenden Anwendung konstruktivistischer Prinzipien auf den Einsatz von IKT-Medien.³²⁶

Die bisherige Betrachtung der chronologischen Entwicklung darf nicht zu dem Schluss führen, dies sei auch gleichzeitig der aktuelle Ist-Zustand. Das heißt, dass Bax' Beschreibung des *Integrated CALL* nicht gleichzusetzen ist mit dem aktuellen Stand und Status der IKT-Medien in der Fremdsprachenvermittlung. Möglich ist es, allerdings erscheint nicht zuletzt der offensichtlich riesige Evolutionssprung zwischen den Phasen des Open und des Integrated CALL überaus groß. Angesichts dieses Sprunges stellt sich die Frage, ob Bax' Modell des Integrated CALL heute Realität ist oder ob es sich um eine Vision handelt. Ein technologisches wie methodisch-didaktisches Entwicklungsziel für die Integration der IKT-Medien in die Fremdsprachenvermittlung. Diese Fragen lassen sich an dieser Stelle nicht beantworten: Hierzu bedarf es empirisch fundierter Daten, die sich in der aktuellen Forschungsliteratur jedoch nicht in adäquater Form finden. Dieser Problematik nimmt sich die vorliegende Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt an.³²⁷

Insgesamt betrachtet erscheint das Konzept der Integration als das zentrale Moment für den Erfolg der IKT-Verwendung in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch. Nur wenn Medien technisch wie auch methodisch-didaktisch vollständig in den Kontext der Fremdsprachenvermittlung integriert sind, können diese auch nachhaltig erfolgreich sein. Zu verstehen ist der Begriff der Integration³²⁸ als die *Herstellung eines Ganzen*. Das bedeutet – auch für den Kontext der Sprachvermittlung Deutsch – dass einzelne Teile aufeinander abgestimmt sein müssen, damit das daraus resultierende Ganze funktioniert und damit als integriert bezeichnet werden kann. Zur Integration ist es folglich notwendig, dass die einzelnen Teile bestimmt werden, die es in einem Gesamtkonzept zu integrieren gilt.

3.2 Faktoren der Medienintegration im Gesamtkontext Fremdsprachenunterricht

Um die Faktoren zu identifizieren, die die Medienintegration der IKT in die Vermittlung von Sprachen beeinflussen, ist es hilfreich, Typologien zum IKT-Einsatz zu betrachten, um daraus u.U. einzelne Faktoren herausarbeiten zu können. Das Ziel einer *Typologie* besteht darin, die Untersuchungseinheit nach theoretischen Ge-

³²⁶ Vgl. auch 2.5.10

³²⁷ Vgl. hierzu auch Abschnitte 3.5 und Kapitel 4

³²⁸ Anmerkung: fem., von lat. integer bzw. griech. entagros = unberührt, unversehrt, ganz; Vgl. Wikipedia (2006)

sichtspunkten vollständig verschiedenen, sich möglichst gegenseitig ausschließenden Typen oder Klassen zuzuordnen. Rösler / Ulrich sprechen auch von einer „[...] Beschreibung und Einteilung eines Gegenstandsbereiches nach Gruppen, die durch einzelne Merkmale oder Bündel von Merkmalen, die sie voneinander klar unterscheiden, bestimmt werden.“³²⁹ Der Unterschied zu einer Klassifikation besteht darin, dass eine solche versucht, die Unterschiede zwischen den Gruppen möglichst vollständig und umfassend zu bestimmen, während die Typologie sich meist auf Einzelmerkmale konzentriert und aus ihrer Perspektive, die sich aus dem speziellen Erkenntnisinteresse ableitet, betrachtet und einordnet.³³⁰ Dementsprechend sind Typologien stärker heuristisch geprägt als Klassifikationen, was sie weniger dauerhaft macht. Solange sie jedoch eine Lösung für Probleme darstellen, sind sie als sinnvoll zu betrachten.³³¹ Die Problemorientierung bzw. der Problemcharakter der Typologien macht bereits deutlich, dass es unwahrscheinlich ist, eine Typologie zu identifizieren, die der Problemstellung der vorliegenden Arbeit perspektivisch deckungsgleich entspricht.

In der Literatur finden sich die verschiedensten Typologierungsversuche zum Bereich der IKT. Jede dieser Typologien betrachtet den Themenkomplex aus ihrer eigenen Position unter eigenen Gesichtspunkten. Im Folgenden sollen ausgewählte Typologien exemplarisch dargestellt und in Bezug auf die Aufgabenstellung der Faktorenidentifizierung kritisch betrachtet werden. Begonnen wird zunächst mit der Typologie des Mediengefüges im Unterricht.

3.2.1 Exemplarische Betrachtung ausgewählter Typologien

3.2.1.1 Typologie des Mediengefüges im Unterricht

In dieser ersten Typologie werden die grundlegenden im Unterricht zur Anwendung kommenden Medien typisiert, um eine Einordnung der IKT-Medien vornehmen zu können. Zur Definition des Medienbegriffs sei an dieser Stelle auf Abschnitt 2.1 verwiesen. Zusätzlich zum dort definierten Medienverständnis sei ergänzt, dass die Didaktik Medien häufig so definiert, dass diese von Menschen entwickelt werden, also nicht natürlichen Ursprunges sind. Die Menschen sind entweder an einer Handlung und / oder an der Wirkung dieser Handlung beteiligt.³³² In die Produktion des Mediums und

³²⁹ Rösler / Ulrich (2003), S. 115

³³⁰ Vgl. Rösler / Ulrich (2003), S. 115 f.

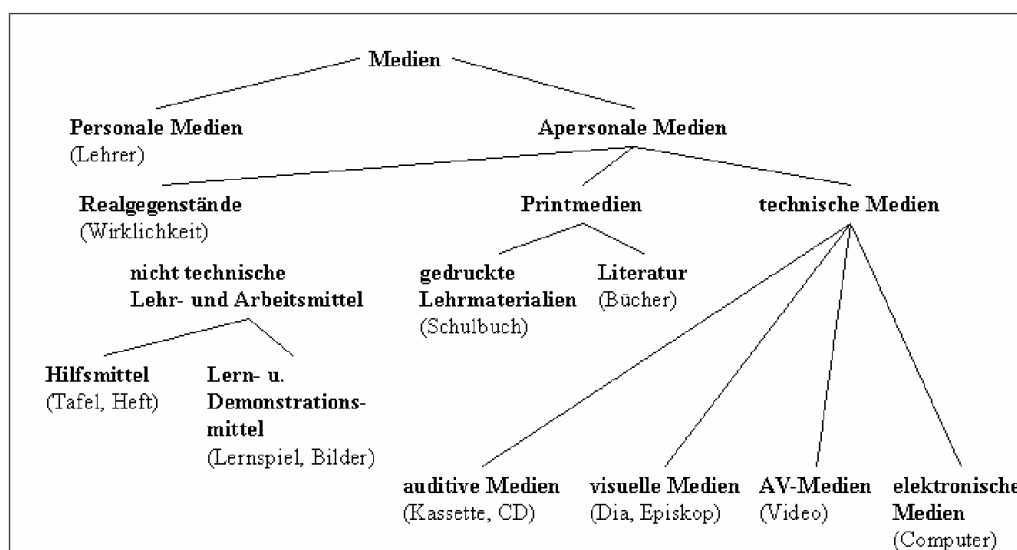
³³¹ Vgl. Rösler/Ulrich (2003), S. 116

³³² Vgl. Mainka (2002), S. 20 und Kron (1994), S. 323

seines Inhalts bringt sich der Mensch selbst ein und stellt durch seine Prägung sowohl seine Kultur als auch sich selbst dar.³³³

Mainka typisiert die Medien im Deutschunterricht nach Abraham, wie aus Abbildung 6 hervorgeht.³³⁴ Die IKT-Medien nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit sind dabei Abrahams' Klasse der *Computer* respektive *elektronischen Medien* zuzuordnen. Das entspricht zwar nicht exakt dem Medienverständnis, das in Abschnitt 2.2 in Anlehnung an Bollmann dargestellt wurde³³⁵, jedoch sind die elektronischen Medien die Kategorie, unter die hier die IKT-Medien subsumiert werden können.

Abbildung 6: Medien im Deutschunterricht³³⁶



Anmerkend sei auf Folgendes hingewiesen: Nicht gänzlich konsequent erscheint in Mainkas Argumentation die gleichzeitige Typisierung von Lehrern bzw. Lehrpersonen als *personale Medien*, wurde doch parallel dargelegt, dass Medien von Menschen erst entwickelt werden: Zwar schließt Mainka den Menschen als Medium in seinen Ausführungen nicht explizit aus, jedoch können sie durchaus missverständlich interpretiert werden. Dies würde in der Typologie die Unterscheidung in *personale* und *apersonale* Medien aber ad absurdum führen. Festzuhalten ist demnach an dieser Stelle, dass sich IKT-Medien auf der Unterrichtsebene typisieren lassen als:

1. apersonale Medien
2. technische Medien
3. elektronische Medien

³³³ Vgl. Mainka (2002), S. 19

³³⁴ Anmerkung: Zwar bezieht sich die Darstellung auf den Muttersprachenunterricht Deutsch und nicht auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch, beides ist jedoch in diesem Zusammenhang gleichzusetzen.

³³⁵ Vgl. hierzu S. 15 ff.

³³⁶ Quelle: Mainka (2002), S. 20 nach Abraham (2000), S. 80

Diese Typisierung der IKT im Unterricht bietet auf den ersten Blick für die Zielstellung der Identifikation von Schlüsselfaktoren in der Anwendung nur wenig aufschlussreiche Erkenntnisse: Alle drei Klassifizierungen leiten sich bereits direkt aus der Definition des Medienbegriffs³³⁷ ab und erscheinen zunächst sehr global. In Bezug auf die Problemstellung der Arbeit liefert die Typologie zwar eine erste Einordnung der IKT in Bezug auf andere Medien, bietet jedoch im Hinblick auf die Eigenschaften des Mediums, die für die Bestimmung von Schlüsselfaktoren notwendig sind, keine Anhaltspunkte.

3.2.1.2 Typologie der Anwendung von IKT im Unterricht

Der Bedarf einer Typisierung der Medienfunktion liegt darin begründet, dass sich aus der Anwendung der Medien Rückschlüsse auf die Schlüsselfaktoren des Medieneinsatzes ziehen lassen. So lassen sich aus den Anwendungen verschiedene Parameter, wie beispielsweise die notwendige Technologie, die Kommunikationsbeziehungen der Anwendenden oder auch implizit die Funktion und Aufgaben von Lehrpersonen, ableiten.

Funk identifiziert 2000 fünf Anwendungsfelder des Computers – respektive der IKT-Medien – im Fremdsprachenunterricht: *Training, Kommunikation, Kognition, Information* und *Textverarbeitung*.³³⁸ Unter *Training* subsumiert er alle Anwendungen, die vom bereits erwähnten *Drill & Practice*³³⁹ bis hin zu komplexen Simulationen reichen. Er bezieht hier demnach die Anwendungen ein, die von Bax' in die Phasen des *Restricted* und *Open CALL* eingeordnet wurden.³⁴⁰ Ein weiteres Anwendungsfeld ist nach Funk die Nutzung der IKT zur *interpersonalen Kommunikation* von Lehrenden und Lernenden über den Klassenraum hinaus mithilfe von E-Mail oder anderen asynchronen Kommunikationstechnologien wie z.B. Foren.³⁴¹ Diese Mittel wiederum ordnete Bax der Phase des *Integrated CALL* zu.³⁴²

Abbildung 7: Anwendungsfelder von IKT im Fremdsprachenunterricht³⁴³

Training	Kommunikation	Kognition	Information	Textverarbeitung
Vom Drill bis zur komplexen Simulation	z.B. Kontakte über die Klassen hinaus – für Lehrende und Lernende	z.B. Hilfen beim Verstehen von Grammatik, Hör- und Lesetexten	z.B. landeskundliche Informationen über Lexika und das Internet	Computer als Schreibmaschine mit Korrekturfunktion

³³⁷ Vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2

³³⁸ Vgl. Funk (2000), S. 14 und Abbildung 7

³³⁹ Vgl. Abschnitt 3.1

³⁴⁰ Vgl. Tabelle 3

³⁴¹ Vgl. Abbildung 7

³⁴² Vgl. Tabelle 3

³⁴³ Abbildung Funk (2000), S.14

Weiter ist nach Funk der Bereich der Kognition ein Anwendungsfeld, in dem IKT u.a. dazu verwendet werden, Hilfen beim Verstehen von Grammatik, Hör- und Lesetexten zu geben.³⁴⁴ Dies kann anhand von multimedial gestalteten Animationen, die grammatikalische Phänomene visuell darstellen und so dem Lernenden das Verständnis erleichtern, geschehen. Die Einsatzmöglichkeiten für IKT in diesem Bereich sind vielfältig, werden doch unter dem Begriff der Kognitionsfähigkeiten u.a. die folgenden Fertigkeiten subsumiert: Aufmerksamkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Erkenntnisfähigkeit, Schlussfolgerung, Entscheidungsfindung, Erinnerung / Merkfähigkeit, Lernfähigkeit, Abstraktionsvermögen und Rationalität.³⁴⁵ Vom Begriff der Kognition abgeleitet wird die von Flavell / Wellman geprägte Metakognition³⁴⁶, die in der Anwendung von IKT-Medien in der Fremdsprachenvermittlung von Interesse ist und nach Ansicht des Autors der vorliegenden Arbeit die Zuordnung Funks sinnvoll ergänzt und erweitert: Unter Metakognition versteht man die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen (Gedanken, Meinungen, Einstellungen usw.), also das ‚Wissen über das eigene Wissen‘.³⁴⁷ Die Metakognition in der Fremdsprachenvermittlung ist insbesondere für die Entwicklung von Lernerautonomie relevant.³⁴⁸ Die Grenze zwischen den Begriffen ist allerdings fließend und nicht exakt abgrenzbar.

Ein sehr großes Feld für die IKT stellt die Anwendung *Information* dar. Funk benennt hier die Sammlung von landeskundlichen Informationen über Lexika und das Internet.³⁴⁹ Der Begriff Information und die Informationsbeschaffung wirken so dargestellt wie ein Vorgang eher passiver Medienrezeption. Jedoch lassen sich Informationen nicht nur durch die Perzeption von Texten, Bildern oder Filmen gewinnen, sondern auch im Rahmen interpersonaler Kommunikation. Vorstellbar ist in diesem Szenario insbesondere ein E-Mail-Tandemprojekt³⁵⁰, bei dem Fremdsprachenlerner mit Lernern aus dem Zielsprachenland kommunizieren und sich aktiv Informationen aus dem persönlichen Kommunikationsprozess beschaffen. Nach Funk würde eine solche Anwendung als *Kommunikation* zu typisieren sein. Dies ist keinesfalls inkorrekt: Das Beispiel zeigt jedoch erneut, dass sich auch in der Typisierung von IKT-Anwendungsgebieten

³⁴⁴ Vgl. Abbildung 7

³⁴⁵ Vgl. Schweizer (2006)

³⁴⁶ Vgl. Flavell / Wellman (1977)

³⁴⁷ Vgl. Flavell / Wellman (1977), S. 17 ff.

³⁴⁸ Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.5.6

³⁴⁹ Vgl. Abbildung 7

³⁵⁰ Anmerkung: Ein interessanter Anlaufpunkt zum Thema E-Mail-Tandems ist der Tandem-Server der Ruhr-Universität in Bochum unter <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>

nur schwer exakte Grenzen ziehen lassen und sich die einzelnen Klassen durchaus überschneiden können.

Das fünfte Feld, das Funk anführt, ist die *Textverarbeitung*. Das aufgeführte Beispiel nennt insbesondere den Computer als Schreibmaschine mit Korrekturfunktion. Lernende können mithilfe der IKT eigene Texte produzieren und die Technologie unterstützt sie – insbesondere grammatikalisch – in der richtigen Textproduktion, indem sie Korrekturvorschläge macht. Aber auch auf der semantischen Ebene kann die Technologie die Lernenden unterstützen, stehen doch in den modernen Textverarbeitungsprogrammen Thesauren und Synonymwörterbücher zur Verfügung, die die Lernenden beim Erwerb neuen Wortschatzes unterstützen können. Insgesamt erscheint die Typisierung *Textverarbeitung* hier nicht weit genug greifend: Mithilfe der IKT können Sprachlernende weit mehr als ihre Fähigkeiten in der schriftlichen Textproduktion schulen. IKT-Medien bieten eine breite Palette an Möglichkeiten zum kreativen Umgang mit Sprache. Texte können – wie beschrieben – produziert und anschließend auch z.B. im Internet auf Projektseiten publiziert werden, was insbesondere im Umgang mit und im Erwerb von Sprache einen großen Motivationsfaktor darstellen kann. Gleiches gilt im Übrigen für die gesprochene Sprache: Der aktuelle Trend im Internet ist die Gestaltung und Publikation von sogenannten Podcasts.³⁵¹ Der Begriff „Podcast“ leitet sich aus dem Namen eines MP3-Players der Firma Apple – dem iPod – und dem Wort „broadcast“ (engl. für Rundfunk / Rundfunksendung) ab. Podcasts sind digitale Medienbeiträge – meist Sound oder Video – die im Internet publiziert werden. Für den Fremdsprachenunterricht ist denkbar, dass Lernende gemeinsam solche Podcasts z.B. zu landeskundlichen Themen konzipieren, produzieren und anschließend im Internet publizieren. Eine solche IKT-Anwendung lässt sich in Funks Typisierung nicht integrieren, weshalb sinnvollerweise das Verständnis der Klasse *Textverarbeitung* zur *Sprachverarbeitung* erweitert werden sollte.

Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte festhalten: Die Tatsache, dass Funk bei der Typisierung von Anwendungsfeldern von IKT im Fremdsprachenunterricht Anwendungen aus allen drei von Bax beschriebenen Phasen integriert, illustriert die Problematik einer sauberen historischen Abgrenzung von einzelnen Phasen, wie sie Bax dargestellt hat.³⁵² Gleichzeitig verdeutlicht dieser Umstand, dass sich mit der technologischen Weiterentwicklung eines Mediums die ursprünglichen Anwendungen – Drill & Practice ist eindeutig zu den Ursprungsanwendungen von IKT zu zählen – nicht zwangsläufig vollständig überholen und obsolet werden. Zentral ist, dass die Medien

³⁵¹ Weitere Informationen unter: <http://www.podcast.de>

³⁵² Vgl. hierzu die Einleitung zu Abschnitt 3.1

nicht um ihrer selbst willen eingesetzt werden, sondern vielmehr der Zweck der Anwendung über den einzusetzenden Medientyp bestimmt. Im Fall des Trainings von sprachlichen Fertigkeiten und Sprachwissen kann der Einsatz von Drill & Practice-Anwendungen beispielsweise in der Vokabel- und Grammatikvermittlung und -festigung auch heute indiziert sein, auch wenn die Anwendungen allgemein als eher veraltet eingeschätzt werden. Erweitert man zudem das Verständnis der Kategorie Textverarbeitung hin zu einer breiter gefassten Kategorie der Sprachverarbeitung, erhält man mit Funks Typologie eine gut einsetzbare Typologie für die Anwendungsfelder von IKT im Fremdsprachenunterricht, welche in einem größeren Kontext im Sinne der Problemstellung der vorliegenden Arbeit Verwendung finden kann.

In Bezug auf die Bestimmung von Faktoren für die Medienintegration macht die Betrachtung von Funks Typologie deutlich, dass der Zweck, der hinter dem Einsatz des Mediums steht, ein gewichtiger Faktor für die Wahl des Medientypen ist.

3.2.1.3 Typologie der Aufgaben

Die Typisierung von Aufgaben ist einer der zentralen Betrachtungsschwerpunkte in der Auseinandersetzung der Didaktik mit den IKT-Medien. Biechele bietet hierzu beispielsweise die folgende Aufgabentypologie für die Arbeit mit dem Internet als dem prominentesten IKT-Medium an.³⁵³

Tabelle 4: Aufgabentypen für das Internet (nach Biechele)³⁵⁴

Aufgabentyp	<i>Interaktive Übung</i>	<i>Gelenkte/freie Rechercheaufgabe</i>	<i>E-Mail-Projekt</i>	<i>Internetprojekt</i>
Methodisch-didaktische Einordnung	Meist geschlossen Beliebig wiederholbar Feedback auch ohne Lehrenden Reine Lernenden-Computer-Interaktion	Sammlung von Informationen oder Suche nach Antworten auf Fragen Informationsbeschaffung und Wissenserwerb vordergründig Verständnis-kontrolle durch Umformung der Information und Neuproduktion Grad der Lenkung definiert sprachliche Schwierigkeitsstufe und Offenheit/Geschlossenheit der Auswertung	Direkte, globale Kommunikation Muss initiiert & strukturiert werden Lehrperson muss Strukturen, thematische Bereiche & sprachliche Mittel bereitstellen	Alle Arbeitsformen möglich (Einzel- und Gruppenarbeit, Präsentation & Diskussion im Plenum) Möglichst selbstbestimmtes Arbeiten der Lernenden auf einen Impuls hin Richtige Didaktisierung entscheidend für Lernerfolg & Motivation

³⁵³ Vgl. Biechele (2005 a), S. 12-16

³⁵⁴ Eigene Darstellung nach Biechele (2005 a), S. 12

Biechele unterscheidet insgesamt vier verschiedene Aufgabentypen: interaktive Übungen, gelenkte und freie Rechercheaufgaben, E-Mail-Projekte und Internetprojekte.³⁵⁵ Unter interaktiven Übungen versteht Biechele angesichts seiner Beschreibung und methodisch-didaktischen Einordnung³⁵⁶ das, was in der bisherigen Darstellung der vorliegenden Arbeit als Drill & Practice bezeichnet wird.³⁵⁷ Gelenkte und freie Recherche-Aufgaben dienen nach Biechele entweder der Informationsbeschaffung oder der Suche nach konkreten Antworten auf Fragen, während E-Mail-Projekte der direkten – respektive interpersonalen – weltweiten Kommunikation dienen. Der Terminus interpersonal erscheint an dieser Stelle passender, da *direkt* u.U. als *synchron gleichgesetzt* verstanden werden könnte, es sich bei dem Medium E-Mail aber um ein asynchrones, also zeitversetzt eingesetztes Kommunikationsmedium handelt. Als vierten Aufgabentyp identifiziert Biechele Internetprojekte, bei denen es sich um komplexe Gesamtprojekte handelt, die die übrigen Aufgabentypen beinhalten können.³⁵⁸

In Biecheles Typologie lassen sich sehr deutlich Parallelen zu Funks Typisierung der Anwendungsfelder ziehen: So sind interaktive Übungen eine mögliche Form für das Anwendungsfeld Training und in gewissem Ausmaß auch für die Kognition. Die gelenkten und freien Recherche-Aufgaben sind sehr direkt dem Anwendungsfeld Information zuzuordnen. E-Mail-Projekte dienen in der Anwendung dem Feld Kommunikation und Internetprojekte können direkt Funks Textverarbeitung bzw. dem vorgeschlagenen Feld der Sprachverarbeitung zugeordnet werden.³⁵⁹ Dies veranschaulicht sehr gut, dass sich bestimmten Anwendungsfeldern auch spezifische Primäraufgabentypen und damit Medientypen zuordnen lassen. Allerdings ist diese Zuordnung keinesfalls statisch und absolut abgrenzbar, ist es doch denkbar, dass beispielsweise ein Internetprojekt durchaus der Kommunikation dienen kann oder die inhaltliche Ausprägung sich stärker auf das Gebiet der Kognition konzentriert.

Für die Aufgabentypologie bietet Felix einen anderen Typologierungsversuch an. Sie weist 11 Kategorien aus, die sich jedoch alle auf sehr unterschiedlichen Ebenen bewegen:³⁶⁰

- a) Frühe Materialien (Materialien in lehrwerkähnlicher Form, Grammatikübungen und nicht besonders durchstrukturierte Einzelmaterien)
- b) Kommerzielle und nichtkommerzielle Virtuelle Klassenzimmer

³⁵⁵ Vgl. Tabelle 4 und Biechele (2005 a), S. 14 ff.

³⁵⁶ Vgl. Tabelle 4, Spalte 2 und Biechele (2005 a), S. 14

³⁵⁷ Vgl. hierzu auch Funk (2000), S. 14, sowie „Training“ in Abbildung 7 und Bax in Abschnitt 3.1

³⁵⁸ Vgl. Tabelle 4 und Biechele (2005 a), S. 14 ff.

³⁵⁹ Vgl. Tabelle 4 und Abbildung 7 bzw. 3.2.1.2

³⁶⁰ Felix (2002) nach Rösler/Ulrich (2003), S.123 f.

- c) Grammatikübungen
- d) Spiele und Schablonen (Autorenprogramme wie *Quia* und *HotPotatoes*)
- e) Netzsuchen (*WebQuests*)
- f) Verlagsmaterialien
- g) Metaseiten (Seiten mit Links zu Sprachlernseiten)
- h) Virtuelle Verbindungen zwischen Studierenden (durch Diskussionsforen, Chats, E-Mail)
- i) Bereich der professionellen Bildung
- j) Bereich Kooperationen (Seiten, auf denen Studierende Projektergebnisse präsentieren)
- k) Bereich Kinderseiten (Seiten, die speziell für Kinder aufbereitetes Material zur Verfügung stellen)

Es handelt sich hierbei um eine stark verkürzte Darstellung der Typologie von Felix, diese reicht aber aus, um festzustellen, dass in dieser Typologie mehrere Ebenen miteinander vermischt werden. So heben sich beispielsweise die Kategorien *Spiele und Schablonen* und *Verlagsmaterialien* allein dadurch ab, dass ihre Hauptbezugsgruppe Lehrpersonen und nicht wie bei den übrigen Kategorien Sprachlerner sind. Die Kategorie *Kinderseiten* bezieht den Altersfaktor in die Typologie mit ein, der jedoch in den übrigen Kategorien nicht berücksichtigt wird. In der Konsequenz erscheint Felix' Darstellung als ein durchaus guter Überblick über derzeit verfügbare Seiten im Internet, nicht jedoch als eine gute Typologie im Sinne einer präzisen Definition von Kategorien.³⁶¹

3.2.2 Zwischenfazit: Konsequenzen für das eigene Vorgehen

Die dargestellten Typologien sind lediglich ein begrenzter Ausschnitt aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der IKT-Medien und ihres Einsatzes in der Fremdsprachenvermittlung. Da, wie eingangs bereits erwähnt,³⁶² Typologien dazu tendieren, eine stark problemorientierte Perspektive einzunehmen und stark heuristisch geprägt zu sein, ist nicht zu erwarten, dass eine der bereits existierenden Typologien eine zufriedenstellende Antwort auf die Frage nach den Erfolgsfaktoren des IKT-Einsatzes im Rahmen der Sprachvermittlung liefern kann. Dennoch lassen sich aus der vorangegangenen Betrachtung wichtige Erkenntnisse und Konsequenzen ziehen: Alle Typologien beziehen sich direkt auf den Unterrichtskontext – also den Einsatz von IKT in der Klassenraumsituation – und in den meisten Fällen auch direkt auf den Fremdsprachenlerner. Die Lehrpersonen sind i.d.R. nicht oder nur indirekt Teil einer Typologie. Lehrpersonen und der Medieneinsatz über die konkrete Un-

³⁶¹ Vgl. Rösler / Ulrich (2003), S. 125

³⁶² Vgl. 3.2.1

terrichtssituation hinaus spielen nur eine – wenn überhaupt – untergeordnete Rolle.³⁶³ Für den erfolgreichen Einsatz von IKT-Medien in der Fremdsprachenvermittlung erscheint dies nicht weit genug gegriffen. Im nachfolgenden Teil der Arbeit soll daher ein Modell entwickelt werden, welches den Gesamtkontext besser beschreibt und die kontextbeeinflussenden Faktoren verdeutlicht.

3.2.3 Das IKT-Integrationsmodell: Bestimmung der zentralen Faktoren für einen erfolgreichen Medieneinsatz

Um die Faktoren zu bestimmen, ist es zunächst notwendig, das Ganze zu bestimmen, zu dem die Faktoren zusammengefügt – integriert – werden sollen. Für dieses Modell ist eine problemorientierte Zieldefinition notwendig, um einen Gradmesser für die Relevanz der Betrachtungsebene bzw. des Faktors zu erhalten. Im vorliegenden Fall ist es das Ziel, ein Modell zu erarbeiten, das insbesondere verdeutlicht, welche Position(en) die Lehrpersonen in einem IKT-Szenario einnehmen. Aus dieser Position bzw. diesen Positionen lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, welche Qualifikationen notwendig sind, um diese Rollen auszufüllen. Demzufolge ist es zunächst notwendig, den Kontext zu bestimmen, in dem der IKT-Einsatz stattfindet. Der Einsatzkontext bestimmt so den Rahmen für das Modell.

3.2.3.1 Gesamtkontext des Medieneinsatzes

Der Kontext, in dem IKT-Medien eingesetzt werden, ist weitgreifend die Vermittlung von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Die Verwendung des Terminus „Vermittlung“ ist in diesem Zusammenhang bewusst anstelle des Ausdrucks „Unterricht“ gewählt worden. Letzterer birgt die Problematik, dass Unterricht häufig mit der klassischen Klassenraumsituation gleichgesetzt wird, was das Modell zu stark räumlich begrenzen würde. Schließlich ist es eine der herausragenden Eigenschaften von IKT-Medien, dass sie – in vielen Fällen – nicht räumlich begrenzt, sondern raumübergreifend und ortsunabhängig eingesetzt werden können.³⁶⁴ Zudem ließe die reine Klassenraumsituation Einsatzszenarien unberücksichtigt, die für die Qualifikation von Lehrpersonen in Bezug auf IKT-Medien durchaus relevant sein können. Hier seien als Beispiel auch die von Felix erwähnten Autorenprogramme genannt³⁶⁵, die als solche nicht direkt in der Unterrichtssituation Anwendung finden, sondern lediglich ihre Produkte, d.h. die Ergebnisse der Arbeit der Lehrpersonen in der Unterrichtsvorberei-

³⁶³ Vgl. Kategorien d) und f) von Felix (2002) in Abschnitt 3.2.1.3

³⁶⁴ Vgl. hierzu auch 2.3 und 2.5.4

³⁶⁵ Vgl. 3.2.1.3

tung.³⁶⁶ Will man jedoch ein holistisches Bild der IKT-Medienverwendung aufzeigen, so stellt die Klassenraumsituation sicher einen sehr zentralen Einsatzkontext für IKT-Medien dar, es dürfen andere Einsatzkontexte jedoch nicht unbeachtet bleiben. Um sich diesen Kontexten zu nähern, ist es zunächst sinnvoll, die Bezugsgruppen zu bestimmen, die im Rahmen des Gesamtkontextes in unterschiedlich gearteter Form Gebrauch von den Medien machen.

3.2.3.2 Bezugsgruppen des IKT-Einsatzes

Bei den Bezugs- bzw. Zielgruppen des IKT-Einsatzes kann man zwischen primären und sekundären Bezugsgruppen unterscheiden. Zur primären Bezugsgruppe zählen die Personen, die im Rahmen des IKT-Einsatzes direkt mit dem Medium Kontakt haben bzw. es direkt nutzen. Im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung sind dies die Sprachlernenden und die Lehrpersonen. Erstere nutzen IKT-Medien, um mit ihrer Hilfe die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schulen und sich die Sprache und sprachverbundenes Wissen anzueignen.³⁶⁷ Dies geschieht entweder gesteuert durch die Lehrpersonen oder durch den Lernenden selbst, indem er autonom und eigeninitiativ IKT-Medien wie beispielsweise Sprachlernprogramme auf CD-ROM nutzt, um selbständig zu lernen.

Lehrpersonen ihrerseits setzen IKT-Medien zunächst einmal dazu ein, im Rahmen ihres Unterrichtes bestimmte Inhalte zu vermitteln. Hierbei ist jedoch zu unterscheiden, ob die IKT-Medien direkt im Unterricht eingesetzt werden oder im Unterricht ‚lediglich‘ das Ergebnis der Arbeit mit ihnen – beispielsweise in Form von Arbeitsblättern³⁶⁸ – zum Einsatz kommt. Beide Kontexte sind denkbar, würden jedoch in einem rein auf den Klassenraum bezogenen Szenario nicht abgebildet werden. Zudem kann auch die Lehrperson die Rolle eines Lernenden einnehmen, wenn sie IKT-Medien beispielsweise dazu nutzt, ihr Fachwissen oder ihre beruflichen Fähigkeiten zu verbessern, indem sie IKT-gestützte Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen nutzt. Auch dieses Szenario bliebe unberücksichtigt. Auf diese Problematiken wird der Abschnitt zu den Einsatzkontexten näher eingehen, denn sie sind für ein weitgreifendes Modell, wie es die vorliegende Arbeit verfolgt, unentbehrlich.³⁶⁹

³⁶⁶ Anmerkung: „Unterrichtsvorbereitung“ kann als ein Subkontext bzw. eine Phase im Kontext Fremdsprachenvermittlung betrachtet werden. Auf diesen Umstand wird die Typologie später näher eingehen.

³⁶⁷ Anmerkung: Siehe beispielsweise 3.2.1.3 für verschiedene Aufgabentypen und damit verbundene mögliche Lerninhalte.

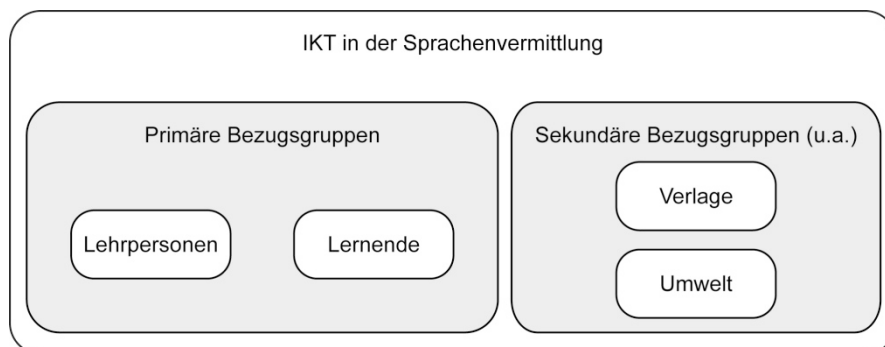
³⁶⁸ Anmerkung: Diese Materialien wie Arbeitsblätter können mithilfe von Autorenprogrammen wie HotPotatoes erstellt worden sein. Siehe auch Felix (2002) in 3.2.1.3.

³⁶⁹ Vgl. hierzu 3.2.3.3

Die sekundären Bezugsgruppen für die IKT-Medien spielen im Rahmen des Modells auch eine sekundäre Rolle, sollen der Vollständigkeit halber aber aufgeführt werden. Zu diesen Gruppen sind die zu zählen, die nur indirekt von der Nutzung der Medien betroffen und nicht direkter Teil des IKT-gestützten Sprachvermittlungsprozesses sind. Hierzu lassen sich beispielsweise die Produzenten und Anbieter von sprachvermittlungsorientierten IKT-Medien wie Verlage oder Bildungseinrichtungen zählen, die für die Konzeption, Gestaltung und Herstellung von IKT-Medien verantwortlich sind. Auch Kommunikationspartner in spracherwerbsorientierten Kooperationen wie E-Mail-Tandems können zu diesen Sekundärbetroffenen zu zählen. Je nachdem, welche Ziele mit einem solchen Tandemprojekt verfolgt werden, können die Partner selbstverständlich auch zur primären Bezugsgruppe zählen. Ein solcher Fall kann dargestellt werden, indem das Modell einfach dupliziert und für jeden Tandempartner getrennt angewendet wird. Ebenfalls zu den sekundären Bezugsgruppen ist die Umwelt der Primärgruppe zu zählen, die in wie auch immer gearteter Form über die IKT-Medien in Kontakt mit der Primärgruppe tritt oder aber über IKT-Medien Informationen über und/oder aus der primären Bezugsgruppe erhält. Dies können beispielsweise Betrachter von Projektwebseiten im Internet sein, die durch die Lernenden erstellt wurden.³⁷⁰

Entsprechend der obigen Ausführungen lässt sich zu diesem Zeitpunkt für das Modell folgende Teilcharakterisierung der Bezugsgruppen festhalten:

Abbildung 8: IKT-Integrationsmodell – Bezugsgruppen von IKT³⁷¹



Wie bereits im Rahmen der Bestimmung des Gesamtkontextes erwähnt³⁷², sollen mit Kenntnis der Bezugsgruppen die Kontexte, in denen die primären Bezugsgruppen Lehrpersonen und Lernende mit IKT-Medien umgehen bzw. arbeiten, näher charakterisiert werden.

³⁷⁰ Anmerkung: Vgl. auch die Aufgabentypen nach Biechele (2005 a) in Abschnitt 3.2.1.3

³⁷¹ Eigene Darstellung

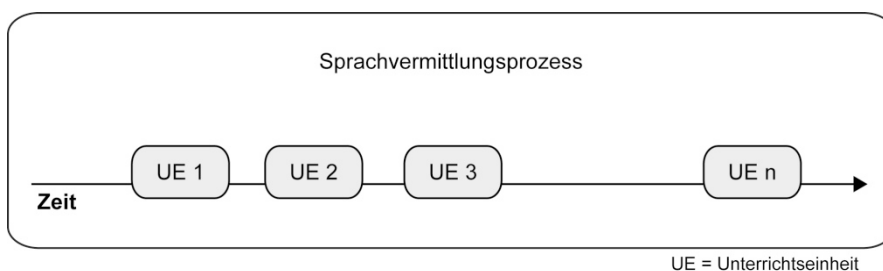
³⁷² Vgl. hierzu 3.2.3.1

3.2.3.3 Handlungskontexte der primären Bezugsgruppen

Der Einsatz der IKT in der Fremdsprachenvermittlung durch die primäre Bezugsgruppe der Lehrpersonen und Lernenden findet in unterschiedlichen Kontexten und Situationen statt. Betrachtet man den historischen Überblick von Bax,³⁷³ die Darstellungen der Aufgabentypen von Biechele³⁷⁴ oder auch die Anwendungstypen nach Funk³⁷⁵, so kann dies zu dem Schluss verleiten, dass die Anwendung von IKT ausschließlich in der Unterrichtssituation, also vorwiegend im Klassenraum, stattfindet. Im vorangegangenen Abschnitt konnte aber bereits dargestellt werden, dass eine solche Eingrenzung des Einsatzkontextes nicht weit genug greift, um mit ihr die Bedeutung der IKT für die Qualifikation von Lehrpersonen herauszuarbeiten.³⁷⁶ Daher wird nun eine Übersicht erarbeitet, die verdeutlicht, in welchen situativen Kontexten IKT-Medien im Gesamtkontext der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung zum Einsatz kommen können.

Die Unterrichtssituation stellt einen zentralen Teil in der Fremdsprachenvermittlung dar. In ihr setzen Lehrpersonen IKT ein, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Allerdings stellt diese Situation nur einen zeitlich begrenzten Ausschnitt sowohl des Lehr- als auch des Lernprozesses dar. Stellt man den Gesamtprozess des Spracherwerbs bzw. der Sprachvermittlung auf einer Zeitlinie dar, so wird deutlich, dass die verschiedenen Unterrichtseinheiten jeweils nur einzelne Abschnitte des Gesamtprozesses darstellen können.³⁷⁷

Abbildung 9: IKT-Integrationsmodell – Unterrichtseinheiten im zeitlichen Ablauf von Sprachvermittlung³⁷⁸



Der Spracherwerb bzw. die Sprachvermittlung findet sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Lernenden nicht ausschließlich in diesen abgeschlossenen Unterrichtseinheiten statt. Der Prozess beschränkt sich nicht nur auf diese Einheiten, sondern

³⁷³ Vgl. 3.1

³⁷⁴ Vgl. 3.2.1.3

³⁷⁵ Vgl. 3.2.1.2

³⁷⁶ Vgl. 3.2.3.2

³⁷⁷ Vgl. Abbildung 9

³⁷⁸ Eigene Darstellung

erweitert sich darüber hinaus. Beide Gruppen, Lehrpersonen wie Lernende, nutzen auch die Zeit zwischen den Unterrichtseinheiten: Die Unterrichtseinheiten sind nicht unmittelbar existent, sondern müssen geplant und vorbereitet werden. Hierzu benötigen die Lehrpersonen eine Phase der Unterrichtsvorbereitung, um z.B. den Ablauf der Unterrichtseinheiten zu planen, Informationen und Materialien für die Lernenden vorzubereiten oder sich selbst mit dem Gegenstand der folgenden Unterrichtseinheit vertraut zu machen. Die Lernenden ihrerseits benötigen ebenfalls eine solche Phase, in der sie beispielsweise durch Textlektüre ein Vorwissen aufbauen, das in der nächsten Unterrichtseinheit benötigt wird. Dies kann selbstgesteuert und autonom geschehen, in den meisten Fällen jedoch über Aufgaben, die in der Unterrichtseinheit zuvor zur Erledigung aufgegeben wurden. Für beide Gruppen kann in diesem Kontext der Einsatz von IKT angezeigt sein.

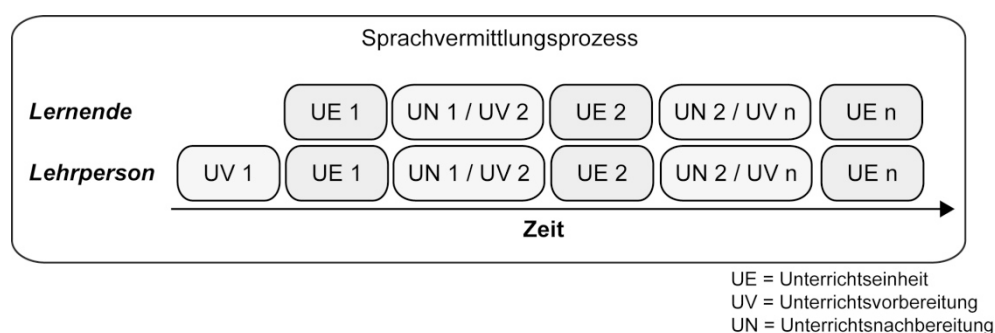
Aber auch mit Einführung der Unterrichtsvorbereitung als Phase bzw. Handlungskontext, in dem IKT zum Einsatz kommen können, bleibt ein Teil des Sprachvermittlungsprozesses noch unberücksichtigt: Jede Unterrichtseinheit bedarf aufseiten der Lehrpersonen einer nachgeschalteten Betrachtung, um ihren Erfolg bzw. ihre Qualität bestimmen zu können. Ziel dieses Evaluationsprozesses ist es, festzustellen, ob in der Unterrichtseinheit die in der Unterrichtsvorbereitung definierten Ziele auch erreicht wurden. Ist dies nicht der Fall, muss die Lehrperson die Ursachen hierfür bestimmen und die Ergebnisse dieses Evaluationsprozesses in die Vorbereitung der nächsten Unterrichtseinheit mit einfließen lassen. Nun kann argumentiert werden, dass der Evaluationsprozess bereits Teil der Unterrichtsvorbereitung ist und kein eigenständiger Handlungskontext. Die Grenzen zwischen Unterrichtsvor- und -nachbereitung sind nicht statisch zu ziehen und durchaus fließend, jedoch Bedarf die Nachbereitung anders als die Vorbereitung zwingend einer vorangegangenen Unterrichtseinheit. Hinzu kommt, dass die verwendeten Mittel und erforderlichen Fähigkeiten für beide Kontexte unterschiedlich sind. Eine Lehrperson kann durchaus in der Lage sein, eine Unterrichtseinheit gemäß didaktisch-methodischer Prinzipien vorzubereiten, das bedeutet aber nicht automatisch, dass sie auch über die Fähigkeiten verfügt, sie angemessen zu evaluieren. Zudem liefert die Nachbereitung wichtige Informationen und Erkenntnisse für die Vorbereitung, die im Sinne eines Qualitätsbewusstseins in der Fremdsprachvermittlung von zentraler Bedeutung sind. Aus diesem Grunde trennt die vorliegende Arbeit diese Phasen und Kontexte bewusst voneinander ab.

Auch für die Gruppe der Lernenden spielt der Kontext der Nachbereitung eine Rolle im Sprachvermittlungsprozess: Für diese Gruppe geht es primär nicht um die Bestimmung der Qualität der vorangegangenen Unterrichtseinheit. Für die Lernenden bietet die Unterrichtsnachbereitung die Möglichkeit, das in der Unterrichtseinheit er-

worbene Wissen zu festigen, zu verinnerlichen und zu vertiefen. Dies geschieht in der Regel durch von der Lehrperson aufgetragene Aufgaben und Übungen, für die auch der IKT-Einsatz eine Rolle spielen kann. Die Grenze zwischen Unterrichtsvor- und -nachbereitung ist in dieser Gruppe allerdings noch weniger trennscharf ausgeprägt als bei den Lehrpersonen, da hier die Nachbereitung nicht dazu verwendet wird, die Gestaltung der nächsten Unterrichtseinheit zu optimieren. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass es für beide Phasen bei den Lernenden unterschiedliche Medienszenarien in Bezug auf IKT gibt. Folglich trennt die vorliegende Arbeit auch hier die beiden Phasen für die Lernenden voneinander ab.

Mit den dargestellten Überlegungen ergibt sich für beide Bezugsgruppen die Unterscheidung zwischen den Handlungskontexten Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsnachbereitung. Die Handlungskontexte treten innerhalb eines Sprachvermittlungsprozesses als eine Sequenz von aufeinanderfolgenden Phasen auf. Grafisch lässt sich dies wie folgt darstellen:³⁷⁹

Abbildung 10: IKT-Integrationsmodell – Handlungskontexte in der Sprachvermittlung und ihre Abfolge³⁸⁰



Zu den dargestellten Handlungskontexten bleiben zwei wichtige Punkte anzumerken: Zunächst ist wichtig festzuhalten, dass es sich bei Unterrichtseinheiten nicht zwangsläufig um ‚Klassenraumunterricht‘ handeln muss. Im Rahmen von Blended Learning bzw. E-Learning Szenarien, also Lehr- und Lernformen, die teilweise respektive vollständig IKT-gestützt sind, kann eine Unterrichtseinheit auch rein technologiebasiert sein, ohne dass sich Lehrpersonen und Lernende physisch an einem Ort versammeln.

³⁷⁹ Vgl. Abbildung 10

³⁸⁰ Eigene Darstellung; Anmerkung: In der Regel findet keine Vorbereitung der Lernenden auf die erste Unterrichtseinheit statt. Aus diesem Grunde wurde diese Phase in der Darstellung weggelassen. Es besteht aber die grundsätzliche Möglichkeit, dass diese Phase in der Praxis doch vorkommt, wenn beispielsweise Lernende in Vorbereitung auf eine Lehrveranstaltung bestimmte Literatur vorzubereiten haben.

Für die Bezugsgruppe der Lehrpersonen ist zusätzlich der Handlungskontext zu erweitern: Der dargestellte Sprachvermittlungsprozess entspricht der praktischen Ausübung des Lehrberufs. Wie jede Form der Berufsausübung beschränkt sich aber auch das Lehrpersonensein, die Lehrpersonenrolle, nicht nur auf die reine Ausübung des erlernten Berufes. Als Hintergrund: Umwelt und Gesellschaft unterliegen einer stetigen Entwicklung und einem immerwährenden Wandel. Dies wirkt sich auch auf die Berufe und die damit verbundenen Anforderungsprofile aus. Durch beispielsweise neue Technologien³⁸¹, die Weiterentwicklung von – hier: didaktisch-methodischen – Konzepten oder auch ‚nur‘ den gesellschaftlichen Wertewandel verändern sich auch die Anforderungsprofile an Berufe. Der einmalige Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausübung eines Berufes ist in dieser dynamischen Umwelt nicht mehr ausreichend, um eine Berufsrolle ein (Berufs-) Leben lang auszuüben. Zwar legt die Ausbildung die Grundlagen für die Tätigkeit, allerdings stellt sie wiederum nur eine inhaltliche Momentaufnahme des zum Zeitpunkt gültigen bzw. für notwendig erachteten Rollenbildes dar. Um die ständig veränderten Parameter zu kompensieren, ist es für jeden Angehörigen einer Berufsgruppe, einschließlich der Lehrpersonen, notwendig, das eigene Wissen zu aktualisieren und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten an die neuen Umstände anzupassen. Diese Notwendigkeit kommt in den allgemein kommunizierten Konzepten und Forderungen nach lebenslangem Lernen zum Ausdruck. Dieses berufsbezogene³⁸², lebenslange Lernen begreift die vorliegende Arbeit nicht als einen rein individuellen Aspekt, sondern als integralen Teil, denn sie ist langfristig und nachhaltig nur auszufüllen, wenn die Weiterbildung und -entwicklung als selbstverständlicher Teil des Berufes und der damit verbundenen Rolle verstanden wird. Aus diesem Grund werden die weiter oben beschriebenen Handlungskontexte der Lehrpersonen um den Kontext der Weiterbildung, für den die IKT-Medien eine Bedeutung haben können, erweitert. Im Übrigen nimmt die Lehrperson hier die Rolle des Lernenden ein, auf die bereits aufmerksam gemacht wurde.³⁸³

Für den IKT-Einsatz lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Lernenden die Handlungskontexte Unterrichtseinheit, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung klassifizieren lassen. Für die Lehrpersonen wird angesichts der Notwendigkeit der stetigen Weiterentwicklung aufgrund der kontinuierlichen Veränderung der Umwelt und der damit einhergehenden,

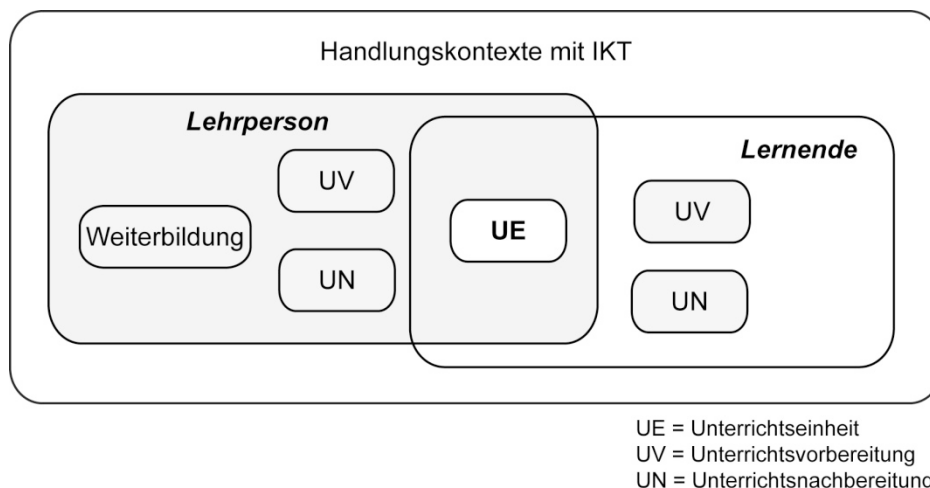
³⁸¹ Anmerkung: Der Term ‚Technologien‘ beschränkt sich in diesem Fall nicht ausschließlich auf die IKT.

³⁸² Anmerkung: Lebenslanges Lernen beschränkt sich aber nicht nur auf die Ebene der Profession, sondern gilt auch für alle anderen Bereiche des Lebens.

³⁸³ Vgl. auch Abschnitt 3.2.3.2

beruflichen Anforderungen zusätzlich der Handlungskontext der Weiterbildung identifiziert.³⁸⁴

Abbildung 11: IKT-Integrationsmodell – Handlungskontexte von Lehrpersonen und Lernenden mit IKT³⁸⁵



Die Darstellung macht deutlich, dass sowohl Lehrpersonen als auch Lernende sich im Rahmen des Einsatzes von IKT in gruppenspezifischen Handlungskontexten wiederfinden, es aber auch einen gemeinsamen Handlungskontext, die Unterrichtseinheit, gibt.³⁸⁶ Dies kann eine mögliche Erklärung für den Umstand sein, warum sich bisher erarbeitete Typologien insbesondere auf diesen gemeinsamen Handlungskontext konzentrierten. Es erscheint jedoch sinnvoll und notwendig, diese Betrachtung zu erweitern, da nur so ein umfassend integrierter Einsatz³⁸⁷ von IKT in der Fremdsprachenvermittlung möglich erscheint.

Zum bisherigen Stand des Modells lassen sich IKT-Medien mithilfe der eingebrachten Kategorien nun sowohl den Bezugsgruppen als auch den Handlungskontexten, in denen sie zum Einsatz kommen, zuordnen. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass sich IKT-Medien nicht zwangsläufig auf einen Handlungskontext und eine Bezugsgruppe beschränken müssen, sondern durchaus mehrfache Positionen einnehmen können. Dies liegt darin begründet, dass die Bandbreite der IKT-Medien sehr vielfältig ist: Während ein lehrwerksbegleitender Vokabeltrainer relativ präzise der Bezugsgruppe „Lernende“ und dem Handlungskontext „Unterrichtsnachbereitung“ zugeordnet werden kann oder ein Selbstlernkurs in digitaler Form derselben Bezugsgruppe und dem Kontext „Unterrichtseinheit“, fällt diese Einstufung nicht immer so leicht. So kann ein Text-

³⁸⁴ Vgl. Abbildung 11

³⁸⁵ Eigene Darstellung

³⁸⁶ Vgl. Abbildung 11

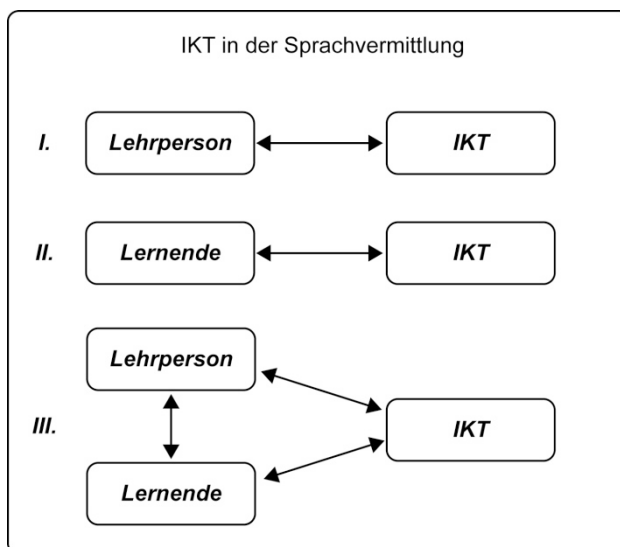
³⁸⁷ Vgl. hierzu auch Bax (2003) in 3.1

verarbeitungsprogramm wie beispielsweise Microsoft Word sowohl beiden Bezugsgruppen als auch jedem Handlungskontext zugeordnet sein. An dieser Stelle wird neut offenbar, dass es schwierig ist, wirklich trennscharfe Linien zu ziehen. Allerdings ermöglicht die Kontextbestimmung an dieser Stelle, das Handlungsgefüge zwischen den Bezugsgruppen und dem Medium zu charakterisieren.

3.2.3.4 Handlungsgefüge des IKT-Integrationsmodells

Jedes Modell besteht aus verschiedenen Teilen, die zueinander in einer gewissen Beziehung stehen: Die Teile stehen in einem bestimmten Handlungsgefüge, das es ermöglicht, dass Prozesse innerhalb dieses Gefüges (relativ) reibungslos ablaufen können. In der bisherigen Betrachtung wurden sowohl der Modellkontext als auch die Bezugsgruppen von IKT-Medien dargestellt. Für das Handlungsgefüge existieren daraus resultierend zwei grundsätzlich denkbare Konstellationen, die sich aus den Bezugsgruppen und den Handlungskontexten ableiten lassen: Entweder nutzt nur eine Bezugsgruppe das Medium in dem spezifischen Kontext, oder aber es ergibt sich ein Beziehungsdreieck aus Lehrendem, Lernenden und Medium. Daraus ergeben sich drei mögliche Beziehungskonstellationen zwischen IKT und den primären Bezugsgruppen.³⁸⁸

Abbildung 12: IKT-Integrationsmodell – Handlungsgefüge³⁸⁹



Geht man bei der Bezugsgruppe der Lehrpersonen zunächst von den gruppen-eigenen Handlungskontexten – der Unterrichtsvor- und Nachbereitung, sowie Weiterbildung³⁹⁰ – aus, so lässt sich festhalten, dass hier lediglich eine Beziehung zwischen

³⁸⁸ Vgl. Abbildung 12

³⁸⁹ Eigene Darstellung;

³⁹⁰ Vgl. 3.2.3.3

Lehrperson und Medium besteht.³⁹¹ Das bedeutet, dass in diesen Handlungskontexten und -phasen die Lehrperson allein die Interaktion mit dem Medium bestimmt.³⁹² Gleiches gilt für die gruppeneigenen Handlungskontexte für die Sprachlerner.³⁹³ In Vor- oder Nachbereitungsphasen, die in der Regel außerhalb des Unterrichtskontextes stattfinden, bestimmen die Lernenden den Einsatz der IKT-Medien. Anders stellt sich das Handlungsgefüge in Unterrichtseinheiten dar: Im gruppenübergreifenden Handlungskontext der Unterrichtseinheit stehen sowohl die Bezugsgruppen zum IKT-Medium als auch beide Bezugsgruppen zueinander in einem Handlungsgefüge.³⁹⁴ Angesichts der thematischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit soll die reine Lernen-Medien-Konstellation im Folgenden nicht weiter betrachtet werden. Dementsprechend spielt ein Szenario wie das des autonomen Spracherwerbs mithilfe von IKT-Medien wie Selbstlernkursen auf CD-ROM keine Rolle in der weitergehenden Betrachtung.

Betrachtet man die beiden beschriebenen Handlungskonstellationen bei der Arbeit mit IKT-Medien in der Sprachvermittlung, so lassen sich daraus implizit die Faktoren ableiten, die für ein Funktionieren des Medieneinsatzes erfüllt sein müssen.

3.2.3.5 Schlüsselfaktoren des IKT-Integrationsmodells

Auf globaler Ebene kann man festhalten, dass die einzelnen Teile der Handlungsgefüge, nämlich Lehrpersonen und/oder Lernende und IKT-Medien „funktionieren“ müssen, damit IKT-Medien integrativ verwendet werden können. So einfach diese Feststellung zunächst klingt, birgt sie doch einen fundamentalen Kern: Fällt ein Teil des Gefüges ganz oder teilweise aus, kann die Handlungskonstellation nicht zufriedenstellend, wenn überhaupt, arbeiten. Betrachtet man beispielhaft den Handlungskontext der Unterrichtseinheit, so ergibt sich ein Beziehungsdreieck mit den Elementen Lehrende, Lernende und IKT-Medien. Alle drei müssen im Rahmen des Einsatzes von IKT ‚funktionieren‘³⁹⁵, damit die Integration der Medien erfolgreich ist.

Das bedingt grundsätzlich die physische Verfügbarkeit im Handlungskontext, was speziell die IKT betrifft. Dies ist ein essentieller Punkt, denn trotz der Entwicklungen und des breiten Einzuges von IKT in das tägliche Leben erscheint es relativ unwahrscheinlich, dass IKT auch in den Unterrichtskontext bereits breiten Einzug

³⁹¹ Vgl. I. in Abbildung 12

³⁹² Anmerkung: in Bezug auf den tatsächlichen Einsatz

³⁹³ Vgl. II. in Abbildung 12

³⁹⁴ Vgl. III. in Abbildung 12

³⁹⁵ Anmerkung: Der Term ‚funktionieren‘ ist sehr technisch behaftet, besitzt einen eher misanthropen Charakter und ist daher für die Bezugsgruppen sicher nur bedingt anwendbar, dennoch sehr illustrativ.

gehalten haben. Hier sei wieder auf Bax und sein Modell des Integrated CALL mit der damit verbundenen Frage nach IST- oder Soll-Zustand verwiesen.³⁹⁶ Während es für den westeuropäischen Raum und die technologisch weit entwickelten Industrienationen noch im Bereich des Möglichen ist, dass ausreichend IKT-Medien für die Sprachvermittlung zur Verfügung stehen, um als integriert betrachtet werden zu können, ist es für die ärmeren und weniger entwickelten Regionen der Erde allein schon aufgrund der mit dem IKT-Einsatz verbundenen Kosten weit weniger wahrscheinlich.³⁹⁷ Hinsichtlich des Handlungskontextes Unterrichtseinheit spielt hier mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auch der Typ der Institution eine Rolle, an der die Unterrichtseinheit durchgeführt wird: Universitäten sind im Hinblick auf aktuelle technologische Entwicklungen aufgrund ihrer Forschungsaufgaben und der damit verbundenen Notwendigkeit nach infrastruktureller Ausstattung im Vergleich zu privat oder öffentlich finanzierten, breitenorientierten (Volks-)Bildungseinrichtungen sicher bevorteilt. Unabhängig vom Institutionentyp muss zusätzlich in jedem Fall nach dem Handlungskontext, in dem die IKT eingesetzt werden sollen, unterschieden werden: Unter Umständen stehen sie für die Unterrichtseinheit mit Lernenden nicht zur Verfügung, während die Lehrperson außerhalb der Unterrichtseinheit in ihren proprietären Handlungskontexten Vor- und Nachbereitung sowie Weiterbildung durchaus Zugriff haben kann. Geht man an dieser Stelle zunächst einmal davon aus, dass all diese Punkte gegeben sind, bleibt noch ein weiterer Faktor für die IKT-Medien essentiell – die zielbezogene Angemessenheit.

Mit jedem Einsatz eines Mediums wird immer auch ein gewisses Ziel verbunden. Döring unterscheidet beim Einsatz von IKT zum Zwecke des Lehrens und Lernens insbesondere didaktische und inhaltliche Ziele.³⁹⁸ Erstere dienen der „[...] Verbesserung des Lernens [...], indem das Medium nicht nur als Distributionskanal, sondern auch als Denkwerkzeug [...] fungiert.“³⁹⁹ Inhaltliche Ziele ergeben sich aus dem Umgang mit IKT. So bietet die Mediennutzung „[...] die Chance, Medienkompetenz zu erwerben bzw. zu verbessern.“⁴⁰⁰ Im Medieneinsatz in der Sprachvermittlung stehen die didaktischen Zwecke im Vordergrund, die Erreichung inhaltlicher Ziele ist in der verfolgten Zielstellung als Mehrwert anzusehen. Um diese Ziele durch den Einsatz von IKT erreichen zu können, müssen sie dem Ziel angemessen sein, das heißt, sie müssen inhaltlich und funktional an das verfolgte Ziel angepasst und darauf ausgerich-

³⁹⁶ Vgl. Abschnitt 3.1

³⁹⁷ Anmerkung: Dies gilt es im Rahmen der empirischen Untersuchung zu berücksichtigen. Vgl. auch 4

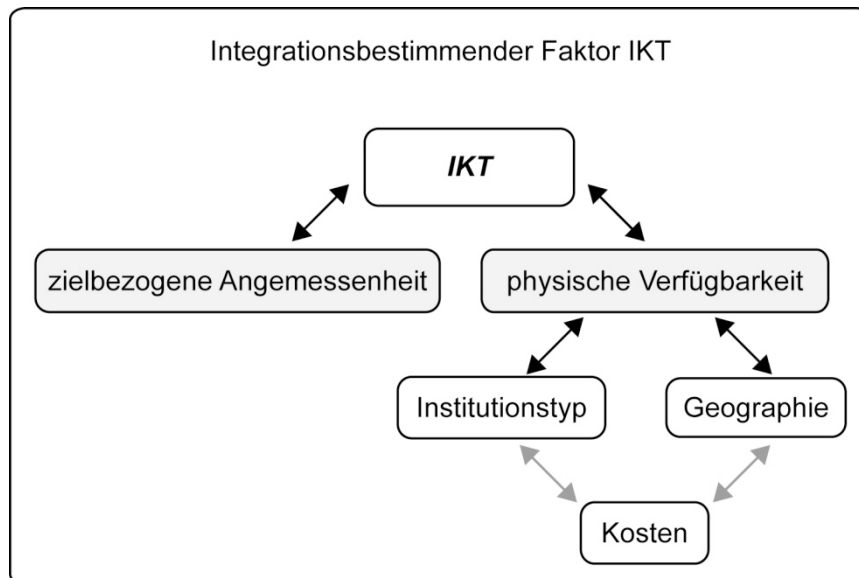
³⁹⁸ Vgl. Döring (2002), S. 251 ff.; Anmerkung: für weitere Ziele siehe 2.4

³⁹⁹ Döring (2002), S. 251 f.

⁴⁰⁰ Döring (2002), S. 252

tet sein. Ziellos eingesetzte IKT sind ebenso zu vermeiden wie nicht zielangemessene IKT. Für die zielbezogene Angemessenheit spielen die Bezugsgruppen eine erhebliche Rolle, wie sich im Folgenden zeigen wird. Für die IKT-Medien lassen sich zum gegenwärtigen Stand die folgenden Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Integration festhalten: die physische Verfügbarkeit, die durch den Institutionentyp, die Geografie und, mit beiden einhergehend, die Kosten bestimmt wird sowie die zielbezogene Angemessenheit des IKT-Mediums in der Sprachvermittlung.⁴⁰¹

Abbildung 13: IKT-Integrationsmodell – Schlüsselfaktoren des Medieneinsatzes: IKT⁴⁰²



Die Verfügbarkeit hat, anders als bei den IKT, bei den Bezugsgruppen aus offensichtlichen Gründen keine Bedeutung – ohne beide Gruppen findet keine Unterrichtseinheit statt und die gruppenspezifischen Handlungskontexte bleiben verwaist.⁴⁰³ Jedoch ist das bloße Vorhandensein der Faktoren Lehrpersonen, Lernende und der IKT, selbst wenn sie die o.g. Faktoren in idealtypischer Ausprägung mitbringen, noch kein Indiz für die Integration der Medien in den Sprachvermittlungsprozess. Zur tatsächlichen Integration müssen die IKT auch in den Unterrichtsprozess eingebunden sein und spezifische Aufgaben im Sprachlehr- und -lernprozess übernehmen. Das Vorhandensein allein ist nicht ausreichend. Damit die IKT integriert werden können, müssen sie beispielsweise ausgewählt, konfiguriert und schließlich auch genutzt werden. Alle Handlungen der Bezugsgruppen, an dieser Stelle zusammenfassend als Nutzer bezeichnet, die mit den IKT verbunden sind, sind ebenso wie die IKT-Medien selbst an Voraussetzungen geknüpft. Das heißt, dass die Nutzer ihrerseits bestimmte Bedin-

⁴⁰¹ Vgl. Abbildung 13

⁴⁰² Eigene Darstellung

⁴⁰³ Vgl. 3.2.3.3 und 3.2.3.4

gungen erfüllen müssen, die sie in die Lage versetzen, die IKT erfolgreich einzusetzen und anzuwenden. Dies betrifft sowohl beide Bezugsgruppen als auch alle Handlungskontexte, in denen im Rahmen der Sprachvermittlung IKT-Medien eingesetzt werden können.⁴⁰⁴ Es trifft somit auf alle Handlungsgefüge⁴⁰⁵ zu.

Die Frage nach den elementaren Bedingungen bzw. Voraussetzungen für Nutzer lässt sich anschaulicher beantworten, wenn man von einem exemplarischen IKT-Einsatzszenario ausgeht. Zunächst soll aber unabhängig davon analysiert werden, ob es sich bei dem Nutzer um eine Lehrperson oder einen Lernenden handelt.

Auf technischer Seite, also auf der Seite der IKT, sind alle Voraussetzungen für eine Nutzung gegeben. Die IKT sind für den Nutzer verfügbar und ihre Art und ihre Konfiguration lassen die Erreichung des mit der Mediennutzung angestrebten Zieles erwarten. Jetzt muss der Nutzer zunächst die Entscheidung treffen, das Medium auch nutzen zu wollen, um sein angestrebtes Ziel zu erreichen. Diese Entscheidungsfindung ist ein komplexer Prozess, der im Wesentlichen von zwei Faktoren abhängig ist: Erwartung/Einstellung und Motivation⁴⁰⁶. Der Nutzer muss vorab davon überzeugt sein, mit den IKT sein Ziel erreichen zu können. Seine Erwartung an das Medium bzw. seine Einstellung zum Medium muss es folglich sein, dass die Nutzung dieses Mediums ihn sein Ziel erreichen lassen wird. Diese Erwartungshaltung für sich ist jedoch noch nicht ausreichend, um eine positive Nutzungsentscheidung zu treffen. Es besteht die grundsätzliche Möglichkeit, dass neben dem IKT-Medium ein anderes Medium existiert, das der Nutzer ebenfalls zum Erreichen desselben Zieles nutzen kann.⁴⁰⁷ Damit der Nutzer in diesem Fall die Nutzung der IKT vorzieht, muss seine Motivation, die IKT zu nutzen, höher sein als die Motivation gegenüber dem anderen Medium. Die Motivation ist dabei eng mit der Erwartungshaltung verknüpft. Erwartet sich der Nutzer einen Mehrwert von der Anwendung eines Mediums, ist er gleichzeitig auch stärker motiviert, dieses einzusetzen. Eine positive Erwartungshaltung bzw. Einstellung bildet in der Regel die Grundlage für eine positive Entscheidung, die Motivation gibt den Impuls zur Ausführung der Entscheidung. Es existiert aber auch in diesem Fall keine Regel ohne Ausnahme, wie sich später zeigen wird.

⁴⁰⁴ Vgl. 3.2.3.3

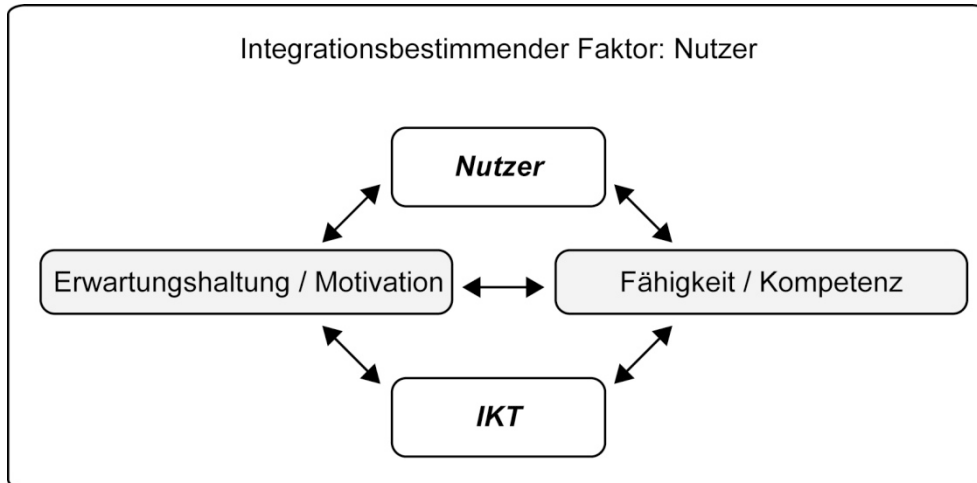
⁴⁰⁵ Vgl. 3.2.3.4

⁴⁰⁶ Anmerkung: zum Thema Motivation beim Einsatz von IKT in Bezug auf die Lernenden siehe auch 2.5.3

⁴⁰⁷ Anmerkung: Dies kann beispielsweise ein Buch sein, wenn es z.B. darum geht, sich Informationen zu einer bestimmten Thematik zu beschaffen.

Erwartungshaltung/Einstellung und Motivation ihrerseits werden von einem weiteren Faktor beeinflusst, der einerseits für die positive Entscheidung zur Nutzung und andererseits für die Nutzung selbst essentielle Bedeutung hat: Die Fähigkeit und die Kompetenz zur Nutzung von IKT.⁴⁰⁸

Abbildung 14: IKT-Integrationsmodell – Schlüsselfaktoren des Medieneinsatzes: Nutzer⁴⁰⁹



Verfügt der Nutzer beispielsweise nicht über die technischen Fähigkeiten zur Bedienung der Eingabegeräte eines Computers⁴¹⁰ oder hat er vielleicht nie zuvor mit einem solchem Medium gearbeitet, ist er nicht in der Lage, ein wie auch immer geartetes IKT-Medium zu nutzen. Ihm fehlt in diesem Fall die technische Kompetenz, das Medium einzusetzen. Diese fehlende Kompetenz hat selbstverständlich Auswirkungen auf die Motivation des (noch: potenziellen) Nutzers: Die fehlende technische Kompetenz kann bzw. wird dazu führen, dass die Motivation, das Medium einzusetzen, sehr stark sinkt und sich der Nutzer schlussendlich von der Nutzung distanziiert. Andererseits – und das ist die Ausnahme von o.g. Regel – ist es auch denkbar, dass die überragende Erwartungshaltung an das Medium so groß ist, dass der Nutzer trotz fehlender Kompetenz die Motivation aufbringt, das Medium einzusetzen und sich zunächst darum bemüht, sich die notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen anzueignen. Sind Fähigkeiten und Kompetenzen in ausreichendem Maße vorhanden, um IKT einzusetzen, ist das allein noch nicht ausschlaggebend für die reale Nutzung der Medien – auch hier muss eine entsprechende Erwartungshaltung und ausreichende Motivation gegeben sein. Allerdings ist davon auszugehen, dass bei vorhandener Fähigkeit und Kompetenz die Motivation auch dadurch positiv beeinflusst wird, dass der Nutzer sich

⁴⁰⁸ Vgl. Abbildung 14

⁴⁰⁹ Eigene Darstellung

⁴¹⁰ Vgl. 2.3

seiner diesbezüglichen Qualitäten bewusst ist und daraus resultierend über ein entsprechendes Selbstbewusstsein bzw. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verfügt.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die wesentlichen Schlüsselfaktoren für den erfolgreichen Einsatz von IKT in der Fremdsprachenvermittlung einerseits in der Verfügbarkeit der IKT Medien und ihrer Angemessenheit in Bezug auf das mit dem Einsatz verbundene Ziel liegen. Andererseits bilden die IKT-Nutzer mit ihren individuellen Erwartungen und ihrer Motivation auf der einen Seite und ihren Fähigkeiten und Kompetenzen auf der anderen den ausschlaggebenden Faktor für die Entscheidung, ob IKT zur Erreichung von Zielen in der Sprachvermittlung eingesetzt werden.

3.2.4 Zwischenfazit: IKT sind zentral – Bezugsgruppen sind zentraler

Die Betrachtung der Faktoren des Medieneinsatzes in der Fremdsprachenvermittlung, die für einen ganzheitlich integrierten IKT-Einsatz in der Fremdsprachenvermittlung bestimmend sind, konnte verdeutlichen, dass es notwendig ist, den Handlungskontext, in dem die Medien im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung zur Anwendung kommen, sehr weit zu fassen.⁴¹¹ Auch war es notwendig, die primären Bezugsgruppen Lehrpersonen und Lehrende zu identifizieren.⁴¹² In der gegenwärtigen Forschungssituation liegt der Betrachtungsfokus in der Auseinandersetzung mit IKT in der Fremdsprachenvermittlung insbesondere auf dem Medium und seinen Einsatzmöglichkeiten für die Lernenden.⁴¹³ Den Lehrpersonen wurde bisher nur unzureichende Aufmerksamkeit gewidmet. Mit der Kontexterweiterung weg vom Lernprozess, hin zum Sprachvermittlungsprozess und der Identifikation der Lehrpersonen als eine den Lernenden gleichberechtigte Bezugsgruppe der IKT, ist es möglich, ein holistisches Bild der möglichen Handlungskontexte zu zeichnen, das verdeutlicht, dass der IKT-Einsatz weit über die Klassenraumsituation oder das autonome Sprachlernen mit entsprechender Lernsoftware hinausreicht.⁴¹⁴ Hiermit geht das vorliegende Integrationsmodell sogar noch über das Modell des Integrated CALL von Bax⁴¹⁵ hinaus, der ebenfalls die IKT primär als Lernmedium ansieht.⁴¹⁶ Bax Integration bezieht sich ebenfalls auf den reinen Unterrichtskontext.

⁴¹¹ Vgl. 3.2.3.1

⁴¹² Vgl. 3.2.3.2

⁴¹³ Vgl. 3.2.1 und insbesondere die anfängliche Diskussion der Bedeutung der IKT für die Sprachvermittlung unter 2.5

⁴¹⁴ Vgl. 3.2.3.3

⁴¹⁵ Vgl. 3.1

⁴¹⁶ Vgl. Tabelle 3

Mit den Handlungskontexten wie Unterrichtsvor- und nachbereitung, Unterrichtseinheit und, bezogen auf die Lehrpersonen, der Weiterbildung und den daraus resultierenden Handlungsgefügen zwischen Nutzern – unabhängig ob Lehrpersonen oder Lernende – und IKT-Medien⁴¹⁷ wurde deutlich, dass sowohl die Medien selbst als auch die Nutzer zentrale Elemente einer funktionierenden Integration darstellen. Damit Handlungsgefüge zufriedenstellend funktionieren bzw. arbeiten können und damit IKT-Medien nachhaltig in die verschiedenen Handlungskontexte der Fremdsprachenvermittlung integriert werden können bzw. werden, müssen sowohl die IKT als auch die Nutzer spezifische Eigenschaften aufweisen. Diese Eigenschaften sind die Schlüsselfaktoren, die die Integration letztlich ermöglichen. Aufseiten der Medien sind dies insbesondere die Verfügbarkeit, für die weitere bedingende Faktoren identifiziert werden konnten, und die Angemessenheit des Mediums in Bezug auf das mit dem Medieneinsatz verbundene Ziel.⁴¹⁸ Bei den Mediennutzern konnte dargestellt werden, dass die Schlüssel zur erfolgreichen Mediennutzung einerseits die Erwartungshaltung und Motivation der Nutzer gegenüber dem IKT-Medium und andererseits ihre Fähigkeiten und Kompetenz im Umgang mit den Medien sind.⁴¹⁹

Die Frage nach dem wichtigsten Faktor für eine erfolgreiche Medienintegration mag zunächst anmuten wie die Frage nach der Henne und dem Ei. Betrachtet man die Feststellungen jedoch noch einmal aus der Distanz, so muss dies zu dem Schluss führen, dass der bedeutendste Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Integration der IKT in den Kontext der Fremdsprachenvermittlung zwingend der Mediennutzer – hier also Lehrperson und Lernender – selbst ist. Zwar ist die Existenz und Verfügbarkeit von angemessenen IKT-Medien sicherlich die Voraussetzung für die Integration der Medien überhaupt – ohne Medien kann niemals eine Integration stattfinden. Allerdings bedeutet auch ihr Vorhandensein noch keine Integration: Es ist der Mediennutzer, der Anwender, der basierend auf seiner individuellen Erwartungshaltung, seiner Motivation, seinen Fähigkeiten und Kompetenzen entscheidet, ob IKT-Medien zur Anwendung kommen.⁴²⁰ Daher kommt die vorliegende Arbeit zu dem Schluss, dass IKT-Medien ein zentraler Faktor der Medienintegration sind. Die Bezugsgruppen, die Nutzer, sind jedoch zentraler.

Während es sich bei den die IKT-Medien bestimmenden Schlüsselfaktoren um relativ gut messbare Größen handelt⁴²¹, erscheinen die die Nutzer betreffenden Fakto-

⁴¹⁷ Vgl. 3.2.3.4

⁴¹⁸ Vgl. 3.2.3.5 und hier insbesondere Abbildung 13

⁴¹⁹ Vgl. 3.2.3.5 und hier insbesondere Abbildung 14

⁴²⁰ Vgl. 3.2.3.5

⁴²¹ Vgl. vorgreifend 4.1 und 4.3.3

ren noch relativ weit gefasst und unscharf. Aus diesem Grunde soll im Folgenden der Schlüsselfaktor *Lehrperson* näher betrachtet werden. Insbesondere auch deshalb, weil diese Gruppe in der bisherigen wissenschaftlichen Arbeit zu IKT-Medien in der Sprachvermittlung relativ unbeachtet geblieben ist. Die Nutzergruppe der Lernenden, die fraglos einen ebenbürtig wichtigen Schlüsselfaktor darstellt, soll auf Basis der Gesamtfragestellung der vorliegenden Arbeit⁴²² im Folgenden unberücksichtigt bleiben.

Der vorangegangene Abschnitt konnte deutlich machen, dass die persönliche Disposition entscheidend ist für den Einsatz von IKT: Die Erwartungshaltung, die Nutzer an die Medien stellen und ihre Motivation, mit den Medien zu arbeiten, sind ausschlaggebend dafür, ob IKT in der Sprachvermittlung eingesetzt werden und bilden somit die Grundlage für den erfolgreichen Medieneinsatz. Hinzu kommt, dass die Nutzer über die entsprechenden Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen müssen, um die IKT auch zielgerichtet einsetzen zu können.⁴²³

An dieser Stelle soll nun explizit auf die Bezugsgruppe der Lehrpersonen eingegangen werden, da diese es sind, die in der Regel über den Einsatz von IKT-Medien entscheiden.⁴²⁴ Dies trifft selbstverständlich insbesondere auf die konkrete Unterrichtssituation zu, aber auch auf die Medienverwendung in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Und zwar sowohl auf die der Lehrenden selbst als auch auf die der Lernenden. Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich daher zwei zentrale Fragen für die Bezugsgruppe Lehrpersonen, die der folgende Abschnitt beleuchten wird:

- Was sind die konkreten Einstellungen von Lehrpersonen, die den Einsatz von IKT beeinflussen?
- Welches sind die Kompetenzen, die die Lehrpersonen für den Einsatz von IKT mitbringen müssen?

Um die Antworten auf diese Fragen gleich in einen größeren Kontext setzen zu können, soll zunächst einmal die Rolle von Lehrpersonen in der Sprachvermittlung allgemein und im Fachgebiet Auslandsgermanistik / DaF/DaZ im Speziellen betrachtet werden. So lässt sich zunächst feststellen, in welcher Position und Situation sich Lehrpersonen in der heutigen Zeit wiederfinden und gleichzeitig, in welchem Kontext sie mit dem Medieneinsatz und der Medienintegration in den Fremdsprachenunterricht konfrontiert werden.

⁴²² Vgl. 1.2

⁴²³ Vgl. 3.2.3.5 und 3.2.4

⁴²⁴ Vgl. 3.2.3.3 und 3.2.3.4

3.3 Die Rolle von Lehrpersonen im Zeitalter der IKT

Um es vorwegzunehmen: In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion findet fächerübergreifend eine weitreichende und kontrovers geführte Diskussion über die generelle Rolle, die Funktion und das Fähigkeitsprofil von Lehrpersonen statt. Dabei ist diese Diskussion nicht genuin neu, sondern unterliegt eher einem stetigen Weiterentwicklungsprozess, ohne dass man sich dabei einem einstimmig akzeptierten Rollenbild nähern würde. So kommt Klippert zu dem Schluss, dass das „[...] ideale Fähigkeitsprofil für Lehrer/innen zu bestimmen schwierig [ist], wenn nicht gar unmöglich.“⁴²⁵ Ungeachtet dessen gehört das Bild der Lehrperson als autoritärem Schulmeister schon lange und allgemein akzeptiert der Vergangenheit an. Um sich der Diskussion, dem Bild und der Rolle der Lehrpersonen zu nähern, soll zunächst auf einer abstrakteren und allgemeineren Ebene begonnen werden.

3.3.1 Aktuelle Diskussion zur Rolle von Lehrpersonen

Um über Rollen diskutieren zu können, ist es zunächst notwendig, zu definieren, was unter einer *Rolle* zu verstehen ist. Meyer/Vogt definieren den Begriff *Rolle* „[...] als Bündel der Erwartungen, die sich auf den Inhaber einer Position richten [...].“⁴²⁶ Dabei ist herauszustellen, dass es nicht *die* Lehrpersonenrolle gibt. Sie ist multipel und so sieht sich jede Lehrperson „[...] mit einem ganzen Bündel unterschiedlicher Rollenerwartungen konfrontiert. Ein Gutteil der Erwartungen verträgt sich miteinander, aber nicht alle. Dann liegt ein Interrollenkonflikt vor [...].“⁴²⁷ Auf die vielfältigen Rollenerwartungen, die an die Lehrperson gestellt werden, reagiert sie, „[...] indem sie selbst eine ganze Reihe unterschiedlicher, teils miteinander verträglicher, teils einander widersprechender Teil-Rollen aufbaut. Sie geht aber nicht vollständig in diesen Lehrer-Teilrollen auf. Denn sie hat weitere Rollen außerhalb der Schule.“⁴²⁸ Um sich mit den Erwartungen arrangieren und ihre Berufsrolle ausfüllen zu können, müssen Lehrpersonen „[...] lernen, konkurrierende oder gar widersprechende Rollenerwartungen auszugleichen oder aber mit den Widersprüchen zu leben.“⁴²⁹

Meyer/Vogts Formulierungen zeigen deutlich, dass Rollen nicht aus sich selbst heraus *generiert*, sondern über die Erwartungen induktiv erzeugt werden. Erwartungen an die Rolle ergeben sich hierbei aus zwei Richtungen: Einmal bringt die Lehrperson selbst Erwartungen an ihre Tätigkeit mit – intrinsische Motivation – und einmal sind die

⁴²⁵ Klippert (2004), S. 116

⁴²⁶ Meyer/Vogt (1997), S. 86

⁴²⁷ Meyer/Vogt (1997), S. 86

⁴²⁸ Meyer/Vogt (1997), S. 86

⁴²⁹ Meyer/Vogt (1997), S. 86

Erwartungen extrinsisch motiviert. Das heißt, sie werden von außen an die Lehrperson herangetragen. Nur wenn die äußeren und inneren Erwartungen, also die Gesamtheit aller Teilrollen, erfüllt werden, kann der Träger die Rolle auch tatsächlich vollends ausfüllen, was gleichbedeutend mit einem Idealzustand ist. An dieser Stelle tritt ein sehr wichtiger Punkt bereits deutlich hervor: Eine diachron und damit langfristig gültige Rolle für Lehrpersonen kann nicht existieren und somit eine Rollendiskussion niemals beendet sein. Ganz abgesehen davon, dass es angesichts von Perspektivunterschieden und Unterschieden in der Bedeutungszumessung hinsichtlich einzelner Faktoren selbst synchron zum Zeitpunkt *t* nahezu unmöglich ist, eine gemeinsame Einigung hinsichtlich der zu erfüllenden *Rolle Lehrperson* und ihrer Teilrollen unter den beteiligten Parteien – Lehrpersonen, Wissenschaftler, Gesellschaft und schließlich Lernende – zu erzielen. Der Grund hierfür liegt in den ständigen Veränderungen, denen die Lehrperson – und die Umwelt ganz allgemein – täglich ausgesetzt ist. Veränderungen, mit denen sich eine Lehrperson insbesondere in der heutigen Zeit konfrontiert sieht, beschreibt Klippert wie folgt: „Zum Lehreralltag gehören [...] nicht nur innerschulische Umstände, sondern auch und nicht zuletzt außerschulische Wirkfaktoren [...]. Das beginnt mit der Erosion der familiären Gegebenheiten, Vorbilder und Erziehungsstile und reicht bis hin zu geradezu dramatischen Veränderungen in der modernen Konsum- und Medienwelt.“⁴³⁰ Mit der kontinuierlich fortschreitenden Weiterentwicklung und Evolution von Umwelt, Gesellschaft und Technologien ändern sich zwangsläufig auch die Erwartungen an die Rolle von Lehrpersonen kontinuierlich.

Im Laufe dieser Entwicklung gaben verschiedene Traditionen des pädagogischen Denkens, je nach existenten und akzeptierten Umgebungsparametern und daraus resultierenden Erwartungshaltungen, ganz unterschiedliche Antworten auf die Frage nach der Rolle von Lehrpersonen: „[...] der Lehrer als geistlicher Führer, der Lehrer als eine Art Handwerker, der Lehrer als pädagogischer Künstler, der Lehrer als verbeamteter Staatsdiener, der Lehrer als Kulturvermittler, der Lehrer als personaler Erzieher, der Lehrer als Anwender und Umsetzer von Wissenschaft, der Lehrer als Berater und >Entwicklungshelfer< der Schüler [...]“⁴³¹ Jede dieser Rollen ist richtig und falsch zugleich, denn sie sind allesamt subjektiv geprägt und dementsprechend emotional gefärbt. Meyer/Vogt versuchen, die Diskussion und damit die Rolle der Lehrpersonen zu entemotionalisieren, wenn sie bemerken, dass „Lehrerinnen [...] keine Handwerker und auch keine Therapeuten, ebenso wenig Verkäufer oder Entertainer

⁴³⁰ Klippert (2004), S. 117

⁴³¹ Terhart (2001), S. 90

[sind], sondern Fachleute für Erziehung und Unterricht.“⁴³² Die Konzentration auf die Aufgaben, die Lehrpersonen übernehmen und ausführen, also die objektive Beschreibung ihrer Tätigkeit, ist ein Schlüssel, sich der Rolle der Lehrpersonen auf einem neutralen Niveau zu nähern. Klippert führt hierzu weiter aus: „Das Zentrum der Lehrertätigkeit [ist] die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse [...]“⁴³³ Diese Feststellung ist insofern weiterführend, als sie durch die Konzentration auf die Tätigkeit von Lehrpersonen zunächst eine wertneutrale und folglich erwartungsfreie Basis schafft. Die Erwartungshaltungen, mit denen Lehrpersonen, Lernende, Gesellschaft und Umwelt diesen Tätigkeiten gegenüberstehen, sind so mannigfaltig und so unterschiedlich, dass über diese Basis hinaus kaum ein Konsens auszumachen ist. Deutlich wird dies besonders, wenn man sich die Veränderungen ansieht, die das Lehrpersonenprofil unterlaufen hat.

Die Komplexität und der Umfang des Rollenprofils von Lehrpersonen haben sich insbesondere in den vergangenen Jahrzehnten drastisch verändert. Die Veränderungen beschreibt Klippert in Anlehnung an Schleicher, den PISA-Verantwortlichen der OECD, wie folgt:⁴³⁴

- Traditionell erfolgt der Zugang zum Lernen durch die Lehrer, die Wissen vermitteln. Die Zukunft braucht Lehrkräfte als Experten, die Schüler/innen begleiten und dabei unterstützen, durch eigenständiges Denken und Handeln kooperativ zu lernen;
- Traditionell lernen die Schüler/innen für sich – im Rahmen vorgegebener Lehrpläne. Die Zukunft braucht Lehrkräfte, die Lernpfade individualisieren und die Schüler/innen dazu befähigen, gemeinsam und voneinander zu lernen;
- Traditionell benutzen wir Klassenarbeiten und Zensuren zur Kontrolle und Selektion. Die Zukunft braucht Lehrkräfte, die andere Formen der Leistungsüberprüfung und -beurteilung kultivieren. Lehrkräfte, die den Schüler/innen motivierende Rückmeldungen geben und Hilfen bereitstellen, eigene Lernpfade und Lernstrategien zu entwickeln;
- Traditionell versuchen wir, gute und schlechte Lerner frühzeitig zu selektieren. Die Zukunft braucht Lehrkräfte, die offene und integrierte Lernangebote unterbreiten, die den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Schüler/innen gerecht werden.

Betrachtet man die Auflistung, so wird schnell deutlich, dass sich die Komplexität insbesondere dadurch einstellt, dass sich die Tätigkeiten der Lehrpersonen immer weiter öffnen: Von traditionell sehr schematisch abgehandelten Tätigkeiten wie Leistungskontrolle durch Klassenarbeiten und Zensuren hin zu individualisierten, den Ler-

⁴³² Meyer/Vogt (1997), S. 87

⁴³³ Klippert (2004), S. 118

⁴³⁴ Klippert (2004), S. 116f.

nerbedürfnissen entsprechenden Rückmeldungen, die dazu noch die Lernenden motivieren sollen. Diese Öffnung der Lehrertätigkeit erinnert sehr stark an das Modell des Integrated CALL von Bax: Auch hier war ein Öffnungsprozess vom sehr geschlossenen und schematischen Drill & Practice hin zu einer individualisierten Befriedigung von Lernendenbedürfnissen festzustellen.⁴³⁵ Klipperts Punkte zeigen aber nicht nur eine Komplexitäts- und Aufgabensteigerung, die mit dem Beruf der Lehrperson verknüpft sind, sondern auch, dass die zuvor beschriebenen fundamentalen Lehrertätigkeiten tatsächlich diachrone Gültigkeit haben, sich ‚lediglich‘ ihre Ausprägung ändert. Das heißt, dass der grundsätzliche Ablauf und die grundsätzlichen Aufgaben der Lehrpersonen erhalten bleiben, während sich die Art und Weise, in der sich die Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion vollziehen, mit den sich parallel verändernden Erwartungen der Gruppen neu entwickelt.

Krumm äußert sich im Rahmen dieser Komplexitätsdebatte in Bezug auf Lehrpersonen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung wie folgt: „Die zunehmende sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität der Lernenden, die wachsenden Ansprüche an das, was Unterricht leisten muss – von der Überwindung von Lernhemmungen über den Kenntnissnachweis via Zertifikat bis hin zur Fähigkeit der interkulturellen Kommunikation – das alles hat zu einer Aufgabenvielfalt geführt, vor der manche Lehrende erschrecken und resignieren.“⁴³⁶ Untersuchungen in Österreich haben ergeben, dass Lehrpersonen für Sprachen „[...] eine niedrige Einschätzung der eigenen beruflichen Kompetenz [besitzen].“⁴³⁷ Offenbar fällt es ihnen schwer, die Erwartungen und multiplen Teilrollen, die an sie in ihrem Beruf gestellt werden, zu erfüllen. Diese Stimmungslage unter den Lehrpersonen mag unter anderem darin begründet liegen, dass sich mit den Aufgaben auch die eigentliche Funktion des Lehrens verändert hat. Gudjons hält hierzu fest:

„[Mit] der Neudefinition der zentralen Funktion des Lehrerberufes, nämlich „Lehren“, [ist] eine erhebliche Desillusionierung hinsichtlich der Einfluss- und Wirkmöglichkeiten der Lehrkraft verbunden [...]. Andererseits liegt die Konsequenz auch in einem neuen Verständnis dessen, was Lehren sinnvoller Weise [sic!] bedeuten kann: die Bereitstellung von Lerngelegenheiten. Diese Sicht wird auch durch Hintergrundtheorien zu neuen didaktischen Ansätzen verstärkt, sei es durch den Konstruktivismus mit seiner Relativierung des Lehrbegriffes oder durch die kognitivistische Lerntheorie mit ihrer Betonung der Bedeutung eigenständiger Informationsverarbeitung durch den Lernenden.“⁴³⁸

⁴³⁵ Vgl. 3.1 und hier insbesondere Tabelle 3

⁴³⁶ Krumm (2003), S. 20

⁴³⁷ Krumm (2003), S. 17

⁴³⁸ Gudjons (2000), S. 49

Die allgemeine Anerkennung der Tatsache, dass Lernende ihr Wissen selbst konstruieren⁴³⁹ und die angebotenen Informationen eigenständig verarbeiten, war der Zeitpunkt, an dem das Bild und damit die Rolle des Lehrenden als Lehrmeister überholt waren. Es ist nicht die Lehrperson, die ihr Wissen auf die Lernenden überträgt, sondern es sind die Lernenden, die auf Basis der von der Lehrperson angebotenen Informationen das Wissen für sich konstruieren. Die Lehrperson ist somit das Medium, das die zur Wissenskonstruktion benötigten Informationen aufbereitet, bereitstellt und den Konstruktionsprozess proaktiv begleitet. Das Ganze vollzieht sich in einem äußerst heterogenen Umfeld, für das sich keine Pauschallösung eignet, sondern das individuelles Eingehen auf die Lernendenbedürfnisse notwendig macht: „Gefragt sind Expertinnen und Experten für Sprachvermittlung mit Lernenden verschiedenen Alters, mit unterschiedlichem Beratungs- und Anleitungsbedarf, unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lernkontexten und Lernerfahrungen.“⁴⁴⁰ An dieser Stelle sei auch noch einmal auf die Medientypologie nach Abraham verwiesen, der Lehrpersonen als personale Medien im Deutschunterricht klassifizierte, was die gerade beschriebene Funktion von Lehrpersonen weiter unterstützt.⁴⁴¹ Wie sich dieses mediale Lehrpersonenverständnis in der praktischen Umsetzung ausgestaltet, beschreibt Gudjons wie folgt:

„Anbieten, Bereitstellen von Lerngelegenheiten (statt alles kleinschrittig selbst anzuleiten), Beraten in den individuellen und kooperativen Lernprozessen (statt die Entscheidungen selbst vorwegzunehmen und die Schülerinnen zu bloßen Ausführenden zu degradieren), Unterstützen und Ermutigen auf der Grundlage gezielter Lernstandsdiagnosen (statt einfach nur produktorientierte Noten zu geben), Anerkennen der eigenständigen Lernwege von Schülern (statt Lernen im Gleichschritt), Rückmelden von persönlichen Wahrnehmungen (statt Verweis und vernichtender Kritik) und Besprechen und Auffordern (statt Lösungen vorzugeben und Vorschriften zu machen)[...].“⁴⁴²

An dieser Stelle sollen die wesentlichen Erkenntnisse der vorangegangenen Darstellung noch einmal kompakt festgehalten werden, um die Position der vorliegenden Arbeit zu fixieren:

- Die Lehrpersonenrolle ist nicht definierbar, da die an sie geknüpften Erwartungshaltungen – durch Lehrpersonen selbst und die sie umgebende Umwelt – immer subjektiv sind.
- Ausgangsbasis für die Ausdifferenzierung einer Lehrpersonenrolle sind Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse.

⁴³⁹ Vgl hierzu auch 2.5.10

⁴⁴⁰ Krumm (2003), S. 21

⁴⁴¹ Vgl. 3.2.1.1

⁴⁴² Gudjons (2000), S. 49

- Das Verständnis von *Lehre* eo ipso hat sich so verändert/geweitet/geöffnet, dass sich sowohl Tätigkeitsfeld als auch Komplexität des Berufes enorm vergrößert haben.
- Lehrpersonen sind keine *Wissensüberbringer*, sondern *Wissensvermittler* (Medium).

Insgesamt deutet die vielfältige Rollendiskussion darauf hin, dass vielfältige Auffassungen hinsichtlich Aufgaben und Tätigkeiten existieren. Gemein ist allen Rollenverständnissen, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen den mit der Lehrpersonentätigkeit verbundenen Aufgaben und den dazu notwendigen Fähigkeiten gibt. Terhart bringt die Rollendiskussion auf den folgenden Punkt: Zentral ist die Frage, „[...] was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muss, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten lässt (Aus- und Weiterbildung).“⁴⁴³ Damit erweitert er die Rollendiskussion um einen sehr wichtigen Punkt – den Kompetenzerwerb und Kompetenzerhalt der Lehrpersonen. Terhart wird dabei auch von Meyer/Vogt gestützt, die feststellen, dass Lehrpersonen für ihre Tätigkeit im Beruf „[...] didaktisch-methodische Handlungskompetenzen [benötigen], die sie im Zuge ihrer Berufsausbildung erworben haben und während der Berufstätigkeit weiter ausbauen oder wieder verkümmern lassen.“⁴⁴⁴ Dies ist ein sehr wichtiger Aspekt insbesondere im Hinblick auf den beschriebenen, fortlaufenden Wandel, dessen Auswirkungen auch eine Lehrerrolle unterworfen ist: Ist der Erwerb der berufsbezogenen Kompetenzen ein in sich abgeschlossenes Ereignis, kann eine Lehrperson sich nicht über den Erwerb neuer Kompetenzen an den fortlaufenden Wandel anpassen und wird ab einer gewissen Differenz zwischen vorhandenen Kompetenzen und erwarteten Kompetenzen nicht mehr in der Lage sein, ihre Rollen auszufüllen. Dies mag im Übrigen auch ein weiterer Grund dafür sein, warum das Österreich Institut in seiner Studie zu dem Schluss kommt, dass Lehrpersonen nur über ein geringes Selbstbewusstsein hinsichtlich ihrer eigenen Qualifikationen verfügen.⁴⁴⁵ Die Konsequenz muss sein, die kontinuierliche Weiterqualifikation als einen festen Bestandteil der allgemeinen Lehrerrolle zu definieren und konsequent zu verfolgen. Schließlich wird eine Lehrperson solchen Anforderungen nicht gerecht, indem sie „[...] in Form einzelner Zeugnisse und Lehrveranstaltungen aus der Ausbildungszeit psychologische, methodisch-didaktische und fachwissenschaftliche Kenntnisse nachweist.“⁴⁴⁶ Dies verlangt nicht nur eine veränderte Innensicht der Lehrpersonen, sondern auch die

⁴⁴³ Terhart (2001), S. 90

⁴⁴⁴ Meyer/Vogt (1997), S. 87

⁴⁴⁵ Krumm (2003), S. 17

⁴⁴⁶ Krumm (2003), S. 21

Anpassung der Umwelt, beispielsweise durch Förderung der Weiterbildung durch eine erweiterte Palette an Angeboten.

Für ein neues Verständnis von Weiterbildung und Fortbildung liefert Krumm mit dem Praxiswissen der Lehrpersonen einen essentiellen Faktor, dem bisher nur wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde: „Das Erfahrungswissen der Lehrenden selbst [...] hat in [...] Fortbildung keine Rolle gespielt [...]“⁴⁴⁷ In bisherigen Konzepten wurde bis vor wenigen Jahren in der Regel noch auf eine Defizit-Rechnung zurückgegriffen: Die Lehrpersonen hatten einen bestimmten Ausbildungsstand, mit dem ein bestimmtes Bündel an Kompetenzen verstanden wurde. Dieser Kompetenzbestand wurde mit einem – wissenschaftlichen! – Soll-Bestand abgeglichen und auf diese Weise das jeweilige Defizit bestimmt und durch entsprechende Maßnahmen auszugleichen versucht. „An die Stelle der Defizit-These ist die Differenz-These getreten, die besagt, dass nicht nur das, was die Wissenschaft bereitstellt, ein für den Unterricht wichtiges Wissen ist, sondern dass Lehrende durch ihr Unterrichten ein ebenso wichtiges, wenn auch anders geartetes, praktisches und persönliches Wissen erzeugen.“⁴⁴⁸ Die Fort- und Weiterbildung steckt trotz dieser Erkenntnis in einem Spannungsfeld zwischen den Lehrpersonen als Praktikern und der didaktisch-methodischen Unterrichtsforschung auf der Theorieseite. Dass Lehrende so wenig von dem, was sie in der Ausbildung gelernt haben und wissen, im Unterricht anwenden, liegt daran, dass es unter komplexen Bedingungen keinen Weg vom Wissen zum Handeln gibt.⁴⁴⁹ Ein Ansatzpunkt für die Verbesserung der Fort- und Weiterbildung bzw. für ihre Anpassung an ihre aktuelle Rolle ist die verstärkte Zusammenarbeit der Felder Wissenschaft und Praxis außerhalb der Forschungseinrichtungen. Denn „nur im Dialog miteinander können die Vertreter beider Wissensbereiche ein Verständnis über den Unterricht entwickeln und so zu einem Lernen *im* Beruf beitragen.“⁴⁵⁰ Das verlangt von den Lehrpersonen eine grundständige Einstellungsänderung. Krumm identifiziert hier drei wichtige Punkte, die dazu beitragen können, dass Lehrende ihr eigenes Lehren als eine Lernchance begreifen: 1. Entwicklung eines hohen beruflichen Selbstbewusstseins, 2. Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Unterrichtens sowie 3. Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit KollegInnen und Lernenden.⁴⁵¹ Gerade der letzte Punkt, die Bereitschaft der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit den Lernenden, wird im Hinblick auf die IKT-Medien im weiteren Verlauf noch von Bedeutung sein.

⁴⁴⁷ Krumm (2003), S. 22

⁴⁴⁸ Krumm (2003), S. 22

⁴⁴⁹ Vgl. Krumm (2003), S. 27

⁴⁵⁰ Krumm (2003), S. 22

⁴⁵¹ Vgl. Krumm (2003), 28f.

Nachdem die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung zur langfristigen Aufrechterhaltung der Handlungs- und damit Rollenkompetenz der Lehrpersonen herausgehoben wurde, soll an dieser Stelle ein kurzer Rückblick erfolgen: Es wurde deutlich gemacht, dass Lehrpersonen innerhalb ihres Tätigkeitsgebietes bestimmte Aufgaben zu erfüllen haben. Um dazu in der Lage zu sein, müssen sie über die entsprechenden Fähigkeiten respektive Kompetenzen verfügen. Zwar wurde bereits festgestellt, dass es *die* Lehrpersonenrolle nicht gibt und angesichts des heterogenen Berufsumfeldes damit auch keine einzelnen (Detail-) Kompetenzen und Fähigkeiten definiert werden können, allerdings kann man sich diesen Kompetenzen nähern, indem man sich die Kompetenzgebiete und Kompetenzbündel betrachtet, die allgemein als gültig erachtet werden. Das Österreich Institut hat ein, den heutigen Anforderungen entsprechendes, Anforderungsprofil für (Fremd-) Sprachenlehrpersonen erstellt, das von den Lehrpersonen Kompetenzen in den folgenden Gebieten fordert:⁴⁵²

- Selbstkompetenz
- Soziale Kompetenz
- Fachkompetenz Landeskunde
- Fachkompetenz Interkulturelle Kommunikation
- Fachkompetenz Sprachwissenschaft
- Sprachliche Kompetenz
- Fachkompetenz Lernpsychologie
- Fachkompetenz Methodik-Didaktik

In dieser Kompetenzaufzählung finden sich selbstverständlich die klassischen fachwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Kompetenzbereiche wieder, jedoch ist auch in dieser Übersicht die mit der Umweltveränderung einhergegangene Erweiterung des Rollenverständnisses sehr wohl sichtbar.⁴⁵³ Noch vor Beginn der großen globalen Migrationsbewegungen nach dem zweiten Weltkrieg spielten beispielsweise Faktoren wie Interkulturelle Kommunikation in der Sprachvermittlung kaum eine Rolle und es hat noch viele Jahre gedauert, bis sich die Erkenntnis zur Notwendigkeit der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht allgemein durchsetzen konnte. Wobei dies noch lange nicht überall der Fall ist. Insbesondere im osteuropäischen und asiatischen Raum finden sich noch immer Unterrichtsformen, die von der klassischen Grammatik-Übersetzungs-Methode geprägt sind und in Bezug auf die Forschungen Interkultureller Kommunikation, aber auch im Hinblick auf die aktuellen Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik, (didaktik-)steinzeitlich anmuten. Interessant wäre in Anbetracht der Einbeziehung der Fort- und Weiterbildungsfähigkeit und -

⁴⁵² Vgl. Krumm (2003), S. 20

⁴⁵³ Vgl. Krumm (2003), S. 20

willigkeit – zusammengenommen die berufliche Weiterentwicklungskompetenz – der Lehrpersonen als integraler Bestandteil ihrer Rolle die Beantwortung der Frage, in welchen der o.g. Kompetenzbereiche diese einzuordnen ist. Unterstellt man dem Verfasser des Anforderungsprofils, dass er diesen Kompetenzaspekt bereits in seiner Darstellung berücksichtigt hat, so wäre die berufliche Weiterbildungskompetenz am ehesten als Selbstkompetenz von Lehrpersonen zu definieren.

Da es sich hier schwerpunktmäßig um die Diskussion der allgemeinen Lehrpersonenrolle dreht, soll der Aspekt der IKT nicht unberücksichtigt bleiben, aber angesichts der später folgenden Darstellung der mit ihrem Einsatz verbundenen Kompetenzen nur relativ kurz behandelt werden: Verbindet man das IKT-Integrationsmodell⁴⁵⁴ mit den bisherigen Erkenntnissen dieses Abschnittes zur Rollendiskussion in Bezug auf Lehrpersonen, so wird deutlich, dass die IKT ein Mittel darstellen, mit dem bestimmte Aufgaben in den verschiedenen Handlungskontexten der Lehrpersonen ausgeführt werden können. Ihre Position zu Lehrpersonen und ihre Funktion für diese ist es somit, zielbezogene Angemessenheit vorausgesetzt⁴⁵⁵, den Lehrpersonen „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse [...]“⁴⁵⁶ zu erleichtern und sie beim Ausfüllen dieser Rolle zu unterstützen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Vorstellung, IKT könnten Lehrpersonen verdrängen, keinesfalls angemessen und auch nicht realitätsbezogen ist. Auch wird deutlich, dass ein Einsatz von IKT auch wirklich nur dann sinnvoll erscheint und indiziert ist, wenn sie bei der Ausführung der Tätigkeiten einen substantiellen Mehrwert gegenüber anderen Medien bieten können. Dies schließt im Handlungskontext der Unterrichtseinheit⁴⁵⁷ dennoch das Medium Lehrperson ein – es ist durchaus denkbar, dass bestimmte IKT in einer spezifischen Situation eine Aufgabe besser ausfüllen können als die Lehrperson selbst und so ist eine zumindest temporäre Ersetzung der Lehrperson durch das Medium denkbar. In Bezug auf diesen Handlungskontext sieht Rupp die Hauptaufgabe einer Lehrperson „[...] in der Konstruktion von Lernumgebungen und in der Beratung, Anregung und Rückmeldung zu Lernprozessen.“⁴⁵⁸ Dies stützt auch die Aufgabendarstellung für Lehrpersonen Gudjons, die zuvor bereits dargestellt wurde.⁴⁵⁹ Pusack bricht in der Rollendiskussion um die Lehrpersonen und die IKT eine Lanze für die Lehrpersonen, wenn er feststellt, dass mit der Integration der

⁴⁵⁴ Vgl. 3.2.3

⁴⁵⁵ Vgl. 3.2.3.5

⁴⁵⁶ Klippert (2004), S. 118

⁴⁵⁷ Vgl. 3.2.3.3

⁴⁵⁸ Rupp (2004), S. 196

⁴⁵⁹ Vgl. Gudjons (2000), S. 49

IKT in den Sprachunterricht die Notwendigkeit zur Rollenevolution nicht nur für die Lehrenden zwingend gegeben ist, sondern vielmehr auch die Evolution der Lernenden, des Klassenraums, der Lehrwerke und der IKT selbst.⁴⁶⁰ Es sind nicht nur die Lehrpersonen, die sich weiterentwickeln müssen, sondern auch die Umwelt, alle Bezugsgruppen, die von dem Wandel betroffen sind: Dass sich beispielsweise die Wissenschaft hinsichtlich ihres Bildes von der Praxis und des Umgangs mit Praxiswissen in Bezug auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen weiterentwickeln muss, konnte ja bereits verdeutlicht werden. Dass Pusack der Ansicht ist, dass die IKT selbst die Evolution mitgehen müssen, kann als Indiz dafür gewertet werden, dass bisherige Szenarien für den Einsatz von IKT noch nicht die beschriebene zielbezogene Angemessenheit und Adäquatheit erreicht haben. Dies macht auch Kohn mit der Aussage deutlich, dass es „für Lehrende [...] notwendig und unabdingbar [ist], einen selbstverständlichen und intuitiv nutzbaren Bearbeitungszugang zu multimedialen Lernmaterialien zu haben.“⁴⁶¹ Dies drückt nicht nur die Forderung nach IKT-Fähigkeiten bei den Lehrpersonen aus, sondern auch die Notwendigkeit der Anpassung der Medien an die Fähigkeiten. Hier ist es wie bei der oben beschriebenen gegenseitigen Annäherung von Wissenschaft und Lehrpraxis notwendig, dass beide – Lehrpersonen und IKT – sich einander gemeinsam nähern. Die Lehrpersonen, indem sie sich mit IKT auseinandersetzen und sich grundlegende Fertigkeiten und Kompetenzen aneignen und die IKT, indem sie sich mehr an die Bedürfnisse der Nutzer anpassen.

Den Lehrenden schreibt Pusack im Kontext der IKT-Verwendung in der Wissensvermittlung die folgenden Aufgaben bzw. Rollen zu.⁴⁶²

- Facilitator
- Choreographer or conductor;
- Doctor or midwife;
- Coach/trainer;
- Conductor;
- General or
- Materials developer

Betrachtet man diese Liste genauer, so wird relativ schnell deutlich, dass sich die einzelnen Rollenbezeichnungen nicht wirklich weit entfernt von den Aufgabenbeschreibungen von Gudjons und Klippert bewegen, also nicht unbedingt völlig neue Rollenassoziationen evozieren.⁴⁶³ Man könnte Pusack vorhalten, er bewegte sich

⁴⁶⁰ Vgl. Pusack (2000), S. 61

⁴⁶¹ Kohn (2000), S. 133

⁴⁶² Pusack (2000), S. 63

⁴⁶³ Vgl. Gudjons (2000), S. 49 und Klippert (2004), S. 116f.

angesichts der plakativen Bezeichnungen auf der Ebene der von Terhart kritisierten Lehrerrollen⁴⁶⁴, jedoch schreibt er ja keine einzelne der plakativen Rollen der Lehrperson zu, sondern jede Bezeichnung ist eher als damit einhergehendes Kompetenzbündel zu verstehen, was sich in diesem Fall durchaus mit den beschriebenen Aufgaben und Tätigkeiten deckt.

Zusammenfassend lässt sich für diesen Abschnitt zur aktuellen Diskussion um die Rolle von Lehrpersonen festhalten: *Die* Lehrpersonenrolle ist nicht bestimmbar, da die Erwartungshaltungen, die mit einer Rolle einhergehen, viel zu divergent und heterogen sind. Zudem vollziehen sie sich fortlaufend, sodass eine diachron gültige Definition nicht erreichbar ist. Fakt ist, dass sich aufgrund der gesellschaftlichen, politischen, sozialen und auch medialen Entwicklungen, die ebenfalls niemals abgeschlossen sind, neue Anforderungen an die Aufgabe und Funktion von Lehrpersonen ergeben. Ihr Grundauftrag, nämlich die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse, bleibt dabei aber stets unverändert. Was sich verändert, sind die Erwartungen an die Art und Weise, in der dieser Auftrag auszuführen ist. Was sich aufgrund der Veränderungen in der Umwelt aufseiten der Lehrpersonen verändert/verändern muss, sind die Kompetenzen und Mittel, die Lehrpersonen zur Ausführung ihres Auftrages benötigen. IKT stellen dabei *ein* Mittel dar, den Auftrag zu erfüllen, aber auch sie setzen bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen bei den Lehrpersonen voraus, was in einem folgenden Abschnitt ausführlicher Thema sein wird. Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass sich auch die Institutionen der Fort- und Weiterbildung dem Wandel nicht verschließen können und ihre Konzepte und Angebote überarbeiten müssen. Hierzu ist es unablässig, dass Wissenschaft und Praxis einander entgegenkommen und nach Antworten auf die Fragen suchen, wie das praktische Erfahrungswissen der Lehrpersonen wissenschaftlich erschlossen werden kann und wie die daraus gewonnenen Erkenntnisse wieder in die praktische Fort- und Weiterbildungsarbeit einfließen können. Wenn man abschließend einmal den Basisauftrag der Lehrpersonen als ihre eigentliche Rolle betrachtet, dann hat diese sich nicht gewandelt – was sich verändert hat, sind die Bedürfnisse und individuellen Voraussetzungen der Lernenden (bedingt durch die Veränderungen in Gesellschaft und Umwelt) und die technischen und didaktisch-methodischen Möglichkeiten (beispielsweise über Medien). Nicht die Rolle der Lehrpersonen selbst bedarf somit einer Veränderung und Weiterentwicklung, sondern die – didaktisch-methodischen wie technischen – Szenarien bedürfen einer Anpassung, um den Lehrpersonen Werkzeuge dafür an die Hand zu geben, ihren Auftrag in einer stark veränderten Welt auch weiterhin erfolgreich erfüllen

⁴⁶⁴ Vgl. Terhart (2001), S. 90

zu können. Das heißt nicht, dass die Lehrenden außen vor stehen – auch sie haben ihren Beitrag zu leisten, indem sie bereit sein müssen, sich die notwendigen Kompetenzen anzueignen. Das Umfeld und die Wissenschaft müssen ihnen hierzu mit neuen Fort- und Weiterbildungskonzepten, die auch das praktische Erfahrungswissen der Lehrpersonen einbeziehen, die Gelegenheit geben.

3.3.2 Lehrpersonen Auslandsgermanistik/DaF/DaZ – besondere Umstände

Die vorangegangene Betrachtung der Rollendiskussion betrachtete Lehrpersonen unabhängig von ihrer fachlichen Ausrichtung sowie Lehrpersonen für die Sprachvermittlung. Diese Gruppe schließt Lehrpersonen aus dem Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache allerdings nur bedingt ein. Daher ist es notwendig, die besonderen Umstände, in denen sich Lehrpersonen DaF/Z bewegen, zu betrachten. Als Basis lassen sich in Anlehnung an Klippert das Ziel und der Auftrag von Lehrpersonen für DaF/Z als gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion unterrichtlicher Sprachlehr-Lernprozesse festhalten.⁴⁶⁵ Auch in der DaF/Z-Vermittlung sind die Lehrpersonen mit einem äußerst heterogenen Umfeld konfrontiert.⁴⁶⁶ Die besondere Problematik des Faches Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besteht darin, dass entsprechend ausgebildete Lehrpersonen – anders als beispielsweise Studierende von Lehramtsstudienfächern – nur bedingt in klar definierten Berufsfeldern zum Einsatz kommen: Während Lehramtsstudierende bereits ihre Ausbildung nach Schultypen absolvieren, kommen Lehrpersonen für Auslandsgermanistik bzw. DaF/DaZ in ganz unterschiedlichen germanistisch geprägten oder kulturorientierten Kontexten zum Einsatz, die oft nur einen Teil der erworbenen Qualifikation abfordern und gleichzeitig erweiterte Kompetenzen voraussetzen.⁴⁶⁷

Es lässt sich argumentieren, dass auch andere ausgebildete Fremdsprachenlehrpersonen in Berufskontexten außerhalb des Sprachenunterrichts zum Einsatz kommen. Dem ist nicht zu widersprechen – der Unterschied besteht darin, dass die Ausbildungsrichtlinien der Studiengänge und die universitären Curricula diese „artfremde“ Beschäftigung nicht berücksichtigen. Studierende eines Lehramtsstudienganges werden zur Ausübung von Lehraufgaben im existierenden Schulsystem ausgebildet. Für Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch ist dies nicht der Fall: Der berufliche Einsatz von Lehrpersonen in germanistik- oder kulturgeprägten Handlungskontexten außerhalb der Unterrichtssituation ist hier bereits Teil des Selbstver-

⁴⁶⁵ Vgl. Klippert (2004), S. 118

⁴⁶⁶ Vgl. Krumm (2003), S. 20

⁴⁶⁷ Vgl. Barkowski (2003), S. 22

ständnisses. So zeigt ein Blick auf die Ausbildungsziele des Studienganges Deutsch als Fremdsprache an der Universität Augsburg, für welche erweiterten Berufskontexte die Ausbildung die Absolventen qualifizieren soll: ⁴⁶⁸

- Mitarbeit in einem Verlag, der deutsche Literatur im Ausland vertreibt, deutsche Fach- und Sachbücher für ausländische Leser aufbereitet o. dgl.
- Autor von Lehrbüchern für "Deutsch für Ausländer"
- Deutschlandreferent in einem ausländischen Industriebetrieb
- Personalberater in einem deutschen Unternehmen im Ausland
- Entwicklungshelfer, auch kirchliche Hilfsdienste in der Dritten Welt
- Auswärtiger Dienst, DAAD
- Mitarbeit im Goethe-Institut
- Sozialarbeit (mit Gastarbeitern), z.B. "Ombudsmann" für Ausländer in Deutschland
- Deutschlehrer an ausländischen Schulen bzw. an Volkshochschulen
- Mitarbeit in einem ausländischen Fremdenverkehrsbüro

Diese curriculare Verankerung eines erweiterten beruflichen Einsatzkontextes mit den oben dargestellten Einsatzgebieten verdeutlicht zwei Punkte: Das (potenzielle) Handlungsumfeld von Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache ist komplexer als das im vorangegangenen Abschnitt für Lehrpersonen allgemein beschriebene. Das hat zur Folge, dass die Anforderungen höher sind und erweiterte Kompetenzen gefragt sind, die über das Normalmaß des Qualifikationsprofils für Lehrpersonen hinausgehen. Die betreffenden Kompetenzen hat beispielsweise das Österreich Institut definiert. ⁴⁶⁹ Barkowski sieht für eine Lehrperson für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ in diesem erweiterten Handlungskontext insbesondere die folgenden Teilkompetenzen als berufsqualifizierend an: ⁴⁷⁰

- Präsentationskompetenz
- Moderationskompetenz
- Organisations- und Planungskompetenz
- Beratungskompetenz
- Medienkompetenz
- Kooperationskompetenz
- Evaluationskompetenz

Dieses Professionsverständnis für Lehrpersonen DaF/Z hat sich noch nicht vollständig durchgesetzt und so kommt Barkowski zu dem folgenden Schluss: „Eine der Aufgaben der Zukunft [...] wird demgemäß darin bestehen, die Vermittlung fach-

⁴⁶⁸ Universität Augsburg (2006)

⁴⁶⁹ Vgl. Krumm (2003), S. 20

⁴⁷⁰ Vgl. Barkowski (2003), S.21

wissenschaftlicher Gegenstände mit der Vermittlung ebendieser [o.g.] Schlüsselkompetenzen integrativ zu verschränken.“⁴⁷¹ Dem wird uneingeschränkt zugestimmt. merkwürdig erscheint aber, dass Barkowski bei der Spezifizierung der Teilkompetenzen, die eine Lehrperson für den erweiterten Handlungskontext außerhalb des unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesses qualifizieren sollen, die für die vorliegende Arbeit insbesondere interessante Medienkompetenz mit aufführt. Dies darf nicht zu dem Schluss führen, dass Medienkompetenz kein Teil der direkt auf den Unterricht bezogenen Kompetenzen darstellt. Es verdeutlicht jedoch, dass für die erweiterten Handlungskontexte besonders die Medienkompetenz wie auch die übrigen genannten Kompetenzen von besonderer Wichtigkeit und verstärkt in der Ausbildung zu vermitteln sind. Dennoch sind sie auch Kompetenzen, die Lehrpersonen für die Arbeit im direkten Unterrichtskontext benötigen. Aufgrund ihrer Relevanz für den erweiterten Berufskontext von Lehrpersonen in diesem Bereich kommt ihnen aber eine besondere Bedeutung zu.

Betrachtet man an dieser Stelle noch einmal die direkt mit der Sprachvermittlung verbundenen Tätigkeitsfelder, so wird deutlich, dass Lehrpersonen im Bereich DaF/Z ein breiteres Spektrum abdecken müssen als die KollegInnen von anderen, auch sprachbezogenen, Lehramtsstudiengängen.⁴⁷²

Tabelle 5: Tätigkeitsfelder von DaF und DaZ⁴⁷³

	Schule (Kinder und Jugendliche)	Erwachsenenbildung
DaF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deutsche Lehrer in deutschen Auslandsschulen oder in ausländischen Schulen mit DaF (z.T. über ZfA) ▪ Alle Schulstufen einschließlich Frühbeginn und bilinguaem Lernen ▪ Schulaustauschprojekte (deutsche Lehrer in ausländischen Partnerschulen, ausländische Schüler in deutschen Klassen im Inland) ▪ Sprachassistenten an Schulen im Ausland (z.T. über PAD) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachlehrer im Ausland an Hochschulen (z.T. über DAAD), Goethe-Instituten, Sprachschulen, in Firmen ▪ Sprachlehrer im Inland an Hochschulen, an Goethe-Instituten, Weiterbildungsinstitutionen, Sprachschulen, in Firmen und Betrieben
DaZ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrer für Migrantenkinder in Schulen ▪ Vorschulische DaZ-Kurse ▪ Propädeutische DaZ-Kurse ▪ Förderunterricht für Migrantenkinder außerhalb der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachlehrer im Inland an Goethe-Instituten, Weiterbildungsinstitutionen, Sprachschulen, in Firmen und Betrieben

Die Tabelle zeigt, dass Daf/Z-Lehrpersonen in einem sehr heterogenen Tätigkeitsgebiet handeln: Sie unterrichten im In- und Ausland, ihre Lernenden reichen von Vorschülern bis zu Erwachsenen, die aufgrund ihrer Lernbiographie teilweise wieder

⁴⁷¹ Barkowski (2003), S. 22

⁴⁷² Vgl. Tabelle 5

⁴⁷³ Baur (2003), S. 27 f.

das Lernen lernen müssen. Die Einrichtungen reichen vom Kindergarten über Regelschulen bis zu öffentlichen Bildungseinrichtungen wie Goethe-Instituten, Volkshochschulen und Berufsbildungswerken und weiter zu Unternehmen, Firmen und Betrieben der Wirtschaft, wo sie sich mit dem Sachbearbeiter genauso konfrontiert sehen wie mit gestandenen Managern, mit dem Vorstandsvorsitzenden oder der Geschäftsführung. Für diese Lernendentypen und möglichen Kontexte müssen die Lehrpersonen ausreichend qualifiziert sein. Dies verlangt von den DaF/Z-Lehrpersonen ein höheres Maß und einen größeren Umfang an Kompetenzen als von Lehrpersonen anderer Gebiete, um diesem komplexen Umfeld und der Berufstätigkeit gewachsen zu sein. So stellte Geulen schon vor 25 Jahren fest: „Die immer raschere Entstehung und Veränderung einer immer komplexeren Wirklichkeit, die zunehmende Brüchigkeit übernommener normativer Handlungsmuster, die Ausweitung formal-rechtlicher und politischer, vor allem aber technischer Handlungsmöglichkeiten, die aufdämmernde Erfahrung tatsächlicher Ohnmacht gegenüber der Eigendynamik des Ganzen [...] hat einen Punkt erreicht, an dem Handeln als solches zum Problem werden muss.“⁴⁷⁴

3.3.3 Zwischenfazit: IKT machen eine komplexe Rolle komplexer

Die Betrachtung der Rolle von Lehrpersonen hat gezeigt, dass das Berufsbild Lehrperson äußerst komplex ist. Der Grund dafür liegt in einem äußerst heterogenen Umfeld und in den umfangreichen Tätigkeiten, die der Beruf beinhaltet. Auch konnte dargestellt werden, dass sich bezüglich der Lehrpersonenrolle keine eindeutige Position in der wissenschaftlichen Diskussion herausarbeiten lässt. Die vorliegende Arbeit vertritt die Auffassung, dass sich die Rolle der Lehrpersonen nicht geändert hat, sondern seit jeher definiert ist in der gezielten Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse.⁴⁷⁵ Einer Veränderung unterliegt das Umfeld, in dem diese Tätigkeiten ausgeführt werden: Dieses ist durch Veränderungsprozesse und Wertewandel in der Gesellschaft und die globalen Entwicklungen in sozialer, gesellschaftlicher und technologischer Hinsicht im Hinblick auf die von Lehrpersonen geforderten Kompetenzen wesentlich komplexer und anspruchsvoller geworden. Eine weitere Schlussfolgerung ist es, neue Wege der Fort- und Weiterbildung zu entwickeln, die das Expertenwissen der Lehrpersonen mit einbeziehen und den kontinuierlich fortschreitenden Entwicklungsprozess im Umfeld des Unterrichts aufzugreifen. Es gilt, Kompetenzprofile kontinuierlich zu aktualisieren und die notwendigen Kompetenzen an die Lehrpersonen zu vermitteln. Insbesondere das noch breiter angelegte Tätigkeitsfeld von DaF/Z-Lehrpersonen fordert wesentlich erweiterte bzw. vertiefte Kompetenzen von

⁴⁷⁴ Geulen (1982), S. 25

⁴⁷⁵ Vgl. Klippert (2004), S. 118

Lehrpersonen. Die IKT sind dabei durchaus ein Mittel und Werkzeug, die Tätigkeit in einem komplexen Umfeld insgesamt zu vereinfachen. Ihre Anwendung führt aber parallel zu einer – zumindest anfänglichen – Komplexitätserhöhung für die Lehrpersonen, denn die IKT verlangen in vielerlei Hinsicht zusätzliche Kompetenzen, die erst im Rahmen von Aus- und Weiterbildung erarbeitet werden müssen. Es war im vorangegangenen Abschnitt der Arbeit bereits mehrfach von Fähigkeiten und Kompetenzen die Rede. Im Folgenden sollen diese in Bezug auf die IKT nun eingehender thematisiert werden.

3.4 Kompetenzen als Basis der Handlungsqualifikation im Umfeld der IKT

In den vorangegangenen Abschnitten war bereits mehrfach von den Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrpersonen die Rede. Es wurde dargestellt, dass Kompetenz im Umgang mit den IKT einer der Schlüsselfaktoren für deren erfolgreichen Einsatz ist.⁴⁷⁶ Der folgende Abschnitt betrachtet nun den Themenkomplex der Lehrpersonenkompetenz detaillierter. Es geht zunächst um die Klärung der Frage, was Kompetenzen wissenschaftlich betrachtet sind. Anschließend gilt es, die allgemeine Handlungskompetenz der Lehrpersonen im Zeitalter der IKT zu bestimmen. Da der Medieneinsatz auch spezifische Kompetenzen von den Nutzern – hier den Lehrenden – fordert, wird in der Folge bestimmt, inwieweit der vielfach verwendete Begriff der Medienkompetenz und die zugrunde liegenden Konzepte ausreichend sind, um die medienverbundenen Kompetenzen ausreichend zu beschreiben.

3.4.1 Was sind Kompetenzen?

Vorwegzunehmen ist, dass es kein einheitliches Verständnis von der Kompetenz gibt. Somit kommt auch die vorliegende Arbeit nicht umhin, eine eigene Definition von Kompetenz auszuarbeiten, die der Zielstellung angemessen ist, jedoch keinen Anspruch auf allgemeine Übertragbarkeit erhebt. Beim Begriff der Kompetenz sind zunächst zwei verschiedene Bedeutungsauslegungen zu unterscheiden: Im Alltag und Allgemeingebrauch wird *Kompetenz* nach Herzig häufig mit der *Zuständigkeit* in oder für einen bestimmten Bereich gebraucht. Demzufolge ist eine Person genau dann kompetent, wenn sie aufgrund ihrer Position und der damit verbundenen Legitimationen spezifische Aufgaben ausführen kann. Demgegenüber werden mit *Kompetenz* in einem anderen Verwendungszusammenhang besondere Fähigkeiten und ein *Vermögen* verbunden. Nach diesem Verständnis ist eine Person dann kompetent, wenn sie

⁴⁷⁶ Vgl. 3.2.3.5

etwas Bestimmtes *kann*.⁴⁷⁷ Dies ist das Verständnis von Kompetenz, das auch den bisherigen Ausführungen der Arbeit zugrundeliegt. Es ist aber auch eine Überschneidung bzw. Dopplung beider Kompetenzauffassungen zu beobachten: Lehrpersonen erwerben mit dem Abschluss einer entsprechenden Ausbildung durch die Erfüllung der formalen Voraussetzungen, die in den Prüfungsordnungen festgelegt sind, eine (Zuständigkeits-)Kompetenz für das Unterrichten. Diese ist ihre formale Legitimation, ihren Beruf auszuüben. Dass die Lehrperson die Tätigkeit des Lehrens aber auch faktisch ausüben kann und über die entsprechend notwendigen Fähig- und Fertigkeiten verfügt, ist durch dieses Verständnis der Kompetenz noch nicht gewährleistet. Es ist zwar grundsätzlich davon auszugehen, dass eine Lehrperson nach Absolvierung eines Studiums zumindest das Wissen um die grundlegenden (Handlungs-)Kompetenzen für die Lehre erworben hat, dass sie aber in der Lage ist, dies in aktive Handlungen umzusetzen, ist nur bedingt sichergestellt.

In diesem Kompetenzverständnis ist zu differenzieren, ob es sich bei der Kompetenz um eine grundsätzliche Möglichkeit, also Disposition, handelt oder um die tatsächliche Realisierung in einer Handlung. Zu Ersterem erklärt Baacke: „[...] Kompetenz ist eine den Menschen angeborene, sozusagen anthropologisch begründete Ausstattung.“⁴⁷⁸ Wie bereits gezeigt, ist nicht jeder, der über eine Disposition verfügt, auch gleichzeitig in der Lage, die Handlung auszuführen. So ist (nahezu) jeder Mensch von seinen physiologischen Anlagen her grundsätzlich fähig zu schwimmen, verfügt also über die physiologische Disposition. Dennoch kann nicht jeder Mensch schwimmen. Das heißt in der Konsequenz, dass nicht jeder Mensch die grundsätzliche Möglichkeit zu einem Können entwickelt hat.⁴⁷⁹ Wobei die Ursachen und Gründe hierbei zunächst unerheblich sind. Mit der dispositionsbezogenen Begriffsanwendung aber ist eine Diskussion angesprochen, die im Kontext Sprache als *Kompetenz-Performanz-Debatte* bekannt ist, von Noam Chomsky angestoßen und insbesondere von Habermas aufgegriffen.⁴⁸⁰

Um beim Beispiel der Sprache zu bleiben: Nach Chomsky ist Sprachkompetenz die Fähigkeit des Menschen, auf der Basis einer Grammatik eine potenziell unendliche Zahl von Sätzen zu generieren und über die sprachliche Wohlgeformtheit, sprich Richtigkeit, von Sätzen entscheiden zu können. Diese Fähigkeit ist jedem Menschen ange-

⁴⁷⁷ Vgl. Herzig (2004), S. 579

⁴⁷⁸ Vgl. Baacke (1996), S. 12

⁴⁷⁹ Vgl. Herzig (2004), S. 579

⁴⁸⁰ Herzig (2004), S. 580

boren⁴⁸¹. Die Performanz hingegen bedeutet die tatsächliche Sprachverwendung, die in Bezug auf die Regeln aber auch durchaus unvollständig und fehlerhaft sein kann.⁴⁸² Auf Lehrpersonen übertragen bedeutet dies: Jede fachlich fundiert ausgebildete Lehrperson verfügt über die erworbene Fähigkeit, auf Basis des erworbenen Wissens potenziell richtige Lehrhandlungen auszuführen. Die Performanz einer Lehrperson indes bedeutet die tatsächliche Lehrtätigkeit, die in Bezug auf die Regeln des Lehrens durchaus unvollständig und fehlerhaft sein kann. Bei Mönninghoff, der sich dieser Sichtweise anschließt, heißt es: „Kompetenz ist das Wissen, das Vermögen, das Repertoire und das Potenzial, das jemand zur Verfügung hat, um zu handeln. Performanz ist nichts anderes als die situationsbezogene, aktuelle Realisierung einer möglichen Handlung.“⁴⁸³

Diese Vorstellung eines analytischen Kompetenzbegriffes hat Habermas aufgegriffen und ihr eine normative Interpretation verliehen, indem er Kompetenz als Fähigkeit definiert hat, im sozialen Diskurs die Umwelt zu gestalten.⁴⁸⁴ Herzig kommt schließlich zu der Überzeugung, dass sich „[...] ‚Kompetenz‘ als in sozialer Interaktion entwickelbare Disposition definiert, die in Handlungen auf unterschiedlichen Niveaustufen mündet.“⁴⁸⁵ Pädagogisch-psychologisch interpretierend kommt Weinert zu dem Schluss, dass „Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen [= antriebsorientierten], volitionalen [= durch Willen beeinflussbaren] und sozialen [= kommunikationsorientierten] Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können.“⁴⁸⁶ Diesem Verständnis folgend lässt sich Kompetenz, wiederum nach Herzig, als eine Disposition verstehen, deren individuelle Ausprägung durch Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt ist.⁴⁸⁷

Ein dispositionelles Kompetenzverständnis ist in der Regel mit der grundlegenden Annahme verbunden, dass Kompetenzerwerb ein prozesshaftes Geschehen darstellt.⁴⁸⁸ Herzig verdeutlicht, dass mit einem solchen Kompetenzverständnis verschiedene Problematiken verbunden sind: So sind Kompetenzen nach einem sol-

⁴⁸¹ Anmerkung: Dies ist insofern zu relativieren, als es durch angeborene Behinderungen der Fall sein kann, dass dem nicht so ist. Die Zahl der Fälle dürfte aber zu vernachlässigen sein.

⁴⁸² Vgl. Herzig (2004), S. 580 und Chomsky (1995)

⁴⁸³ Mönninghoff (1992), S. 96

⁴⁸⁴ Vgl. Herzig (2004), S. 580

⁴⁸⁵ Herzig (2004), S. 578

⁴⁸⁶ Weinert (2001), S. 27f.

⁴⁸⁷ Vgl. Herzig (2004), S. 580

⁴⁸⁸ Vgl. Herzig (2004), S. 581

chen Verständnis nicht messbar, sondern lediglich die sichtbare Performanz.⁴⁸⁹ Es lässt sich nicht die Lehrkompetenz einer Lehrperson direkt messen, sondern es lassen sich lediglich auf Basis der beobachtbaren Lehraktivität – der Performanz – Rückschlüsse auf die den Handlungen zugrunde liegenden Kompetenzen ziehen. Anders ausgedrückt: Um die Kompetenz messbar zu machen, muss zunächst das Verhältnis von Kompetenz und Performanz genau bestimmt werden, um indirekte Aussagen über die Kompetenz auf Basis der beobachtbaren Performanz zu ziehen.⁴⁹⁰ Zu diesem Schluss kommt auch Habermas: „Da Kompetenzen immer nur an ihren greifbaren Äußerungsformen, also anhand von Performanzphänomenen dingfest gemacht werden können, stehen diese theoretischen Ansätze vor besonderen Messproblemen.“⁴⁹¹ Um diesen Schwierigkeiten bei der Bestimmung bereichsspezifischer Kompetenzen zu entgehen, empfiehlt Herzig „[...] sowohl auf die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz als auch auf den Universalitätsanspruch [...] zu verzichten.“⁴⁹² Dies wird im Rahmen der empirischen Untersuchung von besonderem Interesse sein.⁴⁹³

Abschließend soll auf Basis der o.g. Überlegungen in Anlehnung an Herzig Kompetenz im weiteren Verlauf der Arbeit wie folgt verstanden werden: Bei Kompetenzen handelt es sich um Dispositionen des Menschen, die in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen im sozialen Kontext erworben bzw. entwickelt werden können. Je nach dem individuellen Entwicklungsstand können auf unterschiedlichen Niveaus kompetente Handlungen ausgeführt werden. Dabei wird auf spezifische Wissensbestände zurückgegriffen, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln ermöglichen.⁴⁹⁴ Eine weiterführende Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz findet indes nicht statt, kann aber für weiterführende Forschungen durchaus relevant sein. Insbesondere im Hinblick auf die in der Diskussion der Lehrpersonenrolle hingewiesene Problematik der Einbeziehung von praktischem Handlungswissen der Lehrpersonen in deren Fort- und Weiterbildung kann sich die Kompetenz-Performanz-Forschung bei entsprechenden Konzepten einen durchaus interessanten Betrachtungs- und Forschungsraum erschließen.⁴⁹⁵

⁴⁸⁹ Vgl. Herzig (2004), S. 580

⁴⁹⁰ Vgl. Herzig (2004), S. 580

⁴⁹¹ Habermas (1983), S. 199

⁴⁹² Herzig (2004), S. 581

⁴⁹³ Vgl. 4.1

⁴⁹⁴ Vgl. Herzig (2004), S. 581 f.

⁴⁹⁵ Vgl. 3.3.1 und 3.3.3

3.4.2 Die Handlungskompetenz von Lehrpersonen im Zeitalter der IKT

Kompetenz wurde zunächst als Dispositionen des Menschen definiert, die in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen im sozialen Kontext erworben bzw. entwickelt werden können und die den Träger dazu befähigen, auf unterschiedlichen Niveaus kompetente Handlungen auszuführen. Auf die Lehrpersonen übertragen bedeutet dies, dass die Lehrpersonen, um kompetente (Lehr-)Handlungen ausüben zu können, die entsprechende Kompetenz vorher erworben haben müssen. An dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, was diese Kompetenz zum Handeln als Lehrperson ausmacht und was zum kompetenten Handeln benötigt wird. Dies ist notwendig, da es die Basiskompetenz ‚Lehren‘ – anders als beispielsweise das bereits herangezogene Schwimmen – nicht gibt, sondern es sich vielmehr um die Kombination verschiedener, unterschiedlicher Kompetenzen handeln muss. Damit stellt die Handlungskompetenz Lehren ein weitaus komplexeres respektive umfangreicheres Kompetenzfeld dar.

Weinert hat den Kompetenzbegriff definiert als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Personen verfügen oder die sie erlernen können, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.⁴⁹⁶ Carle definiert Kompetenz darüber hinaus als die Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder organisationalen Akteurs in einer Arbeitssituation, die sich durch die Entwicklung der Handlungsorganisation in prototypischen Arbeitssituationen formt. Dies geschieht beiläufig oder in einem gezielten Bildungsprozess. Kompetenz leistet die aufgabenorientierte Integration der personalen, kollektiven, organisationalen Erfahrungen des Könnens, des Wissens, der Werte, der Einstellungen und der Selbstreflexion sowie der situativ verfügbaren Handlungsbedingungen und Mittel zu erfolgsrelevanten Handlungsinterfases.⁴⁹⁷

Sowohl Weinert als auch Carle betonen die Handlungsfähigkeit von Personen in konkreten Situationen. Weinert legt sein Hauptaugenmerk auf die Bereitschaft und Motivation zum Handeln sowie die eigene Verantwortung für das Tun. Carle hingegen konzentriert sich eher auf die Entstehungsbedingungen für Kompetenzen und beleuchtet die Fähigkeit zur Integration in verschiedenen Situationsaspekten und die individuellen Möglichkeiten von Lehrpersonen.⁴⁹⁸ Auf das Lehrpersonenhandeln bezogen, kann

⁴⁹⁶ Weinert (2001)

⁴⁹⁷ Vgl. Carle (2003), S. 46 ff.

⁴⁹⁸ Vgl. Roth (2002)

man daraus folgenden Schluss ziehen: Lehrpersonen sind genau dann kompetent, wenn sie innerhalb ihres Unterrichtes die wechselnden und komplexen Situationen wahrnehmen und angemessen darauf reagieren können, während sie gleichzeitig und/oder dadurch den Lernprozess der Gesamtgruppe vorantreiben. Dabei haben sie einen Spagat zu meistern: Sie müssen versuchen, ihre eigenen mit der Unterrichtseinheit verbundenen Ziele zu erreichen und gleichzeitig ihre Lernenden ‚mitnehmen‘, indem sie deren Bereitschaften und Bedürfnisse erkennen, berücksichtigen und angemessen darauf reagieren. Zur weiteren Steigerung der Komplexität sind diese Bereitschaften und Bedürfnisse für jeden Lernenden individuell. Im Rahmen des kompetenten Lehrpersonenhandelns müssen die Lehrenden multiple Komponenten und Faktoren parallel wahrnehmen, synchron evaluieren und in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle auch sofort darauf reagieren und handeln.⁴⁹⁹

Nöbauer bringt in ihrer sozial-konstruktionistischen Betrachtung von Kompetenz und Handeln einen weiteren Aspekt ins Blickfeld – die Perspektivität von Kompetenz. In Nöbauers Verständnis bedeutet „kompetent zu sein [...] ganz allgemein, innerhalb einer Gruppe, sozialen Gemeinschaft oder Kultur positiv bewertete Handlungen hervorzubringen. Sie zeigt sich in der Kenntnis situativer „Spielregeln“ und in der Fähigkeit, entsprechende Handlungen zu setzen.“⁵⁰⁰ Bis-her war Kompetenz und kompetentes Handeln als eine bei einer Person existente oder nicht existente Fähigkeit oder Disposition definiert. Das heißt, dass eine Person entweder Handlungen ausführen kann und dementsprechend kompetent ist oder nicht. Nach Nöbauer findet diese Entscheidung nicht von einem neutralen Standpunkt aus statt, sondern sie wird vielmehr extrinsisch und subjektiv getroffen durch die Beurteilung der Gruppe, Gemeinschaft oder Kultur. Auf die Lehrpersonen angewendet bedeutet dies, dass deren Handlungskompetenz von vielen Anspruchsgruppen beurteilt wird: Zunächst von der Lehrperson, die ihr Handeln selbst beurteilt, dann von den Lernenden, die als die direkten Zielpersonen des Handelns von Lehrpersonen die direkt ‚Betroffenen‘ darstellen und schließlich von der Gesellschaft und Umwelt, zu denen u.a. die Angehörigen/Eltern der Lernenden, die KollegInnen und die Gruppe der Wissenschaftler gehören. Allein bei der Betrachtung der Anspruchsgruppe der Lernenden fiel es schwer, einen gemeinsamen Kompetenzkatalog hinsichtlich der Handlungskompetenz von Lehrpersonen zu erstellen, auf den sich die gesamte Gruppe verständigen kann. Eine Lehrpersonenfähigkeit oder -eigenschaft, die ein Schüler schätzt, wird von einem anderen u.U. völlig abgelehnt. Wenn man weiterhin die Diversität der verschiedenen Ans-

⁴⁹⁹ Vgl. Roth (2002)

⁵⁰⁰ Nöbauer (1999). S. 55 f.

pruchsgruppen berücksichtigt, ist die Definition einer spezifisch-detaillierten Handlungskompetenz für Lehrpersonen illusorisch – zu weit liegen die Ansprüche und wartungen der Individuen auseinander. Auch hier verdeutlicht sich wieder die Unmöglichkeit einer allgemeingültigen Lehrpersonendefinition, wie sie ja bereits in der Betrachtung der Rollendiskussion festgestellt wurde.⁵⁰¹ Zwar hat die Perspektivität in der Betrachtung von Handlungskompetenz ihre Berechtigung und Wichtigkeit, ist aber aufgrund ihrer unhandhabbaren Komplexität und Dimensionalität nicht zwingend ziel führend.

Die übergeordnete Betrachtung von Handlungskompetenz kann andererseits dazu beitragen, grundlegende Kompetenzen zu bestimmen, die Lehrpersonen im Grundsatz zu Handlungen in weitgehender Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Ansprüchen und Perspektiven befähigen. Was die Perspektivität aber verdeutlicht, ist die unmögliche Vorhersagbarkeit der Richtigkeit von Handlungen, was insbesondere im weiter oben beschriebenen Lehrkontext aufgrund seiner Komplexität und der Unmittelbarkeit der Entscheidungen und der daraus resultierenden (Lehrpersonen-)Handlungen – und daraus wiederum resultierenden Reaktionen der Lernenden – der Fall ist. Richtigerweise definiert die Kommission der Kultusministerkonferenz die Handlungskompetenz von Lehrpersonen wie folgt: "Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten."⁵⁰² Damit definiert sie über das bisherige Kompetenzverständnis hinaus den Willen zum angemessenen und damit kompetenten Handeln bereits als eine eigenständige Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Die Bereitschaft zum kompetenten Handeln kann damit als Basis für die Handlungskompetenz definiert werden, da ohne die Bereitschaft zum Handeln in letzter Konsequenz auch kein Handeln erfolgt. Lehrpersonen müssen bereit sein, sich in den komplexen Raum Unterricht zu begeben, für den sie in Vorbereitung und Planung zwar einen (idealen) Ablauf und Prozess definiert haben, dessen tatsächlicher Verlauf jedoch nicht absehbar ist. Erpenbeck/Sauer beschreiben Kompetenz in diesem Zusammenhang folgerichtig als Disposition, mit Situationen, die durch Ungewissheit und Unbestimmbarkeit der möglichen Handlungskonsequenzen gekennzeichnet sind, aus eigener Kraft umzugehen.⁵⁰³ In Zusammenarbeit mit von Rosenstiel betont Erpenbeck weiter, dass sich Kompetenzen nur als Dispositionen zu selbstorganisiertem situativem Handeln kennzeichnen lassen, die Personen in selbstbestimmter Weise in Auseinandersetzung mit ihren Lebenswelten

⁵⁰¹ Vgl. 3.3.1

⁵⁰² KMK-Kommission (2000)

⁵⁰³ Erpenbeck / Sauer (2000)

entwickeln.⁵⁰⁴ Das heißt, dass Handlungskompetenz in Bezug auf Lehrpersonen aus allen Dispositionen – also Wissensbeständen und Fähigkeiten – besteht, die es der Lehrperson ermöglichen, im heterogenen Kontext Unterricht situationsbezogen angemessen zu handeln. Da Kompetenz im allgemeinen Sprachgebrauch häufig mit Qualifikation gleichgesetzt wird, sei hier zur Unterscheidung von Kompetenz und Qualifikation angemerkt, dass als Qualifikationen im Unterschied zur Kompetenz alle Formen konkret abprüfbarer erworbener Fähigkeiten und lernzielbezogenen Wissens von Personen verstanden werden.⁵⁰⁵ Dies korrespondiert mit der grundlegenden Feststellung, dass Kompetenzen im eigentlichen Sinne nicht messbar sind, sondern lediglich ihre Realisierungen in Form von Handlungen.⁵⁰⁶

Der bisherige Fortgang hat gezeigt, dass eine detaillierte Definition von Handlungskompetenz aufgrund der Situativität und Unvorhersehbarkeit von Handlungen und der Perspektivität von Handlungskompetenz nicht möglich ist. Dennoch lassen sich auf Basis dieses dispositionellen Kompetenzverständnisses von Erpenbeck Komponenten und Kernbereiche bestimmen, die die Handlungskompetenz von Lehrpersonen beschreiben. Betrachtet man die Handlungskompetenz zunächst auf einer übergeordneten Ebene, so bieten Stark, Gruber, Graf, Renkl & Mandl die folgenden drei Komponenten von Handlungskompetenz an:⁵⁰⁷

- effizienter Umgang mit wiederkehrenden Anforderungen,
- kompetenter Umgang mit neuartigen komplexen Situationen – dafür ist u.a. der Aufbau geeigneter mentaler Modelle für inneres Probehandeln von Bedeutung – und
- fundiertes Sachwissen darüber, welche Faktoren in der jeweiligen Situation relevant sind, wie diese Faktoren verknüpft sind und welche Funktionen sie haben.

Alle drei Komponenten spezifizieren die Dispositionen zu selbstorganisiertem, situativem Handeln nach Erpenbeck weiter. Die Disposition Handlungskompetenz beinhaltet demnach zunächst Routinen für wiederkehrende Situationen und Aufgaben, dann Fähigkeiten, neue Situationen wahrzunehmen und zu erkennen, und einen Pool / ein Reservoir an Strategien, mit deren Hilfe diese neuen und gleichzeitig komplexen Situationen gemeistert werden können und schließlich einen Wissensvorrat, der es überhaupt erst ermöglicht, die Situation zu beurteilen. Zu einem annähernd deckungsgleichen Ergebnis kommt der Kompetenzbegriff in Anlehnung an Weinert. Wendet man

⁵⁰⁴ Vgl. Erpenbeck / Rosenstiel (2002)

⁵⁰⁵ Vgl. Erpenbeck / Rosenstiel (2002)

⁵⁰⁶ Vgl. 3.4.1

⁵⁰⁷ Stark et al. (1996)

ihn konkret auf den Kontext Schule und Lehrperson an, so ist von einer handlungskompetenten Lehrperson zu sprechen, wenn:⁵⁰⁸

- sie gegebene Fähigkeiten nutzt,
- auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. die Fähigkeit hat, sich dieses zu beschaffen,
- sie angemessene Handlungsentscheidungen treffen kann,
- sie bei der Durchführung von Handlungen auf verfügbare Fähigkeiten zurückgreift,
- sie aufgrund entsprechender handlungsleitender Kognition genügend Motivation zum angemessenen Handeln besitzt.

Weinert ergänzt sowohl Stark et.al. als auch Erpenbeck um die Dimension der Motivation, wenn er ausführt, dass ein Teil der Handlungskompetenz von Lehrpersonen die Motivation zu angemessenem Handeln ist. Diese Sichtweise deckt sich mit der Vorstellung, dass es sich bei Handlungskompetenz zunächst einmal um die Bereitschaft des Individuums Lehrperson handelt, sich u.a. in beruflichen Situationen sachgerecht, durchdacht, individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.⁵⁰⁹ Die zu nutzenden Fähigkeiten und das Wissen, das die Lehrperson erwerben muss, um diese Handlungen auszuführen, müssen an dieser Stelle weiter spezifiziert werden. Hierzu bietet Beisbart mit den vom ihm beschriebenen Kompetenzbündeln einen ersten Ansatz zur Annäherung. Er unterscheidet in Bezug auf Lehrpersonen drei Kompetenzbündel.⁵¹⁰

- Solche der Fächer, die die Lehrer unterrichten, also Fachkompetenz;
- Solche erzieherischer Art, also Erziehungs- oder pädagogische Kompetenz;
- Solche in ihrer Eigenschaft als Profis des Lehrens und Lernens, also Lehrkompetenz.

Führt man Weinert und Beisbart zusammen, so muss eine Lehrperson zum kompetenten Lehrpersonenhandeln zunächst über die Motivation zu ebendiesem verfügen. Dann benötigt sie fachliche, pädagogische und professionsbezogene Fähigkeiten und entsprechendes Wissen bzw. die Fähigkeit, dieses Wissen und die Fähigkeiten zu erwerben. Gerade der letzte Punkt des Wissenserwerbs ist von essentieller Bedeutung, denn es treten im Rahmen der Berufstätigkeit immer Situationen ein, die von den Lehrpersonen neues Wissen und neue Fertigkeiten verlangen. Zusätzlich konnte die Arbeit verdeutlichen, dass sich die Anforderungen an Lehrpersonen aufgrund äußerer Parameter wie gesellschaftlichem, sozialem und technologischem Wandel ständig ver-

⁵⁰⁸ Vgl. Herzig (2004), S. 580; Adaption des gegebenen Beispiels auf die Lehrperson.

⁵⁰⁹ KMK-Kommission (2000)

⁵¹⁰ Beisbart (2005), S. 195

ändern und der Handlungskompetenz von Lehrpersonen so einen prozesshaften Charakter verleihen.⁵¹¹ Dies stellt auch Terhart heraus, der ein Kompetenzgefüge definiert, das er als Basis sieht, um sowohl dem stattgefundenen Wandel Rechnung zu tragen als auch den kontinuierlichen Prozess von Veränderungen bewältigen zu können:⁵¹²

- Kompetenz zur Organisation von Lernprozessen
- Kompetenz des Lehrers, seine je erworbenen beruflichen Kompetenzen kontinuierlich zu überprüfen und zu erweitern
- Fähigkeit, Schüler an eine zunehmend eigenständige Organisation des Lernens heranzuführen bzw. sie darin zu unterstützen

Terhart und Beisbart betonen mit ihren Kompetenzbündeln die Notwendigkeit zur kontinuierlichen Kompetenzreflexion der Lehrpersonen. Dies kann entweder im Rahmen der introspektiven Selbstreflexion durch die Lehrperson selbst geschehen oder aber durch externe Supervision im Rahmen von beispielsweise Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Beisbart hierzu weiter: Anders als deklaratives Wissen können Lehrpersonen – und Studierende – Kompetenzen lediglich erwerben, wenn diese einer fortwährenden reflexiven Begleitung in Form von Fremd- und besonders Selbstkontrolle unterzogen werden.⁵¹³ Er betont damit die Notwendigkeit eines Verständnisses des Lehrpersonenberufes als nicht ‚auslernbar‘. Die Fähigkeit von Lehrpersonen, sich ständig weiter zu qualifizieren und ihre Handlungskompetenz (idealerweise) auszubauen oder (im Mindestmaß) zu erhalten ist eine der Grundvoraussetzungen für die langfristige Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz von Lehrpersonen, die ganz in einem Verständnis des (berufs-)lebenslangen Lernens steht. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch von einer Schlüsselqualifikation gesprochen.

Was unter Schlüsselqualifikationen zu verstehen ist, hat Mertens definiert als „[...] Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten [...] Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Anzahl von Positionen und Funktionen [...] und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz (meist unvorhersehbarer) Änderung von Anforderungen im Laufe des Lebens sicherstellen.“⁵¹⁴ Es wird deutlich, worin der Unterschied zwischen Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen besteht: Schlüsselqualifikationen befähigen die Lehrpersonen ganz grundsätzlich zur Ausübung ihres Berufes über einen langen Zeitraum und zur Anpassung an neue Gegebenheiten, induziert durch Veränderungen in diesem Umfeld. Die Handlungskompetenzen ermög-

⁵¹¹ Vgl. 3.3.1 und 3.3.3

⁵¹² Terhart (2001), S. 184 f.

⁵¹³ Vgl. Beisbart (2005), S. 213

⁵¹⁴ Mertens (1991), S. 566

lichen es ihnen, zu einem bestimmten Zeitpunkt situativ eine angemessene (Lehr-)Handlung auszuführen. Das Verständnis von Schlüsselqualifikationen hat sich seit Mertens weg von der Definition von materialen und formalen Kompetenzen hin zu einer Perspektive entwickelt, die sowohl formale instrumentale Kompetenz (Methodenkompetenz) als auch Selbstkompetenzen (Sozialkompetenzen) beinhaltet.⁵¹⁵ Knauf hat in diesem Verständnis ein Modell entwickelt, in dem sie die Schlüsselqualifikation selbst in vier Komponenten bzw. Kompetenzbündel unterteilt:⁵¹⁶

- Sozialkompetenzen, die die Bereiche Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit beinhalten.
- Methodenkompetenzen mit Problemlösefähigkeit und Entscheidungsvermögen
- Selbstkompetenzen, unter die Persönlichkeitseigenschaften wie Ausdauer, Zuverlässigkeit und Motivation subsumiert werden.
- Fachkompetenzen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhalten, die fächerübergreifend eingesetzt werden können.

Zu den Fachkompetenzen zählt Knauf im Übrigen neben Fremdsprachenkenntnissen auch die IKT-Kenntnisse, die dort unter EDV-Kenntnissen subsumiert werden.⁵¹⁷ Zwar bleibt die Antwort auf die Frage nach der Kompetenztiefe, also nach dem tatsächlichen Umfang an IKT-Kenntnissen, im Rahmen der Fachkompetenzen unbeantwortet, allerdings lässt die Einordnung der IKT-Kenntnisse unter die (fächer- und professionsübergreifenden!) Schlüsselqualifikationen die Schlussfolgerung zu, dass IKT-Kenntnisse auch eine Handlungsvoraussetzung für Lehrpersonen in deren Berufskontext bilden. Inwieweit das der Fall ist und welche spezifischen Kenntnisse zu dieser lehrpersonenspezifischen IKT-Handlungskompetenz gehören, gilt es an anderer Stelle zu erörtern.⁵¹⁸

An dieser Stelle soll ein weiteres Modell der Handlungskompetenz von Lehrpersonen nach Meyer/Vogt in die Betrachtung einbezogen werden, das Hinweise darauf liefert, wie die Kompetenzen, die Lehrpersonen für ihr Handeln benötigen, entwickelt werden. Meyer/Vogt formulieren Annahmen, die sie als Teilkonstrukte des Gesamtkonstrukts Handlungskompetenz bezeichnen:⁵¹⁹

- (1) Wir müssen unterstellen, daß [sic!] es ein handlungsfähiges und mit pädagogischem Selbstvertrauen ausgestattetes *Subjekt* gibt (in anderer Literatur auch „Selbst“, „Lehrerpersönlichkeit“, „Ich“, „Bewußtsein“ [sic!] o.ä. genannt). Dieses Subjekt ist sozusagen der Motor der Handlung.

⁵¹⁵ Vgl. Berndt (2002), S. 85

⁵¹⁶ Vgl. Knauf (2003), S. 14

⁵¹⁷ Vgl. Knauf (2003), S. 14 f.

⁵¹⁸ Vgl. hierzu auch 3.4.4

⁵¹⁹ Meyer/Vogt (1997), S. 93 f.

- (2) Das Subjekt koordiniert sein Handeln auf der Grundlage seiner verinnerlichteten *subjektiven Theorie* bzw. Schulpädagogik im Hinterkopfe. Diese subjektive Theorie ist immer eine Mischung aus eigenem Erfahrungswissen und akademischem Theoriewissen.
- (3) Die subjektive Theorie wird im wesentlichen [sic!] durch die bis dahin von der Lehrerin bzw. Lehramtsstudentin gemachten schulpädagogisch relevanten *Erfahrungen* gebildet, korrigierend und/oder bestärkend fließenden Teile des erworbenen akademischen Theoriewissens ein.
- (4) Das Subjekt orientiert sich an einem Satz schulpädagogisch relevanter Wertorientierungen, die wir zusammenfassend als „*ethischen Kode*“ bzw. „Berufsethos“ bezeichnen.
- (5) Das Subjekt verfügt über ein *Repertoire* von Handlungsalternativen, aus denen es mit
- (6) *pädagogischem Takt* auswählt.
- (7) Fehlt in komplexen schulischen Situationen eine geeignete Handlungsalternative, so wird eine neue ausgedacht oder die (aktuelle) Unlösbarkeit der Aufgabe festgestellt.“

Das Konstrukt lässt sich inhaltlich mit den Modellen Beisbarts und Herzigs widerspruchsfrei verknüpfen.⁵²⁰ Darüber hinaus aber machen Meyer/Vogt eine Annahme, die insbesondere für die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielt: Nach ihrer Ansicht handelt eine Lehrperson auf Basis eines verinnerlichteten Wissens, das sich aus eigenem Erfahrungswissen und akademischem Theoriewissen zusammensetzt. Dieses Wissen – Meyer/Vogt sprechen von einer *subjektiven Theorie* – erwirbt die Lehrperson im Wesentlichen durch die selbst gemachten und schulpädagogisch relevanten Erfahrungen in die korrigierend und/oder bestärkend Teile des erworbenen akademischen Theoriewissens einfließen.⁵²¹ Eine Annahme, die zu dem Schluss führt, dass Kompetenzen durch situative und individuelle Handlungserfahrungen gebildet werden. Das akademische Theoriewissen stellt (nur) einen Wissensvorrat dar, der dazu dient, die Handlungserfahrungen abzugleichen und das Handlungsreservoir und die Handlungskompetenz entweder zu korrigieren oder zu festigen. Hier schließt sich erneut der Kreis zu Herzig, der festgestellt hat, dass sich „[...] ‚Kompetenz‘ als in sozialer Interaktion entwickelbare Disposition definiert [...].“⁵²² Handlungskompetenz wird folglich im Rahmen des tatsächlichen Handelns entwickelt. Das heißt, dass Lehrpersonen eine Handlungskompetenz erwerben, wenn sie in der Ausübung der Handlung – also der Ausübung der Lehrerfunktion im Unterricht – die dort gemachten Erfahrungen mit ihrem akademischen Theoriewissen abgleichen, also Selbstreflexion betreiben, und ihr Handlungsrepertoire entweder korrigieren, erweitern oder festigen. Gleichzeitig bedeutet dies, dass der Erwerb von Handlungskompetenz nie-

⁵²⁰ Vgl. Beisbart (2005), S. 195 und Herzig (2004), S. 580

⁵²¹ Vgl. Meyer/Vogt (1997), S. 93 f.

⁵²² Herzig (2004), S. 578

mals abgeschlossen ist solange die Lehrpersonentätigkeit ausgeübt wird, da mit jeder ausgeführten und reflektierten Handlung ein Kompetenzerwerb verbunden ist / sein kann und der Erwerb von Handlungskompetenz eine Schlüsselqualifikation in zweitem Sinne von Mertens voraussetzt.⁵²³

Lehrpersonen haben im Rahmen ihrer Tätigkeit dabei sehr vielfältige Aufgaben und Funktionen zu erfüllen und – wie am Beispiel des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dargestellt⁵²⁴ – viele von ihnen kommen über den Unterricht hinaus in einem sehr breiten und nicht genau abgrenzbaren Tätigkeitsgebiet zum Einsatz. Neben der Schlüsselqualifikation und Motivation⁵²⁵ als handlungsvorausgesetzte Basis müssen Lehrpersonen in einer nun detailreicheren Darstellung nach Weinert über die folgenden handlungsermöglichenden Kompetenzen verfügen.⁵²⁶

- **Sachkompetenz:** Fähigkeit, mit den zu vermittelnden Lerninhalten souverän umzugehen. Sie beherrschen die wissenschaftlichen Grundlagen ihres Faches und sind in der Lage, begründet einzuschätzen, wie sich die betreffenden Inhalte von jüngeren und älteren Schüler/Innen lernen lassen.
- **Diagnostische Kompetenz:** Können Lernfortschritte und Leistungsprobleme der Lernenden sensibel und fundiert erfassen, beschreiben und beurteilen. Sind bereit und in der Lage, ihr pädagogisches Handeln entsprechend kritisch zu überprüfen und sukzessive zu optimieren. Zudem sind sie vertraut mit dem erstellen neuartiger Prüfungsaufgaben.
- **Didaktische Kompetenz:** Fähigkeit, das jeweilige Unterrichtsthema sachlich wie intentional überzeugend zu erschließen. Sie beherrschen die Inhaltsanalyse und vermögen wichtige Lernziele prägnant zu formulieren und in einen angemessenen Ordnungsrahmen zu stellen.
- **Methodenkompetenz:** Sie sind in der Lage, den Unterricht methodisch anspruchsvoll und handlungsorientiert zu planen und zu gestalten. Sie wissen um die Besonderheiten des Methodentrainings und der darauf aufbauenden Methodenpflege. Sie vermögen die Lernenden methodisch vielseitig und wirksam zu fordern und zu fördern.
- **Instruktionskompetenz:** Können den Lernstoff gut verständlich darbieten und durch treffende Fragen und Impulse dafür sorgen, dass die Lernenden verständnisvoll und nachhaltig lernen. Sie beherrschen die Grundregeln der Rhetorik, der Visualisierung und der Präsentation.
- **Moderationskompetenz:** Sie verstehen es, offene Lernprozesse so zu organisieren und zu moderieren, dass die Lernenden vielschichtig aktiviert und zum Aufbau durchdachter Wissens- und Handlungsstrukturen veranlasst werden. Sie beherrschen die entsprechenden Moderationsverfahren und ermutigen zum „trial & error“.

⁵²³ Vgl. Mertens (1991), S. 566

⁵²⁴ Vgl. 3.3.2

⁵²⁵ Vgl. Herzig (2004), S. 578 und Mertens (1991), S. 566

⁵²⁶ Vgl. Weinert (2000), S. 14 f.

- **Beratungskompetenz:** Sie sind in der Lage, Beratungsgespräche gezielt vorzubereiten und mit Lernenden wie Eltern wirkungsvoll zu führen. Sie verstehen es, sensibel zu beobachten, zuzuhören und zu reagieren.
- **Emotionale Kompetenz:** Sie identifizieren sich mit ihrer pädagogischen Arbeit und zeigen entsprechendes Engagement sowohl auf der Sachebene als auch auf der interaktiven Ebene. Sie signalisieren Freude, Optimismus, Wärme und Empathie. Sie zeichnen sich durch Gelassenheit, Fairness, Offenheit und nicht zuletzt Frustrationstoleranz aus.
- **Klassenführungskompetenz:** Fähigkeit, die eigene Klasse im besten Sinne des Wortes zu „führen“. Sie vermögen zu motivieren und etwaigen Störungen wirkungsvoll zu begegnen. Sie kennen die formalen Pflichten und lösen diese formal korrekt ein.
- **Kooperationskompetenz:** Bereit und in der Lage, im Team zu arbeiten und die gängigen Regeln konstruktiver Teamarbeit konsequent zu beachten und zu befolgen. Sie initiieren neue Teams und setzen sich für effektive Arbeitsbedingungen und Arbeitsprozesse ein.

Bei den von Weinert aufgeführten Kompetenzen handelt es sich um Fähigkeiten, die es einer Lehrperson unabhängig vom spezifischen Fachgebiet ermöglichen, ein Fach kompetent zu unterrichten. Wendet man sich an dieser Stelle nun den Kompetenzen zu, die eine Lehrperson für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache darüber hinaus fachbezogen benötigt, um Lernenden die Sprache Deutsch vermitteln zu können, lässt sich wiederum auf das bereits früher vorgestellte Profil des Österreich Instituts zurückgreifen, das von den Lehrpersonen Kompetenzen in den folgenden Gebieten fordert:⁵²⁷

- Selbstkompetenz
- Soziale Kompetenz
- Fachkompetenz Landeskunde
- Fachkompetenz Interkulturelle Kommunikation
- Fachkompetenz Sprachwissenschaft
- Sprachliche Kompetenz
- Fachkompetenz Lernpsychologie
- Fachkompetenz Methodik-Didaktik

Vergleicht man Weinerts handlungsermöglichende Kompetenzen zuvor mit den Kompetenzen, die von Lehrpersonen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Speziellen verlangt werden, so stellt man fest, dass es zu Überschneidungen kommt. Was bei Krumm als Selbstkompetenz subsumiert wird, beinhaltet Aspekte u.a. von Weinerts Emotionaler Kompetenz, Beratungskompetenz und auch Diagnostischer Kompetenz. Für die sozialen Kompetenzen stehen stellvertretend Weinerts Klassenführungs-, Kooperations-, Moderations-, Beratungs- und Instruktionskompetenz. Eine vollständig

⁵²⁷ Vgl. Krumm (2003), S. 20

trennscharfe Unterscheidung bzw. Zuordnung ist bei keiner von Weinerts Kompetenzen in Bezug zum DaF-Kompetenzkatalog zu treffen. Zahlreiche Kompetenzaspekte sind nicht eindeutig zuzuordnen. Nimmt man das Beispiel der Klassenführungskompetenz stellvertretend zur Illustration, so wird deutlich, dass einzelne Aspekte dieser Kompetenz – nämlich das Wissen und die Strategien, eine Klasse in eine gewünschte Richtung zu leiten – eher dem Bereich der Fachkompetenz Lernpsychologie bzw. Methodik-Didaktik zuzuordnen sind, während andere – nämlich die Fähigkeit, Lernende situativ zu motivieren – eher der Selbstkompetenz oder der sozialen Kompetenz zuzuordnen sind. Diese Problematik lässt sich auflösen: Versteht man, dass Einzelkompetenzen, wie sie Weinert dargelegt hat, in ihrer Handlungsrealisierung je nach situativem Kontext eine unterschiedliche Wertigkeit bzw. Konnotation bekommen können und jeweils unterschiedliche Aspekte dieser Kompetenzen zum Tragen kommen, dann wird deutlich, dass diese einzelnen Kompetenzen auch je nach Situation und Kontext in unterschiedlichen Kompetenzbereichen, wie sie bei Krumm dargelegt sind, verortet sein können. Aus diesem Grunde sieht die vorliegende Arbeit sowohl die Kompetenzen nach Weinert als auch die nach Krumm als gültig für Lehrpersonen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an.

Die Betrachtung des besonderen Spannungsfeldes, in dem sich Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beruflich bewegen, hat verdeutlicht, dass sie über die Handlungskompetenz für den eigentlichen Lehrkontext hinaus Kompetenzen benötigen, um für das extensive Berufsumfeld vorbereitet zu sein.⁵²⁸ Barkowski hat hierzu, in einem Verständnis einer über den Lehrkontext hinausgehenden Berufs(feld-)qualifikation, die folgenden Teilkompetenzen als besonders handlungsqualifizierend für Lehrpersonen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angeführt:⁵²⁹

- Präsentationskompetenz
- Moderationskompetenz
- Organisations- und Planungskompetenz
- Beratungskompetenz
- Medienkompetenz
- Kooperationskompetenz
- Evaluationskompetenz

Es muss noch einmal betont werden, dass es sich bei den o.g. Kompetenzen *nicht* um die Handlungskompetenzen handelt, die eine Lehrperson für die direkt unterrichtsbezogene Tätigkeit benötigt, sondern für die breiteren, meist germanistisch oder kulturbezogen geprägten, Handlungskontexte wie Lektorentätigkeiten in Verlagen, die

⁵²⁸ Vgl. hierzu 3.3.2

⁵²⁹ Vgl. Barkowski (2003), S.21

Arbeit in der Organisation, Planung und Durchführung kultureller Veranstaltungen oder die Tätigkeit in kulturvermittelnden Organisationen wie dem Goethe-Institut. Dies sind Bereiche, in denen ausgebildete Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr häufig außerhalb des Unterrichtskontextes zum Einsatz kommen. Auch hier wird deutlich, dass sich Aspekte dieser Kompetenzen auch in den direkt den Unterricht betreffenden Kompetenzbündeln und -bereichen wiederfinden und die von Barkowski aufgeführten Kompetenzen nicht artfremd für die Lehrpersonentätigkeit sind. Es muss aber betont werden, dass in Bezug auf diese Kompetenzen Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein Kompetenzniveau erreichen müssen, das über ein reines Unterrichtsniveau hinausgeht. Interessant erscheint der Umstand, dass Barkowski auch die Medienkompetenz mit einbezieht. Geht man davon aus, dass Medien und hier besonders die IKT als integrativer Bestandteil der Fremdsprachenvermittlung verstanden werden⁵³⁰ und somit in den handlungsermöglichenden Kompetenzen bereits repräsentiert sind, dann müssen Lehrpersonen DaF/Z über ein höheres Kompetenzniveau in Bezug auf die IKT verfügen als Lehrpersonen anderer Unterrichtsfächer. Inwieweit in Bezug auf die Kompetenz im Umgang mit IKT der Terminus Medienkompetenz adäquat ist, wird in einem der folgenden Abschnitte zu erörtern sein.⁵³¹

Abschließend sollen an dieser Stelle die wesentlichen Erkenntnisse zur Betrachtung der Handlungskompetenz von Lehrpersonen allgemein und Lehrpersonen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Besonderen noch einmal zusammengefasst werden⁵³²: Die nachhaltig kompetente Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen ist nur auf Basis einer übergreifenden Schlüsselqualifikation nach Mertens möglich, die die Lehrperson befähigt, die durch fortlaufende Entwicklung veränderlichen Tätigkeitsanforderungen im Laufe des (Berufs-)Lebens zu erfüllen.⁵³³ Zu dieser Schlüsselqualifikation sind Sozial-, Methoden-, Selbst- und Fachkompetenzen zu zählen.⁵³⁴ Darüber hinaus muss die Lehrperson über die entsprechende Motivation und Einstellung verfügen.⁵³⁵ All diese Kompetenzen sind Handlungsvoraussetzungen. Zusätzlich müssen Lehrpersonen über handlungsermöglichende Kompetenzen verfügen, die sich auf die konkrete Tätigkeit als Lehrperson beziehen. Hier gilt es zu unterscheiden zwischen allgemein auf eine fachunabhängige Lehrtätigkeit bezogene Kompetenzen⁵³⁶ und fachspezifi-

⁵³⁰ Vgl. hierzu auch 3.1

⁵³¹ Vgl. 3.4.4

⁵³² Vgl. hierzu auch Abbildung 15

⁵³³ Vgl. Mertens (1991), S. 566

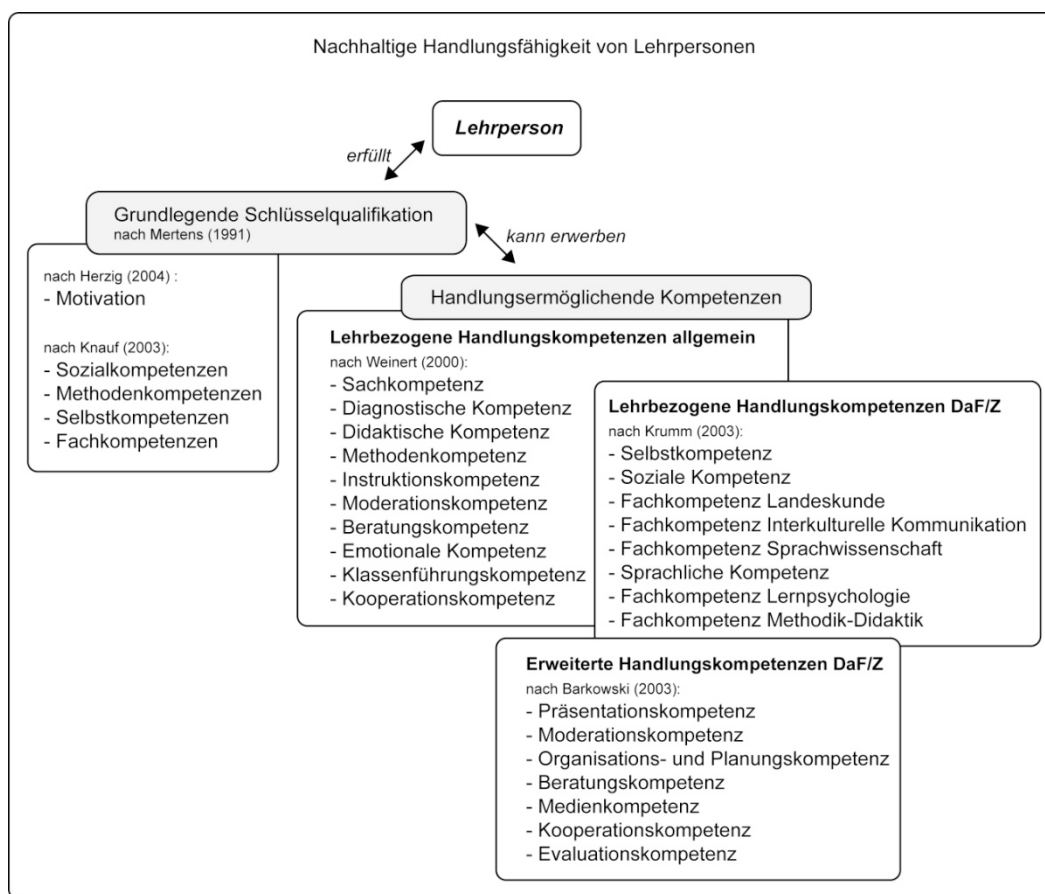
⁵³⁴ Vgl. Knauf (2003), S. 14

⁵³⁵ Vgl. Herzig (2004), S. 580

⁵³⁶ Vgl. Weinert (2000), S. 14 f.

schen Kompetenzbündeln und -bereichen, wie sie Krumm für das Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dargelegt hat.⁵³⁷

Abbildung 15: Handlungskompetenzen von Lehrpersonen⁵³⁸



Da ausgebildete Lehrpersonen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in erweiterten Berufskontexten tätig sind, müssen diese Lehrpersonen ein erweitertes Kompetenzspektrum mitbringen, um in variablen Berufskontexten kompetent zu handeln.⁵³⁹ Allgemeine und DaF/Z-spezifische Kompetenzen sind dabei ebenso wenig trennscharf wie die erweiterten Kompetenzen von DaF/Z-Lehrpersonen. Es handelt sich um artverwandte Kompetenzen, bei denen je nach Betrachtungswinkel und situativem Kontext unterschiedliche Aspekte zum Tragen kommen. Die handlungsermöglichenden Kompetenzen erwerben Lehrpersonen dabei im Rahmen der tatsächlichen Ausübung der Tätigkeit, der Lehrpraxis, und durch Selbstreflexion oder externe Beurteilung der ausgeführten Handlung auf Basis des wissenschaftlichen Theoriewissens und einer daraus resultierenden Festigung oder Korrektur des Handlungsvorrates.⁵⁴⁰ Kompetenzen können folglich nicht direkt vermittelt werden, sondern lediglich das zu-

⁵³⁷ Vgl. Krumm (2003), S. 20

⁵³⁸ Eigene Darstellung

⁵³⁹ Vgl. Barkowski (2003), S.21

⁵⁴⁰ Vgl. Meyer/Vogt (1997), S. 93 f.

grunde liegende Wissen und Handlungsempfehlungen, auf deren Basis die Lehrperson ihre Kompetenz durch praktische Umsetzung von Wissen und Handlungsempfehlungen und anschließende Evaluation selbst erwirbt.

Eine diesen Erkenntnissen Rechnung tragende Ausbildung von Lehrpersonen DaF muss folglich einen starken Praxisanteil in ihren Curricula vorsehen, denn nur so lassen sich handlungskompetente Lehrpersonen ausbilden, aber auch vorab die Lehrpersonenkandidaten auf die individuelle Erfüllung der Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise die Motivation für den Lehrberuf, hin überprüfen. Eine Lehrperson wird nur dann die notwendigen Kompetenzen aufbauen und auch langfristig sichern können, wenn sie über die entsprechenden Grundvoraussetzungen verfügt. Ob dies in der Praxis geschieht, soll exemplarisch am Curriculum des Magisterstudienganges Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Institutes für Auslandsgermanistik der Universität Jena geprüft werden.

3.4.3 Zwischenbetrachtung: Stand der Ausbildungscurricula DaF im Hinblick auf Schlüsselqualifikation und Kompetenzerwerb

Um es vorwegzunehmen: Vor dem Beginn der Ausbildung werden potenzielle Lehrpersonen nicht auf ihre Eignung hinsichtlich der von Mertens und Knauf⁵⁴¹ dargestellten, übergreifenden Schlüsselqualifikationen wie Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen getestet. Der Zugang zum Studiengang steht jedem frei, sofern die formalen Zulassungsvoraussetzungen nachgewiesen werden. Es lässt sich an dieser Stelle argumentieren, dass durch Nachweis der Zulassungsvoraussetzungen die Kandidaten implizit auch ein ausreichendes Maß o.g. Kompetenzen und damit Schlüsselqualifikation nachweisen. Zudem kann argumentiert werden, dass Studierende des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch die Anforderungen, die an sie im Laufe ihres Studiums gestellt werden und die Prüfungsvorschriften, die sie zu erfüllen haben, einer gewissen Auslese unterliegen und nicht ausreichend schlüsselqualifizierte Personen im Laufe des Studiums ‚aussortiert‘ werden können, da sie die Anforderungen nicht erfüllen. Und schließlich *wollen* die Studierenden ja Lehrpersonen werden, die Motivation ist also vorhanden.

Die obige Argumentation ist nicht von der Hand zu weisen. Allerdings ist dies keine Lösung, die im Hinblick auf die Qualität der Lehre und die Effektivität von Lehrpersonenausbildung optimal erscheint. Hierzu ist zu sagen, dass es das grundlegende Ziel der Lehrpersonenausbildung sein muss, nur diejenigen auszubilden, die den Beruf auch tatsächlich später kompetent ausüben können. Je höher die Rate derjenigen, die

⁵⁴¹ Vgl. 3.4.2, sowie Mertens (1991), S. 566 und Knauf (2003), S. 14

im Laufe der Ausbildung feststellen, dass dieser Beruf nicht die richtige Wahl ist, oder derjenigen, die die Anforderungen nicht erfüllen können, desto mehr Ressourcen werden unproduktiv und nicht zielführend für das Fachgebiet genutzt bzw. blockiert, stehen den Dozenten und den ‚qualifizierten‘ Studierenden nicht zur Verfügung. Eine dem Studium vorgelagerte Auswahl würde somit neue Ressourcen erschließen bzw. vorhandene effektiver nutzen, was insgesamt einen positiven Einfluss auf die Qualität der Lehrpersonenausbildung und das Qualitätsniveau der späteren Sprachlehrpersonen haben kann.

Bezüglich der angesprochenen Kriterien Motivation und Bereitschaft wurde bereits dargestellt, dass sie ein wichtiger Teil der Schlüsselqualifikation von Lehrpersonen sind.⁵⁴² Ist ein Individuum nicht motiviert und nicht bereit, etwas zu tun, ist es nicht sinnvoll bzw. nicht möglich, es auszubilden. Ohne äußeren Zwang wäre es in diesem Fall gar nicht möglich, dass die Person die Ausbildung durchläuft und die Anforderungen erfüllt. Zwang ist nach dem Qualifikationskonzept von Mertens und Knauf allerdings keine Basis. Aber auch bei einer intrinsischen Motivation zur Ergreifung eines Berufes gilt es, einen Aspekt zu beachten: Was ist die Motivation, die dieser Motivation zugrunde liegt? Man kann von Metamotivation sprechen, also den Erwartungen, die dazu führen, dass eine Person den Wunsch hat, den Lehrpersonenberuf zu ergreifen. Diese Schlüsselqualifikation ist erfüllt, wenn die Motivation und der Wunsch zur Ergreifung des Lehrpersonenberufes die wäre, die Klippert in seiner Beschreibung der Funktion von Lehrpersonen formuliert hat, nämlich der Wunsch „[der] gezielten Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse [...]“.⁵⁴³ Sicherlich spielen bei der Motivation zur Ergreifung eines Berufes auch andere motivationale Faktoren eine Rolle. Auch Motivation stellt sich letztlich als Bündel von Einzelmotivationen und Aspekten dar und ist kein eindimensionales Konstrukt. Für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind wichtige Aspekte des Motivationsbündels beispielsweise die mögliche Tätigkeit im Ausland und die Auseinandersetzung mit Menschen anderskultureller Prägung. Dennoch muss die Grundmotivation der Wunsch sein, Lehr- und Lernprozesse gestalten zu wollen. Nur dies bildet ein solides Fundament für die spätere Tätigkeit. Auch in Motivationshinsicht findet keine Eingangsprüfung der potenziellen Lehrpersonen vor Aufnahme der Ausbildung statt. Es kann somit nicht verwundern, dass einzelne Studierende auf die Frage nach ihrer persönlichen Hauptmotivation zum Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angeben, die Lehrpersonenrolle würde ihnen später gegenüber den Lernenden eine

⁵⁴² Vgl. Herzig (2004), S. 580 und Abschnitt 3.3.1

⁵⁴³ Klippert (2004), S. 118

gewisse Form der Machtposition garantieren, die sie in anderen Gebieten so nicht bekommen würden.⁵⁴⁴ Diese Aussage ist keinesfalls repräsentativ für die Studierendenschaft und vermutlich ein Einzelfall. Sie zeigt aber, dass ohne Eignungsprüfung nicht auszuschließen ist, dass Studierende das Studienfach auf Basis einer im Sinne der später qualitativ hochwertigen Fremdsprachenlehre falschen Motivation heraus wählen. Solche Einstellungen ließen sich durch entsprechend gestaltete Eignungstests im Vorfeld der Ausbildung identifizieren.

Aus Sicht des Autors dieser Arbeit erscheint die Überprüfung der Schlüsselqualifikationen und der Motivation für den Lehrpersonenberuf bei Studierendenanwärtern des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Vorfeld des Studiums sehr sinnvoll. Wie bereits dargelegt, könnte sie zur Ressourcenschonung und zur Qualitätssicherung des späteren Fremdsprachenunterrichtes sinnvoll beitragen. Darüber hinaus hat ein solches Vorgehen auch für die potenziellen Lehrpersonen einen sehr positiven Effekt: Mit der Eignungsüberprüfung wird sichergestellt, dass das Studium auch die geeignete Wahl für die jeweilige Person ist. So wird vermieden, dass Studierende im Laufe des Studiums scheitern, weil sie nicht über die Schlüsselqualifikationen für den Lehrpersonenberuf verfügen. Auch die Ernüchterung und Frustration im späteren Berufsleben im Falle einer ungünstig oder gar falsch gelagerten Motivation für den Lehrpersonenberuf bleibt ihnen erspart. Letztlich dienen Eignungsprüfungen nicht nur zur Sicherstellung der Qualität des Faches, sondern auch zum Schutz der Anwärter vor potenziellem Scheitern und Frustration.

Nachdem dargestellt wurde, dass die Überprüfung von Schlüsselqualifikationen und Motivation von potenziellen Studierenden des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchaus ein sinnvolles Werkzeug darstellt, wendet sich die Arbeit nun der Praxisorientierung der Ausbildung von Lehrpersonen zu. Zur Rekapitulation: Kompetenzen werden nicht wie Faktenwissen erlernt, sondern nur durch Handeln und darauf folgende interne und/oder externe Handlungsevaluation im Sinne eines Trial&Error-Prinzipes ausgebildet und erworben.⁵⁴⁵ Eine diesem Prozess Rechnung tragende Lehrpersonenausbildung stellt den Studierenden daher konsequenterweise Handlungsmöglichkeiten, also Raum zur Sammlung praktischer Lehrerfahrungen, zur Verfügung. Dies stellt sicher, dass Lehrpersonen nach Abschluss ihres Studiums über ein Grundrepertoire an Handlungskompetenzen verfügen, auf das sie im Rahmen ihrer Berufspraxis weiter aufbauen können.

⁵⁴⁴ Anmerkung: Persönliche Äußerung einer Studierenden gegenüber dem Autor der vorliegenden Arbeit.

⁵⁴⁵ Vgl. Meyer/Vogt (1997), S. 93 f.

Der Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität, der in diesem Zusammenhang exemplarisch betrachtet wird, ist modular aufgebaut. Während des Grundstudiums müssen die Studierenden Veranstaltungen in den folgenden Modulen erfolgreich absolvieren:⁵⁴⁶

1. Basismodul – Grundlagen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
2. Wissenschaftliche Sprachbeschreibungsmodelle
3. Didaktik-Methodik der Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz
4. Kultur- und Literaturstudien und ihre Didaktik
5. Theorie, Empirie und didaktische Aspekte des Spracherwerbs
6. Unterrichtspraxis

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die Module – wenn auch nicht in der identischen Markierung und Abgrenzung – bis zu einem gewissen Grad bereits die von Krumm dargestellten Kompetenzbereiche für die zeitgemäße Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen Deutsch widerspiegeln.⁵⁴⁷ Für die Unterrichtspraxis ist bereits ein eigener Modulblock reserviert. Ob die zukünftigen Lehrpersonen hier jedoch auch tatsächlich Handlungskompetenzen erwerben können, kann erst ein Blick auf die Inhalte des Moduls zeigen.⁵⁴⁸

Inhaltsbeschreibung:

Unterrichtsbeobachtung und -analyse, Grundlagen und Umsetzung von Qualitätsstandards der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, Hospitationspraktikum

Lern- und Qualifikationsziele:

- Kenntnis von Lehr-/Lernformen und ihrer Organisation, Planung und Evaluation
- Unterrichtsphasenmodelle und Planungsgrundlagen für Unterrichtsstunden und -einheiten anwenden können
- Verfahren der Lernzielplanung, -auswahl und -begründung kennen bzw. anwenden können
- Qualitätsstandards von Fremdsprachenunterricht kennen und in der Praxisbeobachtung einschätzen können
- Kenntnisse über die wichtigsten Methodenschulen des Fremdsprachenunterrichts sowie über aktuelle Ansätze und Entwicklungen erwerben
- Aktuelle Qualitätsstandards und wissenschaftliche Entwicklungen des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache sowie der Lehrer- und Unterrichtsforschung kennen
- Durch Hospitationen Strukturmomente und Ebenen von Unterricht, Aspekte des Lehrerverhaltens und der Lehrer-Lerner-Interaktion, des Medieneinsatzes u.a. erkennen und interpretieren lernen

⁵⁴⁶ Vgl. Universität Jena (2006)

⁵⁴⁷ Vgl. Krumm (2003), S. 20

⁵⁴⁸ Universität Jena (2006)

- Den Sprachkönnensstand unterschiedlicher Lernergruppen sowie Lernstile einschätzen können.

Es wird deutlich, dass es sich bei den Kompetenzen, die im Rahmen dieses Moduls vermittelt werden sollen, insbesondere um solche handelt, mit denen Unterricht vorbereitet, geplant und anschließend evaluiert werden kann. Dies geschieht u.a. im Rahmen eines Orientierungs- und Hospitationspraktikums, das sich über zwei Semester erstreckt.⁵⁴⁹ Das Handeln als Lehrperson im Unterrichtskontext – konkret: als Lehrperson in einer Klasse von Fremdsprachenlernenden Deutsch – spielt im Grundstudium selbst noch keine Rolle. Dies wäre aber auch nicht angezeigt, da Handlungskompetenzen durch Handlung und anschließende Evaluation erworben werden. Dementsprechend benötigen Studierende zunächst einmal die entsprechenden Grundlagenfähigkeiten und das Grundlagenwissen, um Handlungen – auch ihre eigenen – evaluieren zu können. Dies stellt inhaltlich den Schwerpunkt des Curriculums im Grundstudium dar. Diese Kompetenzen werden im Hauptstudium weiter ausgebaut. Dort ist dann auch Raum für eigene Lehrhandlungen. Im Rahmen unterrichtspraktischer Übungen, bei denen Studierende eigene Unterrichtsstunden vorbereiten und unter Supervision in realen Sprachlernendengruppen halten, sowie über das verpflichtende Unterrichtspraktikum haben die Studierenden die Möglichkeit, ihr Wissen anzuwenden, ihre Handlungen zu evaluieren und sich eine grundlegende Handlungskompetenz aufzubauen. Problematisch beim praktischen Kompetenz-erwerb im Rahmen der universitären Ausbildung sind die Lernendenprofile, die Institutionendiversität und die sehr heterogenen Lernendengruppen,⁵⁵⁰ mit denen Lehrpersonen DaF in der Praxis konfrontiert sind. Hauptaugenmerk muss in der Ausbildung dementsprechend auf der Vermittlung von Basiskompetenzen liegen, wie sie im Grundstudiumscurriculum auch repräsentiert sind, die den Studierenden später Kompetenzen zur Entwicklung von Handlungskompetenzen im situativen Kontext ermöglichen.

Insgesamt erscheint das beschriebene Ausbildungscurriculum den Anforderungen für die Entwicklung von Handlungskompetenz, wie sie zuvor beschrieben wurde⁵⁵¹, Rechnung zu tragen und somit den heutigen Erkenntnissen angemessen zu sein. Dabei handelt es sich bei einem Curriculum letztlich um ein Postulat, das die tatsächliche praktische Umsetzung durch die Dozenten des Fachgebietes nicht zwangsläufig widerspiegelt. Dies wäre an anderer Stelle zu hinterfragen.⁵⁵² Wünschenswert ist nach Ansicht des Autors die Entwicklung von praktisch handhabbaren und aussagekräftigen

⁵⁴⁹ Vgl. Universität Jena (2006)

⁵⁵⁰ Vgl. Tabelle 5

⁵⁵¹ Vgl. 3.4.2 und Krumm (2003), S. 20

⁵⁵² Anmerkung: Dies ist jedoch nicht Aufgabe und Bestandteil der vorliegenden Arbeit.

Werkzeugen zur Messung von Schlüsselqualifikation und Motivation der zukünftigen Lehrpersonen vor Aufnahme des Studiums, da dies Ressourcen der Universitäten und Fachgebiete schont und nachhaltig sicherstellt, dass nur geeignete Kandidaten auch in das Berufsfeld eintreten. So kann die Handlungskompetenz von Lehrpersonen DaF/Z noch stärker als bisher sichergestellt werden.

Das Augenmerk bezüglich der Handlungskompetenz liegt im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere auf den Kompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit und der Anwendung von IKT im Handlungskontext der Fremdsprachenvermittlung. In diesem Zusammenhang wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, aber auch im allgemeinen Sprachgebrauch, häufig von Medienkompetenz gesprochen. Der folgende Abschnitt setzt sich mit der Fragestellung auseinander, worum es sich bei diesem Konzept Medienkompetenz handelt und inwieweit es ausreicht, die Handlungskompetenzen von Lehrpersonen hinsichtlich der IKT zu beschreiben.

3.4.4 Medienkompetenz – reicht sie für den handlungskompetenten Einsatz der IKT im Unterricht?

Wie bereits dargelegt⁵⁵³, stellt sich in Bezug auf die IKT-Medien und ihren kompetenten Einsatz die Frage, welche Teilkompetenzen Lehrpersonen hierfür benötigen und inwieweit der Terminus Medienkompetenz adäquat ist, um damit die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu beschreiben, mit denen die IKT kontext- und zieladäquat eingesetzt werden können. Der Begriff der Medienkompetenz ist ein vielfältig angeführter und diskutierter Begriff in der Qualifikation von Lehrpersonen. Er wird häufig dafür verwendet, das zu beschreiben, was die Lehrpersonen mitbringen müssen, um mit Medien einerseits umgehen, sie andererseits auch im Unterricht einsetzen zu können. Stellenweise wird auch behauptet, Medienkompetenz sei heute „[...] ein Synonym für (die) Abrichtung auf ein zu hoher Macht und Wirksamkeit gediehenes Gerät.“⁵⁵⁴ Letztere Aussage ist einer Versachlichung der Medienkompetenzdiskussion nicht förderlich, jedoch reicht die Verwendung tatsächlich von Medienkompetenz als einer „[...] medientechnischen Spezialkompetenz über eine allgemeinbildende Schlüsselkompetenz bis hin zur Metapher einer ökonomischen Standortsicherung [...]“⁵⁵⁵ Im Folgenden wird die Arbeit zunächst darstellen, wie sich der aktuelle Stand der Forschung zum Thema Medienkompetenz darstellt. Dies geschieht unter dem Gesichtspunkt, inwieweit diese Herangehensweisen der Problematik des IKT-Einsatzes

⁵⁵³ Vgl. 3.4.2

⁵⁵⁴ von Hentig (2002), S. 190

⁵⁵⁵ Herzig (2004), S. 582

im Handlungskontext von Lehrpersonen ausreichend gerecht werden und – wenn dies nicht der Fall ist – wie sich eine angemessene Herangehensweise gestalten kann.

3.4.4.1 Funktionale Medienkompetenz

Der Begriff der Medienkompetenz ist unscharf und mehrdeutig, weil er in unterschiedlichsten Sinnzusammenhängen auftaucht. Dementsprechend häufig wird er aufgrund der unklaren Abgrenzung definiert.⁵⁵⁶ Aus Gründen der Differenzierung und im Sinne eines vereinfachten Verständnisses sind zunächst zwei grundlegende Formen von Medienkompetenz zu unterscheiden: Medienkompetenz als individuelle Disposition und damit generelle Schlüsselqualifikation von Menschen nach Knauf⁵⁵⁷ und Medienkompetenz im Sinne einer handlungsermöglichenden Kompetenz in Bezug auf das berufliche Handlungsfeld, wie sie in den Modellen von Weinert, Krumm und Barkowski dargestellt wird.⁵⁵⁸

Einige Autoren, darunter Baacke, weisen darauf hin, dass sowohl die medienpädagogischen als auch die mediendidaktischen Kompetenzen, die als handlungsermöglichende Kompetenzen einzustufen sind, auf einer Medienkompetenz im Verständnis einer individuellen Disposition aufbauen. Diese Basiskompetenz für Medien erwerben die Individuen im Laufe des Lebens durch täglichen Umgang mit Medien sozusagen funktional. Man spricht daher auch von einer funktionalen Medienkompetenz als Basis medialen Handelns allgemein.⁵⁵⁹ Ähnlich wie bei anderen Kompetenzen bildet jedes Individuum im Rahmen seines Sozialisationsprozesses eine individuelle, die funktionale, Medienkompetenz aus. Hierzu sind für das Individuum der Zugang zu Medien und die Möglichkeit zum Handeln in und mit diesen Medien grundlegende Voraussetzung. Dieser Erwerbsprozess findet unabhängig von sozialen, beruflichen oder altersbezogenen Faktoren statt, ist aber trotzdem – bedingt durch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Medien – individuell. Das heißt, dass jedes Individuum eine subjektspezifische Medienkompetenz entwickelt, die es ihr ermöglicht, in einer medial geprägten Welt zu handeln. Wenn von Medienkompetenz in diesem Sinne die Rede ist, spricht man in Anlehnung an Baacke auch von Medienkompetenz als einem *Globalbegriff*.⁵⁶⁰ Medienkompetenz in diesem Globalverständnis ist genau genommen Teil der Fachkompetenzen, wie sie Knauf in ihren Schlüsselqualifikationen

⁵⁵⁶ Vgl. Suter / Charlton (2002), S. 129

⁵⁵⁷ Vgl. Knauf (2004), wie in 3.4.2 und Abbildung 15 dargestellt

⁵⁵⁸ Vgl. Weinert (2000), Krumm (2003) und Barkowski (2003), wie in 3.4.2 und Abbildung 15 dargestellt

⁵⁵⁹ Vgl. Kron/Sofos (2004), S. 70

⁵⁶⁰ Vgl. Kron/Sofos (2004), S. 70 f.

dargestellt hat.⁵⁶¹ Medienkompetenz als schlüsselqualifizierende Fachkompetenz ist somit die darüber hinaus unspezifizierte, individuelle Fähigkeit einer Person, mit Medien umzugehen, die sie im Verlauf ihres Lebens durch den Umgang mit ebendiesen Medien wie beispielsweise Radio, Zeitung, Fernsehen, aber auch den IKT, erworben hat.

Aus kommunikationstheoretischer Sicht nach Baacke ist Medienkompetenz im globalen Sinne die Fähigkeit, „[...] in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.“⁵⁶² Diesem medienbezogenen Handlungsrepertoire liegt ein System aus Wissen und Erfahrungswerten zugrunde, die das Individuum situationsbedingt heranzieht, um entsprechende potenzielle Medienhandlungen zu bewerten und gegebenenfalls aktiv auszuführen. Wobei die Entscheidung zur Handlung auch von der Motivation und dem Willen des Individuums bestimmt wird. Herzig stellt dementsprechend folgerichtig fest, dass „Medienkompetenz [...] entsprechend als Verfügung über ein mental verankertes Regelsystem zur Nutzung und Gestaltung von Medienangeboten angesehen werden [kann], dessen Aktualisierung situationsbezogen kognitiven, motivationalen und volitionalen Bedingungen unterliegt.“⁵⁶³ Dieser Sichtweise liegt die Annahme zugrunde, „[...] dass alle Menschen mit der Fähigkeit grundsätzlich ausgestattet sind, in dieser Welt sich erfolgreich und sozial zu bewegen.“⁵⁶⁴ Es handelt sich hier also um ein grundlegend dispositionelles Kompetenzverständnis, wie es in ähnlicher Form bei Herzig schon an anderer Stelle zur Anwendung kam.⁵⁶⁵ Folglich ist nach Baacke Medienkompetenz eine:

„Besonderung von ‚kommunikativer Kompetenz‘ (hier sind alle Akte der Sinneswahrnehmung gemeint) sowie von ‚Handlungskompetenz‘ (hier sind alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung gemeint, die zwar durch kommunikative Akte begleitet werden, aber über diese insofern hinausgehen, weil hier Objekte, Gegenstände und Sachverhalte ‚verrückt‘ werden) [...]“⁵⁶⁶

Um dieses Konstrukt zu operationalisieren, unterteilt Baacke Medienkompetenz in die Gebiete *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung*.⁵⁶⁷ Die Kompetenz zur *Medienkritik* beinhaltet dabei *analytische*, *reflexive* und *ethische* Aspekte. *Analytische* Aspekte sind z.B. die Erfassung problematischer gesellschaftli-

⁵⁶¹ Vgl. Knauf (2003), S. 14 und 3.4.2

⁵⁶² Baacke (1998), S. 26

⁵⁶³ Herzig (2004), S. 578

⁵⁶⁴ Baacke (1999a), S. 203

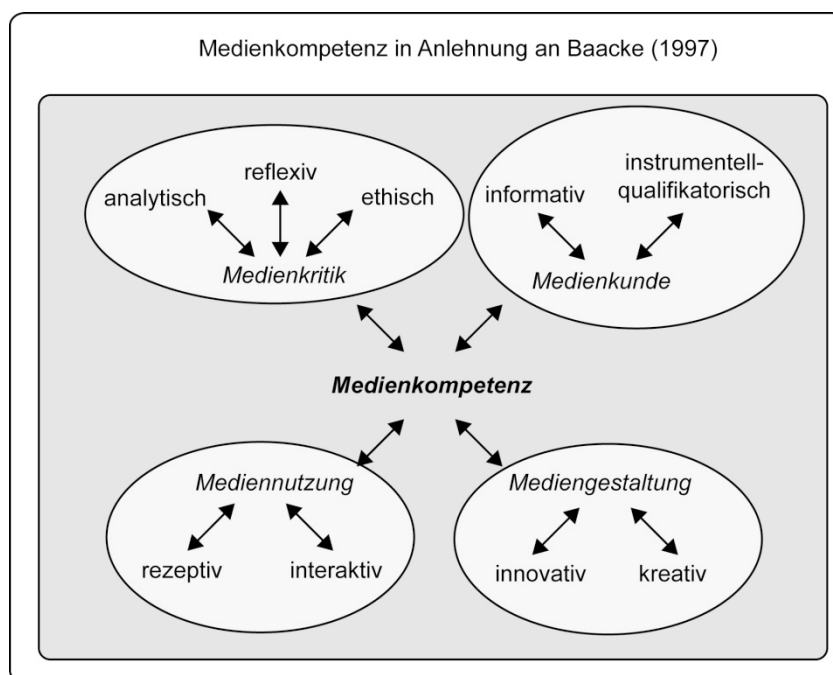
⁵⁶⁵ Vgl. Herzig (2004), S. 579 und 3.4.1

⁵⁶⁶ Baacke (1999b), S. 8

⁵⁶⁷ Baacke (1998), S. 26 f., sowie als Übersicht Abbildung 16

cher Entwicklungen oder aber das Erkennen von Rollenstereotypen in Medienangeboten, die *reflexiven* Aspekte umfassen das Beziehen des analytischen Wissens auf das eigene Handeln und die *ethischen* Aspekte schließlich die Ausprägung sozial verantwortlicher Bezugskategorien.⁵⁶⁸ Die *Medienkunde* trennt Baacke in eine *informativ* und eine *instrumentell-qualifikatorische* Komponente, wobei erstere sich auf das Wissen über Medien bezieht und zweitere die Fähigkeit zum Umgang mit technischen Medien benennt.⁵⁶⁹ Die *Mediennutzung* besteht aus einer *rezeptiven* Dimension des praktischen Anwendens in Form von beispielsweise Programm-Nutzungskompetenz und einer *interaktiven* Dimension z.B. beim Onlinebanking. Die *Mediengestaltung* schließlich birgt nach Baacke eine *innovative* Komponente, z.B. durch die Gestaltung neuer Medieninhalte, und eine *kreative* Komponente, bei der er ästhetische Gestaltungsvarianten als Beispiel anführt.⁵⁷⁰ In einem ähnlich gelagerten Spannungsfeld bewegt sich Tulodziecki bei der Bestimmung von Medienkompetenz, wobei er bei der theoretischen Fundierung nicht auf universalistische, sondern auf handlungs- und entwicklungstheoretische Ansätze zurückgreift.⁵⁷¹ Nach Tulodziecki versteht sich Medienkompetenz „[...] sowohl als Voraussetzung als auch als prozessbedeutsame Variable und als Zielvorstellung für medienbezogenes Handeln.“⁵⁷²

Abbildung 16: Medienkompetenz nach Baacke (1997)⁵⁷³



⁵⁶⁸ Vgl. Baacke (1998), S. 27

⁵⁶⁹ Vgl. Baacke (1998), S. 27 f.

⁵⁷⁰ Vgl. Baacke (1998), S. 28

⁵⁷¹ Vgl. Herzig (2004), S. 583

⁵⁷² Tulodziecki (1997a), S. 187

⁵⁷³ Eigene Darstellung

Mit Baackes Begriffsbestimmung von globaler respektive funktionaler Medienkompetenz sind nach Herzig, der sich hier im Übrigen auch an Groeben anlehnt, zwei ganz grundsätzliche Rahmenbedingungen bei der Begriffsbeschreibung angesprochen: Es geht darum, den Begriff soweit zu präzisieren, dass die Möglichkeit zur empirischen Operationalisierung geschaffen wird. Weiterhin muss die Beschreibung offen und flexibel sein, um künftige Entwicklungen ausreichend berücksichtigen zu können, also nachhaltig zu sein.⁵⁷⁴ Eine beispielhafte Möglichkeit der Operationalisierung der funktionalen Medienkompetenz in Anlehnung an Baacke bieten Suter / Charlton. Ihrer Ansicht nach bedeutet funktionale Medienkompetenz:⁵⁷⁵

- *Medien verstehen.* Medienkompetenz kann sich auf das Verständnis medialer Angebote, ebenso von Unterrichtskontexten wie von Unterhaltungssendungen, beziehen.
- *Medien beherrschen.* Kinder lernen heute schon im Kindergartenalter, Mediengeräte (Kassettenrekorder, Spielkonsolen, Fernseher) zu bedienen.
- *Medien verwenden.* Die Medienkompetenz kann sich auf den effektiven Einsatz von Medien zur Lösung von schulischen oder beruflichen Aufgaben beziehen. Sie kann sich aber auch in der Fähigkeit zeigen, durch Medien die Freizeit zu gestalten und zu genießen.
- *Medien gestalten.* Medienkompetenz kann sich auf die Herstellung von Medien beziehen.
- *Medien bewerten.* Medienkompetenz kann sich schließlich auf die Funktionen des Handlungssystems „Massenmedien“ beziehen, also auf das Wissen um Produktionsbedingungen, um Machtstrukturen und rechtstaatliche Kontrollstrategien. Medienkompetenz in diesem Sinne meint die Fähigkeit, gesellschaftliche Verhältnisse erfassen und das eigene Handeln unter normativen und ethischen Gesichtspunkten bewerten zu können.

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die funktionale Medienkompetenz im Sinne von Baacke die Grundlage für handlungsermöglichende Medienkompetenzen bildet, die Lehrpersonen benötigen, um IKT angemessen im Handlungskontext Sprachvermittlung einsetzen zu können. Diese funktionalen Kompetenzen sind dabei dispositionell und durch individuelle Medienerfahrungen individuenspezifisch ausgebildet.

3.4.4.2 Professionelle Medienkompetenzen

Im Hinblick auf Medien als handlungsermöglichende Kompetenzen werden nach Kron/Sofos in der Regel zwei Kompetenzarten angeführt: medienpädagogische

⁵⁷⁴ Vgl. Herzig (2004), S. 583 und Groeben (2002), S. 162

⁵⁷⁵ Suter / Charlton (2002), S. 129

Kompetenz und mediendidaktische Kompetenz.⁵⁷⁶ Beide werden auch als *intentionale* bzw. *professionelle* Kompetenz bezeichnet, sofern mit ihnen Lehr- und Lernziele, definierte Inhalte und begründete Methoden und Medien eingesetzt werden.⁵⁷⁷ Dies dient zur Abgrenzung beider vom Konzept der bereits besprochenen funktionalen Medienkompetenz. Die beiden handlungsermöglichenden Medienkompetenzen sollen nun eingehender betrachtet werden, da sie Aufschluss darüber geben, welche medienbezogenen Kompetenzen Lehrpersonen besitzen müssen, um Medien mit definierten (Unterrichts-)Zielen im berufsbezogenen Handlungskontext der Fremdsprachenvermittlung einsetzen zu können.

Auf der einen Seite bringen Lehrende also die in ihrer Sozialisation und durch ihre lebensweltlichen Erfahrungen erworbene kommunikative und funktionale Medienkompetenz in ihre berufsbezogenen Handlungskontexte und in ihre Aus-, Fort- und Weiterbildung ein. Auf der anderen Seite verfügen sie über handlungsermöglichende Kompetenzen als Lehrpersonen – Kron/Sofos bezeichnen diese als „allgemeine professionelle Kompetenz“⁵⁷⁸ – wie sie in der Diskussion der Handlungskompetenzen von Lehrpersonen dargelegt wurden.⁵⁷⁹ Diese qualifizieren die Lehrpersonen als kompetent handlungsfähige Akteure. *Medienpädagogische* und die *mediendidaktische* Kompetenz bauen sowohl auf diese allgemeinen professionellen Lehrpersonenkompetenzen als auch auf die funktionale Medienkompetenz auf. Alle gemeinsam ermöglichen es der Lehrperson, in ihren spezifischen professionsbezogenen Handlungskontexten Medien, und somit auch die IKT, adäquat einzusetzen.⁵⁸⁰

⁵⁷⁶ Vgl. Kron/Sofos (2004), S. 70

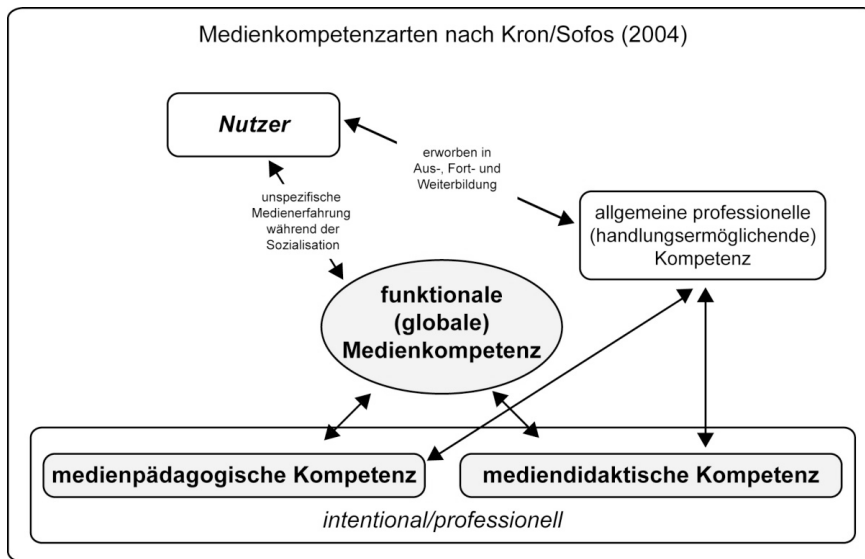
⁵⁷⁷ Vgl. Kron/sofos (2004), S. 71

⁵⁷⁸ Kron/Sofos (2004), S. 72

⁵⁷⁹ Vgl. 3.4.2 und Abbildung 15

⁵⁸⁰ Vgl. Kron/Sofos (2004), S. 72 und Abbildung 17

Abbildung 17: Medienkompetenzarten nach Kron/Sofos (2004)⁵⁸¹



Die *medienpädagogischen Kompetenzen* sollen an dieser Stelle in der Hauptsache der Vollständigkeit halber aufgeführt werden: Wie bereits in der Darstellung der Ziele des Lehrens und Lernens mit IKT dargelegt wurde⁵⁸², sind mit dem IKT-Einsatz mit einer spezifisch medienpädagogischen Zielsetzung insbesondere *inhaltliche Ziele* verbunden, wie Döring sie beschreibt.⁵⁸³ Nach Dörings Definition bietet die Mediennutzung „[...] die Chance, Medienkompetenz zu erwerben bzw. zu verbessern.“⁵⁸⁴ Eine Auseinandersetzung mit dem Medium „[...] vermittelt nicht nur technische Skills [...], sondern auch soziale Softskills [...] und sensibilisiert darüber hinaus für medienbezogene Fragen und Probleme in der Informationsgesellschaft [...], sodass im umfassenden Sinne Medienbildung erworben werden kann.“⁵⁸⁵ Die vorliegende Arbeit verbindet jedoch mit dem Einsatz von IKT insbesondere didaktische Ziele in Dörings Sinne.⁵⁸⁶ Es ist also im Wesentlichen keine Wissensvermittlung in Bezug auf das Medium *selbst* intendiert, sondern vielmehr die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen *mithilfe* des Mediums. Dass durch den Einsatz von Medien und den Umgang mit ihnen unabhängig vom primär verfolgten Ziel immer auch implizit Weiterentwicklungen der Nutzer in medienpädagogischer Hinsicht stattfinden, wird beim Einsatz der IKT im Kontext der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch als positiver Nebeneffekt zur Kenntnis genommen.⁵⁸⁷ Hinzu kommt, dass viele Aspekte und Dimensionen von Kompetenzen,

⁵⁸¹ Eigene Darstellung

⁵⁸² Vgl. 2.4

⁵⁸³ Vgl. Döring (2002), S. 252

⁵⁸⁴ Döring (2002), S. 252

⁵⁸⁵ Döring (2002), S. 252

⁵⁸⁶ Vgl. 2.4

⁵⁸⁷ Vgl. 2.4

wie es ja auch schon an anderer Stelle dargestellt wurde⁵⁸⁸, nicht scharf voneinander trennbar sind. So stellen Kron/Sofos fest, dass Kompetenzen – also auch medienpädagogische und mediendidaktische – „[...] in einem interdependenten und funktionalen Zusammenhang [stehen], und ihre Realisierung [...] von dem jeweiligen Handlungskontext ab[hängt], in dem bestimmte Kompetenzen gefordert sind.“⁵⁸⁹ Sie kommen dementsprechend zu der Schlussfolgerung, dass „in den vorgestellten Dimensionen einer medienpädagogischen Kompetenz [...] bereits Dimensionen einer mediendidaktischen Kompetenz enthalten [sind], der Übergang der beiden Kompetenzebenen [...] fließend ist.“⁵⁹⁰ Hinsichtlich der Medienpädagogik führt Blömeke insgesamt fünf Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz an:⁵⁹¹

Mediendidaktische Kompetenz: Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung.

Medienerzieherische Kompetenz: Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können.

Sozialisationsbezogene Medienkompetenz im Medienzusammenhang: Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln.

Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang: Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns.

Eigene Medienkompetenz: Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien.

Eine ähnliche Perspektive liefert Herzig, wenn er zur mediendidaktischen Kompetenz festhält: „Damit Lehrpersonen [...] Medien angemessen im Unterricht einsetzen können, benötigen sie [...] mediendidaktische, medienerzieherische, sozialisationsbezogene und Schulentwicklungskompetenzen.“⁵⁹² Auch wenn Blömeke eine der wenigen ist, die mediendidaktische Kompetenz als Teil der medienpädagogischen Kompetenz bestimmen, zeigt dies trotzdem, dass eine scharfe Abgrenzung zu den mediendidaktischen Kompetenzen, auf denen das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit liegt, schwierig und in jedem Fall perspektiv geprägt ist.⁵⁹³ Die medienpädagogische Kompetenz soll im Rahmen der Arbeit in Anlehnung an Kron/Sofos als das Medienwissen und die individuellen und gruppenspezifischen Medienerfahrungen verstanden werden. In der Medienpädagogik liegt das Hauptaugenmerk auf „[...] Ent-

⁵⁸⁸ Vgl. beispielsweise 3.4.1 und 3.4.2

⁵⁸⁹ Kron/Sofos (2004), S. 73

⁵⁹⁰ Kron/Sofos (2004), S. 73

⁵⁹¹ Kron/Sofos (2004), S. 72 f. nach Blömeke (2000)

⁵⁹² Herzig (2004), S. 578

⁵⁹³ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 73

kulturations-, Sozialisations- und Erziehungsprozessen und [den] darin interagierenden Subjekte sowie die Werte, Normen und Regeln, aufgrund derer die Akteure kulturell und sozial handeln [...].⁵⁹⁴

In der *mediendidaktischen Perspektive* auf professionelle Medienkompetenzen sind nach Kron / Sofos insbesondere die Lehr- und Lernprozesse von Interesse, in denen IKT – Kron / Sofos sprechen von Neuen Medien – eine Rolle spielen. Hier sind die Vermittlungsproblematik von Wissen und die Organisation und Begründung von Lehr- und Lernprozessen wichtig. Hinzu kommen schließlich noch curriculare, fachliche, organisatorische und technische Gegebenheiten.⁵⁹⁵ Von dieser Position aus sind die mediendidaktischen Kompetenzen zu bestimmen. Nach Kron / Sofos kommen zu diesem klassischen Bedingungs Zusammenhang noch zwei weitere wesentliche Faktoren hinzu: Die Lernenden, die ihre individuellen Erfahrungen im „lebensweltlichen Umgang“ mit IKT und ihr spezifisches Wissen mitbringen. Außerdem die IKT selbst, die ihre eigenen Potenziale mitbringen, die mediendidaktisch erschlossen werden können.⁵⁹⁶ Auf die medieninhärenten Potenziale, die über eine entsprechend ausgestaltete Mediendidaktik im Rahmen des Fremd- und Zweitsprachenunterrichtes Deutsch erschlossen werden können, wurde zuvor bereits eingegangen.⁵⁹⁷ Die Erschließung der dort beschriebenen Potenziale stellt jeweils eigene Anforderungen an die konkrete Ausgestaltung einer Mediendidaktik.

Diese sind neben dem Kontext auch abhängig vom damit verbundenen spezifischen Ziel. Für eine vereinfachte Operationalisierung und eine längerfristig valide Beschreibung, wie sie ja auch Herzig für Baackes Modell funktionaler Medienkompetenz bedeutete⁵⁹⁸, soll der Einfluss dieses Faktors in der weiteren Betrachtung unberücksichtigt bleiben. Seine Bedeutung für den konkreten Kontext ist aber offensichtlich und muss in der praktischen Umsetzung Berücksichtigung finden. Gleiches gilt für den Faktor der Lernenden: Selbstverständlich spielen deren lebensweltliche Erfahrungen und spezifisches Medienwissen in einer konkreten Lernendengruppe eine große Rolle für die Möglichkeiten und die praktische Ausgestaltung der Mediendidaktik in Bezug auf IKT. In der weiteren theoretischen Abhandlung sollen die Lernenden – wie zuvor begründet⁵⁹⁹ – zunächst ausgeblendet werden. Ziel der Beschreibung der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrpersonen bezüglich der IKT ist somit die Schaffung

⁵⁹⁴ Kron / Sofos (2004), S. 73

⁵⁹⁵ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 73f.

⁵⁹⁶ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 74

⁵⁹⁷ Vgl. 2.5

⁵⁹⁸ Vgl. Herzig (2004), S. 583

⁵⁹⁹ Vgl. hierzu Ausführungen in 3.2.3.2

eines idealtypischen, operationablen Modells, das die beiden Faktoren Lernende und Potenziale zwar nicht explizit einbezieht, aber auf einer Ebene angesiedelt ist, die auch diese beiden Faktoren abdeckt. Es kann somit in weiterführenden Forschungen, die nicht Teil der vorliegenden Arbeit sind, dazu herangezogen werden, auf beide Bereiche angewendet zu werden.

Astleitner/Schinagl benennen für mediendidaktische Kompetenzen verschiedene Dimensionen, die an dieser Stelle bereits umgehend auf die IKT im Handlungskontext von Lehrpersonen in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch angewendet werden sollen.⁶⁰⁰

Technisch-instrumentelle Fähigkeiten: Hierzu zählen die Handhabung und Bedienung von Medien wie Computer und Internet, Fähigkeiten im Programmieren von Webseiten, interaktiven Anwendungen oder Arbeitsmaterialien unter Zuhilfenahme von Textverarbeitungsprogrammen, Präsentationsprogrammen, Editoren, Autorenprogrammen, Grafik- und Bildbearbeitungsprogrammen und/oder Programmen zur Erstellung interaktiver Anwendungen, im Erzeugen, Verknüpfen, Speichern von beispielsweise Lehr- und Lernmaterialien und Grundwissen über die technische Ausrüstung. Wichtig ist es festzuhalten, dass es in den genannten Punkten nicht darum geht, dass Lehrpersonen professionelles Fachwissen von Fachgruppen wie z.B. Programmierern oder Grafikern besitzen. Allerdings sollen sie über ein Grundwissen verfügen, das die Abhängigkeit von den o.g. Fachgruppen relativiert und die Handlungsfähigkeit in einem begrenzten Rahmen sicherstellt. Dies versetzt sie in die Lage, Bildungsmaterialien (z.B. Webseiten, Übungsblätter o.ä.) herstellen zu können, die den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden entsprechen und auch über das Themenspektrum von Lehrplänen hinausreichen.⁶⁰¹ Mit technisch-instrumentellen Fähigkeiten ausgestattet, erreichen Lehrpersonen eine stärkere Autonomie von standardisierten Lehr- und Lernprodukten, wie sie von Verlagen angeboten werden und erhöhen gleichzeitig die Möglichkeit, Unterricht lernendenspezifisch zu gestalten. Hinzu kommt, dass über diese Fähigkeiten auch Prozesse der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, der Dokumentation von Lehr-Lernprozessen sowie der fachlichen Fort- und Weiterbildung um neue Möglichkeiten erweitert werden. Das Gleiche gilt für Lernstandskontrollen. So dimensionierte Fähig- und Fertigkeiten eröffnen für alle Handlungskontexte der Lehrpersonen⁶⁰² Potenziale für qualitativ hochwertigeres und gleichzeitig effektiveres Lehrpersonenhandeln.

⁶⁰⁰ Vgl. Astleitner/Schinagl (2000), 102 ff.

⁶⁰¹ Vgl. auch Kron / Sofos (2004), S. 75

⁶⁰² Vgl. hierzu auch 3.2.3.3

Medienfunktionales Wissen: Hierbei handelt es sich im Basisverständnis nach Astleitner/Schinagl um Fertigkeiten und Fähigkeiten bezüglich der Orientierung in virtuellen Umgebungen. Dazu zählen u.a. die Bedienung von Suchmaschinen oder auch die Kenntnis von Informationsservern.⁶⁰³ Dieses Verständnis erscheint jedoch zu eingeschränkt, liegt doch der Arbeit ein Verständnis der IKT zugrunde, das „alle Verfahren und Mittel [versteht], die mit Hilfe digitaler Technologie, also computerunterstützt, bislang nicht gebräuchliche Formen von Informationsverarbeitung, Informationsspeicherung und Informationsübertragung, aber auch neuartige Formen von Kommunikation ermöglichen.“⁶⁰⁴ In diesem Sinne und im Sinne der Orientierung in virtuellen Umgebungen von Astleitner/Schinagl, sind hier auch Umgebungen wie Chatsysteme, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware hinzuzuzählen. All diese verlangen neben technisch-instrumentellen Fähigkeiten vom Nutzer zusätzlich, sich die Inhalte auch erschließen zu können. Sofos spricht hier von der „[...] Fähigkeit, sich in einem „Informationsportal“ bewegen zu können und anschließend ein Faktenwissen für sich verfügbar zu machen bzw. in ein kognitives Denkschema zu integrieren.“⁶⁰⁵ Beispielhaft für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist hier anzuführen, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, fachbezogene Informationsportale und -quellen inhaltlich nutzen zu können.

Arbeitskoordinatorische Fähigkeiten: Diese Fähigkeiten sind notwendig, weil Lehrpersonen im Umgang mit IKT in einem Bereich tätig sind, der zuvor Experten vorbehalten war. D.h. sie müssen die Medien nun eigenverantwortlich integrieren, was zu Veränderungen in den Handlungsabläufen führt. Hierzu sind beispielsweise auch spezifische Arbeitsstrategien zu zählen. Kron/Sofos führen das Beispiel der Internetrecherche an, das in dieser Form auch für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch Gültigkeit hat.⁶⁰⁶

1. Erkennen einer Problemsituation bzw. Vereinbarung eines Ausgangspunktes
2. Formulierung einer Fragestellung
3. Systematische Planung von Arbeitsschritten
4. Sammeln, d.h. Speichern und Verändern gefundener Informationen
5. Zusammenfassung der zentralen Informationen unter einem thematischen Fokus

⁶⁰³ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 75

⁶⁰⁴ Bollmann, Stefan (1998), S. 12 und 2.2, sowie 2.3

⁶⁰⁵ Sofos (2002), S. 25

⁶⁰⁶ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 75

6. Bewertung der Inhalte in Bezug auf ihre Qualität (Glaubwürdigkeit) sowie in Bezug auf ihren Beitrag, die gestellte Frage erfolgreich zu beantworten
7. Aufarbeiten der Teilergebnisse zu einem nutzbaren Produkt

Unterrichtsbezogene Fähigkeiten: Hierbei handelt es sich um Fähig- und Fertigkeiten, vorhandene Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden.⁶⁰⁷ Zu dieser Gruppe zählen auch die Fähigkeit zur Evaluation und Bewertung von IKT-Einsatzszenarien, IKT-Programmen und IKT-Inhalten in Bezug auf die Ziele des spezifischen Lehr-Lern-Prozesses. Lehrpersonen DaF/Z sollten also in der Lage sein, beispielsweise Sprachlernprogramme auf ihren Wert für ihre spezifische Lernendengruppe hin zu überprüfen und gegebenenfalls in ihren Unterricht einzubauen.

Ästhetisch-emotionale Erfahrungen: Hier ist zunächst anzumerken, dass die Darstellung der ästhetisch-emotionalen Erfahrungen nach Astleitner/Schinagl in der Fassung von Kron/Sofos wenig aussagekräftig und sogar widersprüchlich ist: Einerseits stellen sie dar, dass im Rahmen wenig strukturierter Arbeitsmethoden Lehr- und Lernprozesse häufig als chaotisch erlebt werden, verstehen andererseits unter Chaos aber die Freisetzung emotionaler und ästhetischer Prozesse wie Freude und Genuss.⁶⁰⁸ Dem ist so nicht zu folgen. Richtig erscheint, dass Lehrpersonen – unabhängig von der fachlichen Ausrichtung – im Zusammenhang mit dem Einsatz von IKT in der Lage sein müssen, dieses Chaos im o.g. Sinne bei Lernenden – und auch bei sich selbst – evozieren zu können. Der Umgang mit IKT muss demnach eine sinnlich-emotional berührende Erfahrung für die Lernenden sein. Dies ist auch eines der Potenziale, die diese Medien in sich bergen.⁶⁰⁹

Systembezogenes Wissen: Dies sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit deren Hilfe man IKT-Unterrichtsmethoden in den klassischen Unterricht integrieren kann. Das verlangt von den Lehrpersonen Wissen darüber, wie und wann herkömmlicher Unterricht sinnvollerweise ersetzt oder ergänzt werden kann, Wissen über begleitende Maßnahmen wie den Einsatz von Tutoren, aber auch die Fähig- und Fertigkeit, beispielsweise dem Internet entnommene, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen, den Fortschritt des medialen Lehr- und Lernprozesses zu evaluieren und daraus Konsequenzen für die künftige Gestaltung zu ziehen.⁶¹⁰ Eine scharfe Trennung zu den o.g. unterrichtsbezogenen Fähigkeiten ist nicht zu erkennen, vielmehr

⁶⁰⁷ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 75 f.

⁶⁰⁸ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 76

⁶⁰⁹ Vgl. 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 und 2.5.6

⁶¹⁰ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 76

erscheint es, als ob diese beiden Bereiche/Kompetenzfelder untrennbar miteinander verwoben sind.

Ethisches Wissen: Beinhaltet die Reflexion „sittlicher, verantwortungsbewusster Lebensgestaltung“⁶¹¹ mit den Lernenden, wobei der Medieneinfluss auf Individuum und Gesellschaft zu berücksichtigen ist. Diese inhaltliche Auseinandersetzung betrifft insbesondere die Arbeit mit dem IKT-Medium Internet, aber auch die Reflexion der Sinnhaftigkeit des Medieneinsatzes selbst.

Gesellschaftskritisches Wissen: Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen, Informationen und gesellschaftlich-sozialen Gegebenheiten kritisch-konstruktiv gegenüber zu stehen. Dies beinhaltet Unterscheidungsvermögen und Urteilsfähigkeit gegenüber Struktur, Organisation und Produktion des Mediensystems und den Medienprodukten (Inhalte, gestalterische Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Merkmale, Nutzung, Wirkung).

Aus der bisherigen Betrachtung, sowohl von funktionaler⁶¹² als auch von professioneller Medienkompetenz wird deutlich, dass Medienkompetenz auf zwei Kompetenzebenen angesiedelt ist: Einer technischen und einer qualitativen Ebene. Technische Medienkompetenz befähigt den Nutzer zur Nutzung der Geräte, eröffnet ihm einen rein technischen Zugang zum Medium.⁶¹³ Astleitner/Schinagl sprechen hier von technisch-instrumentellen Fähigkeiten⁶¹⁴, während sich diese Kompetenzen bei Baacke – dort in Bezug auf die funktionale Medienkompetenz – verteilen auf instrumentell-qualifikatorische Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.⁶¹⁵ Dieses Beherrschen des technischen Zugangs zu Medien allgemein und zu den IKT im Speziellen befähigt den Nutzer jedoch nicht zum kompetenten Umgang und Einsatz der Medien – er benötigt zusätzlich Kompetenzen für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Medien. Diese werden nach Bickelmann / Sosalla als qualitative Medienkompetenz bezeichnet.⁶¹⁶ Hierzu gehören die Fähigkeit zur Orientierung und Kenntnisse über Bild- und Aussagewirkungen genauso wie die Fähigkeit zur Bewertung multimedialer Inhalte oder auch die Bewertung der inhaltlichen Funktionalität von IKT.⁶¹⁷ Hierunter fallen, in Teilen, ein medienfunktionales Wissen, arbeitskoordinatorische und unterrichtsbezogene Fähigkeiten, ästhetisch-emotionale Erfahrungen sowie

⁶¹¹ Kron / Sofos (2004), S. 76

⁶¹² Vgl. 3.4.4.1

⁶¹³ Vgl. Bickelmann / Sosalla (2002), S. 18

⁶¹⁴ Vgl. Kron / Sofos (2004), S. 75

⁶¹⁵ Vgl. Baacke (1998), S. 26 f., und 3.4.4.1

⁶¹⁶ Vgl. Bickelmann / Sosalla (2002), S. 19

⁶¹⁷ Vgl. Bickelmann / Sosalla (2002), S. 19

Wissen um das Mediensystem, Ethik und Gesellschaftskritik in der Orientierung nach Astleitner/Schinagl⁶¹⁸ und insbesondere die Medienkritik und die informative Medienkunde nach Baacke.⁶¹⁹ Bei Baacke wiederum bezogen auf die funktionale Medienkompetenz. Dies macht deutlich, dass es sich bei der professionellen Medienkompetenz nicht um ein grundlegend anders geartetes Kompetenzschema handelt als bei der funktionalen Medienkompetenz: Vielmehr handelt es sich bei der professionellen Medienkompetenz um ein um professionsbezogene Kompetenzen erweitertes und funktional angereichertes Kompetenzmodell.⁶²⁰ Baackes Kompetenzmodell kann somit auch als funktionierendes Schema für die professionelle mediendidaktische Kompetenz von Lehrpersonen herangezogen werden, die inhaltliche Ausprägung geht hier jedoch mehr in die Tiefe als im funktionalen Kompetenzverständnis.

Insgesamt erscheint das Modell von Astleitner / Schinagl im Hinblick auf die Themenstellung der vorliegenden Arbeit nicht ausreichend systematisiert, um darauf aufbauend ein medienpädagogisches Kompetenzmodell für Lehrpersonen DaF/Z beim Einsatz von IKT zu definieren. Baacke wiederum liefert eine solche Systematisierung, aus Gründen der Verwechselbarkeit mit der funktionalen Medienkompetenz und auch, um der größeren inhaltlichen Dimensionen professioneller Medienkompetenz Rechnung zu tragen, soll ein anderer Systematisierungsansatz zur Anwendung kommen. Dieser ist dabei nicht als Substitut für die genannten zu verstehen, sondern vielmehr als zielstellungsorientierte Ergänzung bzw. Perspektive zu Astleitner / Schinagl und Baacke und problemorientierte Systematisierung professioneller mediendidaktischer Kompetenz. Die Dimensionen beider lassen sich hierin wiederfinden. Um sich der Systematisierung weiter zu nähern, sollen weitere Systematisierungsansätze angeführt werden. So differenziert Groebel die Unterscheidung der mediendidaktischen Kompetenz in technische und qualitative Teilkompetenzen weiter aus und hält fest, dass professionelle Medienkompetenz von Lehrpersonen insbesondere „[...] technische, kognitive, emotionale und soziale Aspekte aufweist.“⁶²¹ Dies gibt den Dimensionen, die Astleitner / Schinagl und Baacke aufgeführt haben, einen ersten Einordnungsrahmen, der jedoch noch nicht ausreichend erscheint: Insbesondere die Fähigkeiten zur Evaluation und kritischen Auseinandersetzung mit dem Medium und den Medieninhalten, die eine wichtige Rolle für den Medieneinsatz im Unterrichtskontext spielen, sind hier nach Ansicht des Autors nicht ausreichend berücksichtigt. Zielführend erscheint hier die Kompetenzpyramide nach Möbius, die einerseits die Aspekte nach Groebel beinhaltet,

⁶¹⁸ Vgl. Kron / Sofos 75 ff.

⁶¹⁹ Vgl. Baacke (1998), S. 26 f., und 3.4.4.1

⁶²⁰ Vgl. 3.4.4.1

⁶²¹ Rosebrock / Zitzelsberger (2002), S. 155

andererseits aber kritisch-reflexive Kompetenzen aufführt. Möbius differenziert insgesamt fünf Ebenen einer Medienkompetenzpyramide:⁶²²

- Ebene 1: Instrumentell-technische Kompetenzen
- Ebene 2: Inhaltlich-kognitive Kompetenzen
- Ebene 3: Sozial-kommunikative Kompetenzen
- Ebene 4: Emotionale Kompetenzen
- Ebene 5: Kritisch-reflexive Kompetenzen

Die kritisch-reflexiven Kompetenzen spielen in einer mediendidaktischen Handlungskompetenz von Lehrpersonen deshalb eine so essentiell wichtige Rolle, da Kompetenzen nicht wie Wissen ‚gelernt‘, sondern in Handlungen erworben werden.⁶²³ Das heißt, dass zunächst mentale Handlungsmodelle in praktische Handlungen umgesetzt werden. Damit aber Kompetenz im eigentlichen Sinne hieraus entstehen kann, bedarf es einer Evaluation der ausgeführten Handlung. Durch die Reflexion und Evaluation kann die Lehrperson beurteilen, ob die ausgeführte Handlung zielführend war oder nicht, und welches die Gründe hierfür waren. Im Einzelfall kann die Lehrperson dann, abhängig vom Ergebnis, ihr Handlungsrepertoire für die Zukunft verändern oder aber beibehalten. Kompetenzen beruhen somit auf einem Erfahrungswissen, das aber nur dann produktiv in die Kompetenzentwicklung der Person einfließt, wenn die Erfahrungen kritisch reflektiert und das eigene Handeln hinterfragt werden.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten⁶²⁴, dass in Bezug auf Medienkompetenz zwischen einer globalen bzw. funktionalen und einer intentionalen bzw. professionellen Medienkompetenz unterschieden wird. Funktionale Medienkompetenzen nach Baacke bilden die Grundlage für handlungsermöglichende, intentionale/funktionale Medienkompetenzen, die Lehrpersonen benötigen, um IKT im Handlungskontext Sprachenvermittlung einsetzen zu können. Die funktionalen Kompetenzen sind dabei dispositionell und durch individuelle Medienerfahrungen individuenspezifisch ausgebildet. In Anlehnung an Mertens und Knauf⁶²⁵ lässt sich im Zusammenhang von funktionaler Medienkompetenz auch von der medienbezogenen Schlüsselqualifikation der Lehrpersonen sprechen. Das heißt, dass eine medienkompetente Lehrperson über medienbezogene Sozial-, Methoden-, Selbst-, und Fachkompetenzen verfügen muss, um darauf aufbauend eine intentionale bzw. professionelle Medienkompetenz zu erwerben.⁶²⁶ Hinsichtlich der professionellen Medienkompetenz

⁶²² Möbius (2005), S. 122

⁶²³ Vgl. 3.4.1 und 3.4.2

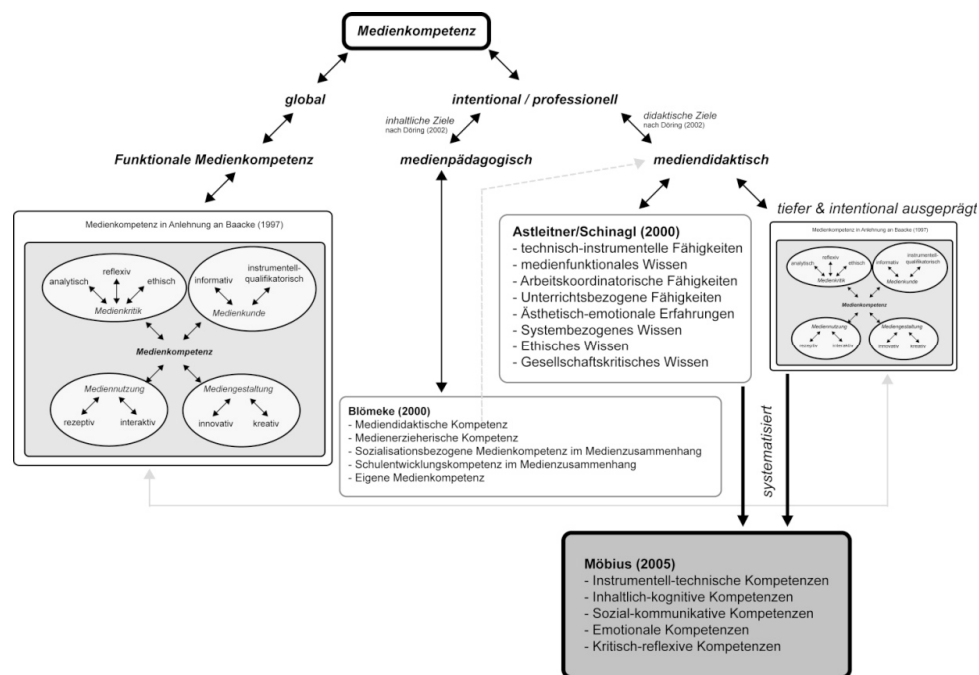
⁶²⁴ Vgl. hierzu auch Abbildung 18

⁶²⁵ Vgl. Mertens (1991) und Knauf (2003) in Abschnitt 3.4.2

⁶²⁶ Vgl. Knauf (2003), S. 14

wird unterschieden zwischen einer medienpädagogischen und mediendidaktischen Kompetenz. Sind im Sinne von Döring inhaltliche Ziele⁶²⁷ mit dem Medieneinsatz verbunden, benötigen Lehrpersonen medienpädagogische Kompetenz, sind didaktische Ziele⁶²⁸ mit dem Medieneinsatz verbunden, werden hingegen mediendidaktische Kompetenzen verlangt. Einige Autoren definieren mediendidaktische Kompetenzen als Teil der medienpädagogischen Kompetenzen⁶²⁹, bilden damit jedoch die Ausnahme. In Bezug auf die Zielstellung der vorliegenden Arbeit sind insbesondere die mediendidaktischen Kompetenzen von Interesse: Hierzu kann festgehalten werden, dass diese als eine intentionale Weiterentwicklung des funktionalen Modells von Medienkompetenz nach Baacke⁶³⁰ mit einer größeren Tiefe und Spezifiziertheit der Kompetenzbündel verstanden werden können. Astleitner/Schinagl haben verschiedene Kompetenzbereiche von mediendidaktischer Kompetenz aufgeführt⁶³¹, die sich auch in Baackes Modell einarbeiten respektive dort wieder finden lassen. Im Sinne einer besseren Systematisierung, Übersichtlichkeit und Operationalisierbarkeit lehnt sich die vorliegende Arbeit an das Modell von Möbius an⁶³², das die mediendidaktischen Kompetenzen in fünf sehr handhabbare Kompetenzbündel unterteilt und auch am vollständigsten erscheint.

Abbildung 18: Übersichtsmodell Medienkompetenz⁶³³



⁶²⁷ Vgl. Döring (2002), S. 252 und Abschnitt 2.4
⁶²⁸ Vgl. Döring (2002), S. 252 f. und Abschnitt 2.4
⁶²⁹ Blömeke (2000) nach Kron / Sofos (2004), S. 72 f.
⁶³⁰ Baacke (1998), S. 26 f. und Abbildung 16
⁶³¹ Vgl. Astleitner / Schinagl (2000), 102 ff.
⁶³² Möbius (2005), S. 122
⁶³³ Eigene Darstellung

Daraus lässt sich die Konsequenz ziehen, dass der Begriff der Medienkompetenz grundsätzlich dazu geeignet ist, die Fähig- und Fertigkeiten zu beschreiben, die Lehrpersonen benötigen, um IKT in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch einzusetzen. Allerdings besteht aufgrund der verschiedenen Auslegungsarten des Begriffes, wie sie in der Literatur vorzufinden sind und hier beschrieben wurden, die Gefahr, bei einer einfachen Begriffsverwendung Fehlinterpretationen und Missverständnisse zu evozieren. Aus diesem Grunde soll im Folgenden auch von IKT-integrierender Handlungskompetenz in Bezug auf Lehrpersonen die Rede sein. Wie sich dieses Kompetenzmodell für Lehrpersonen DaF/Z konkret ausgestaltet, stellt der folgende Abschnitt dar.

3.4.5 Ein IKT-integrierendes Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen der Fremd- und Zweitsprache Deutsch

Die bisherige Betrachtung hat gezeigt, dass Lehrpersonen zur Ausübung ihres Berufes – zum Ausfüllen ihrer Rolle – generell über ein Bündel von Kompetenzen verfügen müssen, die es ihnen ermöglichen, im spezifischen Kontext situativ angemessen zu handeln.⁶³⁴ Gleiches gilt für den Bereich der Medien: Um Medien nutzen zu können, bedarf es grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche als globale oder funktionale Medienkompetenzen bezeichnet werden.⁶³⁵ Ist der Medieneinsatz jedoch nicht alltäglicher Natur, sondern werden Medien zur Erreichung didaktischer Ziele eingesetzt⁶³⁶, so muss die Lehrperson über intentionale/professionelle mediendidaktische Kompetenzen verfügen.⁶³⁷ Diese sind nicht losgelöst von der handlungsermöglichenden Kompetenz zur Ausübung des Lehrpersonenberufes zu sehen, sondern vielmehr als ein integraler Bestandteil derselben, denn der Medieneinsatz findet nicht parallel zur Ausübung des Berufes statt, sondern ist integriert. Folglich sind an dieser Stelle sowohl das Modell zu den Handlungskompetenzen von Lehrpersonen⁶³⁸ als auch das Übersichtsmodell zur Medienkompetenz⁶³⁹ in ein holistisches, medienintegrierendes Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen DaF/Z zu einzubinden. Hervorzuheben ist, dass es sich hierbei noch nicht um ein Medienmodell handelt, welches speziell auf die IKT ausgelegt ist, sondern auf alle Formen von Medien. Die Spezifizierung des Modells für die IKT wird im nächsten Schritt erfolgen.

⁶³⁴ Vgl. 3.4.2

⁶³⁵ Vgl. 3.4.4

⁶³⁶ Vgl. Döring (2002), S. 252 f. und Abschnitt 2.4

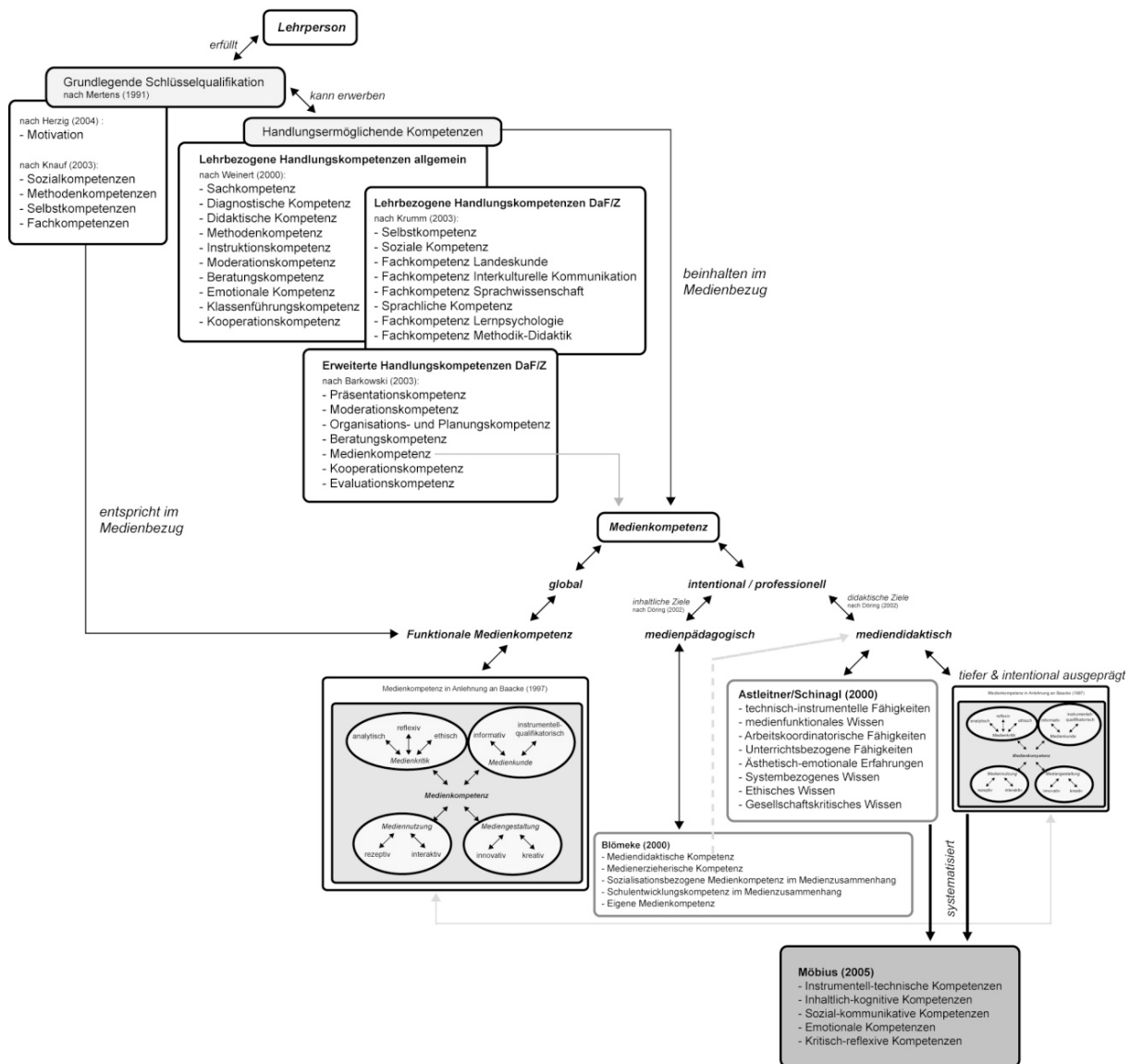
⁶³⁷ Vgl. 3.4.4.2

⁶³⁸ Vgl. 3.4.2 und insbesondere Abbildung 15

⁶³⁹ Vgl. 3.4.4.2 und hier insbesondere Abbildung 18

Abbildung 19: Medienintegrierendes Handlungskompetenzmodell DaF/Z ⁶⁴⁰

Medienintegrierende Handlungskompetenz DaF/Z



Als Anmerkung zur Darstellung in Abbildung 19 sei hingewiesen, dass es sich bei der Medienkompetenz im Konzept von Barkowski nicht um die medienpädagogische Kompetenz handelt, die Lehrpersonen benötigen, um Medien im Lehr-Lern-Prozess einsetzen zu können. Barkowskis Konzept der Medienkompetenz bezieht sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Medien, die Lehrpersonen DaF/Z über das für die eigentliche Lehrtätigkeit notwendige Niveau hinaus mitbringen müssen, um für den speziellen erweiterten Handlungskontext, in dem sie häufig tätig sind, ausreichend qualifiziert zu sein. ⁶⁴¹

⁶⁴⁰ Eigene Darstellung

⁶⁴¹ Vgl. 3.3.2, 3.4.2 und Barkowski (2003), S.21

Um ein holistisches und die IKT integrierendes Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen der Fremd- und Zweitsprache Deutsch zu erhalten, muss das dargestellte Modell der Medienkompetenz speziell auf die IKT und den Handlungskontext der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch angewendet werden. Hierzu müssen die Kompetenzbereiche der professionellen medienpädagogischen Kompetenz mit DaF/Z-spezifischen „Inhalten“ gefüllt werden. Ausgegangen werden soll dabei von der Systematisierung nach Möbius, der bekanntlich insgesamt fünf Bereiche unterscheidet.⁶⁴²

- Instrumentell-technische Kompetenzen
- Inhaltlich-kognitive Kompetenzen
- Sozial-kommunikative Kompetenzen
- Emotionale Kompetenzen
- Kritisch-reflexive Kompetenzen

Um diese mit entsprechenden Inhalten füllen zu können, müssen an dieser Stelle einige Punkte bedacht werden: Zunächst muss berücksichtigt werden, dass sich im Verständnis der Arbeit der IKT-Einsatz nicht allein auf die konkrete Unterrichts- oder Klassenraumsituation bezieht: Lehrpersonen setzen IKT in einem erweiterten, berufsbezogenen Kontext auch zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, zur Durchführung von oder als Medium in Unterrichtseinheiten sowie zur Weiterbildung ein.⁶⁴³ Die Verschiedenartigkeit dieser Kontexte bedingt zwangsläufig auch verschiedenartige Kompetenzen, die beim IKT-Einsatz innerhalb der Kontexte relevant sind. So sind für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblättern mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms in der Unterrichtsvorbereitung instrumentell-technische und inhaltlich-kognitive Kompetenzen vorauszusetzen, während sozial-kognitive Kompetenzen zwar u.U. für die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichtsmaterials notwendig sind, nicht aber für den Einsatz des IKT-Mediums im spezifischen Kontext. Diesem Umstand gilt es Rechnung zu tragen.

Weitere Gesichtspunkte, die konsequenterweise im IKT-integrierenden Handlungskompetenzmodell Berücksichtigung finden müssen, sind die Motivation und die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen gegenüber dem IKT-Einsatz. Bereits zu Beginn des Kapitels wurden Motivation und Erwartungen neben Kompetenzen und Fähigkeiten als Schlüsselfaktoren für den Einsatz von IKT identifiziert.⁶⁴⁴ In den Betrachtungen zur Handlungskompetenz von Lehrpersonen konnte Motivation sogar als eine grundlegende Schlüsselqualifikation für das Handeln selbst im Sinne Mertens

⁶⁴² Möbius (2005), S. 122; Siehe auch 3.4.4.2

⁶⁴³ Vgl. 3.2.3.3

⁶⁴⁴ Vgl. 3.2.3.5

ausgemacht werden.⁶⁴⁵ In der Annahme der Richtigkeit dieser Feststellung müssen Motivation und Erwartungen berücksichtigt werden, da ohne Motivation kein Handeln stattfindet. Ohne Handeln ist aber kein Kompetenzerwerb möglich, da – wie dargestellt – Kompetenzen nur im Handeln und Anwenden erworben und ausgebaut werden können. Motivation und Kompetenz sind folglich untrennbar miteinander gekoppelt und werden daher auf gleichwertiger Ebene betrachtet. Zumal davon auszugehen ist, dass die Motivation zum Medieneinsatz auch kontextabhängig ist und wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten variieren kann. Dementsprechend sollen zu den einzelnen Kontexten zentrale Fragen zu Motivation und Erwartungen gestellt werden, mit denen sich die Lehrpersonen DaF/Z auseinandersetzen müssen.

Unter Berücksichtigung der Annahmen, Feststellungen und dargestellten Kompetenzaspekte nach Baacke, Blömeke, Astleitner/Schinagl und Möbius⁶⁴⁶ lässt sich nun ein IKT-integrierendes Handlungskompetenzmodell in Form einer Matrix erstellen. Dieses erhebt seinerseits keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern liefert vielmehr einen Überblick über Kompetenzfelder und Problemstellungen, die es in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen DaF/Z zu berücksichtigen gilt. Die Tatsache, dass einzelne Kompetenzen sowohl in mehreren Handlungskontexten als auch in mehreren Kompetenzdimensionen wiederzufinden sind, ist damit zu erklären, dass sie übergreifend notwendig sind und mehrdimensional verschiedene Kompetenzaspekte berühren. Dies belegt erneut die Unmöglichkeit der scharfen Trennung unter den Kompetenzfeldern.⁶⁴⁷

Tabelle 6: IKT-integrierendes Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen DaF/Z⁶⁴⁸

	Unterrichtsvorbereitung	Unterrichtseinheit	Unterrichtsnachbereitung	Weiterbildung
Instrumentell-technische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundwissen über die technische IKT-Ausrüstung ▪ Grundwissen über Grundlagentechnologien wie Internet und Datenbanken ▪ Handhabung von technischer IKT-Ausrüstung und Umgang mit / Anwendung von Grundlagentechnologien ▪ Anwenderkenntnisse (nicht Expertenkenntnisse!) in: <ul style="list-style-type: none"> - Textverarbeitungsprogrammen - Programmen zur Präsentationserstellung - Webeditoren zur Webseitenerstellung - Autorenprogrammen - Grafikbearbeitungsprogrammen - Bildbearbeitungsprogrammen - Programmen zur Erstellung interaktiver Anwendungen 			

⁶⁴⁵ Vgl. 3.4.2

⁶⁴⁶ Vgl. u.a. Baacke (1998), Blömeke (2000), Astleitner/Schinagl (2000), Möbius (2005)

⁶⁴⁷ Vgl. Tabelle 6

⁶⁴⁸ Eigene Darstellung

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anwenderkenntnisse im Arbeiten mit: <ul style="list-style-type: none"> - E-Mail - World Wide Web - Chat - Diskussionsforen - Audio-/Videokonferenzen - Application Sharing - Lernplattformen - Groupware 			
Inhaltlich-kognitive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Orientierung in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Finden, Speichern und Verändern von Informationen ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fertigkeiten zur Integration von IKT-Unterrichtsmethoden in den Klassenraumunterricht ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Orientierung in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Fähigkeiten zur Medienintegration ▪ Fähigkeiten zur Gestaltung medialer Handlungsabläufe ▪ Finden, Speichern und Verändern von Informationen ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fertigkeiten zur Integration von IKT-Unterrichtsmethoden in den Klassenraumunterricht ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Orientierung in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Finden, Speichern und Verändern von Informationen ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Orientierung in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Finden, Speichern und Verändern von Informationen
Sozial-kommunikative Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Kommunikation in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fertigkeiten zur Integration von IKT-Unterrichtsmethoden in den Klassenraumunterricht ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Kommunikation in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fertigkeiten zur Integration von IKT-Unterrichtsmethoden in den Klassenraumunterricht ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Kommunikation in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten zur Kommunikation in virtuellen / IKT- Umgebungen wie Informationsportalen, Chatsystemen, Diskussionsforen, Audio- und Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen oder Groupware ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Weiterbildungsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden

Emotionale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fähigkeit, mit IKT sinnlich-emotional berührende Lehr-Lernerfahrungen für die Lernenden zu evozieren ▪ Fertigkeiten zur Integration von IKT-Unterrichtsmethoden in den Klassenraumunterricht ▪ Fähigkeit, sich emotional auf den Umgang mit IKT einzulassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fähigkeit, mit IKT sinnlich-emotional berührende Lehr-Lernerfahrungen für die Lernenden zu evozieren ▪ Fertigkeiten zur Integration von IKT-Unterrichtsmethoden in den Klassenraumunterricht ▪ Fähigkeit, sich emotional auf den Umgang mit IKT einzulassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten, nicht-mediale Unterrichtsmodelle und -konzepte mit IKT-basierten oder -unterstützten Konzepten zu verbinden ▪ Fähigkeit, mit IKT sinnlich-emotional berührende Lehr-Lernerfahrungen für die Lernenden zu evozieren ▪ Fähigkeit, sich emotional auf den Umgang mit IKT einzulassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, sich emotional auf den Umgang mit IKT einzulassen
Kritisch-reflexive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewertung von IKT-Einsatzszenarien, IKT-Programmen und IKT-Inhalten in Bezug auf die Ziele des spezifischen Lehr-Lern-Prozesses ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen ▪ Fähigkeit, den Fortschritt des medialen Lehr- und Lernprozesses zu evaluieren ▪ Fähigkeit zur Reflexion sittlicher, verantwortungsbewusster Lebensgestaltung ▪ Unterscheidungsvermögen ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Struktur, Organisation und Produktion des Mediensystems ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Medienprodukten (Inhalte, gestalterische Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Merkmale, Nutzung, Wirkung). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewertung von IKT-Einsatzszenarien, IKT-Programmen und IKT-Inhalten in Bezug auf die Ziele des spezifischen Lehr-Lern-Prozesses ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen ▪ Fähigkeit, den Fortschritt des medialen Lehr- und Lernprozesses zu evaluieren ▪ Fähigkeit zur Reflexion sittlicher, verantwortungsbewusster Lebensgestaltung ▪ Unterscheidungsvermögen ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Struktur, Organisation und Produktion des Mediensystems ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Medienprodukten (Inhalte, gestalterische Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Merkmale, Nutzung, Wirkung). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewertung von IKT-Einsatzszenarien, IKT-Programmen und IKT-Inhalten in Bezug auf die Ziele des spezifischen Lehr-Lern-Prozesses ▪ Fähigkeit, authentische Inhalte nach Curriculumvorgaben anzupassen ▪ Fähigkeit, den Fortschritt des medialen Lehr- und Lernprozesses zu evaluieren ▪ Fähigkeit zur Reflexion sittlicher, verantwortungsbewusster Lebensgestaltung ▪ Unterscheidungsvermögen ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Struktur, Organisation und Produktion des Mediensystems ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Medienprodukten (Inhalte, gestalterische Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Merkmale, Nutzung, Wirkung). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewertung von IKT-Einsatzszenarien, IKT-Programmen und IKT-Inhalten in Bezug auf die Ziele des spezifischen Lehr-Lern-Prozesses ▪ Unterscheidungsvermögen ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Struktur, Organisation und Produktion des Mediensystems ▪ Urteilsfähigkeit gegenüber Medienprodukten (Inhalte, gestalterische Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Merkmale, Nutzung, Wirkung).
Motivations- / Erwartungsaspekte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inwieweit bin ich bereit, meine Führung partiell an die IKT abzugeben? ▪ Gestehe ich dem IKT-Medium die Möglichkeit zu, mit seiner Hilfe mein Ziel zu erreichen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inwieweit bin ich bereit, meine Führung partiell an die Lernenden abzugeben? ▪ Inwieweit bin ich bereit, meine Führung partiell an die IKT abzugeben? ▪ Gestehe ich dem IKT-Medium die Möglichkeit zu, mit seiner Hilfe mein Ziel zu erreichen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inwieweit bin ich bereit, meine Führung partiell an die IKT abzugeben? ▪ Gestehe ich dem IKT-Medium die Möglichkeit zu, mit seiner Hilfe mein Ziel zu erreichen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inwieweit bin ich bereit, meine Führung partiell an die IKT abzugeben? ▪ Gestehe ich dem IKT-Medium die Möglichkeit zu, mit seiner Hilfe mein Ziel zu erreichen?

3.5 Zwischenfazit: Der Schlüsselfaktor Lehrperson und weitere Implikationen für eine empirische Untersuchung

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass die Lehrpersonen *der* zentrale Schlüssel- und Erfolgsfaktor für den erfolgreichen Einsatz von IKT, und damit die Realisierung der medieninhärenten Potenziale⁶⁴⁹, in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch darstellen: Zunächst ist es ihre Motivation und Erwartungshaltung⁶⁵⁰ gegenüber dem Medium, die darüber entscheidet, ob die IKT in den unterschiedlichen Handlungskontexten⁶⁵¹ eingesetzt werden. Ist die Entscheidung positiv und stehen IKT-Medien zur Verfügung, müssen Lehrpersonen über IKT-handlungsermöglichende Kompetenzen⁶⁵² verfügen. Diese sind ein integraler Bestandteil der allgemeinen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen zur Planung, Organisation und Gestaltung fremd- und zweitsprachenunterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse.⁶⁵³ Sind diese Voraussetzungen erfüllt, sind – zumindest in der Theorie – alle Grundsatzbedingungen dafür gegeben, dass der IKT-Einsatz erfolgreich sein kann. Ob er dies im Endeffekt ist, hängt von weiteren Faktoren wie den Lernenden ab, die jedoch kein Betrachtungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind.⁶⁵⁴ Die Besonderheit des Bereiches der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch liegt in der besonderen Komplexität des Berufsumfeldes, dem Lehrpersonen dieses Bereiches gegenüberstehen: Sie kommen in sehr heterogenen Unterrichtskontexten und -institutionen zum Einsatz, sind mit Lernenden sehr unterschiedlicher Alters- und Bildungsgruppen konfrontiert und auch die Lernengruppen selbst sind in der Regel sehr heterogen besetzt.⁶⁵⁵ Verkomplizierend ist, dass DaF/Z-Lehrpersonen im Anschluss an ihre Ausbildung häufig auch in erweiterten, germanistisch oder kulturell geprägten, Handlungskontexten außerhalb der Sprachvermittlung tätig sind, die von ihnen erweiterte Handlungskompetenzen und damit auch IKT-Kompetenzen verlangen.⁶⁵⁶

Bei diesen Erkenntnissen handelt es sich bisher um Theoriebetrachtungen. Demnach lassen sich keine Aussagen darüber treffen, inwieweit Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über die herausgearbeiteten IKT-handlungsermöglichenden Kompetenzen verfügen. Auch lassen sich keine Aussagen darüber treffen, ob sie die Motivation und Erwartungshaltungen mitbringen, die einen

⁶⁴⁹ Vgl. 2.5

⁶⁵⁰ Vgl. 3.2.3.5

⁶⁵¹ Vgl. 3.2.3.3

⁶⁵² Vgl. 3.4.4

⁶⁵³ Vgl. 3.4.2

⁶⁵⁴ Vgl. 3.2.3.5

⁶⁵⁵ Vgl. 3.3.1

⁶⁵⁶ Vgl. 3.3.2

erfolgreichen Einsatz von IKT bedingen. Um solche Aussagen treffen zu können, werden empirische Daten benötigt. Dies wird Ziel und Aufgabe der nachfolgenden empirischen Untersuchung sein, die darauf abzielt, Aspekte der IKT-Handlungsqualifikation von DaF/Z-Lehrpersonen sowie ihre Motivationen und Einstellungen zu erfassen.

Eine derartige Studie kann noch weitere Antworten auf Fragestellungen liefern, die in anderen Abschnitten der Arbeit aufgeworfen wurden. So müssten sich aus den Daten auch Informationen darüber – zumindest implizit – ableiten lassen, ob es sich bei Bax' Modell des Integrated CALL heute bereits um einen Ist-Zustand handelt oder um ein Postulat nach einer medienintegrierten Fremdsprachenvermittlung.⁶⁵⁷ Dazu zählt unter anderem die Frage, ob im Sprachvermittlungskontext IKT-Medien in ausreichender Zahl vorhanden sind, um von einer potenziellen Integration sprechen zu können. Ein ausreichendes Vorhandensein beweist nicht gleichzeitig eine Integration, aber es ist damit ein wesentlicher Integrationsfaktor erfüllt. Im Falle einer trotz vorhandener Infrastruktur nicht erfolgten Integration sind die Ursachen bei anderen Schlüsselfaktoren zu suchen.⁶⁵⁸ Ist eine empirische Untersuchung international angelegt, lässt sich aus den Daten herauslesen, ob der Institutionentyp oder die Geografie Einfluss die Verfügbarkeit von IKT haben.⁶⁵⁹ Ebenfalls kann eine Studie anhand von Einschätzungen durch Lehrpersonen aufzeigen, inwieweit Praktiker die existierenden Medienszenarien und -produkte für angemessen in Bezug auf die verfolgten Ziele halten.⁶⁶⁰ Schließlich lässt sich im Rahmen einer Untersuchung überprüfen, ob Lehrpersonen sich mit einem Konzept des (berufs-) lebenslangen Lernens identifizieren und somit die Notwendigkeit zur ständigen Kompetenzerhaltung bzw. -entwicklung verinnerlicht haben. Ein solches Verständnis stellt sicher, dass Lehrpersonen ihre Handlungskompetenzen an den fortlaufenden gesellschaftlichen, politischen, sozialen und technologischen Wandel anpassen und mit ihm weiterentwickeln. Ist dies nicht der Fall, werden sie mittel- bis langfristig nicht in der Lage sein, ihren Beruf kompetent auszuüben.⁶⁶¹

⁶⁵⁷ Vgl. 3.1 und vgl. Krumm (2003), 28 f.

⁶⁵⁸ Vgl. 3.2.3.5

⁶⁵⁹ Vgl. 3.2.3.5

⁶⁶⁰ Vgl. 3.2.3.5

⁶⁶¹ Vgl. 3.2.3.3 und 3.4.2

4 DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE IM INFORMATIONENZEITALTER: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR HANDLUNGSQUALIFIKATION UND EINSTELLUNGEN VON LEHRPERSONEN ZU INFORMATIONEN- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN

4.1 Ziele der empirischen Untersuchung

Angesichts der dargestellten Relevanz von handlungsermöglichenden Kompetenzen und Einstellungen sowie Motivation für den erfolgreichen Einsatz von IKT⁶⁶², ist es das Ziel der empirischen Untersuchung „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Informationszeitalter“, insbesondere Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

1. Welche funktionalen und handlungsermöglichenden IKT-Medienkompetenzen haben Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Umgang mit IKT?
2. Über welchen Erfahrungshintergrund verfügen Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Umgang mit IKT?
3. Wie setzen Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache IKT in Bezug auf ihr eigenes Handeln in beruflichen Handlungskontexten ein?
4. Welche Einstellungen und welche Motivation haben Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Bezug auf den Einsatz von IKT im Handlungsfeld Fremdsprachenunterricht?

Daneben ist es ein Ziel herauszufinden, inwieweit demografische Faktoren wie Berufserfahrung, Alter u.ä. Einfluss auf die Ergebnisse haben. Wichtig ist es festzustellen, dass die Ergebnisse der Studie keinen präskriptiven Charakter haben und nicht der Verifizierung oder Falsifizierung von Forschungshypothesen dienen: Die empirische Untersuchung dient primär der Erfassung und Deskription eines Ist-Standes zu den o.g. Fragestellungen. Wo es allerdings angebracht ist, werden die Untersuchungsergebnisse der Studie mit vorangegangenen Forschungsergebnissen der Arbeit verknüpft, um diese zu unterstützen bzw. kritisch zu hinterfragen. Im Folgenden wird das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung entwickelt. Hierzu ist es zunächst unablässig, die Rahmenbedingungen näher zu betrachten.

4.2 Rahmenbedingungen der Untersuchung

Um die geeignete Erhebungsmethode bestimmen zu können, ist es zunächst notwendig, den Kontext, in dem Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache arbeiten, näher zu untersuchen.

⁶⁶² Vgl. Kapitel 3

Dem Auswärtigen Amt zufolge stellt sich die Situation wie folgt dar: „Weltweit lernen rd. 15-16 Mio. Menschen Deutsch als Fremdsprache. Über 120.000 Lehrer unterrichten an Schulen außerhalb der deutschsprachigen Länder Deutsch. Hinzu kommen 19.000 Hochschullehrer, die über 720.000 Germanistikstudenten und über 2 Mio. Studenten in Hochschulsprachkursen unterrichten.“⁶⁶³ Eine Studie der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF)⁶⁶⁴ kommt bezüglich der Lernendensituation im Mai 2003 zu etwas höheren Zahlen: Der Studie zufolge lernen weltweit 20 Millionen Menschen die Fremdsprache Deutsch.⁶⁶⁵ Aussagen zu der Zahl der Lehrpersonen sind nicht enthalten. Für die folgende empirische Untersuchung ist die Verteilung der Lernenden relevant, da sich aus dieser indirekt Rückschlüsse auf die Verteilung der Lehrpersonen ziehen lassen: So leben fast 50 Prozent der Deutschlernenden in Europa. Weiterhin veröffentlicht die Studie weitere Zahlen mit Bezug auf die Lernendenverteilung.⁶⁶⁶

Russische Föderation:	4.657.500
Polen:	2.202.708
Frankreich:	1.603.813
Ukraine:	1.235.647
Usbekistan:	855.900
Tschechische Republik:	799.071
Ungarn:	629.742
Kasachstan:	628.874
Niederlande:	591.190
USA:	551.274

Durch die vorliegenden Informationen wird deutlich, dass eine empirische Untersuchung unter Fremd- und Zweitsprachenlehrpersonen Deutsch nicht regional begrenzt werden kann, will man aussagekräftige Ergebnisse erhalten. Konsequenterweise muss die Untersuchungsmethode eine internationale Erhebung unterstützen.

Die Grundgesamtheit der Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weltweit kann nicht näher bestimmt werden, da keine Zahlen über z.B. die Anzahl der Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in deutschsprachigen Ländern zur Verfügung stehen. Wenn die Grundgesamtheit aufgrund von nicht verfü-

⁶⁶³ Auswärtiges Amt (2004)

⁶⁶⁴ Anmerkung: Bei der StADaF handelt es sich um eine Gemeinschaftsinitiative des Auswärtigen Amtes, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), des Goethe-Institutes und der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA)

⁶⁶⁵ FplusD (2004)

⁶⁶⁶ FplusD (2004)

baren Daten nicht zu definieren ist, scheidet eine Vollerhebung⁶⁶⁷ als Methode aus. Bei der zu erhebenden Datenbasis handelt es sich folglich um eine Teilerhebung mit der Zielsetzung „[...] ein verkleinertes Abbild der Gesamtheit zu liefern [...]“⁶⁶⁸. Das bedeutet, es wird „[...] eine Teilmenge der Grundgesamtheit erfasst, mit dem Ziel, aufgrund einer Aussage über die Teilmenge auch eine Aussage über die Grundgesamtheit zu treffen.“⁶⁶⁹

Weiterhin existieren in der Literatur keine Sekundärdaten, auf die die Studie zurückgreifen kann und über die sich die unter 4.1 beschriebenen Fragen beantworten lassen. Folglich muss die Untersuchung Primärdaten sammeln, die durch die „[...] direkte Befragung der zu beobachtenden Objekte [...]“⁶⁷⁰ erhoben werden. Im Vergleich zu Sekundärdaten werden mit Primärdaten „[...] direkte Informationen über Meinungen, Motive (Beweggründe) oder Verhaltensweisen von bestimmten, im Rahmen der Fragestellung relevanten, Personen eingeholt.“⁶⁷¹ Um die unter 4.1 beschriebenen Forschungsziele zu erreichen, erscheint dieses Vorgehen am besten geeignet.

Da ein Ziel der Studie die Feststellung des Ist-Standes ist, soll eine Querschnittserhebung durchgeführt werden, denn diese „[...] gibt eine Zustandsbeschreibung der zu erfassenden Tatbestände von Erhebungseinheiten zum Zeitpunkt der Erhebung an.“⁶⁷²

Die wesentlichen Erkenntnisse dieses Abschnittes lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die empirische Untersuchung kann nicht regional begrenzt sein.
2. Die Grundgesamtheit ist nicht definierbar, daher sind die Ergebnisse der Studie nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit der Zielgruppen.
3. Eine Vollerhebung scheidet aus methodischen wie auch aus wirtschaftlichen Gründen aus.
4. Da keine ausreichenden Sekundärdaten zur Verfügung stehen, muss die Untersuchung eigene Primärdaten erheben.
5. Eine Querschnittsbefragung erfasst die Primärdaten zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

Die folgende Entwicklung des Forschungsdesigns dient der weiteren Konzeptspezifizierung und der Operationalisierung des entwickelten Forschungskonzeptes. Hierbei wird zunächst die Zielgruppe der Untersuchung definiert.

⁶⁶⁷ Vgl. Hammann / Erichson (2000), S. 125

⁶⁶⁸ Krug / Nourney / Schmidt (1994), S. 9; siehe auch Hammann / Erichson (2000), S. 81

⁶⁶⁹ Hammann / Erichson (2000), S. 126

⁶⁷⁰ Krug / Nourney / Schmidt (1994), S. 4

⁶⁷¹ Salcher / Hoffelt (1995), S. 13

⁶⁷² Krug / Nourney / Schmidt (1994), S. 12

4.3 Entwicklung des Forschungsdesigns

4.3.1 Definition der Zielgruppen

Ex ante wurden als zentrale Zielgruppe der Untersuchung Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache festgelegt. Um festzustellen, inwieweit die Berufspraxis Auswirkungen auf die subjektiven Einstellungen hat, wird diese Zielgruppe um die der Studierenden – also der künftigen Lehrpersonengeneration – erweitert. Sie dient dementsprechend als Kontrollgruppe und zeigt u.U. veränderte Tendenzen auf, die die künftige Lehrpersonengeneration von der heutigen unterscheiden könnten.

Komplettiert wird die angestrebte Grundgesamtheit durch Dozenten, die Fremdsprachenlehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus- und weiterbilden. Von dieser Gruppe wird erwartet, dass ihre Aussagen Rückschlüsse auf die Ergebnisse der Studierendengruppe zulassen, da sie durch ihre Tätigkeit eine meinungsbildende Funktion innehaben. Hierbei geht die Untersuchung von der Hypothese aus, dass Beschäftigte an Hochschulen durch ihre Nähe und ihren Zugang zu aktueller Forschung ein anderes Meinungsbild aufweisen können als Personen, die außerhalb eines universitären Umfeldes arbeiten.

Zusammengefasst ergeben sich somit die folgenden drei Zielgruppen:

1. Berufstätige Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,
2. Studierende in der Ausbildung zur Fremd- und Zweitsprachenlehrperson Deutsch,
3. Dozenten, die Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus- und weiterbilden.

Nach der Bestimmung der Zielgruppen erfolgt im nächsten Schritt die Festlegung der Erhebungsmethode, die sowohl den Zielgruppen als auch der Realsituation Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angemessen ist.

4.3.2 Auswahl der Erhebungsmethode

Bedingt durch die beschriebenen Restriktionen/Bedingungen wird für die Datenerhebung eine schriftliche Befragung in Form einer elektronischen Befragung, im speziellen eine so genannte Online Computerbefragung⁶⁷³, gewählt. Diese Befragungsforn liefert eine sehr gute Datengenauigkeit bei gleichzeitiger Erhebbarkeit von sehr großen Datenmengen.⁶⁷⁴ Im Besonderen zeichnet sich diese Erhebungsmethode da-

⁶⁷³ Es handelt sich hierbei um eine reine Computerbefragung und nicht etwa um eine computer-gestützte Befragung, da in einer solchen per Definition lediglich der Interviewer mit dem Computer kommuniziert. Vgl. Hammann / Erichson (2000), S. 97

⁶⁷⁴ Vgl. auch Tabelle 7: Vor- und Nachteile von Befragungsmethoden

durch aus, dass die Reichweite der Datenerhebung nicht regional begrenzt ist. Die Befragung ist somit weltweit durchführbar und bedarf keiner postalischen Versendung von Materialien und Fragebögen. Negativ wirkt sich hierbei aus, dass sich die angestrebte Grundgesamtheit einschränkt: Angehörige der Zielgruppen, die nicht über einen Internetzugang verfügen oder aber kein Interesse an diesem Medium haben, sind durch die Wahl dieser Erhebungsmethode von der Befragung praktisch ausgeschlossen.

Tabelle 7: Vor- und Nachteile von Befragungsmethoden ⁶⁷⁵

Kriterien	Schriftliche Befragung	Computerbefragung
Datengenauigkeit	sehr gut	sehr gut
Erhebbare Datenmenge	groß	sehr groß
Flexibilität	gering	sehr hoch
Externe Validität	gering bis hoch	potenziell hoch
Kosten pro Erhebungsfall	sehr gering	hoch
Zeitbedarf pro Erhebungsfall	mittel	niedrig bis sehr niedrig
Durchführungsprobleme	sehr gering	zahlreich

Dies ist jedoch insofern akzeptabel, als dass einerseits eine Repräsentativität der Studie allein durch die unmögliche Festlegung der Grundgesamtheit aller Zielgruppenangehörigen von vorneherein ausgeschlossen ist ⁶⁷⁶. Andererseits geht diese Arbeit von der Annahme aus, dass die Integration von IKT in den Alltag und in den Fremdsprachenunterricht die Kompetenz im Umgang mit Computer und Internet zu den grundlegenden Fähigkeiten einer Lehrperson werden lässt: ⁶⁷⁷ Insofern misst die Untersuchung den Personen, die sich bereits mit IKT beschäftigen, eine höhere Bedeutung zu als denen, die diese Medien ablehnen bzw. aufgrund mangelnder Möglichkeiten nicht einsetzen können. Folglich beschränkt sich die Datenerhebung und damit allerdings auch die Aussagekraft der Ergebnisse auf den internetnutzenden Teil der unter 4.3.1 definierten Zielgruppen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich für diese eingeschränkte Gruppe keine im sozialwissenschaftlichen Sinne repräsentativen Ergebnisse erzielen lassen. Dies ist methodisch begründet, da die empirische Sozialforschung davon ausgeht, dass die Grundgesamtheit der Internetnutzer nicht bestimmt werden kann. ⁶⁷⁸ Es ist gängige Forschungsauffassung, dass es nicht möglich ist, alle Personen zu erfassen,

⁶⁷⁵ Eigene Darstellung nach Hammann / Erichson (2000), S. 101

⁶⁷⁶ Vgl. auch Abschnitt 4.3.1

⁶⁷⁷ Vgl. auch Abschnitte 3.4.4

⁶⁷⁸ Vgl. Hauptmanns, S. 22

die das Internet nutzen⁶⁷⁹. Dadurch ist eine Stichprobenauswahl, die für die Online-Nutzer⁶⁸⁰ repräsentativ sein soll, von vorneherein unmöglich.⁶⁸¹

Nachdem die Online Computerbefragung als Erhebungsmethode ausgewählt ist und die damit einhergehenden Einschränkungen der Aussagekraft der Ergebnisse festgehalten wurden, geht es im nächsten Schritt darum, den zur Anwendung kommenden Fragebogen zu entwickeln.

4.3.3 Fragebogenentwicklung

Zu Beginn der Überlegungen zur Fragebogenentwicklung soll die Definition des Begriffes der Kompetenz noch einmal betrachtet werden.⁶⁸² Habermas hat deutlich gemacht, dass die Messung von Kompetenzen höchst problematisch ist, da sie sich lediglich anhand ihrer greifbaren Äußerungsformen wahrnehmen lassen.⁶⁸³ Herzig hat diesbezüglich empfohlen, „[...] sowohl auf die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz als auch auf den Universalitätsanspruch [...] zu verzichten.“⁶⁸⁴ Beiden Empfehlungen schließt sich die vorliegende Arbeit an. Darüber hinaus ist die Arbeit jedoch mit der Problematik konfrontiert, dass die Kompetenzen nicht durch Beobachtung der „greifbaren Äußerungsformen“ erhoben werden sollen, sondern mittels Befragung der Zielgruppen und ihrer subjektiven Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Die Erhebung kann demnach nicht den Anspruch einer Kompetenzmessung für sich in Anspruch nehmen. Es handelt sich vielmehr um die Erfassung eines subjektiven Kompetenzbildes. Bei der Verwendung der Ergebnisse in anderen Zusammenhängen ist dies zu berücksichtigen.

Da Computerbefragungen die Eigenschaft besitzen, sehr große Datenmengen erfassen zu können⁶⁸⁵, wurde aus Gründen der Handhabbarkeit und der Eignung der Daten zur Analyse von vornherein ein weitgehend quantitativer Forschungsansatz gewählt. Um die in Abschnitt 4.1 grundlegend beschriebenen Daten zu erheben, wurde ein Fragebogen⁶⁸⁶ entwickelt, der sich in sieben thematische Abschnitte unterteilt:

⁶⁷⁹ Vgl. Bandilla, S. 10 und Bogner/Mayer, S. 26 f.

⁶⁸⁰ Anmerkung: Hier der internetnutzende Teil der Zielgruppen

⁶⁸¹ Vgl. Bandilla, S. 11 und Hauptmanns, S. 22

⁶⁸² Vgl. 3.4.1

⁶⁸³ Habermas (1983), S. 199

⁶⁸⁴ Herzig (2004), S. 581

⁶⁸⁵ Vgl. auch 4.3.2

⁶⁸⁶ Anmerkung: Der verwendete Fragebogen findet sich unter 7.5.2.

4.3.3.1 Berufsbezogene Personendaten

In Abschnitt 1 *Berufsbezogene Personendaten* werden Daten über die fachliche Ausbildung, den gegenwärtigen Berufsstatus, die Dauer der Berufserfahrung / Unterrichtserfahrung⁶⁸⁷, die Einrichtung, an der unterrichtet wird, die Lernendengruppe, die überwiegend unterrichtet wird (Alter und Sprachniveau) und die Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter sprachlicher Fähigkeiten für den eigenen Unterricht erhoben.

4.3.3.2 Persönliche Computernutzung

Abschnitt 2 des Fragebogens befasst sich mit der *persönlichen Computernutzung* der Probanden. Hier wird erfasst, wo ihnen Computer zur Verfügung stehen, wie viele Jahre sie Computer schon nutzen, und wie viele Stunden wöchentlich Computer zu beruflichen und privaten Zwecken eingesetzt werden. Abschließend müssen die Probanden ihre eigenen Kenntnisse in Bezug auf ausgewählte Programme⁶⁸⁸ einschätzen.

4.3.3.3 Persönliche Internetnutzung

Abschnitt 3 erfasst die *persönliche Internetnutzung* der Probanden. Analog dem vorangegangenen Abschnitt werden zunächst die Verfügbarkeit, die Erfahrung und die Nutzungsdauer erfragt. Hieran anschließend müssen die Probanden angeben, wie häufig sie die wesentlichen Internetdienste nutzen, und wie sie ihre eigenen Kenntnisse diesbezüglich einschätzen.

4.3.3.4 Berufsbezogene Mediennutzung und -verfügbarkeit

Abschnitt 4 wendet sich der Erfassung der *berufsbezogenen Mediennutzung* zu. Hier wird zunächst noch einmal erfasst, auf welche konkrete Einrichtung sich die anschließenden Aussagen beziehen.⁶⁸⁹ Danach wird erfasst, ob an dieser Einrichtung Computer zur unterrichtlichen Nutzung zur Verfügung stehen, wo diese Computer zur Verfügung stehen, wie das Verhältnis von Schülerzahl zu Computern ist, und ob an diesen Computern auch ein Zugang zum Internet zur Verfügung steht. Zusätzlich wurden für diesen Fragenkomplex spezifische Szenarien des Medieneinsatzes⁶⁹⁰ entwi-

⁶⁸⁷ Anmerkung: Die Unterrichtserfahrung bezieht sich auf die Zielgruppe der Studierenden.

⁶⁸⁸ Anmerkung: Bei den Programmen handelt es sich um solche, die voraussichtlich eine relativ hohe Relevanz für die Berufsausübung haben.

⁶⁸⁹ Anmerkung: Dies ist notwendig, da bei der ersten Erfassung der Einrichtung unter Abschnitt 1 des Fragebogens die Möglichkeit zur Mehrfachnennung – die Mehrzahl der Lehrpersonen unterrichtet an mehreren Einrichtungen – *besteht, an dieser Stelle aber lediglich die Daten zu einer Einrichtung erfasst werden können.*

⁶⁹⁰ Anmerkung: Diese Szenarien beziehen sich auf die Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung sowie die Weiterbildung der Lehrpersonen.

ckelt, für die die Probanden angeben sollen, ob sie diese einsetzen und für wie sinnvoll sie diese Szenarien halten.

4.3.3.5 Einstellungen zur Mediennutzung im Deutschunterricht

Abschnitt 5 wendet sich von den tatsächlichen Kompetenzen und der tatsächlichen Mediennutzung ganz gezielt den *Einstellungen zur Mediennutzung im Deutschunterricht* zu. Zunächst sollen die Probanden aus ihrer ganz persönlichen Sicht beurteilen, wie sich einzelne sprachliche Fertigkeiten und Unterrichtsinhalte mit Hilfe von Computern und Internet vermitteln lassen. Anschließend werden die Probanden mit einer Zahl von Aussagen aus dem Themengebiet ‚Unterricht und Computer‘ konfrontiert, für die sie angeben sollen, inwieweit sie zustimmen oder nicht.

4.3.3.6 Allgemeine Personendaten

In Abschnitt 6 werden die *allgemeinen Personendaten* erfasst. Hierzu zählen neben Alter und Geschlecht die Fragen, ob Deutsch die Muttersprache ist, in welchem Land der überwiegende Teil der Ausbildung absolviert wurde und in welchem Land sich die Probanden zum Zeitpunkt der Befragung aufhalten und tätig sind. Die Erfassung dieser Daten am Ende der Befragung liegt darin begründet, dass in der Befragung der Einstieg in die konkrete Problemstellung möglichst direkt erfolgen soll. So wird vermieden, dass Teilnehmer durch zu langen Vorlauf das Interesse verlieren.

4.3.3.7 Belohnung

Abschnitt 7 schließlich belohnt die Teilnahme der Probanden durch die Möglichkeit, an einer Verlosung teilzunehmen und über die Studienergebnisse informiert zu werden. Zudem können sie ihre Bereitschaft zur Teilnahme an weiteren Online-Befragungen zum Thema Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erklären. Für die Studienergebnisse von Interesse ist die abschließende Möglichkeit für die Probanden, ein frei formuliertes Feedback zur Befragung oder weitere Anmerkungen bzw. ergänzende Angaben zu machen.

4.3.4 Auswahl der Erhebungseinheiten

Da bereits in Abschnitt 4.2 eine Teilerhebung als besonders geeignet für die Durchführung identifiziert werden konnte, gilt es nun einen Auswahlplan für die Erhebungseinheiten zu erstellen.

Ein Auswahlplan enthält im Wesentlichen die folgenden Elemente.⁶⁹¹

- Auswahlbasis
- Auswahlprinzip
- Auswahltyp
- Auswahltechnik
- Auswahlumfang

Als *Auswahlbasis* dient im vorliegenden Fall die angestrebte Grundgesamtheit⁶⁹² der internetnutzenden Teile der definierten Zielgruppen⁶⁹³. Da die Datenbasis unbekannt bleibt, kommt als *Auswahlprinzip* nur eine Zufallsauswahl, das so genannte „random sampling“, in Betracht. Bei diesem Prinzip wird die Auswahl der Erhebungseinheiten über einen Zufallsprozess gesteuert. Dadurch wird gewährleistet, dass die Auswahl frei von subjektiver Beeinflussung durch den Untersucher bleibt.⁶⁹⁴ Die Ergebnisse werden so vor „grobe[n] Verzerrungen infolge von Willkür bei nichtzufälliger Auswahl [...]“⁶⁹⁵ geschützt.

Als anwendbarer *Auswahltyp* der Zufallsauswahl kommen im vorliegenden Fall die einfache Zufallsauswahl und als *Auswahltechnik* ein Zufallsprozess zur Anwendung. Durch diesen Typ besitzt jedes Element der Grundgesamtheit die gleiche Wahrscheinlichkeit, in die Auswahl zu gelangen.⁶⁹⁶

Problematisch ist im vorliegenden Fall die Festlegung des *Auswahlumfanges*. Die Festlegung des Umfanges stellt sicher, dass eine ausreichende Menge von Elementen in die Auswahl einbezogen wird, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Da jedoch die hierzu notwendige Kenntnis der Varianz – also die Streuung der Verteilung der Merkmalswerte⁶⁹⁷ – nicht ermittelbar ist⁶⁹⁸, orientiert sich der Auswahlumfang an in der Marktforschungspraxis üblichen Zahlen. Die Stichproben schwanken hier zwischen 150 und 3.000 Elementen.⁶⁹⁹ Eine Auswahl innerhalb dieses Bereiches wird somit von der vorliegenden Untersuchung angestrebt.

Auch für diesen Abschnitt lässt sich festhalten, dass die Auswahl der Erhebungseinheiten keine Repräsentativität der Ergebnisse rechtfertigt. Allerdings wird davon ausgegangen, dass eine ausreichend große Stichprobe signifikante Aussagen

⁶⁹¹ Hammann / Erichson (2000), S. 131

⁶⁹² Zu „angestrebter Grundgesamtheit“ siehe auch Schnell / Hill / Esser, S. 286

⁶⁹³ Vgl. Abschnitt 4.3.1

⁶⁹⁴ Vgl. Hammann / Erichson (2000), S. 137

⁶⁹⁵ Hammann / Erichson (2000), S. 137

⁶⁹⁶ Vgl. Hammann / Erichson (2000), S. 138

⁶⁹⁷ Vgl. Krug / Nourney / Schmidt (1994), S. 40

⁶⁹⁸ Anmerkung: aufgrund der nicht genau bestimmbareren Grundgesamtheit

⁶⁹⁹ Vgl. Hammann / Erichson (2000), S. 144

über die internetnutzende Zielgruppe der Untersuchung zulässt. Im folgenden Schritt wird nun näher erläutert, wie die potenziellen Teilnehmer der Erhebung angesprochen wurden, um einen ausreichend großen Stichprobenumfang zu erreichen.

4.3.5 *Ansprache der Teilnehmer*

Die Ansprache der potenziellen Teilnehmer für die Erhebung erfolgte im Wesentlichen auf zwei Wegen:

1. direkte Ansprache von Einzelpersonen und einzelnen Institutionen
2. indirekte Ansprache der Zielgruppen über Multiplikatoren

Bei der *direkten Ansprache* wurden Einzelpersonen und einzelne Einrichtungen für die Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über die Existenz der Erhebung informiert und zur Teilnahme aufgefordert. Dies geschah in der Regel mittels einer persönlich adressierten E-Mail-Nachricht, nachdem der Online-Fragebogen verfügbar war. Da bereits im Vorfeld deutlich wurde, dass sich über diese Form der Ansprache kein ausreichend großer Stichprobenumfang realisieren lassen und eine regionale Begrenztheit nicht vermeiden lassen würde, wurde frühzeitig als zweiter Anspruchsweg die *indirekte Ansprache über Multiplikatoren* einbezogen.

Multiplikatoren werden in diesem Zusammenhang als Personen, Einrichtungen oder Institutionen verstanden, die Informationen an eine relevante Gruppe von potenziellen Teilnehmern weitergeben. Die Rekrutierung dieser Multiplikatoren begann bereits im Februar 2004: Per E-Mail⁷⁰⁰ wurden die potenziellen Multiplikatoren über die Inhalte und Ziele der Untersuchung informiert und gebeten, bei der Kommunikation der Studie an relevante Zielgruppen behilflich zu sein. In diesem ersten Schritt konnten folgende Einrichtungen und Institutionen als Multiplikatoren gewonnen werden:

- American Association of Teachers of German (AATG)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV)
- Deutsch-online.com
- Homepage der deutschsprachigen LektorInnen in Japan
- Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V., Düsseldorf (IIK Düsseldorf)
- interculture.de e.V.
- Internationaler Deutschlehrerverband (IDV)
- Lehrstühle und Fachbereiche für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Hochschulen
- TestDaF e.V.

⁷⁰⁰ Anmerkung: für Anschreiben siehe auch 7.5.1

Diese Multiplikatoren erklärten sich freundlicherweise bereit, die Studie in gedruckten und elektronischen Newslettern, auf Inter- und Intranetseiten⁷⁰¹ sowie in Seminaren und Instituten anzukündigen und mögliche Teilnehmer zu informieren.

Die Zahl der über die Multiplikatoren erreichten Personen lässt sich nicht eindeutig feststellen, da zunächst einmal keine Übersicht darüber besteht, wie viele Personen die Informationen z.B. über Internetseiten wahrgenommen haben. Anhaltspunkte liefert lediglich die Betrachtung der Abonnentenzahl von Newslettern, die im Zuge dieser Aktion verschickt wurden. So erreichten die zwei publizierten, DaF/Z-bezogenen Newsletter des IIK Düsseldorf etwa 20.000 Abonnenten. Der Newsletter der American Association of Teachers of German (AATG) erreichte etwa 6.000 Abonnenten. Insgesamt wurden somit allein durch die Newsletter über 25.000 Personen der Zielgruppen erreicht.

Diese Zahl lässt allerdings Redundanzen aufgrund der Mehrfachinformation einzelner Personen über verschiedene der aufgeführten Kanäle ebenso außer Acht wie die Personen, die über den – anonymen – Besuch von Webseiten oder in Präsenzveranstaltungen erreicht werden konnten. Die tatsächliche Zahl der durch die Multiplikatoren erreichten Personen lässt sich somit nicht genau feststellen.

4.4 Ausgewählte Ergebnisse

Basis der nachfolgenden Ergebnisse ist die Datenerhebung, die zwischen dem 29. April 2004 und dem 16. Juni 2004 stattfand. Unter der Internetadresse www.janfleckenstein.de/studie2004 konnten potenzielle Probanden den oben entwickelten Fragebogen als Online-Fragebogen aufrufen. Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe einer Datenbank automatisiert erfasst und standen in Form einer Excel- und SPSS-kompatiblen Datei zur Auswertung zur Verfügung. Insgesamt wurde der Fragebogen von 1.662 Personen aufgerufen. 596 Probanden füllten den Fragebogen vollständig aus.

Vor der Analyse wurden diejenigen Datensätze herausgefiltert, die entweder über keine gültige E-Mail-Adresse verfügten⁷⁰² oder bei denen ersichtlich war, dass die Teilnehmer lediglich am Gewinnspiel teilnehmen wollten, ohne jedoch die Fragen

⁷⁰¹ Anmerkung: Das Intranet bezieht sich im konkreten Fall auf den DAAD, der eine interne Informationsplattform für seine Lektoren in Ausland betreibt.

⁷⁰² Anmerkung: Das Kriterium E-Mail-Adresse wird als Art Vertrauensvertrag zwischen dem Studienteilnehmer und dem Autor betrachtet: Sind Teilnehmer nicht bereit, ihre E-Mail-Adresse anzugeben, so wird die Ernsthaftigkeit ihrer Antworten in Zweifel gezogen. Dies betraf einen Teilnehmer.

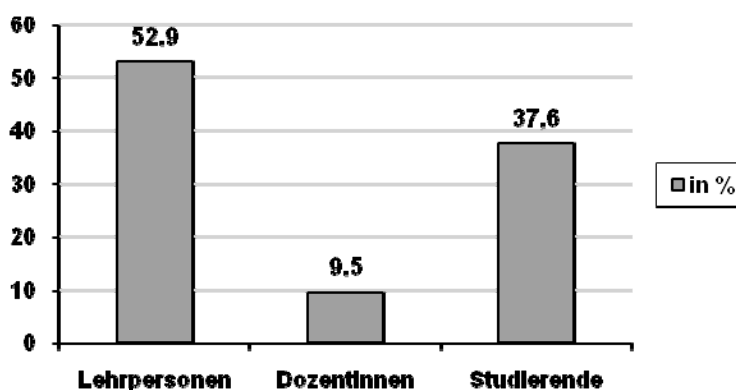
ernsthaft beantwortet zu haben.⁷⁰³ Auf diese Weise konnten acht Datensätze als ungültig identifiziert werden, so dass sich die folgende Analyse der Teilnehmerstruktur auf eine Stichprobe von 588 Teilnehmern stützt.

4.4.1 Allgemeine Ergebnisse

4.4.1.1 Teilnehmerstruktur

Insgesamt 311 Teilnehmer (52,9%) gaben bei der Frage nach dem beruflichen Bezug zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an, Lehrpersonen zu sein und Deutsch zu unterrichten. Studierende stellten mit 221 Teilnehmern (oder 37,6%) die zweitgrößte Gruppe dar. Dozenten und Dozentinnen, die Lehrpersonen ausbilden, waren mit 56 Teilnehmern (9,5%) vertreten.⁷⁰⁴

Abbildung 20: Teilnehmerstruktur⁷⁰⁵



4.4.1.2 Geschlechterverteilung

Die Geschlechterverteilung bei den Teilnehmern spiegelt sehr deutlich die generelle Lehrsituation des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit einer großen Dominanz der Frauen wider: So sind 472 Teilnehmer (80,3%) weiblichen und 116 Teilnehmer (19,7%) männlichen Geschlechts.⁷⁰⁶

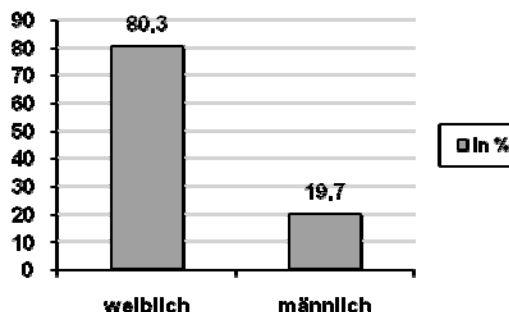
⁷⁰³ Anmerkung: Zur Identifikation der entsprechenden Datensätze wurde analysiert, welche E-Mail-Adressen mehrfach im Gesamtdatensatz enthalten waren und ob Datensätze existierten, bei denen die Teilnehmer immer die gleiche Antwort innerhalb eines Fragekomplexes von 14 Fragen gegeben hatten, was aufgrund der Formulierung der Fragen nicht möglich ist. Hier konnten insgesamt sieben Teilnehmer ausgefiltert werden.

⁷⁰⁴ Siehe auch Abbildung 20

⁷⁰⁵ Eigene Darstellung

⁷⁰⁶ Siehe Abbildung 21

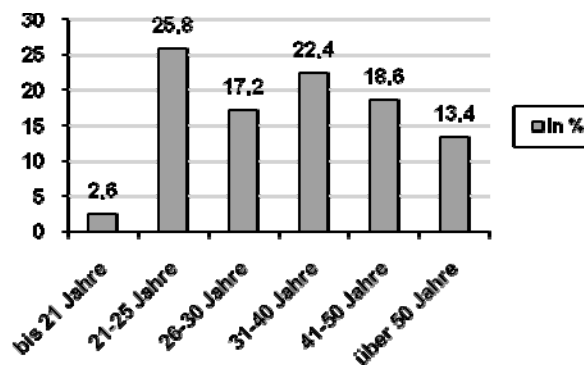
Abbildung 21: Geschlechterverteilung⁷⁰⁷



4.4.1.3 Altersstruktur

Bezüglich des Alters der Teilnehmer war im Vorfeld der rein netzgestützten Befragung anzunehmen, dass der Altersdurchschnitt aufgrund des genutzten Mediums niedrig ausfallen würde. Dies bewahrheitete sich bei dieser Studie nicht⁷⁰⁸: Die Altersgruppe bis 25 Jahre war mit 28,4% vertreten und damit tatsächlich die zahlenmäßig größte Gruppe, was auf den hohen Anteil an Studierenden zurückzuführen ist. Relativ schwach besetzt war die Gruppe von 26-30 Jahren mit 17,2%. Die zweitgrößte Einzelgruppe stellten die Teilnehmer zwischen 31-40 Jahren (22,4%). Überraschend war dann jedoch die verhältnismäßig hohe Beteiligung von Teilnehmern zwischen 41-50 Jahren (18,6%) und über 50 Jahren (13,4%). Insgesamt also waren 32% der Teilnehmer über 41 Jahre alt. Insgesamt wurde, trotz hoher Studierendenzahl, ein Altersdurchschnitt von 35,2 Jahren bei den Befragungsteilnehmern erreicht, wobei der jüngste Teilnehmer zum Zeitpunkt der Befragung 18 Jahre alt war, der älteste Teilnehmer 67 Jahre.

Abbildung 22: Alterstruktur der TeilnehmerInnen⁷⁰⁹



⁷⁰⁷ Eigene Darstellung

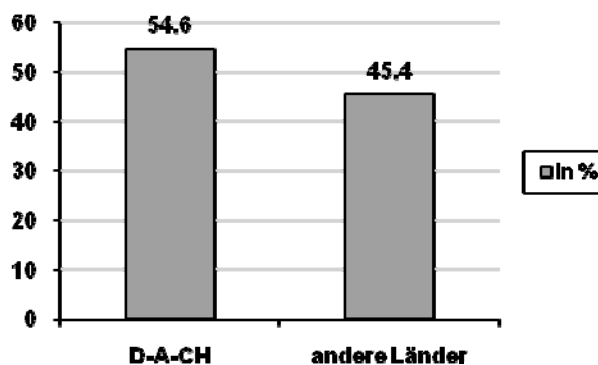
⁷⁰⁸ Siehe Abbildung 22

⁷⁰⁹ Eigene Darstellung

4.4.1.4 Räumliche Verteilung

Ein weiterer wichtiger Punkt für die Studie ist die räumliche Verteilung der Teilnehmer. Es lässt sich festhalten, dass sich 54,6% der Teilnehmer zum Befragungszeitpunkt im Gebiet Deutschland, Österreich und Schweiz aufhielten.⁷¹⁰ Damit scheint ein regionaler Schwerpunkt der Studie auf dieses Gebiet festlegbar zu sein. Hier muss allerdings angemerkt werden, dass alleine in der Gruppe der Studierenden mit 221 Teilnehmern genau 200 in diesem Gebiet studieren. Das bedeutet einen Prozentsatz von 90,6%. Bei den Dozenten beträgt dieser Prozentsatz noch 44,6%, bei den Lehrpersonen nur noch 31,9%. Betrachtet man also die Gesamtheit der Befragten, so hat die Studie insgesamt in der Tat einen Schwerpunkt im deutschsprachigen Raum. Betrachtet man jedoch die Lehrpersonen – die das zentrale Element darstellen – so kann von einer internationalen Gesamtbeteiligung ausgegangen werden.

Abbildung 23: Regionale Gesamtverteilung⁷¹¹



4.4.1.5 Sprachkenntnisse

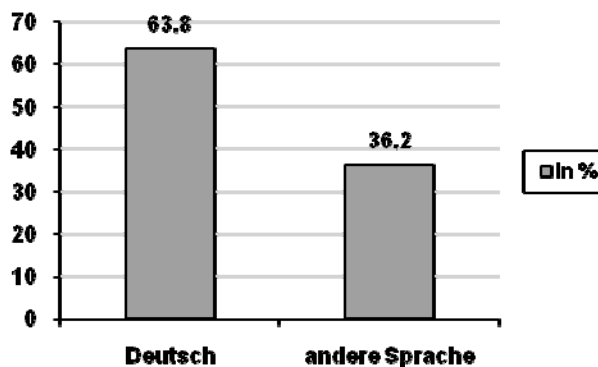
Ähnliche Ergebnisse lassen sich für die Sprache der Teilnehmer erkennen: Betrachtet man zunächst die Gesamtgruppe, so lässt sich feststellen, dass annähernd zwei Drittel der Teilnehmer (63,8%) Deutsch als Muttersprache sprechen.⁷¹² Bei der Gruppe der Dozenten sind es sogar 69,6% mit Muttersprache Deutsch, in der Gruppe der Lehrpersonen wiederum lediglich 53,7%. Insgesamt lassen diese Zahlen den Schluss zu, dass der sprachbedingte Messfehler der Studie relativ niedrig ist.

⁷¹⁰ Siehe Abbildung 23

⁷¹¹ Eigene Darstellung

⁷¹² Siehe Abbildung 24

Abbildung 24: Muttersprache der TeilnehmerInnen⁷¹³



4.4.1.6 Schlussfolgerungen

Für die Teilnehmerstruktur lassen sich folgende Punkte festhalten: Da Lehrpersonen über die Hälfte der Teilnehmer ausmachen, hat die Studie ihr Ziel, insbesondere die Kompetenzen und Einstellungen von Lehrpersonen zu erfassen, in dieser Hinsicht erfüllt. Positiv zu werten ist auch, dass die Geschlechterverteilung annähernd der Verteilung der Gesamtheit der Lehrpersonen entspricht und somit die Ergebnisse der Studie nicht durch unverhältnismäßige Verschiebungen beeinflusst werden. Ebenfalls positiv zu werten ist die relativ ausgeglichene Altersstruktur der Teilnehmer – die aufgrund des Mediums befürchtete Verschiebung des Schwerpunktes hin zu jüngeren Teilnehmern konnte nicht festgestellt werden. Desgleichen förderlich für die Ergebnisse der Studie ist die regionale Verteilung der Teilnehmer in der Gruppe der Lehrpersonen. Auch hier konnte die Studie ihr Ziel einer internationalen Studie erreichen.

4.4.2 Berufliche Rahmenbedingungen der Zielgruppe Lehrpersonen

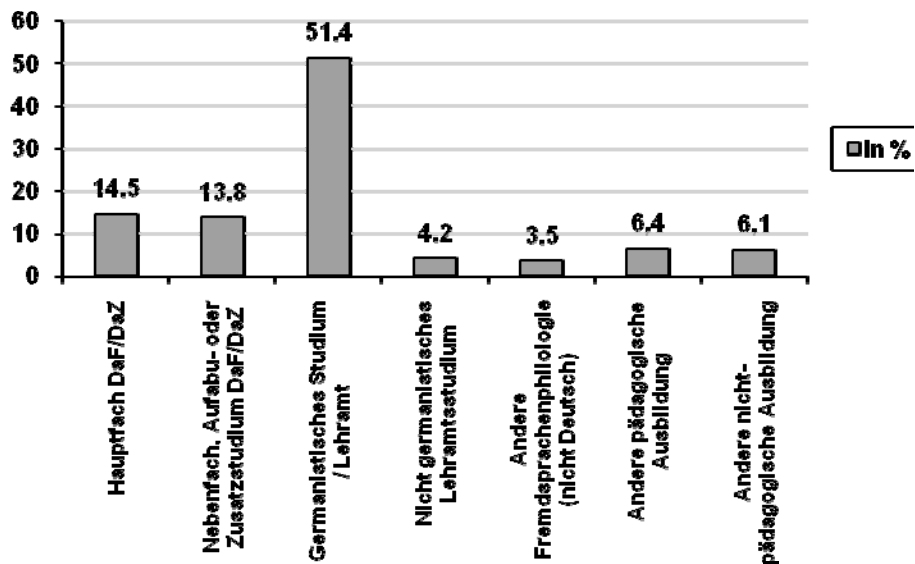
4.4.2.1 Form der Ausbildung

Bei der Form der Ausbildung, die die Lehrpersonen absolviert haben, waren die Probanden aufgefordert, die Auswahl zu treffen, die den höchsten Bezug zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufweist. Insgesamt steht ein germanistisches Studium (Magister und Lehramt) mit 51,4% an erster Stelle. Lediglich 14,5% der Lehrpersonen haben einen spezifischen Hauptfachabschluss im Fach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Immerhin noch 13,8% verfügen über eine fachbezogene Ausbildung, über ein Nebenfach-, Aufbau- oder Zusatzstudium in diesem Gebiet. Dieser Umstand wird darauf zurückgeführt, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache noch ein eher junges Fachgebiet darstellt, und so die Zahl der Seiteneinsteiger relativ hoch ist. Negativ ist jedoch zu bemerken, dass insgesamt 16,7% der Probanden, die Deutsch

⁷¹³ Eigene Darstellung

unterrichten, kein philologisches Studium absolviert haben. 10,6% haben immerhin noch ein pädagogisches Studium absolviert, während ungefähr jeder fünfzehnte Deutschlehrer weder eine philologische noch eine pädagogische Ausbildung vorweisen kann.⁷¹⁴

Abbildung 25: Form der Ausbildung⁷¹⁵



4.4.2.2 Berufserfahrung

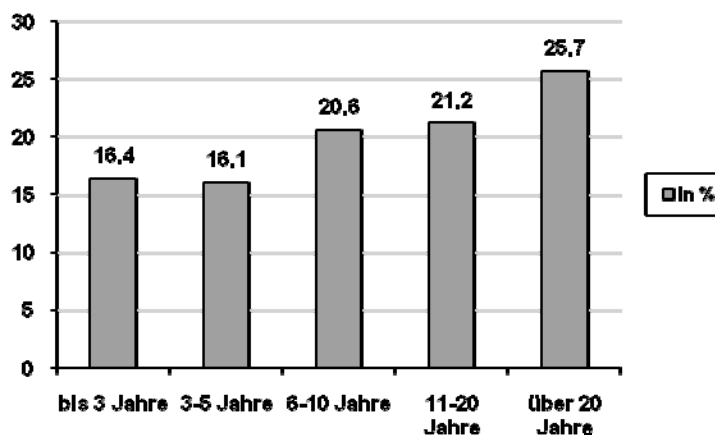
Bezüglich der Berufserfahrung der Lehrpersonen lässt sich feststellen, dass sich die Angaben sehr ausgeglichen darstellen: Gut die Hälfte der Teilnehmer (53,1%) hat bis zu 10 Jahren Berufserfahrung als Lehrperson für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die übrigen (46,9%) besitzen über 11 Jahre Berufserfahrung. Die größte Gruppe der teilnehmenden Lehrpersonen (25,7%) verfügt gar über eine Berufserfahrung von über 20 Jahren.⁷¹⁶ Hier wird es in der Folge interessant sein, inwieweit die Berufserfahrung Einfluss auf die Kompetenzen und insbesondere die Einstellungen dieser Personen hat.

⁷¹⁴ Siehe Abbildung 25

⁷¹⁵ Eigene Darstellung

⁷¹⁶ Siehe Abbildung 26

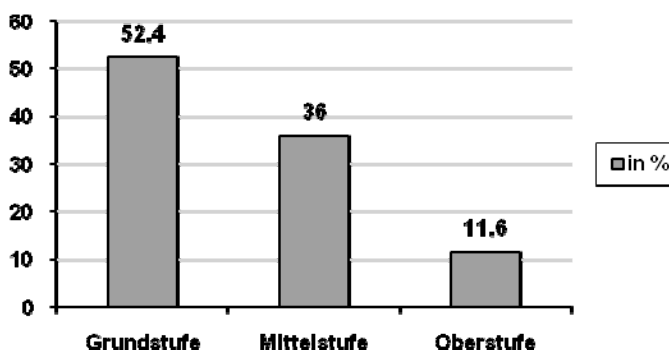
Abbildung 26: Berufserfahrung der Lehrpersonen⁷¹⁷



4.4.2.3 Sprachniveau der Lernenden

Bezüglich des Sprachniveaus der unterrichteten Deutschlernenden lässt sich feststellen, dass gut die Hälfte der Lehrpersonen (52,4%) vorwiegend Lernende der Grundstufe unterrichtet. Die Mittelstufenlernenden bilden mit 36% die zweitgrößte Gruppe. Lediglich 11,6% der Lehrpersonen unterrichten in der Oberstufe.⁷¹⁸ Diese Verteilung spielt unter Umständen bei der Frage nach dem tatsächlichen Einsatz von Computer und Internet im Fremdsprachenunterricht eine Rolle.

Abbildung 27: Sprachniveau der Lernenden⁷¹⁹



Die Einteilung des Sprachniveaus in Grund-, Mittel-, und Oberstufe orientiert sich hierbei an der Klassifikation des Goethe-Instituts. Zur besseren Orientierung bei der Einschätzung ihrer Lernenden erhielten die Teilnehmer eine Übersicht, die diese Klassifizierung mit den Stufen des Europäischen Referenzrahmens sowie mit den Prüfungsstufen des Faches Deutsch als Fremdsprache in Verbindung setzt.⁷²⁰

⁷¹⁷ Eigene Darstellung

⁷¹⁸ Siehe Abbildung 27

⁷¹⁹ Eigene Darstellung

⁷²⁰ Siehe Abbildung 28

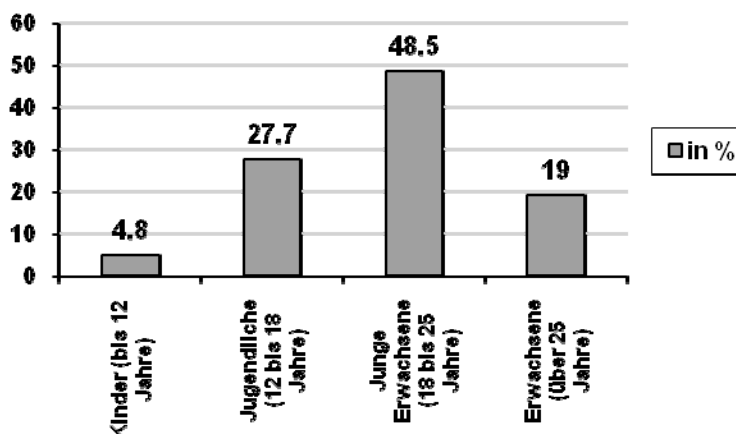
Abbildung 28: Stufenübersicht der Sprachniveaus⁷²¹

Stufenübersicht		
Goethe-Institut	Europäischer Referenzrahmen	Prüfungen
Grundstufe	A1	Start Deutsch 1
	A2	Start Deutsch 2
Mittelstufe	B1	Zertifikat Deutsch
	B2	Zertifikat Deutsch für den Beruf Zentrale Mittelstufenprüfung
	C1	Prüfung Wirtschaftsdeutsch
Oberstufe	C2	Zentrale Oberstufenprüfung Kleines Deut. Sprachdiplom Großes Deut. Sprachdiplom

4.4.2.4 Altersgruppen der Lernenden

Bei den Altersgruppen der Lernenden, die von den Lehrpersonen unterrichtet werden, gibt es einen sehr deutlichen Schwerpunkt bei den Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren (27,7%) und jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren (48,5%). Kinder bis 12 Jahre (4,8%) und Erwachsene über 25 Jahren (19%) stellen eine eher untergeordnete Gruppe dar.⁷²² Auch hier wird es interessant sein zu sehen, inwieweit dieser Schwerpunkt in einer Altersgruppe, die allgemein als medienaffin einzustufen ist, Auswirkungen auf den Medieneinsatz und die Haltung der Lehrpersonen in Bezug auf diese Medien hat.

Abbildung 29: Altersgruppen der Lernenden⁷²³



4.4.2.5 Einrichtungen, an denen die Lehrpersonen tätig sind

Hier ist vorwegzuschicken, dass die Teilnehmer der Studie bei dieser Frage die Möglichkeit hatten, Mehrfachantworten auszuwählen. Dies ist dem Umstand geschul-

⁷²¹ Darstellung in Anlehnung an Goethe-Institut

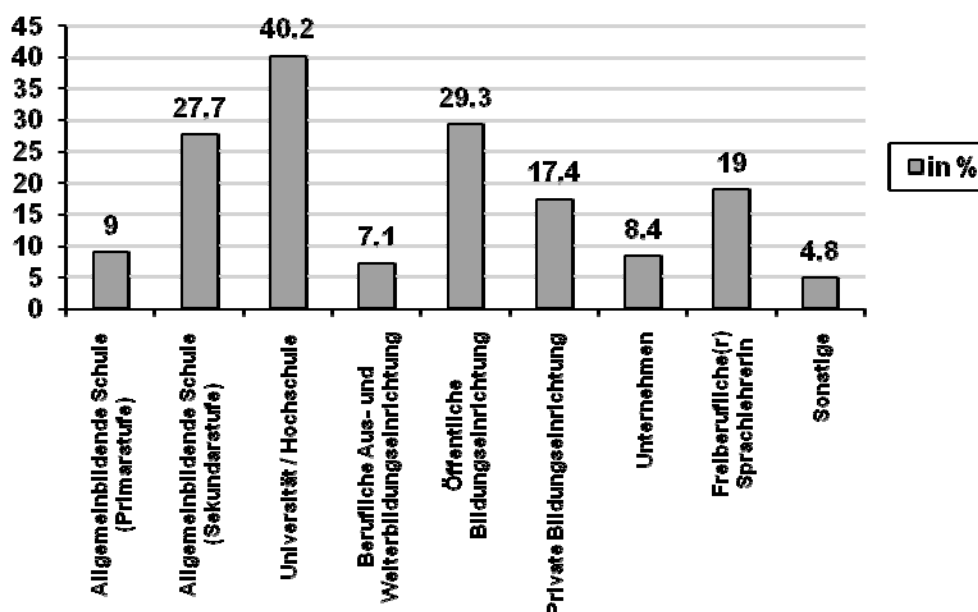
⁷²² Siehe Abbildung 29

⁷²³ Eigene Darstellung

det, dass Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Regel nicht einen einzigen Arbeitgeber haben, sondern an mehreren Bildungseinrichtungen parallel tätig sind.

Wie aus Abbildung 30 ersichtlich, zählen Universitäten und Hochschulen mit 40,2% zu den Hauptarbeitgebern der Lehrpersonen. Mit Abstand folgen öffentliche Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Volkshochschulen oder auch die Goethe-Institute (29,3%) und die Sekundarstufen von Allgemeinbildenden Schulen (27,7%) auf etwa gleichem Niveau. Mit weiterem Abstand folgen dann die freiberufliche Tätigkeit als Fremdsprachenlehrperson (19%) zusammen mit der Tätigkeit an privaten Bildungseinrichtungen wie z.B. Sprachschulen oder sonstigen privaten Bildungsträgern (17,4%). Eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielen Lehrtätigkeiten in der Primarstufe allgemeinbildender Schulen (9%), die Arbeit als Sprachtrainer in Unternehmen (8,4%) und das Unterrichten in beruflichen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen wie z.B. den Berufsakademien (7,1%). 4,8% der befragten Lehrpersonen unterrichten an anderen Einrichtungen, die nicht unter die anderen Kategorien zu fassen sind.

Abbildung 30: Einrichtungen, an denen Lehrpersonen tätig sind⁷²⁴



Der hohe Beschäftigungsanteil an Universitäten und Hochschulen lässt aufgrund der technischen Ausstattung dieser Einrichtungen in Bezug auf IKT⁷²⁵ für die weitere Auswertung der Daten erwarten, dass u.U. hier eine höhere Affinität zu diesen Medien, aber auch ein anderes Nutzungsverhalten zu beobachten sein könnte.

⁷²⁴ Eigene Darstellung

⁷²⁵ Anmerkung: Zumindest, was die zentral- und nordeuropäischen Länder, Nordamerika und teilweise auch Asien betrifft.

4.4.2.6 Schlussfolgerungen

Für die beruflichen Rahmenbedingungen der Probanden lässt sich festhalten, dass es eine sehr ausgewogene Verteilung hinsichtlich der Berufserfahrung gibt. Besonders positiv zu vermerken ist, dass insbesondere die Gruppe mit einer Berufserfahrung von mehr als 20 Jahren sehr stark vertreten ist, so dass eine durch das Medium Computer bedingte Dominanz der jüngeren und damit weniger erfahrenen Lehrpersonen bei dieser Erhebung nicht auftrat und die Ergebnisse frei von Verzerrungen sind.

Die Form der Ausbildung, die die Teilnehmer für die Ausübung ihrer Tätigkeit absolviert haben, lässt sich mit dem Quereinstieg in das Fach auch aufgrund der schwierigen Beschäftigungslage für Germanisten allgemein und des noch jungen Fachgebietes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erklären. Nicht zu erklären, gleichwohl bedenklich, ist die relativ hohe Zahl der Lehrpersonen, die weder über eine germanistische, noch über eine andere fremdsprachen-philologische Ausbildung oder gar keine pädagogische Ausbildung verfügen, also völlig fachfremd sind. Dieser Punkt wird sicher im Rahmen einer Debatte über die Qualität der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, aber auch über die Qualität des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts Deutsch zu diskutieren sein.

Es lässt sich feststellen, dass junge Erwachsene die zahlenmäßig größte Gruppe der Deutschlernenden ausmachen. Angesichts der großen Zahl an Lehrpersonen, die an Universitäten und Hochschulen unterrichten, ist dies nicht weiter verwunderlich. Interessant erscheint, dass weit über die Hälfte der Lernenden Grundstufenunterricht absolvieren, was insbesondere im Hinblick auf die IKT und ihren sinnvollen Einsatz von nicht unerheblichem Interesse ist.

4.4.3 Computernutzung von Lehrpersonen

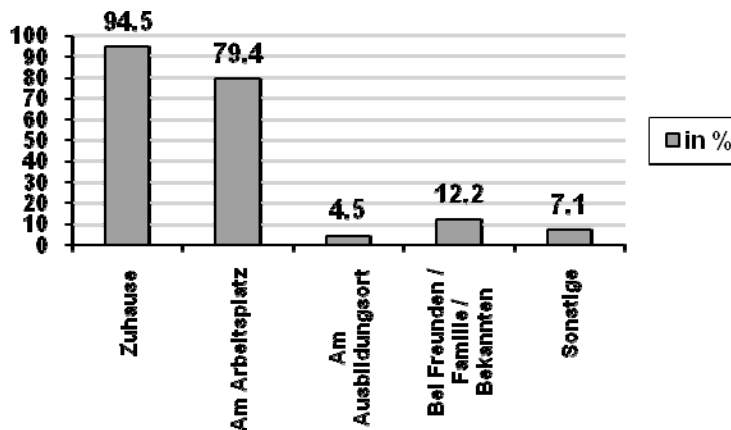
4.4.3.1 Computerverfügbarkeit

Bezüglich der Computernutzung war es von Interesse herauszufinden, wo Lehrpersonen Zugriff auf Computer haben. Hierbei waren Mehrfachantworten zulässig. Die Ergebnisse zeigen, dass die Computerverfügbarkeit für Lehrpersonen insgesamt als ‚sehr gut‘ eingeschätzt werden kann. Immerhin 94,5% verfügen über einen eigenen Computer zu Hause und mehr als $\frac{3}{4}$ der Lehrpersonen (79,4%) haben auch an ihrem Arbeitsplatz Zugriff auf Computer. Weitere Zugriffsmöglichkeiten spielen eine untergeordnete Rolle.⁷²⁶ Zu beachten ist noch die Option „Am Ausbildungsort“: Offensich-

⁷²⁶ Siehe Abbildung 31; Für eine ausgiebige berufliche Nutzung erscheinen diese Möglichkeiten ungeeignet.

tlich ist es so, dass sich einige Lehrpersonen neben ihrer Berufstätigkeit noch aus- und weiterbilden. Auf welchen Gebieten dies geschieht und ob diese Ausbildung mit dem Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verbunden ist, darauf lässt die Untersuchung keine Rückschlüsse zu.

Abbildung 31: Computerverfügbarkeit⁷²⁷



Etwas verschoben zeigt sich das Bild bei den beiden anderen Gruppen: Bei den Dozenten, die Lehrpersonen ausbilden, verfügen 89,3% über einen eigenen Computer. Dieser geringfügig schwächere Wert lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass diese Gruppe über besser ausgestattete Arbeitsplätze verfügt – hier liegt die Computerverfügbarkeit mit ebenfalls 89,3% gut 10% höher als bei den Lehrpersonen. Auch die Studierenden sind in Bezug auf Computer gut ausgestattet: Hier verfügen 90,1% über einen eigenen Computer. Am Ausbildungsort – der in diesem Fall das Äquivalent zum Arbeitsplatz der beiden anderen Gruppen darstellt – haben 65,6% der Studierenden Zugriff auf Computer.

4.4.3.2 Erfahrung im Umgang mit Computern

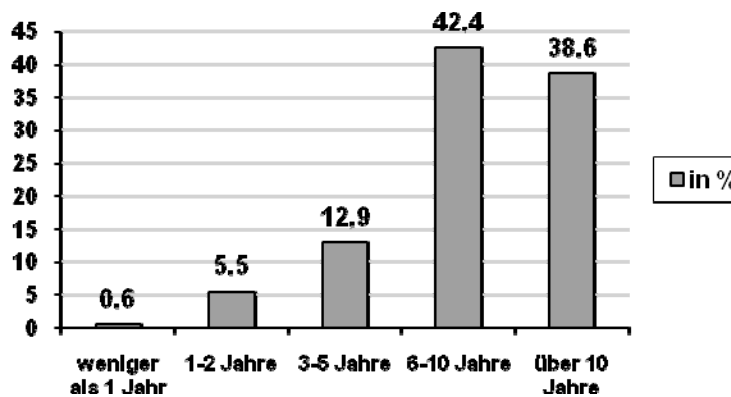
Ein ebenfalls wichtiger Faktor bei der Betrachtung der Computernutzung ist die Erfahrung, die Lehrpersonen im Umgang mit diesem Medium haben. In diesem Punkt zeichnet sich ab, dass Lehrpersonen den Computer nicht erst in jüngster Zeit für sich entdeckt haben: 81% der Lehrpersonen arbeiten bereits länger als 6 Jahre mit Computern und immerhin noch 38,6% länger als 10 Jahre.⁷²⁸ Mit diesen Werten liegen die Lehrpersonen nur unwesentlich hinter den Dozenten, von denen 87,5% bereits länger als 6 Jahre mit Computern arbeiten. Der etwas höhere Wert kann dabei wiederum mit

⁷²⁷ Eigene Darstellung

⁷²⁸ Siehe Abbildung 32

der besseren Verfügbarkeit von Computern an den Arbeitsplätzen der Dozenten⁷²⁹ erklärt werden.

Abbildung 32: Erfahrung von Lehrpersonen im Umgang mit Computern⁷³⁰



Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf die Erfahrungen der Studierendengruppe.⁷³¹ Zwar können aufgrund des geringeren Durchschnittsalters nicht ebenso hohe Werte erwartet werden, allerdings deuten die Zahlen darauf hin, dass die künftige Lehrergeneration eine größere Erfahrung⁷³² im Umgang mit dem Computer aufweisen wird als die heutige Lehrpersonengeneration. Indikator hierfür ist, dass trotz des jungen Alters annähernd zwei Drittel der Studierenden (60,3%) bereits über 6 oder mehr Jahre Erfahrung im Umgang mit Computern haben und gleichzeitig nur ein sehr geringer Teil der Studierenden (2,3%) nur über eine Erfahrung bis 2 Jahre verfügt. Das bedeutet, dass die meisten Studierenden bereits vor ihrem Studium mit Computern gearbeitet haben und so bereits frühzeitig – und insgesamt früher als die aktuelle Lehrpersonengeneration – Erfahrungen sammeln konnten.

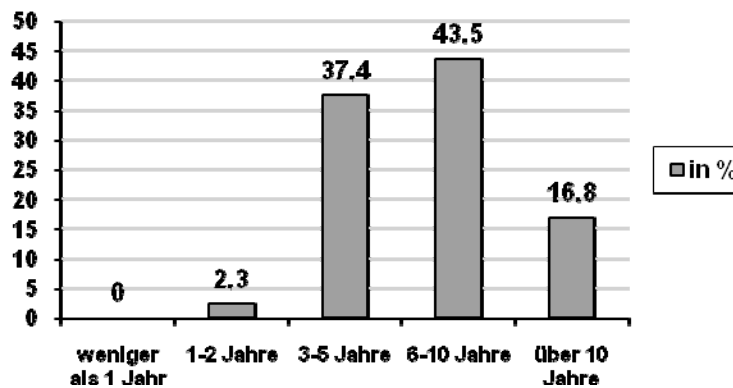
⁷²⁹ Vgl. auch 4.4.3.1

⁷³⁰ Eigene Darstellung

⁷³¹ Siehe Abbildung 33

⁷³² Anmerkung: Erfahrung meint hier die zeitliche Erfahrung; nicht zu verwechseln mit Kompetenz.

Abbildung 33: Erfahrung von Studierenden im Umgang mit Computern⁷³³

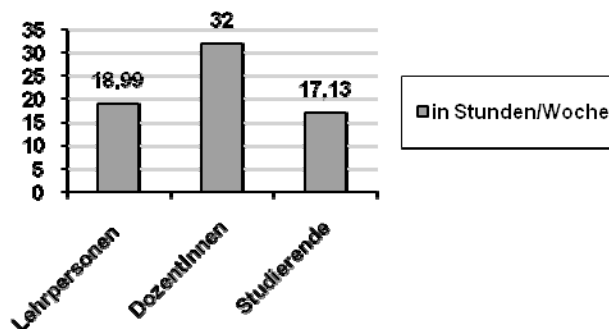


Für die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist dieser Umstand insofern wichtig, als man für die Zukunft davon ausgehen kann, dass Computer und der Umgang mit ihnen noch selbstverständlicher sein werden, als das derzeit der Fall ist.

4.4.3.3 Dauer der Computernutzung

In der Computernutzung⁷³⁴ lassen sich zwischen den Gruppen interessante Unterschiede feststellen: Insgesamt nutzen die Lehrpersonen in der Studie den Computer im Schnitt 18,99 Stunden pro Woche. Das liegt auf geringfügig höherem Niveau als bei den Studierenden. Hervorzuheben ist, dass Dozenten den Computer insgesamt um mehr als die Hälfte länger nutzen als die Lehrpersonen. Sie kommen im Schnitt auf eine Nutzungsdauer von exakt 32 Stunden pro Woche. In diesen Stundenzahlen sind die private und die berufliche Computernutzung zusammengefasst.⁷³⁵

Abbildung 34: Gesamtdauer der Computernutzung⁷³⁶



⁷³³ Eigene Darstellung

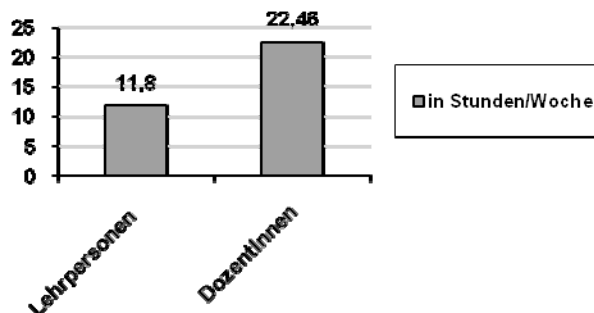
⁷³⁴ Anmerkung: Die Computernutzung schließt die Internetnutzung mit ein.

⁷³⁵ Siehe Abbildung 34

⁷³⁶ Eigene Darstellung

Betrachtet man die Dauer der beruflichen Computernutzung isoliert, so lässt sich konstatieren, dass DozentInnen im Beruf annähernd doppelt so viel Zeit am Computer verbringen wie Lehrpersonen.⁷³⁷

Abbildung 35: Dauer der beruflichen Computernutzung⁷³⁸



Insgesamt erscheint die berufliche Nutzungsdauer – sowohl auf Lehrpersonen- als auch auf DozentInnenseite – sehr hoch, wenn man berücksichtigt, dass sowohl Lehrpersonen als auch DozentInnen eine Lehrverpflichtung haben. Der große Unterschied lässt sich mit dem Umstand erklären, dass DozentInnen aus dem Universitätsumfeld i.d.R. eine geringere Lehrverpflichtung und somit „mehr Zeit“ haben⁷³⁹ und aufgrund von außerunterrichtlicher Projektmitarbeit, Forschungsarbeit und Publikationen mehr am Computer arbeiten müssen.

Schlussendlich machen diese Zahlen jedoch deutlich, dass Computer für die Arbeit von Lehrpersonen bereits heute einen sehr hohen Stellenwert besitzen und Kenntnisse im Umgang mit dem Medium zwingend erforderlich sind. Welche Kenntnisse Lehrpersonen in einigen grundlegenden Programmtypen aufweisen können, erfasst die folgende Auswertung.

4.4.3.4 Kenntnisse in den verschiedenen Programmtypen

Die Probanden waren angehalten zu beurteilen, über welche Kenntnisse sie in Bezug auf verschiedene Programmtypen verfügen. Dabei handelt es sich um eine subjektive Selbsteinschätzung und nicht etwa um einen objektiven Messwert. Er kann somit lediglich als Anhaltspunkt dafür herangezogen werden, bei welchen Programmtypen mehr und bei welchen weniger Kenntnisse vorliegen.

⁷³⁷ Siehe Abbildung 35

⁷³⁸ Eigene Darstellung

⁷³⁹ Anmerkung: Hier sind die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Lehrstühlen gemeint und nicht Honorarkräfte, die für die reine Sprachausbildung zuständig sind. Letztere fallen unter die Lehrpersonen.

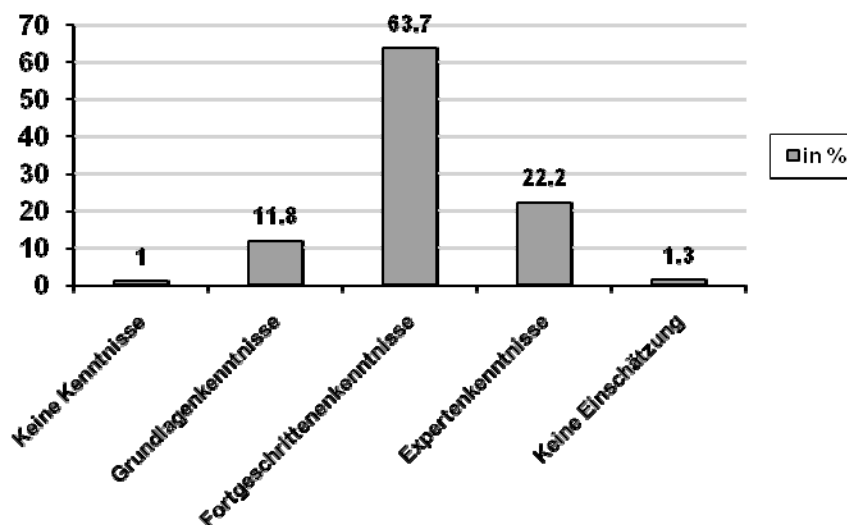
4.4.3.4.1 TEXTVERARBEITUNG⁷⁴⁰

In der Textverarbeitung sind die Kenntnisse von Lehrpersonen insgesamt als sehr gut einzuschätzen: So beurteilen 63,7% der Teilnehmer ihre eigenen Kenntnisse als Fortgeschrittenenkenntnisse und 22,2% als Expertenkenntnisse. 11,8% schätzen ihre eigenen Kenntnisse als Grundlagenkenntnisse ein. Lediglich 1% besitzt keine Kenntnisse und 1,3% konnten ihre eigenen Kenntnisse nicht einschätzen.⁷⁴¹

Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen lassen sich folgende Aussagen treffen: Insgesamt weisen die Lehrpersonen und die DozentInnen sehr ähnliche Profile auf, denn auch bei den DozentInnen geben über 85% Fortgeschrittenen- bis Expertenkenntnisse an. Lediglich im Verhältnis gibt es Unterschiede: So verfügen hier 58,9% über Fortgeschrittenenkenntnisse und 28,6% über Expertenkenntnisse.

Ähnliche Zahlen sind auch bei den Studierenden festzustellen, wobei hier 73,3% über Fortgeschrittenenkenntnisse verfügen und 13% über Expertenkenntnisse. Dieser Umstand lässt sich darauf zurückführen, dass Studierende noch nicht über die langjährige Erfahrung verfügen, die die beiden anderen Gruppen besitzen.

Abbildung 36: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Textverarbeitung⁷⁴²



Für die Textverarbeitung lässt sich festhalten, dass alle Teilnehmer über sehr gute Kenntnisse verfügen und dieser Programmtyp auch in Bezug auf das Berufsfeld Fremdsprachenlehrperson zu den Standardapplikationen gehört.

⁷⁴⁰ Anmerkung: Hierzu zählen Programme wie bspw. Microsoft Word.

⁷⁴¹ Siehe Abbildung 36

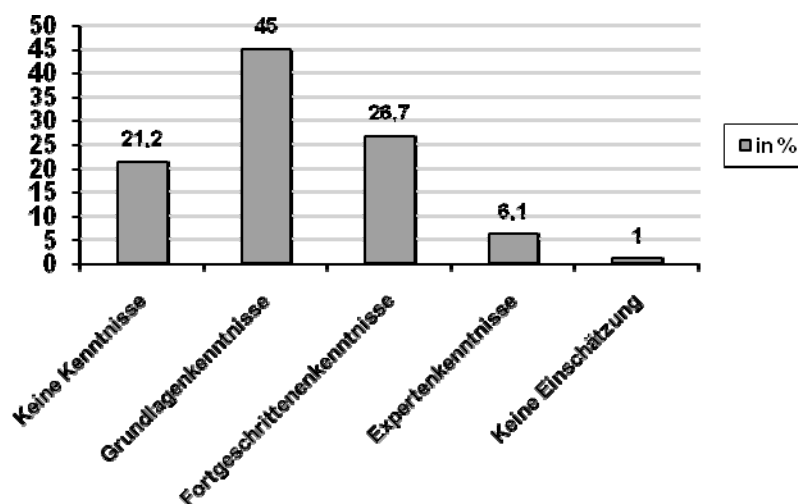
⁷⁴² Eigene Darstellung

4.4.3.4.2 PRÄSENTATIONSPROGRAMME⁷⁴³

Bei Präsentationsprogrammen weisen Lehrpersonen deutlich geringere Kenntnisse auf als zuvor bei der Textverarbeitung.⁷⁴⁴ Hier verfügen nur noch etwa ein Drittel der teilnehmenden Lehrpersonen (32,8%) über Fortgeschrittenen- und Expertenkenntnisse. 45% können hier zumindest Grundlagenkenntnisse vorweisen, 21,2% haben keine Kenntnisse.

Interessant fällt hier der Vergleich mit den Studierenden aus: Hier verfügen annähernd genauso viele Teilnehmer (21,4%) über keine Kenntnisse in der Bedienung von Präsentationsprogrammen. Angesichts der geringeren Erfahrung ein durchaus interessantes Ergebnis, da davon ausgegangen werden kann, dass in dieser Gruppe die Kenntnisse noch stärker ansteigen werden als das in der Gruppe der Lehrpersonen der Fall sein dürfte. Hier spielt sicherlich die Tatsache eine Rolle, dass Studierende in der Ausbildung z.B. durch Referate häufiger gezwungen sind, dieses Medium aktiv einzusetzen.

Abbildung 37: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Präsentationsprogramme⁷⁴⁵



Die DozentInnen liegen bei den Kenntnissen im Umgang mit Präsentationsprogrammen insgesamt auf dem höchsten Niveau. Hier verfügen lediglich 14,3% über keine Kenntnisse, 41,1% über Grundlagen-, 32,1% über Fortgeschrittenen- und immerhin 12,5% über Expertenkenntnisse.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Präsentationsprogramme keine so große Rolle spielen wie beispielsweise die Textverarbeitungsprogramme. Wenn man

⁷⁴³ Anmerkung: Programme zum Erstellen von Präsentationen wie z.B. Microsoft PowerPoint

⁷⁴⁴ Siehe Abbildung 37

⁷⁴⁵ Eigene Darstellung

allerdings in Betracht zieht, dass über Visualisierungen sehr gute Lernerfolge zu erzielen sind, liegt in diesem Programmtyp u.U. ein bisher nicht ausreichend genutztes Potenzial.

4.4.3.4.3 AUTORENPROGRAMME⁷⁴⁶

Fast die Hälfte der Lehrpersonen (47,3%) verfügt über keinerlei Kenntnisse im Umgang mit Autorenprogrammen. Und auch die Kenntnisse der anderen Hälfte sind im Vergleich zu den vorangegangenen Programmtypen eindeutig schwächer ausgeprägt.⁷⁴⁷ 31,2 % verfügen über Grundlagenkenntnisse und stellen damit die größte Gruppe, die Kenntnisse im Umgang mit Autorenprogrammen vorweisen kann. Dann folgen diejenigen, die über Fortgeschrittenenkenntnisse verfügen mit 13,5% und schließlich die Teilnehmer mit Expertenkenntnissen (3,9%).

Auch bei diesem Programmtypen weisen DozentInnen das höchste Kenntnisniveau vor, wenn auch nicht mit besonders großem Abstand: 39,3% verfügen über keine Kenntnisse, 33,9% über Grundlagen-, 19,6% über Fortgeschrittenen- und 7,1% über Expertenkenntnisse. Da sie diese Programme i.d.R. nicht direkt für ihre eigenen Lehrtätigkeit anwenden,⁷⁴⁸ lässt sich dieser Umstand damit begründen, dass sich DozentInnen intensiv mit der Arbeit und Evaluation dieser Programme für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch auseinandersetzen, um die Einsatzmöglichkeiten zu testen.

Dass Studierende bei diesem Programmtypen besonders schlecht abschneiden⁷⁴⁹, ist nicht unerwartet, da sie diese Programmtypen noch nicht im Berufsalltag einsetzen können und sich der Einsatz eher auf das Kennenlernen in der Ausbildung beschränkt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Autorenprogramme von ihrer Grundidee her direkt auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichtet sind. Allerdings zeigen die Ergebnisse in Bezug auf diese Programme sehr deutlich, dass sie sich in der Gruppe der Lehrpersonen bisher nicht vollständig durchsetzen konnten. Ein möglicher Ansatzpunkt zur Ausschöpfung des Potenzials solcher Programme wäre es, im Studium verstärkt mit diesem Programmtyp zu arbeiten, um einer späteren Berührungangst vorzubeugen. Hier wären die DozentInnen angehalten, ihre eigenen Kenn-

⁷⁴⁶ Anmerkung: Autorenprogramme sind Programme zur Erstellung von z.B. Unterrichtsmaterialien. Beispielhaft für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seien hier Lingofox, Zarb und HotPotatoes genannt.

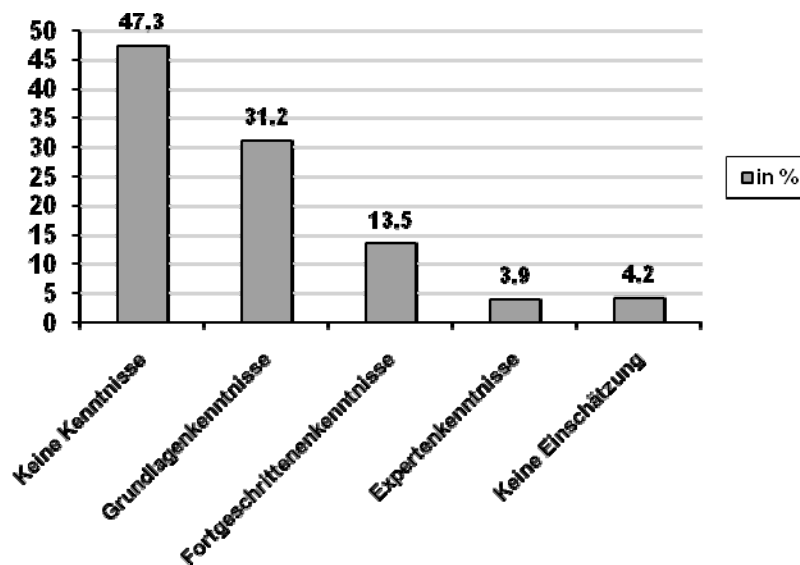
⁷⁴⁷ Siehe Abbildung 38

⁷⁴⁸ Anmerkung: Da sonst unter Lehrperson zu werten.

⁷⁴⁹ Anmerkung: 76,3% keine Kenntnisse und 19,8% Grundlagenkenntnisse

nisse an die Studierenden weiterzugeben, was angesichts der Zahlen offensichtlich bisher noch nicht ausreichend geschieht.

Abbildung 38: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Autorenprogramme⁷⁵⁰



4.4.3.4.4 PROGRAMME ZUM ERSTELLEN VON INTERNETSEITEN⁷⁵¹

Die Ergebnisse für Programme zum Erstellen von Internetseiten ähneln sehr denen für Autorenprogramme. Hier können 54% der Lehrpersonen keine Kenntnisse vorweisen, 25,8% Grundlagenkenntnisse, 12,5% Fortgeschrittenkenntnisse und 4,8% Expertenkenntnisse. 2,9% konnten ihre eigenen Kenntnisse nicht einschätzen.⁷⁵²

Auch hier sind die DozentInnen wieder die Gruppe mit den größeren Kenntnissen. 28,6% von ihnen besitzen mindestens Grundlagen-, 23,2% Fortgeschritten- und 7,1% Expertenkenntnisse.

Ähnlich wie bei den Präsentationsprogrammen⁷⁵³ ist auch hier der Vergleich mit den Studierenden interessant. Zwar haben hier 57,3% keine Kenntnisse, dafür verfügen insgesamt 32,1% zumindest über Grundlagenkenntnisse. Fortgeschritten- und Expertenkenntnisse können insgesamt 8,4% der Studierenden vorweisen. Auch hier ist davon auszugehen, dass aufgrund der geringeren Erfahrung der Studierenden mit dem Medium Computer der Kenntnisstand der zukünftigen Lehrpersonengeneration im Um-

⁷⁵⁰ Eigene Darstellung

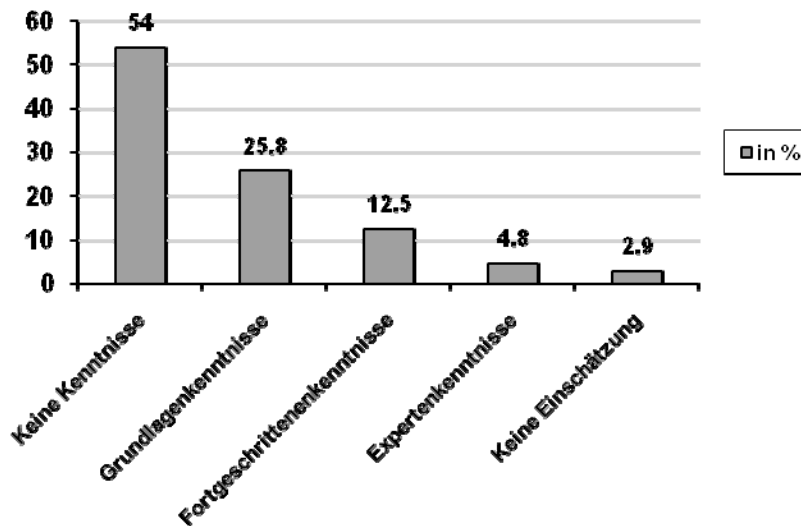
⁷⁵¹ Anmerkung: Gefragt war hier nach sog. HTML-Editoren wie beispielsweise Microsoft Frontpage oder Macromedia Dreamweaver.

⁷⁵² Siehe Abbildung 39

⁷⁵³ Siehe auch 4.4.3.4.2

gang mit Programmen zur Erstellung von Internetseiten höher sein wird, als es heute der Fall ist.

Abbildung 39: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Programme zum Erstellen von Internetseiten⁷⁵⁴



In Anbetracht der wachsenden Bedeutung des Mediums Internet erscheint es sinnvoll, die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit Programmen zur Erstellung von Internetseiten stärker als bisher in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einzubeziehen. Hierzu wird es in einem ersten Schritt jedoch notwendig sein, den Kenntnisstand der DozentInnen zu erhöhen, um auch über entsprechend qualifizierte Aus- und Weiterbilder zu verfügen.

4.4.3.4.5 PROGRAMME ZUR GRAFIKERSTELLUNG⁷⁵⁵

Auch die Gruppe der Programme zur Grafikerstellung gehört zu denjenigen, bei denen über die Hälfte der Lehrpersonen (55,9%) keinerlei Kenntnisse vorweisen können. Über Grundkenntnisse verfügt etwa ein Drittel (31,5%), über Fortgeschrittenenkenntnisse gerade einmal 9,3%. Als Experten in diesem Bereich beurteilen sich 1,6% der Befragten.⁷⁵⁶

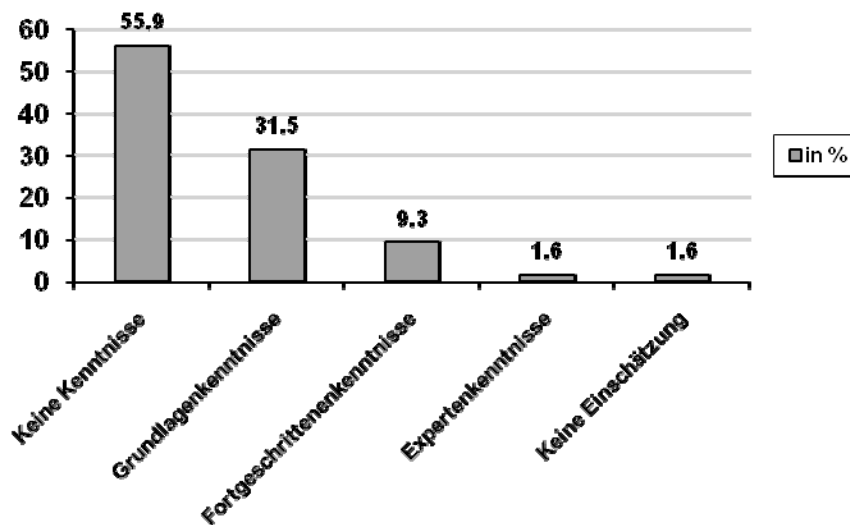
Die Gruppe der DozentInnen weist hier sehr ähnliche Ergebnisse auf: 51,8% haben keine Kenntnisse, 32,1% Grundlagenkenntnisse und 8,9% Fortgeschrittenenkenntnisse. Lediglich Expertenkenntnisse sind mit 7,1% wesentlich höher ausgeprägt.

⁷⁵⁴ Eigene Darstellung

⁷⁵⁵ Anmerkung: Programme wie beispielsweise Corel Draw, Adobe Illustrator oder Macromedia Freehand.

⁷⁵⁶ Siehe Abbildung 40

Abbildung 40: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Programme zur Grafikerstellung⁷⁵⁷



Interessant sind auch hier wieder die Studierenden, die – wenn auch nur leicht – insgesamt bereits höhere Kenntnisse vorweisen können als die Lehrpersonen: Hier verfügen lediglich 48,1% über keinerlei Kenntnisse im Umgang mit Programmen zur Grafikerstellung. 38,2% verfügen über Grundlagen-, 9,2% über Fortgeschrittenen- und 3,1% über Expertenkenntnisse.

Hier lässt sich konstatieren, dass Programme zur Grafikerstellung zu den Programmen gehören, in denen Lehrpersonen die geringsten Kenntnisse vorweisen können. Im Hinblick auf die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien durch die Lehrpersonen wäre zu überlegen, inwieweit hier nicht vielleicht Nachholbedarf besteht – zumal die Studierenden bereits über höhere Kenntnisstände verfügen.

4.4.3.4.6 PROGRAMME ZUR BILDBEARBEITUNG⁷⁵⁸

Etwas besser ist es um die Programmkenntnisse in der Bildbearbeitung bestellt. Hier hat lediglich ein Drittel der Lehrpersonen (33,8%) keinerlei Kenntnisse vorzuweisen. Immerhin fast die Hälfte (44,6%) hat Grundlagenkenntnisse. 16,1% der Lehrpersonen schätzen sich als Fortgeschrittene und 3,9% als Experten der Bildbearbeitung ein.⁷⁵⁹

Wie bei der Grafikerstellung verfügen auch hier die DozentInnen über ein ähnliches Kenntnisprofil, wobei ein etwas höherer Prozentsatz (37,5%) über keine Kenntnisse verfügt. Dafür verfügen nach 35,7% mit Fortgeschrittenenkenntnissen sogar 23,2% über Expertenkenntnisse.

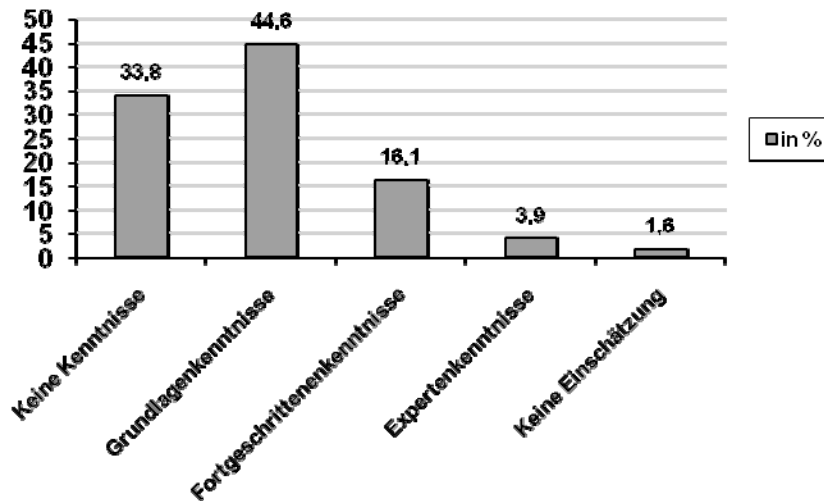
⁷⁵⁷ Eigene Darstellung

⁷⁵⁸ Anmerkung: Programme wie beispielsweise Adobe Photoshop.

⁷⁵⁹ Siehe Abbildung 41

Wiederum sind die Studierenden die Gruppe mit dem höchsten Kenntnisstand: Nur gut ein Viertel der Studierenden (26,7%) verfügt über keine Kenntnisse. Fast die Hälfte (47,3%) besitzt Grundlagenkenntnisse und 21,4% Fortgeschrittenenkenntnisse. 2,3% sehen sich schließlich als Experten.

Abbildung 41: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Programme zur Bildbearbeitung⁷⁶⁰



Auch für die Bildbearbeitung ergibt sich die Fragestellung, inwieweit sich das Potenzial der bereits bei den Studierenden vorhandenen Kenntnisse produktiv in die Ausbildung, aber auch in den Beruf der Fremdsprachenlehrperson einbringen lässt. Dass die Studierenden hier bereits einen relativ hohen Kenntnisstand erreicht haben, lässt sich u.U. mit einem größeren Interesse an neuen Technologien wie beispielsweise der Digitalfotografie begründen. Der Beweis dafür kann an dieser Stelle allerdings nicht erbracht werden.

4.4.3.4.7 PROGRAMME ZUR ERSTELLUNG INTERAKTIVER ANWENDUNGEN⁷⁶¹

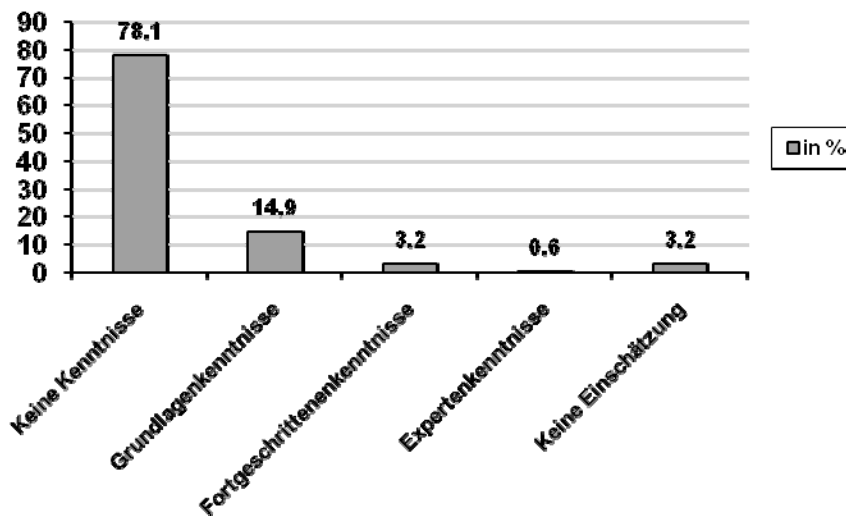
Wie kaum anders zu erwarten, sind Programme zur Erstellung interaktiver Anwendungen am wenigsten in Gebrauch. Somit ist hier auch der Kenntnisstand im Vergleich zu allen hier aufgeführten Programmtypen am geringsten. Mehr als drei Viertel der Lehrpersonen (78,1%) haben hier keine Kenntnisse und 14,9% können zumindest Grundlagenkenntnisse vorweisen. 3,2% haben Fortgeschrittenen- und nur 0,6% Expertenkenntnisse.⁷⁶²

⁷⁶⁰ Eigene Darstellung

⁷⁶¹ Anmerkung: Programme wie beispielsweise Authorware, Director oder Flash (alle Macromedia bzw. heute Adobe).

⁷⁶² Siehe Abbildung 42

Abbildung 42: Programmkennnisse von Lehrpersonen – Programme zur Erstellung interaktiver Anwendungen⁷⁶³



Die DozentInnen sind hier ihren KollegInnen wieder überlegen und „nur“ 71,4% haben keine Kenntnisse, 23,2% haben Grundlagen-, 3,6% Fortgeschrittenen- und 1,8% Expertenkenntnisse. Dieser Unterschied lässt sich – ähnlich wie bei den Auto- renprogrammen – u.U. mit Evaluationstätigkeiten und auch mit der Arbeit in der Lehr- mittelentwicklung erklären.

Studierende sind bei diesem Programmtypen weit abgeschlagen: 86,3% verfü- gen über keine Kenntnisse, 6,9% über Grundlagen- und 0,8% über Expertenkenntnis- se. Fortgeschrittenenkenntnisse wurden von dieser Gruppe überhaupt nicht angegeben und 6,1% konnten ihre Kenntnisse nicht einschätzen. Dieser vergleich- sweise hohe Prozentsatz deutet darauf hin, dass diesen Teilnehmern der Programmtyp unbekannt war.

Diese Auswertung macht deutlich, dass es bei der Entwicklung von z.B. Sprachlehr- und -lernprogrammen nach wie vor eine relativ strikte Trennung zwischen der Didaktik/Methodik und der technischen Umsetzung gibt. Hier wäre zu diskutie- ren⁷⁶⁴, ob dies ein sinnvoller Weg zu mehr Qualität in der (technologiegestützten) Lehre ist, oder ob es nicht effektiver wäre, technisch geschulte Didaktiker auszubilden, um diese Lücke zwischen Pädagogik und Technologie zumindest ein wenig zu verkleinern. Eine Möglichkeit ist hier sicherlich die Diversifizierung von Aus- und Weiterbildungs- gängen, da sich durch die IKT letztlich auch neue Berufsbilder, wie eben z.B. fachlich ausgebildete Mediendidaktiker oder Drehbuchautoren, erschließen.

⁷⁶³ Eigene Darstellung

⁷⁶⁴ Anmerkung: Die allerdings nicht im Rahmen dieser Arbeit geführt wird.

4.4.3.5 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Auswertung zur Computernutzung von Lehrpersonen zeigen, dass mehr als drei Viertel der Lehrpersonen Computer bereits seit mehr als sechs Jahren nutzen.⁷⁶⁵ Zwar lässt sich Dauer nicht mit Kompetenz gleichsetzen, allerdings impliziert dies bei Lehrpersonen eine gewisse Routine und Sicherheit im Umgang mit diesem Medium. Insbesondere, wenn man die durchaus überraschenden Ergebnisse für die Dauer der beruflichen Computernutzung betrachtet.⁷⁶⁶ Bedenkt man, dass die Hauptaufgabe von Lehrpersonen – wie der Begriff ja deutlich ausdrückt – die Lehre, also das Unterrichten von Lernenden, ist, so machen durchschnittlich über 10 Stunden berufliche Computernutzung deutlich, dass der Computer ein zentrales Mittel für die Arbeit einer Lehrperson darstellt.⁷⁶⁷

Bezüglich der Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen Programmtypen lässt sich konstatieren, dass die Textverarbeitung hier der wichtigste Programmtyp ist, geht man von den vorhandenen Kenntnissen aus.⁷⁶⁸ Interessant ist, dass die Gruppe der Studierenden in manchen Programmtypen, wie z.B. den Programmen zur Grafikerstellung oder zur Bildbearbeitung, trotz geringerer Gesamterfahrung im Umgang mit Computern, bereits heute über durchschnittlich höhere Kenntnisse verfügt als die Lehrpersonen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die zukünftige Lehrpersonengeneration hier über größere Kenntnisse verfügen wird als die derzeitigen Lehrpersonen. Das sollte zu Überlegungen darüber anregen, ob sich das Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache diese Kenntnisse und das damit verbundene Potenzial – ganz im Sinne eines modernen Fachgebietes und einer nachhaltigen Qualität der Lehre – nicht sinnvoll nutzbar machen kann.

Da es sich abzeichnet, dass das Internet in Bezug auf die Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zukünftig eine der zentralen IKT sein wird⁷⁶⁹, war es ein weiteres Anliegen der Studie zu erfassen, wie und in welchem Umfang Lehrpersonen dieses Medium nutzen.

⁷⁶⁵ Siehe 4.4.3.2

⁷⁶⁶ Siehe 4.4.3.3

⁷⁶⁷ Anmerkung: Inwiefern hier neben der außerunterrichtlichen auch die Nutzung von Computern im Unterricht eine Rolle spielt, wird in Abschnitt 4.4.5.3.2 zu analysieren sein.

⁷⁶⁸ Siehe 4.4.3.4.1

⁷⁶⁹ Siehe Kapitel 2

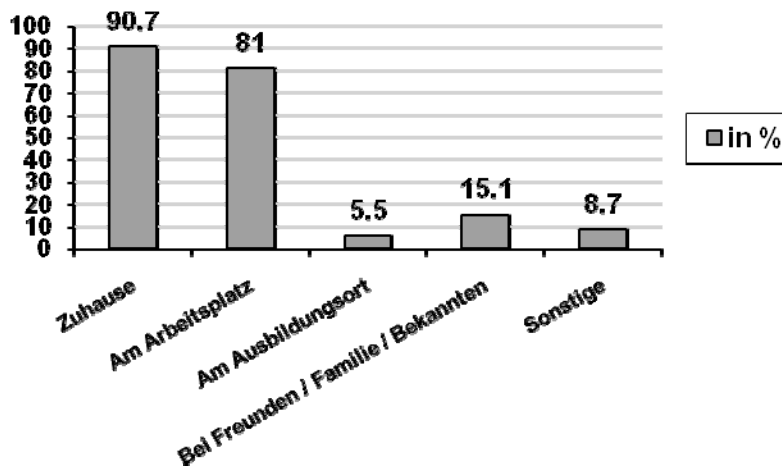
4.4.4 Internetnutzung von Lehrpersonen

4.4.4.1 Internetverfügbarkeit

Ebenso wie die Computerverfügbarkeit ist auch die Verfügbarkeit des Internets insgesamt als sehr gut einzuschätzen: 90,7% der Lehrpersonen verfügen über einen Internetzugang zu Hause und 80% an ihrem Arbeitsplatz.⁷⁷⁰ Zudem verfügt die Gruppe über weitere Zugänge zum Medium, die aber für die berufliche Nutzung eher ungeeignet zu sein scheinen.

Die DozentInnen sind bei der Internetverfügbarkeit am Arbeitsplatz deutlich besser gestellt als die Lehrpersonen: Von ihnen verfügen dort sogar 92,9% über einen Internetzugang. Dieser Umstand lässt sich mit der besseren technischen Ausstattung von Universitäten und Hochschulen gegenüber anderen Bildungseinrichtungen erklären. 83,2% der Studierenden verfügen zu Hause über einen Internetzugang, und am Ausbildungsort haben über zwei Drittel (69,5%) Zugang zum Internet.

Abbildung 43: Internetverfügbarkeit⁷⁷¹



Insgesamt ist somit die Internetverfügbarkeit bei den drei Teilnehmergruppen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als gut zu bewerten.⁷⁷²

4.4.4.2 Erfahrung in der Internetnutzung

Ähnlich hoch wie die Erfahrung in der Computernutzung⁷⁷³ ist die Erfahrung der Lehrpersonen, wenn es um die Internetnutzung geht: Weit über die Hälfte der Lehrper-

⁷⁷⁰ Siehe Abbildung 43

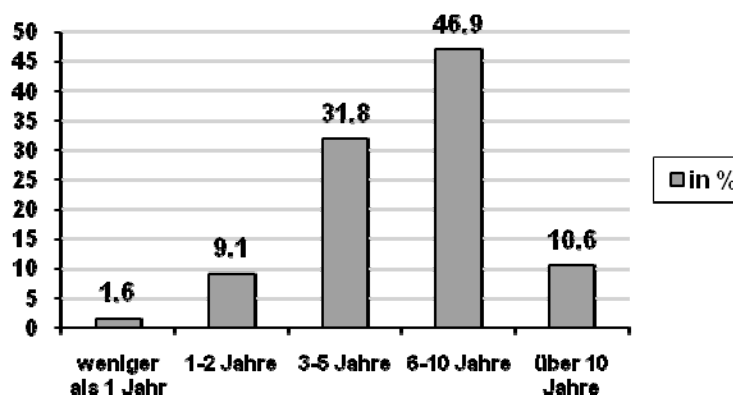
⁷⁷¹ Eigene Darstellung

⁷⁷² Anmerkung: Allerdings ist an dieser Stelle noch einmal anzumerken, dass dieses Ergebnis nicht repräsentativ für die Gesamtsituation aller Lehrpersonen, DozentInnen und Studierenden des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist. Hier ist der Fakt zu beachten, dass es sich um eine rein netzgestützte Befragung handelt.

sonen (57,5%) nutzt das Internet seit 6 oder mehr Jahren und dürfte dementsprechend als routiniert im Umgang eingeschätzt werden. Weitere 31,8% arbeiten zwischen 3 und 5 Jahren mit dem Medium. Lediglich etwas über 10 Prozent nutzen das Internet erst seit bis zu 3 Jahren.⁷⁷⁴

Auch in der Internetnutzung haben die DozentInnen die größere Erfahrung aufzuweisen. Von ihnen haben 67,8% 6 oder mehr Jahre Erfahrung in der Mediennutzung und 30,4% zwischen 3 und 5 Jahren. Darunter sind lediglich noch 1,8% zu finden, die das Medium erst seit weniger als einem Jahr nutzen. Hier zeigt sich erneut, dass Universitäten und Hochschulen dieses Ergebnis durch ihre durchschnittlich bessere Ausstattung begründen.

Abbildung 44: Erfahrung von Lehrpersonen in der Internetnutzung⁷⁷⁵



Interessant ist auch hier wieder, dass 38,9% der Studierenden – trotz des früher schon angesprochenen niedrigeren Altersschnitts – ebenfalls über 6 oder mehr Jahre Erfahrung im Umgang mit dem Medium Internet verfügen. Und mehr als die Hälfte (54,2%) liegt immerhin noch im Bereich zwischen 3 und 5 Jahren. Studierende, die nur zwischen 1 und 2 Jahren Erfahrung besitzen, bilden in dieser Gruppe mit 6,9% das Schlusslicht. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass die künftige Lehrpersonengeneration größere Routine im Umgang mit dem Internet vorweisen können wird als die jetzige. Die Zahlen machen aber auch einen weiteren wichtigen Punkt deutlich: Die meisten Studierenden haben schon weit vor ihrem Studium damit begonnen, mit dem Medium zu arbeiten. Diese Erfahrung und das damit verbundene Wissen sollten Einfluss auf die Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben und dort dazu genutzt werden, Lehrpersonen auszubilden, die auch das Medium Internet für ihre Lernenden gewinnbringend einzusetzen wissen.

⁷⁷³ Siehe 4.4.3.2

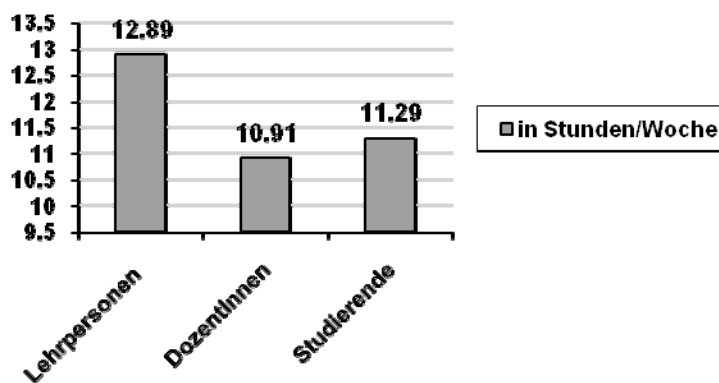
⁷⁷⁴ Siehe Abbildung 44

⁷⁷⁵ Eigene Darstellung

4.4.4.3 Dauer der Internetnutzung

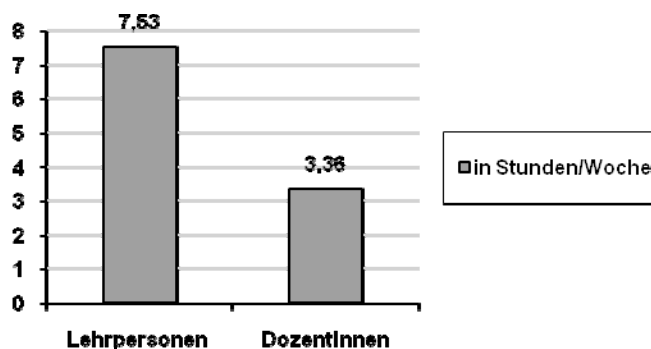
Die Auswertung der Dauer der Nutzung des Internets pro Woche war angesichts der Ergebnisse der Computernutzung⁷⁷⁶ in dieser Form nicht zu erwarten: Während DozentInnen den Computer um mehr als die Hälfte der Zeit länger einsetzen als die Lehrpersonen, sind diese mit 12,89 Stunden Internetnutzung pro Woche Spitzenreiter. DozentInnen nutzen das Internet im Schnitt 10,91 Stunden. Die Studierenden liegen mit 11,29 Stunden pro Woche dazwischen.⁷⁷⁷ Zunächst bedeutet dieses Ergebnis, dass Lehrpersonen mehr als die Hälfte der Zeit, die sie am Computer arbeiten, im Internet verbringen, während es bei den DozentInnen nur ein Drittel der Zeit ist.

Abbildung 45: Gesamtdauer der Internetnutzung⁷⁷⁸



Noch auffälligere Ergebnisse erhält man, wenn man die Dauer der rein beruflichen Internetnutzung isoliert betrachtet: Beruflich nutzen Lehrpersonen das Internet 7,53 Stunden pro Woche, DozentInnen lediglich 3,36 Stunden.⁷⁷⁹

Abbildung 46: Dauer der beruflichen Internetnutzung⁷⁸⁰



⁷⁷⁶ Siehe 4.4.3.3

⁷⁷⁷ Siehe Abbildung 45

⁷⁷⁸ Eigene Darstellung

⁷⁷⁹ Siehe Abbildung 46

⁷⁸⁰ Eigene Darstellung

Diese Zahlen bedeuten, dass Lehrpersonen, was die Nutzung des Internet zu beruflichen Zwecken betrifft, das Medium weitaus mehr nutzen als DozentInnen. Immerhin beträgt bei Lehrpersonen der Anteil der beruflichen Internetnutzung an der beruflichen Nutzung des Computers 63,9%. Bei den DozentInnen beträgt dieser Anteil lediglich 14,9%. Diese Zahlen machen deutlich, welche Bedeutung das Medium Internet bereits heute für die Berufspraxis der Fremdsprachenlehrperson hat.

Neben der Bedeutung des Mediums für den Beruf soll an dieser Stelle der Studie analysiert werden, welche Kenntnisse die Lehrpersonen im Umgang mit einzelnen Diensten des Internet haben.

4.4.4.4 Kenntnisse im Umgang mit Internetdiensten und Häufigkeit der beruflichen Nutzung

Wie zuvor bei den Kenntnissen für einzelne Programmtypen⁷⁸¹, waren die Teilnehmer aufgefordert einzuschätzen, über welche Kenntnisse sie in Bezug auf die verschiedenen Dienste des Internet verfügen. Dabei handelt es sich somit wieder um eine subjektive Selbsteinschätzung und keinen objektiven Messwert. Außerdem waren sie aufgefordert anzugeben, wie häufig sie diese Dienste zu beruflichen Zwecken einsetzen.

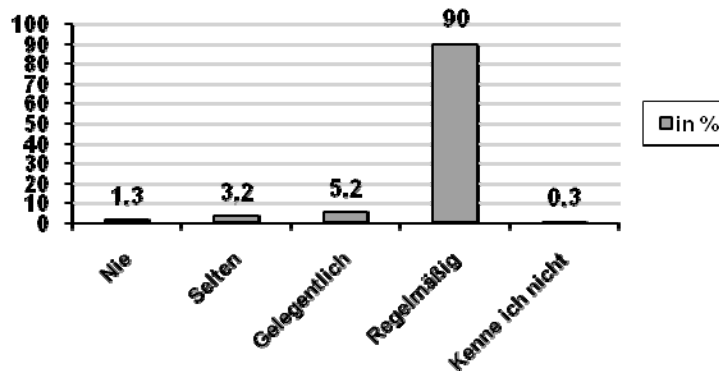
4.4.4.4.1 E-MAIL

E-Mail wird von 90% der Lehrpersonen heute bereits regelmäßig für berufliche Zwecke eingesetzt. 5,2% nutzen E-Mail immerhin noch gelegentlich, 3,2 selten und nur 1,3% der Lehrpersonen nie.⁷⁸² Damit erreichen Lehrpersonen annähernd das Niveau der befragten DozentInnen, die das Medium bereits zu 94,6% regelmäßig für berufliche Zwecke einsetzen. Gelegentlich nutzen hier 5,4% E-Mail.

⁷⁸¹ Siehe 4.4.3.4

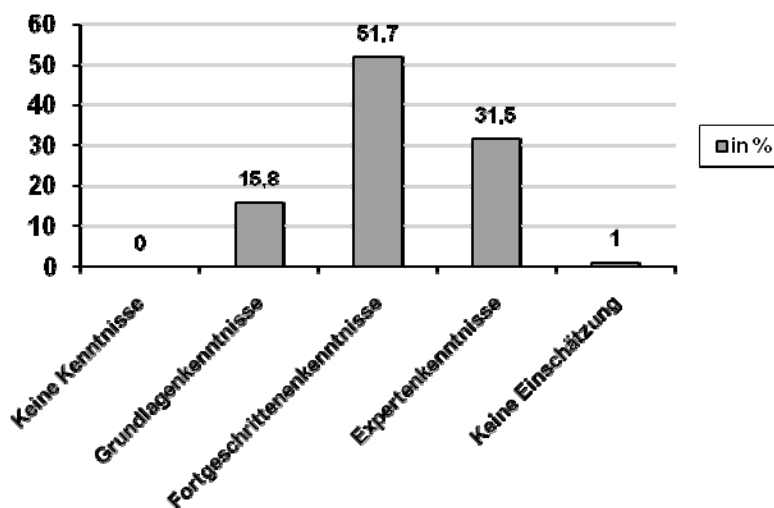
⁷⁸² Siehe Abbildung 47

Abbildung 47: Berufliche Nutzung von E-Mail⁷⁸³



Was die Kenntnisse im Umgang mit E-Mail betrifft, so verfügen 83,2% der befragten Lehrpersonen über Fortgeschrittenen- bis Expertenkenntnisse und lediglich 15,8% schätzen ihre eigenen Kenntnisse als Grundlagenkenntnisse ein.⁷⁸⁴

Abbildung 48: Kenntnisse im Umgang mit E-Mail⁷⁸⁵



Insgesamt liegen alle drei Befragten Gruppen auf einem sehr ähnlichen und sehr hohen Niveau: So besitzen bei den DozentInnen 12,5% Grundlagen-kenntnisse, 60,7% Fortgeschrittenenkenntnisse und 26,8% Expertenkenntnisse. Bei der Gruppe der Studierenden haben 11,5% Grundlagenkenntnisse, 64,1% Fortgeschrittenenkenntnisse und 24,4% Expertenkenntnisse.

Das Kenntnisniveau ist bei allen drei Gruppen als sehr gut einzuschätzen, womit E-Mail als ein sehr gut von diesen Gruppen nutzbares Medium angesehen wird. Da vor dessen Einsatz nicht erst viele grundlegenden Techniken und Fertigkeiten vermit-

⁷⁸³ Eigene Darstellung

⁷⁸⁴ Siehe Abbildung 48

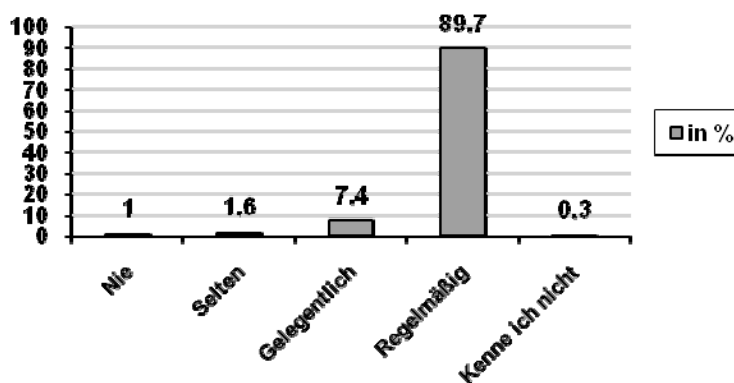
⁷⁸⁵ Eigene Darstellung

telt werden müssen, kann dieses Medium in Handlungsszenarien für Lehrpersonen sehr gut integriert werden.

4.4.4.4.2 WORLD WIDE WEB (WWW)

Ähnlich hohe Werte wie zuvor bei E-Mail erreicht die berufliche Nutzung des World Wide Web (WWW) durch Lehrpersonen: 89,7% setzen das Medium regelmäßig zu beruflichen Zwecken ein, 7,4% gelegentlich und nur 2,6% selten oder nie.⁷⁸⁶ Damit erreichen sie auch hier wieder das Niveau der DozentInnen, die das Medium zu 94,6% regelmäßig und zu 5,4% gelegentlich beruflich einsetzen.⁷⁸⁷

Abbildung 49: Berufliche Nutzung des World Wide Web (WWW)⁷⁸⁸



Auch in Bezug auf das Kenntnisniveau gleichen die Ergebnisse denen des Internetdienstes E-Mail: Über die Hälfte der Lehrpersonen (55,9%) kann hier Fortgeschrittenenkenntnisse vorweisen, 27,3% gar Expertenkenntnisse. Grundlagenkenntnisse gaben 13,9% der Lehrpersonen an, während 1% angab, über keine Kenntnisse zu verfügen.⁷⁸⁹ Der letzte Wert ist allerdings nicht zu erklären, da die gesamte Befragung im World Wide Web stattfand.

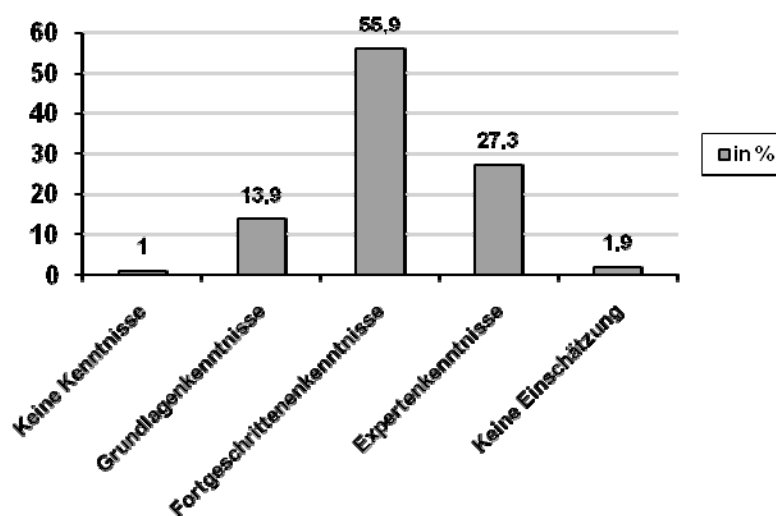
⁷⁸⁶ Siehe Abbildung 49

⁷⁸⁷ Anmerkung: An dieser Stelle muss allerdings noch einmal auf Abschnitt 4.4.4.3 zurückverwiesen werden, wo deutlich wurde, dass Lehrpersonen das Internet insgesamt doppelt so lange für die berufliche Arbeit nutzen wie DozentInnen.

⁷⁸⁸ Eigene Darstellung

⁷⁸⁹ Siehe Abbildung 50

Abbildung 50: Kenntnisse im Umgang mit dem World Wide Web (WWW)⁷⁹⁰



Die anderen beiden Gruppen weisen Werte auf einem nahezu identischen Niveau auf, weshalb auf eine explizite Nennung an dieser Stelle verzichtet wird. Es lässt sich also auch für diesen Internetdienst festhalten, dass er sehr geeignet ist, in Handlungsszenarien für Lehrpersonen einbezogen zu werden, da alle relevanten Gruppen hier über ausgeprägte Kenntnisse verfügen, die es zu nutzen gilt.

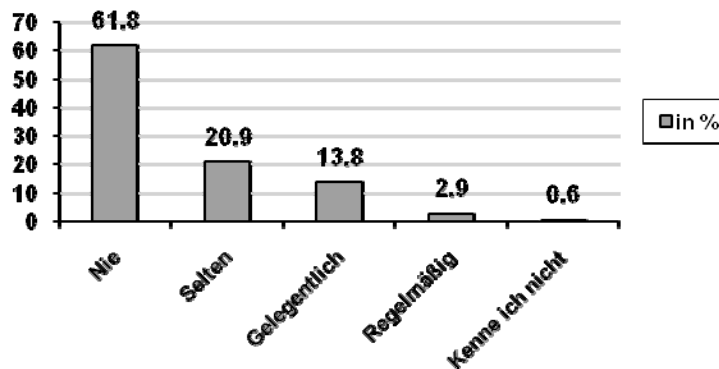
4.4.4.4.3 CHAT

Dass E-Mail und das World Wide Web die populärsten Internetdienste darstellen, machen die Ergebnisse für die berufliche Nutzung von Chats sehr deutlich: Von den Lehrpersonen gaben hier 61,8% an, diesen Dienst nie zu nutzen. 20,9% nutzen ihn selten, 13,8% gelegentlich. Lediglich 2,9% gaben an, Chats regelmäßig für berufliche Zwecke einzusetzen.⁷⁹¹ Damit liegen sie in etwa auf dem gleichen Niveau wie die DozentInnen, von denen 3,6% diesen Dienst regelmäßig, 12,5% gelegentlich und 23,2% selten einsetzen.

⁷⁹⁰ Eigene Darstellung

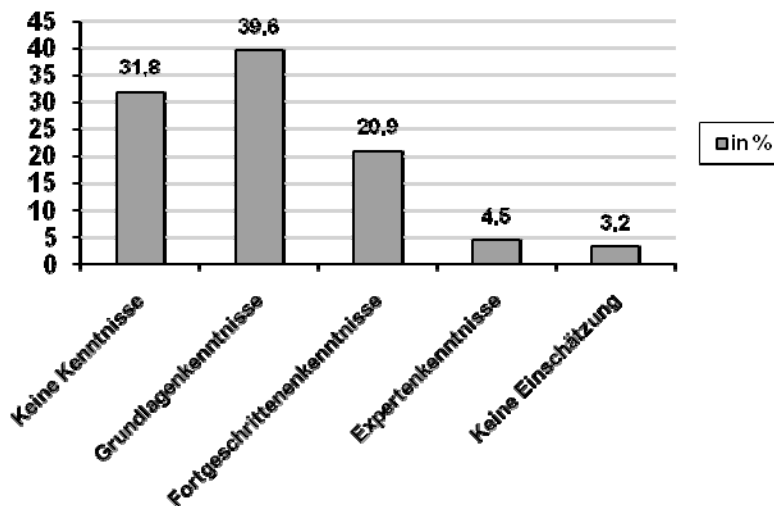
⁷⁹¹ Siehe Abbildung 51

Abbildung 51: Berufliche Nutzung von Chat⁷⁹²



Die Kenntnisse im Umgang mit diesem Dienst sind jedoch nicht so niedrig, wie diese Zahlen vielleicht vermuten lassen: Immerhin verfügen 39,6% der Lehrpersonen über Grundlagenkenntnisse, 20,9% über Fortgeschrittenen- und 4,5% über Expertenkenntnisse. Der Anteil der Lehrpersonen ohne Kenntnisse liegt bei 31,8%.⁷⁹³

Abbildung 52: Kenntnisse im Umgang mit Chat⁷⁹⁴



Nur geringfügig bessere Ergebnisse erzielen die DozentInnen. Auffällig ist, dass die Studierenden hier deutlich höhere Kenntnisse vorzuweisen haben als die beiden anderen Gruppen: Nur 22,9% haben keine Kenntnisse, über die Hälfte (51,1%) Grundlagenkenntnisse und 22,9% Fortgeschrittenen- oder Expertenkenntnisse. Die jüngeren Teilnehmer haben hier also größere Kenntnisse.

Festhalten lässt sich für den Internetdienst Chat, dass er noch nicht in dem Maße berufliche Anwendung findet wie es die Kenntnisse der Studienteilnehmer zulassen

⁷⁹² Eigene Darstellung

⁷⁹³ Siehe Abbildung 52

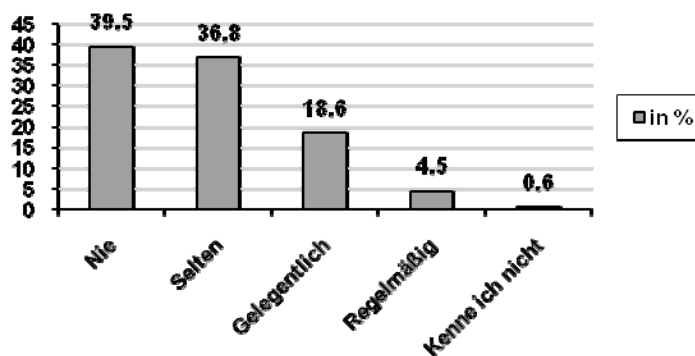
⁷⁹⁴ Eigene Darstellung

würden. Dies ist ein Indiz dafür, dass entsprechende berufliche Nutzungsszenarien für diesen Dienst nicht ausreichend umgesetzt werden.

4.4.4.4 DISKUSSIONSFOREN

Diskussionsforen werden häufiger zu beruflichen Zwecken eingesetzt als der Chat: 4,5% der Lehrpersonen nutzen regelmäßig Foren, 18,6% gelegentlich. Der Anteil der Lehrpersonen, die diesen Dienst selten nutzen, liegen bei 36,8% und 39,5% setzen ihn nie ein.⁷⁹⁵ Damit liegen sie in ihrem Nutzungsverhalten deutlich hinter dem der DozentInnen zurück, da von diesen 14,3% regelmäßig, 26,8% noch gelegentlich und 28,6% selten beruflich mit dem Medium arbeiten. Die Rate derjenigen, die Diskussionsforen nicht nutzen, liegt ebenfalls bei 28,6%.

Abbildung 53: Berufliche Nutzung von Diskussionsforen⁷⁹⁶



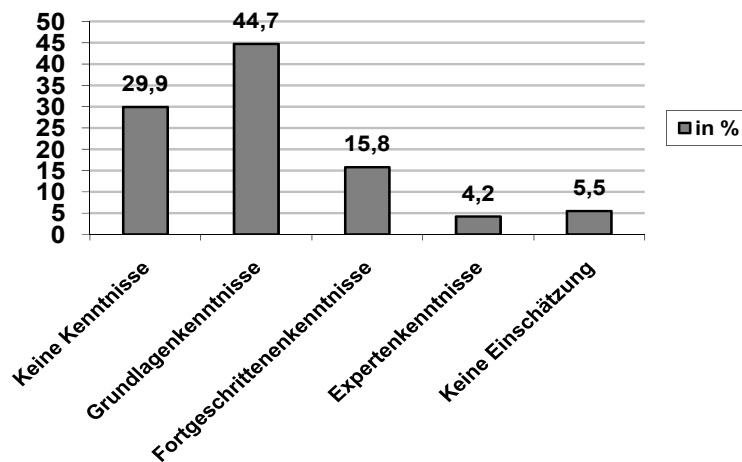
Die Kenntnisse von Lehrpersonen im Umgang mit diesem Dienst sind auch in diesem Fall wieder größer als die tatsächliche Nutzung vermuten lässt: Fast die Hälfte der Lehrpersonen (44,7%) hat Grundlagenkenntnisse und 20% Fortgeschrittenen- bis Expertenkenntnisse. Keine Kenntnisse haben 29,9%.⁷⁹⁷

⁷⁹⁵ Siehe Abbildung 53

⁷⁹⁶ Eigene Darstellung

⁷⁹⁷ Siehe Abbildung 54

Abbildung 54: Kenntnisse im Umgang mit Diskussionsforen⁷⁹⁸



Hier können die DozentInnen größere Kenntnisse vorweisen: 41,1% verfügen über Grundlagen-, 23,3% über Fortgeschrittenen- und 10,7% über Expertenkenntnisse. Die Zahl der DozentInnen ohne Kenntnisse ist entsprechend mit 23,2 Prozent niedriger. Die Studierenden liegen bei diesem Dienst etwa auf dem Kenntnisstand der Lehrpersonen, wobei mit 51,9% hier mehr Befragte Grundlagenkenntnisse haben, was zu Lasten der Fortgeschrittenen- und Expertenkenntnisse geht. Der Anteil der Studierenden ohne Kenntnisse liegt bei 29%.

Es lassen sich grundsätzlich dieselben Feststellungen treffen wie zuvor beim Chat: Die vorhandenen Kenntnisse werden nicht in dem Maße in der beruflichen Praxis genutzt, wie es möglich wäre. Da jedoch schon einige Diskussionsforen zum Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache existieren, bedeutet das, dass diese nicht ausreichend praxisorientiert sind bzw. nicht in der Lage sind, ihren praktischen Nutzen an die potenziellen Zielgruppen zu vermitteln.

4.4.4.4.5 AUDIO-/VIDEOKONFERENZEN

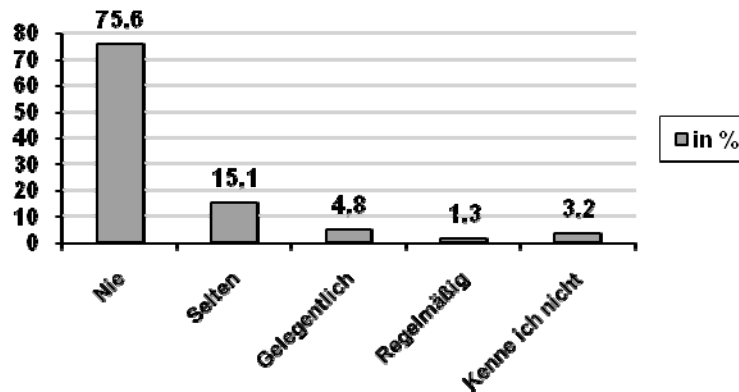
Die Bedeutung von Audio- und Videokonferenzen kann für die Lehrpersonen als sehr gering eingeschätzt werden. Und das, obwohl bei der Fragestellung nicht zwischen aktiver – also als Moderator / Durchführender – und passiver Nutzerrolle – i.S. eines Zuhörers / Zusehers – unterschieden wurde. 75,6% der Lehrpersonen nutzen dieses Medium nie. 15,1% selten, 4,8% gelegentlich und nur 1,3% regelmäßig.⁷⁹⁹ Selbst DozentInnen, bei denen man aufgrund der besseren Infrastruktur an Universitä-

⁷⁹⁸ Eigene Darstellung

⁷⁹⁹ Siehe Abbildung 55

ten und Hochschulen höhere Werte vermuten könnte, nutzen dieses Medium nur zu 19,6% selten und zu 3,6% gelegentlich. Eine regelmäßige Nutzung findet nicht statt und 75% nutzen das Medium nie.

Abbildung 55: Berufliche Nutzung von Audio-/Videokonferenzen⁸⁰⁰



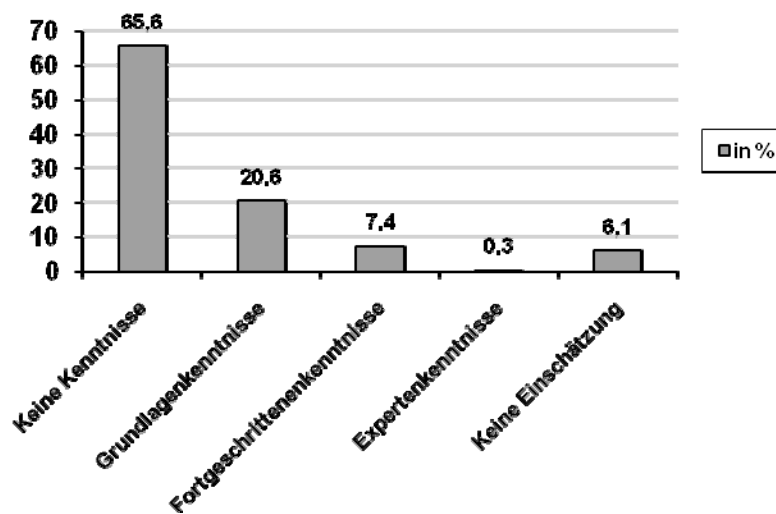
Entsprechend den obigen Nutzungsergebnissen fallen die Kenntnisse der Teilnehmer der Studie aus: Etwa zwei Drittel der Lehrpersonen (65,6%) besitzen keine Kenntnisse und 20,6% Grundlagenkenntnisse. Geht man davon aus, dass zur aktiven Durchführung von Audio- und Videokonferenzen zumindest fortgeschrittene Kenntnisse im Umgang mit diesem Medium vonnöten sind, so kann man festhalten, dass von den Lehrpersonen lediglich maximal 7,7% in der Lage wären, solche Konferenzen durchzuführen.⁸⁰¹

Positiver fällt das Ergebnis bei den DozentInnen aus. Zwar haben auch hier lediglich 8,9% Fortgeschrittenenkenntnisse, jedoch verfügen etwa die Hälfte mehr als bei den Lehrpersonen (32,1%) zumindest über Grundkenntnisse im Umgang mit Konferenzsystemen. 55,4% besitzen hier keine Kenntnisse. Die Studierenden schneiden hier ein Stück schlechter ab als die Lehrpersonen – 71,8% haben keine Kenntnisse – dieses Ergebnis ist mit den ebenfalls mäßigen Kenntnissen der DozentInnen erklärbar.

⁸⁰⁰ Eigene Darstellung

⁸⁰¹ Siehe Abbildung 56

Abbildung 56: Kenntnisse im Umgang mit Audio-/Videokonferenzen⁸⁰²



Die Ergebnisse für die Nutzung und für die Kenntnisse im Umgang mit Audio- und Videokonferenzen machen deutlich, dass dieser Dienst keine wirkliche Rolle für das Handlungsfeld von Lehrpersonen spielt. Dies ist zu weiten Teilen der aufwendigen technischen Infrastruktur, die für die Nutzung dieses Mediums vonnöten ist, zuzurechnen. Auch die Übertragungsgeschwindigkeiten im Netz, die eine fließende Übertragung von Bild und Ton in Echtzeit aufgrund mangelnder Bandbreite der Netzwerke nur eingeschränkt zulassen, stellen ein Problem dar. Insgesamt hat das jedoch eine – nicht nur auf den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschränkte – wichtige Konsequenz: Es bedeutet, dass der größte Teil der Kommunikation über das Internet rein schriftlich abläuft. Es ist also trotz der multimedialen Eigenschaften des Mediums noch nicht gelungen, die Kommunikation nennenswert von der Schriftebene auf die mündliche Ebene auszuweiten.

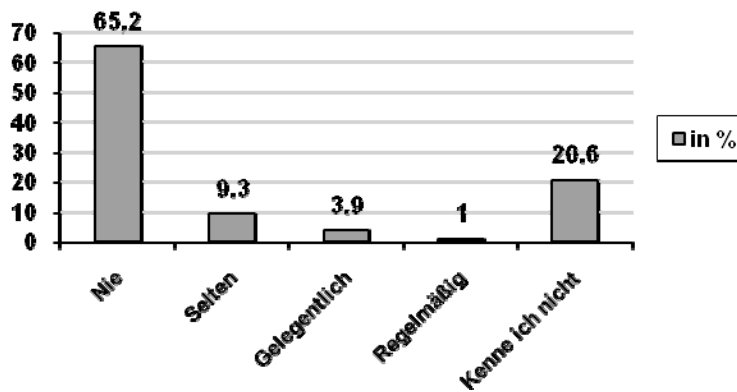
4.4.4.4.6 APPLICATION SHARING

Application Sharing ist fast einem Viertel (20,6%) der Lehrpersonen unbekannt. Dementsprechend überrascht nicht, dass ein Großteil der Lehrpersonen (65,2%) diesen Dienst auch nicht nutzt. Nur 9,3% nutzen Application Sharing selten, 3,9% gelegentlich und nur 1% regelmäßig beruflich.⁸⁰³ Nur unwesentlich höher ist der Nutzungsgrad bei den DozentInnen: 14,3% kennen Application Sharing nicht und 67,9% nutzen es nicht. Von den Übrigen nutzen 10,7% Application Sharing selten, 3,6% gelegentlich und ebenfalls 3,6% regelmäßig beruflich.

⁸⁰² Eigene Darstellung

⁸⁰³ Siehe Abbildung 57

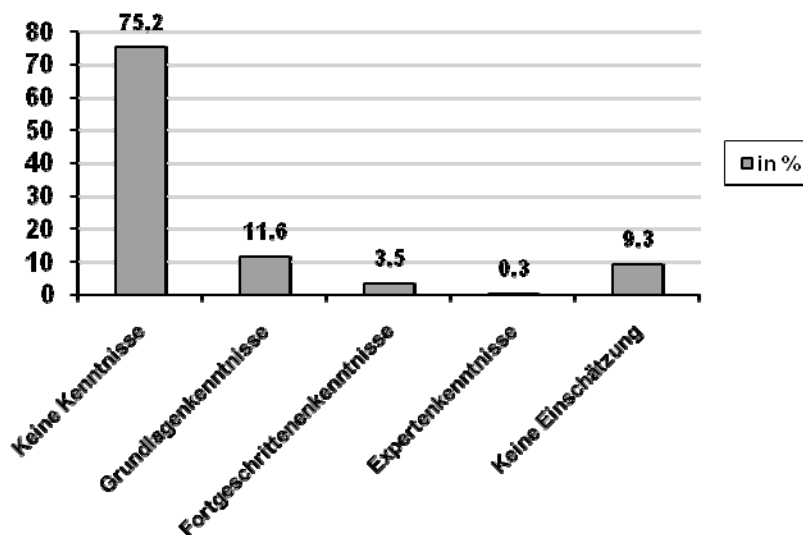
Abbildung 57: Berufliche Nutzung von Application Sharing⁸⁰⁴



Wenig überraschend sind die Kenntnisse der Lehrpersonen: 75,2% haben keine, 11,6% besitzen Grundlagenkenntnisse, 3,5% Fortgeschrittenenkenntnisse und nur 0,3% Expertenkenntnisse. 9,3% gaben keine Einschätzung ab.⁸⁰⁵ Da die Zahl der Probanden, die diesen Dienst offensichtlich nicht kennen, sehr hoch ausfällt, ist es durchaus möglich, dass ein Teil dieser Gruppe aus Unsicherheit, ob es sich hierbei vielleicht nur um ein begriffliches Problem handelt, die eigenen Kenntnisse nicht einschätzen konnte bzw. wollte.

Die Kenntnisse der DozentInnen sind mit denen der Lehrpersonen nahezu identisch: 75% haben keine Kenntnisse, 14,3% Grundlagenkenntnisse und jeweils 3,6% Fortgeschrittenen- und Expertenkenntnisse.

Abbildung 58: Kenntnisse im Umgang mit Application Sharing⁸⁰⁶



⁸⁰⁴ Eigene Darstellung

⁸⁰⁵ Siehe Abbildung 58

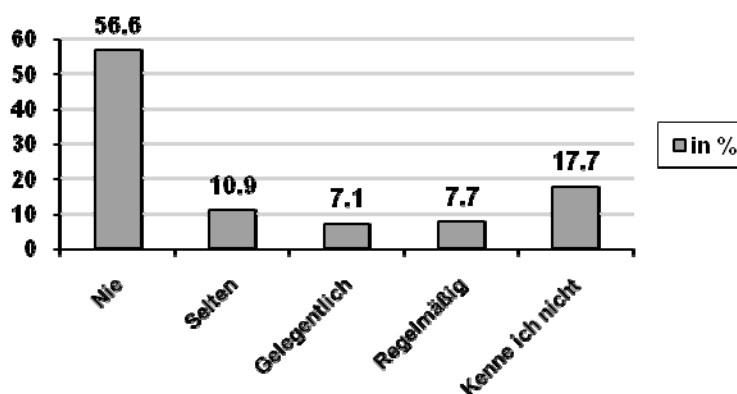
⁸⁰⁶ Eigene Darstellung

Die Ergebnisse zeigen, dass Application Sharing bisher kaum eine Rolle in der beruflichen Nutzung spielt, wobei hier – anders als z.B. beim Chat oder bei Diskussionsforen⁸⁰⁷ – die Kenntnisse auch nicht stärker ausgeprägt sind als die Nutzungshäufigkeit es vermuten lässt. Da also auch keine Vorkenntnisse vorhanden sind, auf die man eine regelmäßige berufliche Nutzung des Dienstes aufbauen kann, würde eine verstärkte Dienstenutzung mit einem erhöhten Schulungsaufwand für die Lehrpersonen einhergehen.

4.4.4.4.7 LERNPLATTFORMEN

Bei den Lernplattformen – die durchaus allein durch ihren Namen und ihre explizite Ausrichtung einen höheren Bezug zum Fremdsprachenunterricht bzw. dem Unterrichten haben – sind die Ergebnisse besser als beim Application Sharing: 7,7% der Lehrpersonen nutzen Lernplattformen regelmäßig. 7,1% nutzen sie gelegentlich und 10,9% immerhin noch selten. Immer noch sehr hoch ist sowohl die Zahl derjenigen, die Lernplattformen nie nutzen (56,6%) und derjenigen, die sie nicht kennen (17,7%).⁸⁰⁸ Hier haben die DozentInnen wieder einen größeren Vorsprung vor Ihren KollegInnen – immerhin nutzen 12,5% diese Systeme regelmäßig, 8,9% gelegentlich und 16,1% zumindest selten.

Abbildung 59: Berufliche Nutzung von Lernplattformen⁸⁰⁹



Entsprechend den Zahlen der beruflichen Nutzung fallen auch die Ergebnisse der Kenntnisstände aus: Annähernd zwei Drittel der Lehrpersonen (65,9%) besitzen keine Kenntnisse, 18,9% Grundlagenkenntnisse, 4,5% Fortgeschrittenenkenntnisse und ganze 2,3% Expertenkenntnisse. Auch hier ist, wie zuvor beim Application Sharing, die Zahl derjenigen, die keine Einschätzung abgeben, mit 8,4% relativ hoch.⁸¹⁰

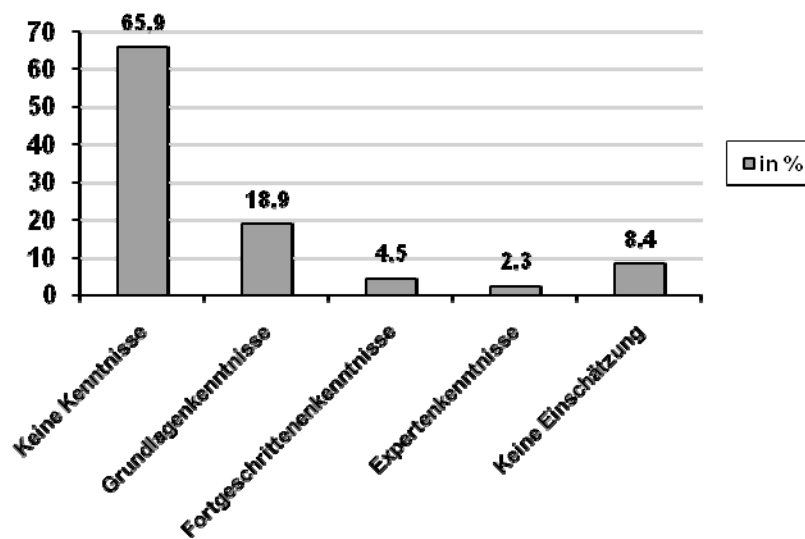
⁸⁰⁷ Siehe 4.4.4.4.3 und 4.4.4.4.4

⁸⁰⁸ Siehe Abbildung 59

⁸⁰⁹ Eigene Darstellung

⁸¹⁰ Siehe Abbildung 60

Abbildung 60: Kenntnisse im Umgang mit Lernplattformen⁸¹¹



Auch wenig erstaunlich ist, dass DozentInnen aufgrund der häufigeren Nutzung auch höhere Kenntnisse besitzen: Zwar haben auch hier 51,8% keine Kenntnisse, jedoch immerhin 26,8% Grundlagenkenntnisse, 16,1% Fortgeschrittenenkenntnisse und 1,8% Expertenkenntnisse.

Die Ergebnisse bei den Studierenden machen schließlich deutlich, dass Lernplattformen heute hauptsächlich im universitären Umfeld zum Einsatz kommen und sich noch nicht für die breite Lehre durchgesetzt haben: So hat zumindest mehr als ein Viertel der Studierenden (28,2%) Grundlagenkenntnisse im Umgang mit Lernplattformen.

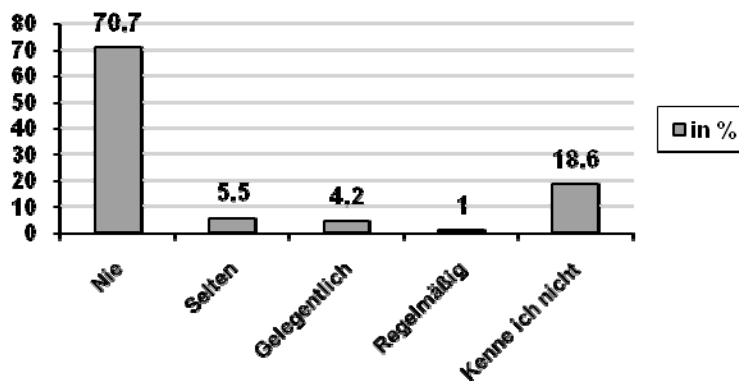
4.4.4.4.8 GROUPWARE

Vorwegnehmen lässt sich, dass es sich bei Groupware um das am geringsten verwendete Medium handelt. 18,6% der Lehrpersonen kennen das Medium nicht und 70,7% nutzen es niemals. Nur gut jede zehnte Lehrperson nutzt das Medium überhaupt, wobei hier der Schwerpunkt in der gelegentlichen und seltenen Nutzung liegt.⁸¹² Bei den DozentInnen wissen zwar weniger Probanden (8,9%) nicht, worum es sich bei Groupware handelt, allerdings nutzen auch hier 76,8% das Medium niemals. Immerhin nutzen jedoch 7,1% der DozentInnen Groupware regelmäßig. Ebenfalls ein Indiz dafür, dass Groupware eher im Hochschulumfeld zum Einsatz kommt.

⁸¹¹ Eigene Darstellung

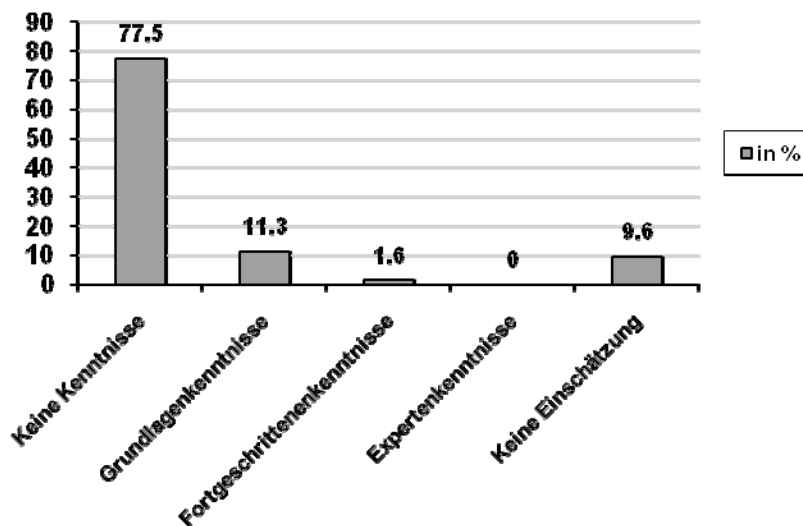
⁸¹² Siehe Abbildung 61

Abbildung 61: Berufliche Nutzung von Groupware⁸¹³



Die Kenntnisse der Lehrpersonen fallen erwartungsgemäß aus: Mehr als drei Viertel (77,5%) besitzen keine Kenntnisse und 9,6% wollten bzw. konnten ihre Kenntnisse – möglicherweise wieder aus Unkenntnis des Dienstyps – nicht einschätzen. Lediglich 11,3% verfügen über Grundlagenkenntnisse und 1,6% über Fortgeschrittenkenntnisse.⁸¹⁴ Interessanterweise sind die Nicht-Kenntnisse und Grundlagenkenntnisse der DozentInnen auf einem annähernd gleichen Niveau wie die der Lehrpersonen. Lediglich bei den Fortgeschrittenenkenntnissen (7,1%) und den Expertenkenntnissen (1,8%) hat diese Gruppe eindeutig bessere Ergebnisse. Auch kennen hier lediglich 3,6% Groupware nicht.

Abbildung 62. Kenntnisse im Umgang mit Groupware⁸¹⁵



⁸¹³ Eigene Darstellung

⁸¹⁴ Siehe Abbildung 62

⁸¹⁵ Eigene Darstellung

Die Studierenden liegen mit ihren Kenntnissen auf fast allen Ebenen annähernd auf demselben Niveau wie die Lehrpersonen. Dies macht deutlich, dass Groupware von den DozentInnen zwar zur Kommunikation und Arbeit mit andern DozentInnen oder Dritten⁸¹⁶ verwandt wird, nicht jedoch in der Arbeit mit Studierenden. Groupware wird also – trotz der prinzipiellen Möglichkeit – nicht in der Lehre, sondern nur außerunterrichtlich verwendet. Dies ist auch damit zu begründen, dass in Lernplattformen häufig bereits ähnliche Funktionalitäten zur Verfügung stellen.

4.4.4.5 Schlussfolgerungen

Der Abschnitt zur Internetnutzung von Lehrpersonen hat gezeigt, dass Lehrpersonen zu einem Großteil über 6 oder mehr Jahre Erfahrung im Umgang mit dem Internet verfügen. Gleichzeitig ist das Internet ein sehr wichtiges Medium für die Arbeit von Lehrpersonen: Immerhin verbringen sie fast zwei Drittel der Zeit, die sie beruflich an einem Computer arbeiten, im Internet, und nutzen es zu beruflichen Zwecken.⁸¹⁷ Für Lehrpersonen haben somit die Dienste des Internet eine, gemessen an der Nutzungsdauer, wesentlich höhere Bedeutung als beispielsweise die unter 4.4.3.4 beleuchteten Programmtypen für Computer. Hier ergibt sich ein gänzlich anderes Nutzungsprofil als für die DozentInnen, bei denen der Anteil der beruflichen Internetnutzung an der Computergesamtnutzung lediglich etwa 14% ausmacht.

Die Untersuchung der beruflichen Nutzung und der Kenntnisse der Lehrpersonen im Umgang mit verschiedenen netzbasierten Diensten hat gezeigt, dass E-Mail und das World Wide Web die Dienste sind, die die Lehrpersonen am häufigsten zu beruflichen Zwecken nutzen. Ihre Kenntnisse im Umgang mit diesen Medien können als sehr gut beurteilt werden. Ebenfalls zeigen die Ergebnisse deutlich, dass für einige Medien mehr Kenntnisse vorhanden sind, als dann tatsächlich in die berufliche Nutzung einfließen. Das heißt, Lehrpersonen haben durchaus Kenntnisse, wie man diese Dienste nutzt, setzen diese aber zu beruflichen Zwecken nicht ein. Dies betrifft insbesondere Chats und Diskussionsforen. Hier ist folglich zu konstatieren, dass für diese Medien keine Szenarien und Anwendungen vorliegen, die eine berufliche Nutzung sinnvoll erscheinen lassen.

Dienste wie Audio-/Videokonferenzen, Application Sharing, Lernplattformen und Groupware spielen für die Lehrpersonen eine sehr untergeordnete Rolle und ihre Kenntnisse im Umgang mit solchen Anwendungen sind eher gering. Hier hat die Un-

⁸¹⁶ Anmerkung: Beispielsweise innerhalb des Institutes/Fachbereichs/Lehrstuhles oder bei der Projektarbeit mit anderen Instituten/Hochschulen, Verlagen o.ä.

⁸¹⁷ Siehe 4.4.4.3

tersuchung deutlich machen können, dass diese Dienste heute hauptsächlich im universitären Umfeld zum Einsatz kommen.

Die Ergebnisse der Studierenden – als zukünftige Lehrpersonengeneration – haben gezeigt, dass sie trotz eines geringeren Altersdurchschnitts über eine annähernd gleich große Erfahrung im Umgang mit dem Medium Internet verfügen. Auch ihre Kenntnisse im Umgang mit einzelnen Diensten sind zum Teil bereits besser als die der Lehrpersonen. So lässt sich für diese Gruppe insgesamt konstatieren, dass für sie der Umgang mit dem Medium Internet noch wesentlich selbstverständlicher sein wird.

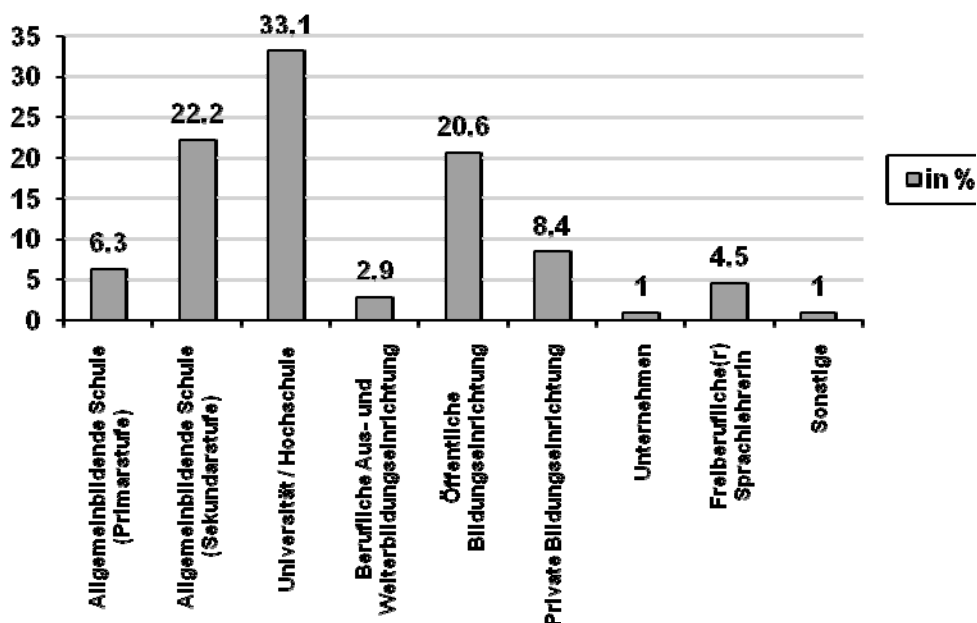
Nachdem die Studie zunächst die Nutzungsgewohnheiten und Kenntnisse von Lehrpersonen in Umgang mit dem Computer und dem Internet untersucht hat, wird es jetzt darum gehen zu untersuchen, wie sich die berufsbezogene Mediennutzung von Lehrpersonen gestaltet.

4.4.5 Berufsbezogene Mediennutzung von Lehrpersonen

4.4.5.1 Art der Bildungseinrichtung

Die nochmalige Erfassung der Art der Bildungseinrichtung ist an dieser Stelle notwendig, da in der ersten Erfassung Mehrfachnennungen möglich waren und sich somit daraus keine Rückschlüsse auf die infrastrukturelle Ausstattung der einzelnen Bildungseinrichtungen ziehen lassen. An dieser Stelle sollen jedoch Infrastrukturprofile für die drei wichtigsten Bildungseinrichtungen erstellt werden.

Abbildung 63: Bildungseinrichtungen für die infrastrukturelle Analyse⁸¹⁸



⁸¹⁸ Eigene Darstellung

Die Auswertung der Daten⁸¹⁹ ergibt folgende Reihenfolge:

- Universität/Hochschule
- Allgemeinbildende Schulen (Sekundarstufe)
- Öffentliche Bildungseinrichtungen

Mit den Profilen dieser Einrichtungen werden über 75% der Lehrpersonen bzw. Einrichtungen abgedeckt. Eine weitere Aufspaltung ist nicht sinnvoll, da die Ergebnisse aufgrund des hohen Gewichtes der Einzelnennung verfälscht würden und keine aussagekräftigen Ergebnisse zur Verfügung stünden.

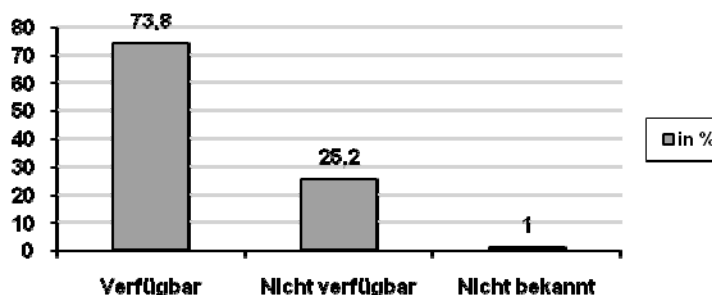
Für diese Einrichtungen werden nun Profile zur infrastrukturellen Ausstattung angelegt, aus denen hervorgeht, ob dort für die Arbeit der Lehrpersonen mit den Fremdsprachenlernenden Computer zur Verfügung stehen, wo diese Computer zur Verfügung stehen, wie viele es sind und ob an diesen Computern auch Internet verfügbar ist.

4.4.5.2 Infrastrukturprofile

4.4.5.2.1 UNIVERSITÄT/HOCHSCHULE

Insgesamt gaben 103 Lehrpersonen Universitäten und Hochschulen als Arbeitsstätte an. Für diese ergibt sich, dass in 73,8% dieser Einrichtungen Computer zur Verfügung stehen, an denen die Lehrpersonen mit ihren Lernenden arbeiten können. An immerhin einem Viertel der Universitäten und Hochschulen stehen für diese Zwecke keine Computer zur Verfügung.⁸²⁰

Abbildung 64: Computerverfügbarkeit an Universitäten/Hochschulen⁸²¹



An den Einrichtungen, an denen Computer verfügbar sind, stehen diese zum überwiegenden Teil (86,8%) in speziell ausgestatteten Computerräumen wie bei-

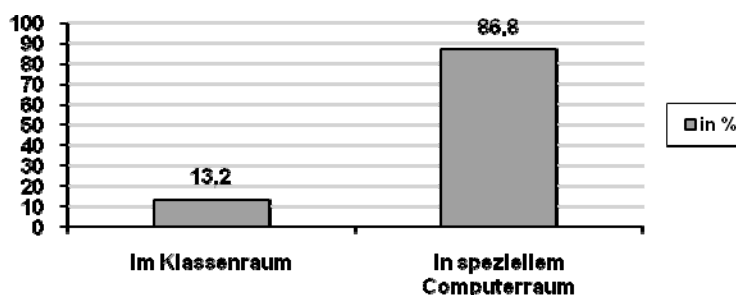
⁸¹⁹ Siehe Abbildung 63

⁸²⁰ Siehe Abbildung 64

⁸²¹ Eigene Darstellung

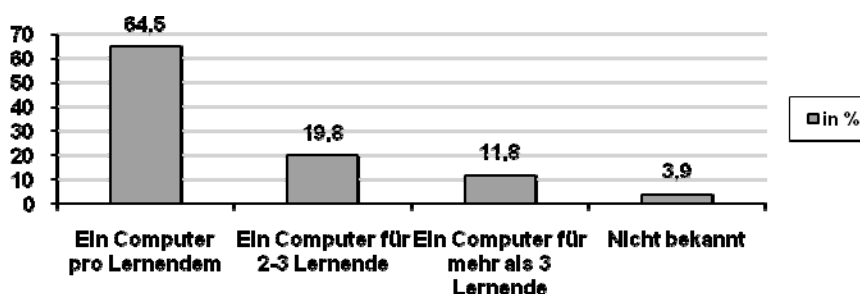
spielsweise Computerpools zur Verfügung. Nur in 13,2% der Fälle sind die Computer direkt im Klassenzimmer beziehungsweise Seminarraum zugänglich.⁸²²

Abbildung 65: Standort der Computer an Universitäten/Hochschulen⁸²³



In fast zwei Dritteln der Fälle (64,5%) steht bei der Arbeit mit Computern im Unterricht jedem Lernenden ein eigener Computer zur Verfügung. In 19,8% der Fälle müssen sich 2 bis 3 Lernende einen Computer teilen. Ein schlechteres Verhältnis – mehr als 3 Lernende müssen sich einen Computer teilen – wurde nur in 11,8% der Fälle festgestellt. 3,9% der Lehrpersonen konnten hier keine Angaben machen.⁸²⁴

Abbildung 66: Computeranzahl in Universitäten/Hochschulen⁸²⁵



Als sehr hoch ist die Internetverfügbarkeit an diesen Computern an Universitäten und Hochschulen einzuschätzen: 88,2% der Computer verfügen dort über einen Zugang zum Internet. Lediglich in 7,9% der Fälle steht das Internet nicht zur Verfügung.⁸²⁶ Lediglich 3,9% der Befragten konnten hier keine Angaben machen. Bedenkt man, dass auch zuvor bei der Computeranzahl 3,9% keine Angaben machen konnten, so ist davon auszugehen, dass dieser Anteil an Lehrpersonen zwar weiß, dass Computer zur Verfügung stehen, sich aber in Bezug auf den Unterricht nicht weiter damit auseinandergesetzt hat.

⁸²² Siehe Abbildung 65

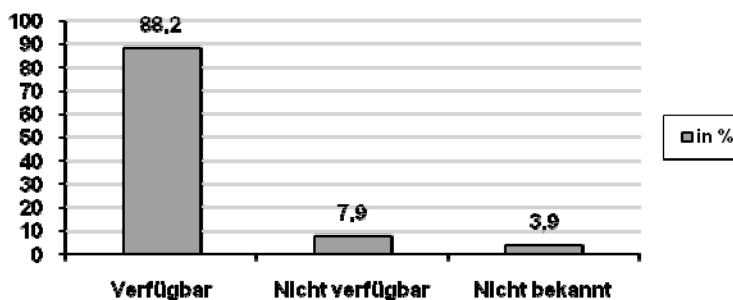
⁸²³ Eigene Darstellung

⁸²⁴ Siehe Abbildung 66

⁸²⁵ Eigene Darstellung

⁸²⁶ Siehe Abbildung 67

Abbildung 67: Internetverfügbarkeit an Universitäten/Hochschulen⁸²⁷

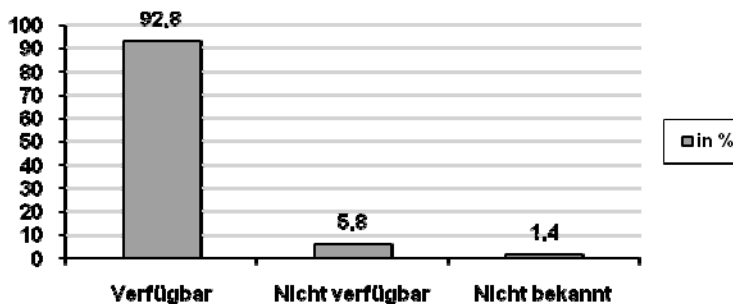


Insgesamt ist die Infrastruktur im Hinblick auf die Nutzung von Computer und Internet im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch an Universitäten und Hochschulen anhand der vorliegenden Zahlen als sehr gut einzuschätzen.

4.4.5.2.2 ALLGEMEINBILDENDE SCHULEN (SEKUNDARSTUFE)

Für allgemeinbildende Schulen (Sekundarstufe) gaben 69 Lehrpersonen ihre Nennungen an. Hier ergibt sich eine überraschend hohe Computerverfügbarkeit von 92,8%. Lediglich in 5,8% der Fälle sind keine Computer verfügbar, an denen die Lehrpersonen mit ihren Lernenden arbeiten können. Damit weisen allgemeinbildende Schulen (Sekundarstufe) sogar eine weit höhere Computerverfügbarkeit auf als Universitäten und Hochschulen.⁸²⁸

Abbildung 68: Computerverfügbarkeit an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe)⁸²⁹



An den Schulen, an denen Computer verfügbar sind, stehen diese zum überwiegenden Teil (89,1%) auch in speziell ausgestatteten Computerräumen zur Verfügung. In 10,9% sind die Computer direkt im Klassenzimmer verfügbar.⁸³⁰

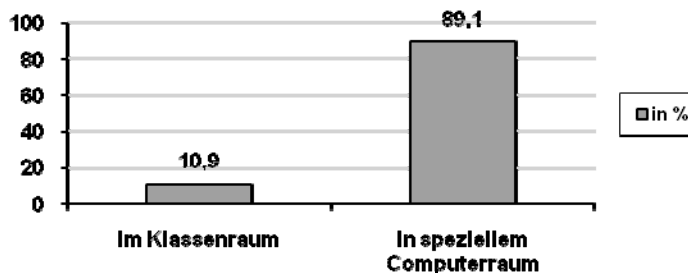
⁸²⁷ Eigene Darstellung

⁸²⁸ Siehe Abbildung 72

⁸²⁹ Eigene Darstellung

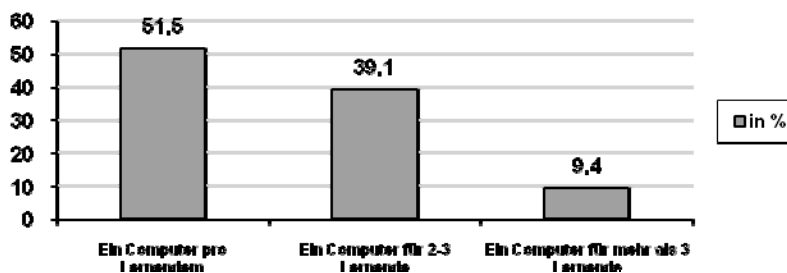
⁸³⁰ Siehe Abbildung 73

Abbildung 69: Standort der Computer an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe) ⁸³¹



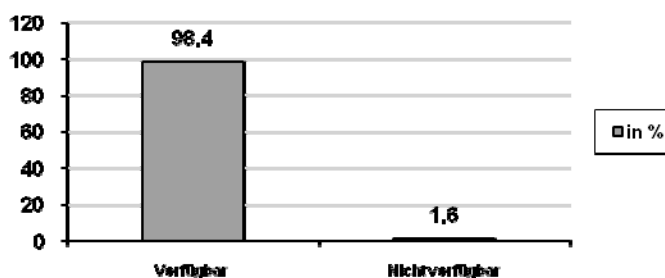
Schlechter als die Universitäten und Hochschulen sind die Schulen bei der Anzahl der Computer gestellt: In 51,5% der Fälle steht bei der Arbeit mit Computern im Unterricht jedem Lernenden ein Computer zur Verfügung. Gut ein Drittel (39,1%) muss zu zweit oder zu dritt einen Computer nutzen. 9,4% schließlich arbeiten mit mehr als drei Lernenden an einem Computer. ⁸³²

Abbildung 70: Computeranzahl in allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe) ⁸³³



Sehr positiv ist, dass die Internetverfügbarkeit an allgemeinbildenden Schulen mit 98,4% als sehr hoch einzuschätzen ist. Die Zahl der Schulen ohne Internetzugang ist verschwindend gering. ⁸³⁴

Abbildung 71: Internetverfügbarkeit an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe) ⁸³⁵



⁸³¹ Eigene Darstellung

⁸³² Siehe Abbildung 74

⁸³³ Eigene Darstellung

⁸³⁴ Siehe Abbildung 71

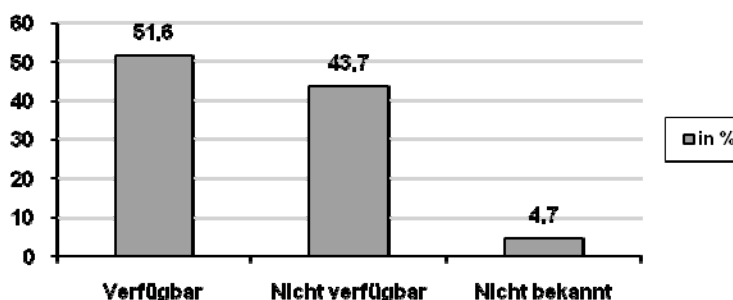
⁸³⁵ Eigene Darstellung

Die Infrastruktur für die Nutzung von Computer und Internet im Unterricht ist an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe wesentlich besser als erwartet. In der Verfügbarkeit von Computern und Internet schneidet dieser Einrichtungstyp sogar besser ab als die Universitäten. Diese haben lediglich in der Anzahl der Computer mehr vorzuweisen.

4.4.5.2.3 ÖFFENTLICHE BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Insgesamt gaben hier 64 Lehrpersonen an, an öffentlichen Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen oder auch Goethe-Instituten zu arbeiten. Von einer Unterscheidung nach verschiedenen Ländern wurde aufgrund der relativ geringen Zahl abgesehen. Insgesamt ergibt sich, dass in 51,6% dieser öffentlichen Einrichtungen Computer zur Verfügung stehen. An 43,7% stehen jedoch keine Computer zur Verfügung.⁸³⁶ Daraus ergibt sich ein deutlich schlechteres Ergebnis als an den Universitäten/Hochschulen und allgemeinbildenden Schulen.

Abbildung 72: Computerverfügbarkeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen⁸³⁷



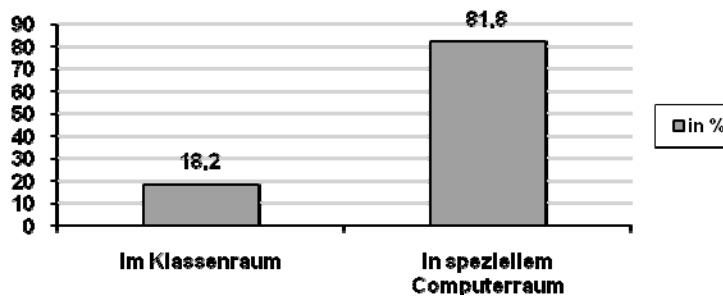
An den öffentlichen Einrichtungen, an denen Computer verfügbar sind, stehen diese auch zum überwiegenden Teil (81,8%) in speziell ausgestatteten Computerräumen zur Verfügung. In 18,2% sind die Computer direkt im Unterrichtsraum verfügbar.⁸³⁸

⁸³⁶ Siehe Abbildung 72

⁸³⁷ Eigene Darstellung

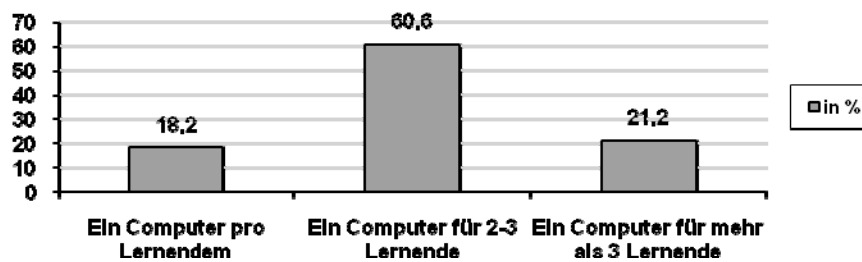
⁸³⁸ Siehe Abbildung 73

Abbildung 73: Standort der Computer an öffentlichen Bildungseinrichtungen ⁸³⁹



Ebenfalls schlechter als die beiden zuvor aufgeführten Einrichtungen sind die öffentlichen Bildungseinrichtungen bei der Anzahl der Computer gestellt: Lediglich in 18,2% der Fälle steht bei der Arbeit mit Computern im Unterricht jedem Lernenden ein eigener Computer zur Verfügung. Der Großteil (60,6%) der Lernenden muss sich zu zweit oder zu dritt einen Computer teilen. Und fast ein Viertel (21,2%) muss sich mit einem noch schlechteren Lernenden/Computer-Verhältnis abfinden. ⁸⁴⁰

Abbildung 74: Computeranzahl in öffentlichen Bildungseinrichtungen ⁸⁴¹



Positiv zu werten ist, dass die Internetverfügbarkeit bei Computern in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 84,8% insgesamt noch als sehr hoch einzuschätzen ist. Lediglich 9,1% verfügen nicht über einen Internetzugang. ⁸⁴²

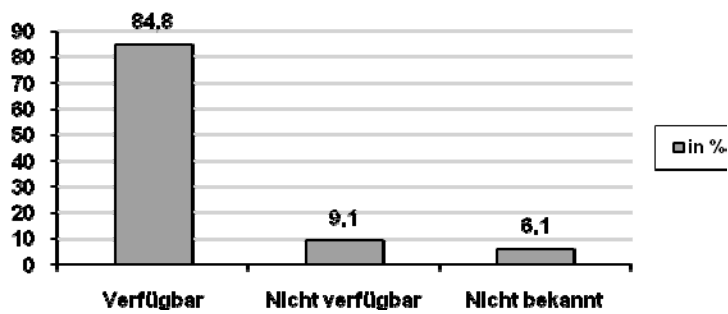
⁸³⁹ Eigene Darstellung

⁸⁴⁰ Siehe Abbildung 74

⁸⁴¹ Eigene Darstellung

⁸⁴² Siehe Abbildung 75

Abbildung 75: Internetverfügbarkeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen⁸⁴³



Die Infrastruktur für die Nutzung von Computer und Internet im Unterricht ist an öffentlichen Bildungseinrichtungen deutlich schlechter als an Universitäten und Hochschulen und auch an allgemeinbildenden Schulen.

4.4.5.3 Zwecke der berufsbezogenen Mediennutzung

An die infrastrukturelle Ausstattung schließt sich die Fragestellung an, zu welchen Zwecken Lehrpersonen IKT – also besagte Infrastruktur – in ihrem Beruf tatsächlich einsetzen. In Verbindung mit den Infrastrukturdaten erhält man so Informationen darüber, ob die vorhandene Infrastruktur auch genutzt wird und in welchen Handlungskontexten dies geschieht. Um die Daten übersichtlicher darstellen zu können, wurden die Zwecke in die Handlungskontexte Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und Weiterbildung kategorisiert.

4.4.5.3.1 UNTERRICHTSVORBEREITUNG

Wie aus Abbildung 76 ersichtlich, setzen Lehrpersonen Computer und Internet in der Unterrichtsvorbereitung am häufigsten dazu ein, authentische Informationen⁸⁴⁴ für ihren Unterricht zu sammeln. Damit liegt das Internet in der berufsbezogenen Mediennutzung heute bereits – wenn auch nur knapp – an erster Stelle noch vor lokal ausgeführten Programmen.⁸⁴⁵ Diese folgen mit 92,3% an zweiter Stelle und werden zunächst dazu eingesetzt, eigene Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter oder Folien selbst zu erstellen. Mit geringem Abstand folgen das Herunterladen von Übungsmate-

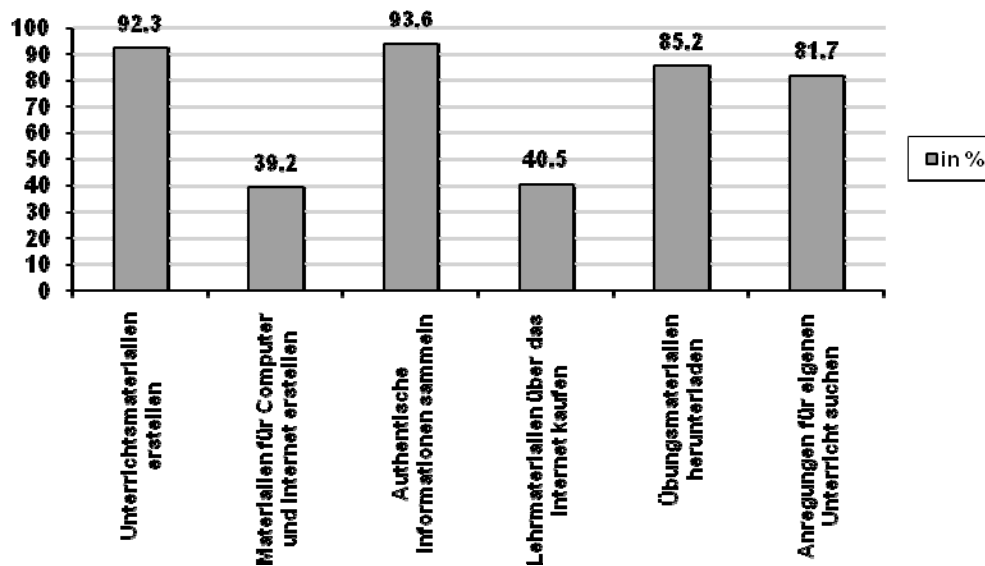
⁸⁴³ Eigene Darstellung

⁸⁴⁴ Anmerkung: Der Begriff „authentisch“ wird im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stark diskutiert und eine einheitliche Definition ist nicht existent. Im vorliegenden Fall wird „authentische Information“ verstanden als Information, die nicht mit didaktischen Zielen verbunden für den Unterricht aufbereitet wurde. Authentische Informationen sind beispielsweise Artikel aus Online-Magazinen, Produktbeschreibungen von Unternehmenswebseiten o.Ä.

⁸⁴⁵ Anmerkungen: Wie unter Abschnitt 4.4.3.4 beschrieben.

rialien aus dem Internet⁸⁴⁶ (85,2%) und die Suche nach Anregungen für den eigenen Unterricht (81,7%).

Abbildung 76: Mediennutzung in der Unterrichtsvorbereitung⁸⁴⁷



Mit weitem Abstand – und nur peripher der Unterrichtsvorbereitung zuzurechnen – folgt der Erwerb von Lehrmaterialien über das Internet (40,5%). Diese Mediennutzung ist insofern von Interesse, als sie verdeutlicht, dass bereits fast die Hälfte der Lehrpersonen diese Form der kommerziellen Distribution von Lehrmaterialien akzeptiert und nutzt, was wiederum Spielräume für die Distribution digitaler Medien und Materialien eröffnet: Betrachten Lehrpersonen das Internet nicht als rein „kostenloses“ Medium und sind sie bereit, es auch kommerziell zu nutzen, besteht die grundsätzliche Möglichkeit – entsprechend sinnvolle Modelle vorausgesetzt – digitale Materialien kommerziell über das Internet zu vertreiben.

Hier lässt sich bei der Einschätzung durch Lehrpersonen feststellen, dass immerhin die Hälfte der Lehrpersonen den Erwerb von Lehrmaterialien im Internet für sinnvoll hält. 15,1% halten ihn sogar für besonders sinnvoll. Der Anteil der skeptischen Teilnehmer liegt etwa bei einem Viertel: 19,3% halten den Onlinekauf von Lehrmaterialien für wenig sinnvoll und 6,1% lehnen ihn völlig ab. 9,3% konnten sich keine Meinung bilden.⁸⁴⁸ Insgesamt besteht hier folglich eine Diskrepanz zwischen der persönlichen Position und der tatsächlichen Anwendung – dieser Verwendungszweck wird weniger oft angewendet als es die Einstellung der Lehrpersonen vermuten lässt. Eine mögliche Erklärung lässt sich in der Akzeptanz von Zahlungsmethoden im Internet und in Si-

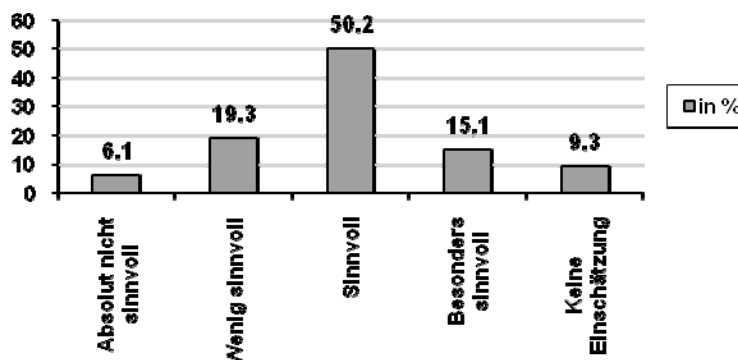
⁸⁴⁶ Anmerkung: Beispielsweise Übungsblätter, die als Ergänzungen zu Lehrwerken von den Verlagen im Internet angeboten werden.

⁸⁴⁷ Eigene Darstellung

⁸⁴⁸ Siehe Abbildung 77

cherheitsbedenken bei Onlinegeschäften vermuten. Beweise hierfür können an dieser Stelle jedoch nicht erbracht werden.

Abbildung 77: Einschätzung der Mediennutzung: Lehrmaterialien über das Internet kaufen⁸⁴⁹



An letzter Stelle bei der unterrichtsvorbereitenden Mediennutzung steht das eigenhändige Erstellen von Materialien für den Computer und das Internet (39,2%).⁸⁵⁰ Auf den ersten Blick erscheint dieser Zweck im Vergleich zu den diese Kategorie anführenden Zwecken eher gering ausgeprägt. Setzt man ihn aber in Verhältnis zu den Kenntnissen, die Lehrpersonen im Umgang mit Programmen zum Erstellen von Internetseiten⁸⁵¹ oder zum Erstellen von interaktiven Anwendungen⁸⁵² haben, so ergibt sich ein deutlich anderes Bild: Nahezu alle Lehrpersonen, die über Kenntnisse – unabhängig ob Grundlagen- oder Expertenkenntnisse – verfügen, setzen diese Kenntnisse auch aktiv zu Unterrichtszwecken ein.

In Anbetracht dieses Verhältnisses ist es an dieser Stelle angezeigt, die Einschätzungen der Lehrpersonen zu diesem Nutzungszweck zu betrachten: Fast drei Viertel der befragten Lehrpersonen halten das Erstellen von Materialien für Computer und Internet für sinnvoll oder sehr sinnvoll. Lediglich 12,2% halten es für wenig sinnvoll. Nur 1,3% finden es überhaupt nicht sinnvoll und 12,9% konnten oder wollten diesen Nutzungszweck nicht einschätzen.⁸⁵³

⁸⁴⁹ Eigene Darstellung

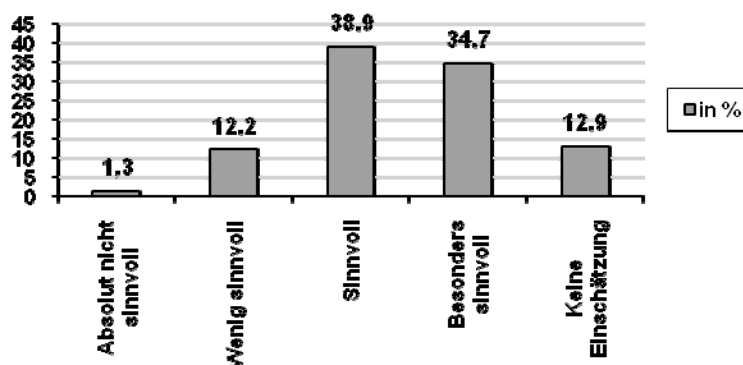
⁸⁵⁰ Anmerkung: Beispielsweise das Erstellen von Internetseiten oder eigenen Computerübungen für die Lernenden.

⁸⁵¹ Vgl. Abschnitt 4.4.3.4.4

⁸⁵² Vgl. Abschnitt 4.4.3.4.7

⁸⁵³ Siehe Abbildung 78

Abbildung 78: Einschätzung der Mediennutzung: Erstellen von Materialien für Computer und Internet⁸⁵⁴



Der große Abstand zwischen dem Erstellen von Materialien für Computer und Internet und den anderen aufgeführten Zwecken ist folglich nicht darin begründet, dass die Befragten diesen Einsatzzweck etwa für nicht genügend sinnvoll halten. Es mangelt den Lehrpersonen ganz eindeutig an den entsprechenden Kenntnissen. Bietet man ihnen adäquate Möglichkeiten zum Erwerb dieser Fähigkeiten an, so ist zu erwarten, dass sich der Anteil derjenigen, die dieses Wissen für ihren eigenen Unterricht nutzen, erheblich steigern lässt.

4.4.5.3.2 UNTERRICHTSDURCHFÜHRUNG

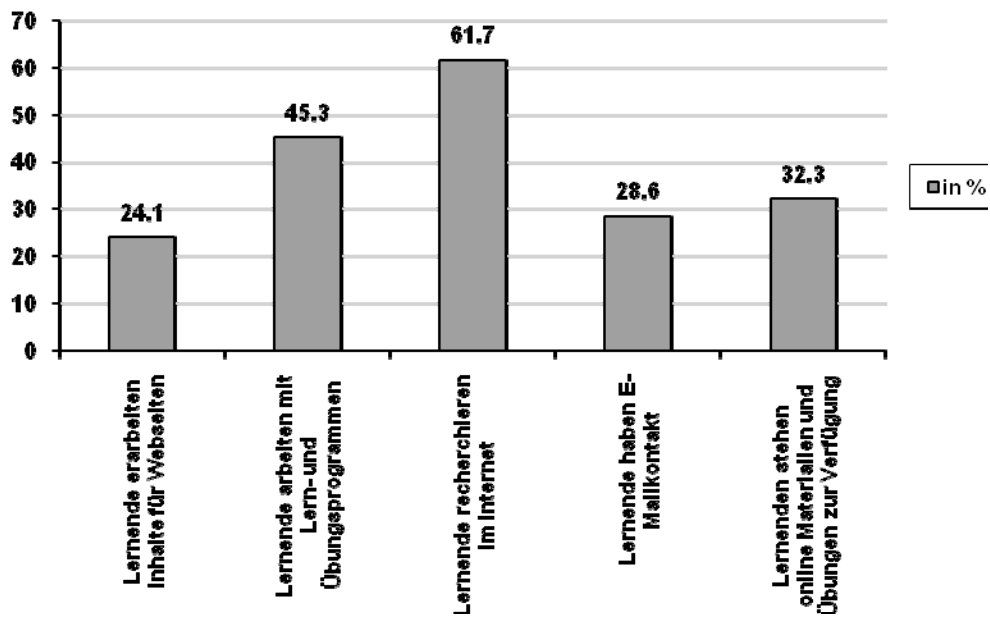
In der Unterrichtsdurchführung⁸⁵⁵ wird der Computer – beziehungsweise hier: das Internet – am häufigsten dazu eingesetzt, dass die Lernenden selbst im Internet Informationen zu bestimmten Aufgabenstellungen recherchieren.⁸⁵⁶ Dies war in 61,7% der Antworten der Fall. Diesem Einsatzzweck folgt das Arbeiten mit Lern- und Übungsprogrammen (45,3%). 32,3% der Lernenden stehen online – beispielsweise auf Lernplattformen – Materialien und Übungen zur Verfügung, mit denen sie arbeiten können. Der E-Mail-Kontakt der Lernenden mit anderen Lernenden (28,6%) und das selbständige Erarbeiten von Inhalten für Webseiten (24,1%) bilden den Schluss.

⁸⁵⁴ Eigene Darstellung

⁸⁵⁵ Siehe Abbildung 79

⁸⁵⁶ Anmerkung: Ob dies während der Unterrichtszeit geschieht oder in Vor- oder Nachbereitung der Unterrichtsstunden, hat die Studie nicht erfasst.

Abbildung 79: Mediennutzung in der Unterrichtsdurchführung⁸⁵⁷



Insgesamt zeigen die Zahlen, dass IKT häufiger zur Vorbereitung des Unterrichts herangezogen werden als zur tatsächlichen Durchführung. Dieser Umstand ist letztlich nicht weiter verwunderlich – interessanter ist, dass das Niveau der Mediennutzung in der Unterrichtsdurchführung so hoch ist. Ein Erklärungsschlüssel kann in den Einschätzungen der Mediennutzungen liegen.

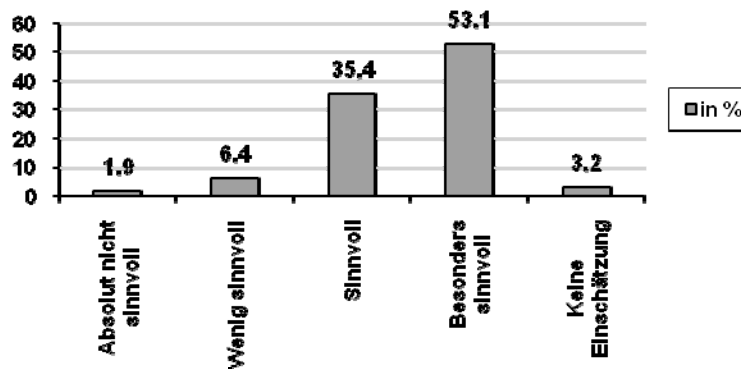
Bezüglich des Recherchierens von Informationen zeigt sich deutlich, dass Lehrpersonen dieser Art der Mediennutzung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch sehr positiv gegenüberstehen: Immerhin 88,5% der Lehrpersonen finden diesen Einsatzzweck sinnvoll beziehungsweise sehr sinnvoll. Lediglich 8,3% empfinden ihn als wenig oder überhaupt nicht sinnvoll.⁸⁵⁸ Dennoch ergibt sich in Anbetracht der Mediennutzung eine Diskrepanz. Nicht alle Lehrpersonen, die diese Einsatzart für sinnvoll oder sehr sinnvoll halten, wenden sie auch im Unterricht an. Dies lässt sich wohl hauptsächlich mit der Computer- und Internetverfügbarkeit an den Bildungseinrichtungen erklären, die in den Infrastrukturprofilen herausgearbeitet wurden.⁸⁵⁹

⁸⁵⁷ Eigene Darstellung

⁸⁵⁸ Siehe Abbildung 80

⁸⁵⁹ Vgl. Abschnitt 4.4.5.2

Abbildung 80: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende recherchieren im Internet⁸⁶⁰

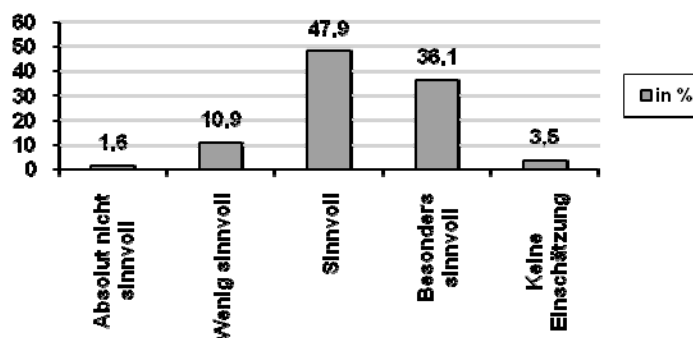


Eine deutliche Verschiebung lässt sich in der Einschätzung des Arbeitens mit Lern- und Übungsprogrammen feststellen.⁸⁶¹ Zwar befinden auch hier immerhin 84% der Lehrpersonen diesen Einsatzzweck für sinnvoll bzw. besonders sinnvoll, allerdings mit einem eindeutigen Schwerpunkt auf ersterem. Auch steigt der Anteil derjenigen, die diesen Einsatz für wenig oder überhaupt nicht sinnvoll halten (12,5%). Dass diese Einsatzform allerdings rund um ein Viertel weniger häufig eingesetzt wird als die Recherche von Informationen im Internet, lässt sich allein mit der Computerverfügbarkeit nicht mehr erklären. Auf Basis der Einschätzungen wäre nicht zu erwarten gewesen, dass der tatsächliche Einsatz merklich niedriger ausfällt. Das lässt den Schluss zu, dass die Begründung für den geringeren Nutzungsanteil bei den Lern- und Übungsprogrammen selbst zu suchen ist. Eine mögliche Erklärung ist, dass diese Programme häufig für das selbständige Lernen und Arbeiten konzipiert sind und nicht für das kooperative Arbeiten der Lernenden. Der Einsatz im Unterricht hätte so zwangsläufig zur Folge, dass Lernende nicht miteinander interagieren, sondern jeder für sich selbständig und autonom – i.S.v. auf sich gestellt – mit diesen Programmen arbeitet. Ein Umstand, der in der überwiegenden Zahl der Fälle und Situationen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht nicht erwünscht ist. Eine mögliche Konsequenz aus diesem Ergebnis besteht darin, dass Autoren und Produzenten von Lern- und Übungsprogrammen dem kooperativen Aspekt ihrer Programme zukünftig mehr Bedeutung beimessen. Das grundsätzliche Verhältnis der Lehrpersonen zum Medium ist durchaus positiv.

⁸⁶⁰ Eigene Darstellung

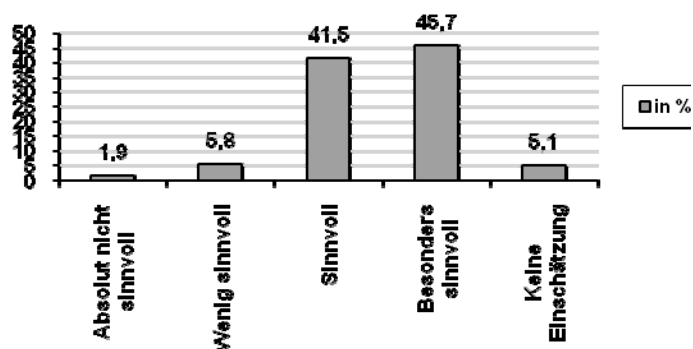
⁸⁶¹ Siehe Abbildung 81

Abbildung 81: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende arbeiten mit Lern- und Übungsprogrammen⁸⁶²



Das Ergebnis für das Zurverfügungstellen von Materialien für die Lernenden ähnelt der Einschätzung der Recherche von Informationen im Internet: 87,2% halten es für sinnvoll oder besonders sinnvoll. Nur 7,7% befinden es für wenig oder gar nicht sinnvoll.⁸⁶³ Es stellt sich auch hier die Frage, warum dieser Einsatzzweck, den die Lehrpersonen so überaus positiv einschätzen, nicht häufiger Anwendung findet. Ein möglicher Grund liegt in den relativ geringen Erfahrungen der Lehrpersonen im Umgang mit Lernplattformen.⁸⁶⁴ Lernplattformen stellen zwar nicht die einzige Möglichkeit dar, jedoch kommt ihnen im Handlungsfeld Wissensvermittlung eine wichtige Position für die Publikation von Materialien für Lernende zu. Es wird hier deutlich, dass Lehrpersonen einerseits über zu wenige Kenntnisse zur Online-Publikation von Materialien verfügen, ihnen andererseits aber auch die adäquaten Möglichkeiten fehlen. Denn wie bereits beschrieben, kommen Lernplattformen hauptsächlich im Umfeld von Universitäten und Hochschulen zum Einsatz.

Abbildung 82: Einschätzung der Mediennutzung: Lernenden stehen online Materialien zur Verfügung⁸⁶⁵



⁸⁶² Eigene Darstellung

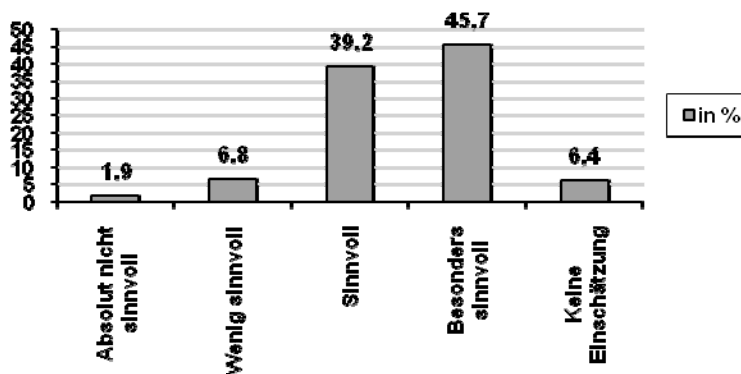
⁸⁶³ Siehe Abbildung 82

⁸⁶⁴ Vgl. Abschnitt 4.4.4.4.7

⁸⁶⁵ Eigene Darstellung

Nahezu identisch schätzen die Lehrpersonen den E-Mail-Kontakt zwischen Lernenden in Form von beispielsweise Sprachtandems ein: 84,9% finden eine solche Mediennutzung sinnvoll oder besonders sinnvoll, 8,7% wenig oder absolut nicht sinnvoll.⁸⁶⁶ Trotzdem liegt die tatsächliche Nutzung mit 28,7% noch einmal niedriger als die Nutzung online zur Verfügung stehender Materialien.

Abbildung 83: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende haben E-Mail-Kontakt⁸⁶⁷



Hier lässt sich das Ergebnis nicht mit mangelnden Kenntnissen der Lehrpersonen begründen – immerhin wird der Dienst E-Mail fast am häufigsten zu beruflichen Zwecken eingesetzt und die Kenntnisse der Lehrpersonen sind entsprechend hoch.⁸⁶⁸ Auch die Verfügbarkeit von Computer und Internet spielt hier keine Rolle für das Ergebnis, da letztlich infrastrukturell dieselben Voraussetzungen vonnöten sind wie beispielsweise bei der Recherche von Informationen im Internet.

Ein möglicher Grund liegt in der Bedeutung der einzelnen sprachlichen Fertigkeiten für die Lehrpersonen. Bei E-Mail handelt es sich um ein schriftliches Medium. Für die Arbeit spielen also insbesondere das Schreiben und das Leseverstehen eine besondere Rolle. Die Befragung hat jedoch ergeben, dass das Schreiben die Fertigkeit ist, denen die Lehrpersonen die geringste Bedeutung zumessen. Die wichtigste Fertigkeit ist nach Ansicht der Lehrpersonen das Sprechen, gefolgt vom Hörverstehen, Leseverstehen und mit Abstand dem Schreiben. Immerhin 20% der Lehrpersonen beurteilen diese Fertigkeit als weniger wichtig.⁸⁶⁹

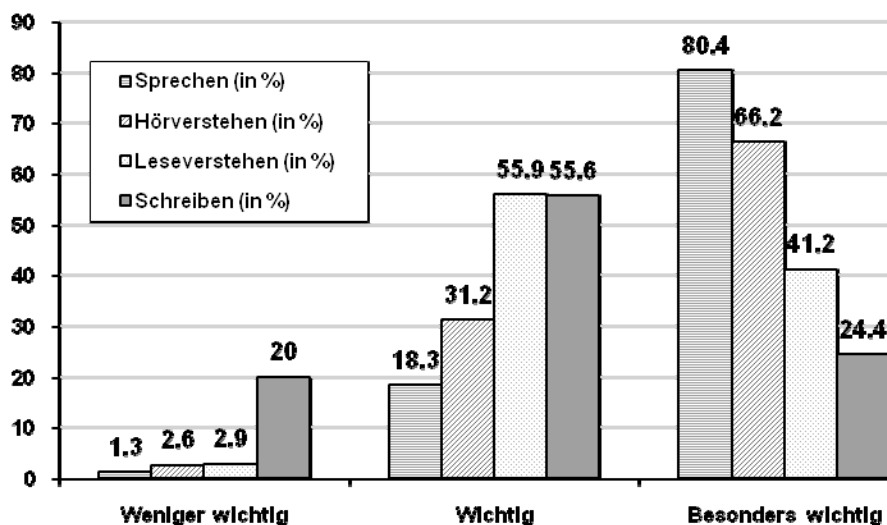
⁸⁶⁶ Siehe Abbildung 83

⁸⁶⁷ Eigene Darstellung

⁸⁶⁸ Vgl. Abschnitt 4.4.4.4.1

⁸⁶⁹ Siehe Abbildung 84

Abbildung 84: Bedeutung der sprachlichen Fertigkeiten für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch⁸⁷⁰



Wenn also dem Schreiben eine durchaus geringere Bedeutung als sprachliche Fertigkeit zugeteilt wird, dann ist das eine mögliche Erklärung, warum E-Mail-Kontakt als Mediennutzung eine geringere Rolle in der Praxis spielt. Als alleinige Begründung erscheint dies nicht ausreichend. Zumal die Lehrpersonen diese Form der Mediennutzung als durchaus sinnvoll erachten. Wahrscheinlich ist, dass die Asynchronität des Mediums E-Mail⁸⁷¹ eine Rolle spielt. Hierdurch wird der Kommunikationsprozess im Vergleich zu mündlich-synchroner Kommunikation in die Länge gezogen und läuft so insgesamt langsamer ab, was unter bestimmten Voraussetzungen als negativ empfunden werden kann. Hinzu kommt vermutlich auch, dass durch räumliche und persönliche Distanz der Kommunikationspartner die Kommunikation negativ beeinflusst wird.

Die angesichts der positiven Beurteilung durch die Lehrpersonen am nächsten liegende Erklärung ist, dass es insgesamt problematisch ist, passende Kommunikationspartner zu finden, die zur eigenen Lernengruppe passen. Des Weiteren dürfte es eine Rolle spielen, dass es schwierig ist, einen kontinuierlichen Kommunikationsprozess über die Distanz hinweg zu initiieren und vor allem am Laufen zu halten. Dies sind jedoch Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsvorhaben außerhalb der Zielstellung der vorliegenden Arbeit.

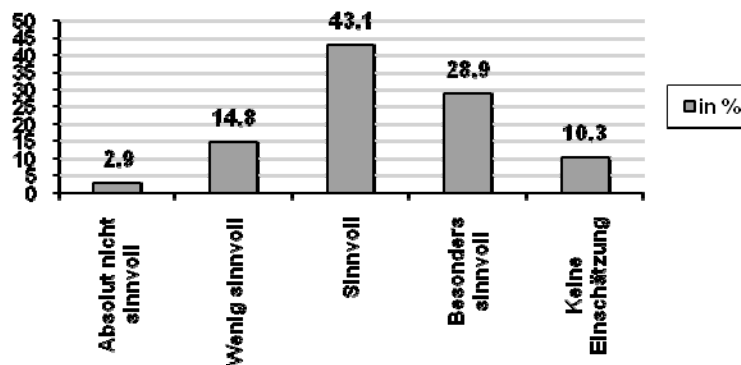
Das Erarbeiten von Inhalten für Websites – wie es im Projektunterricht der Fall sein könnte – bildet das Schlusslicht der Mediennutzung in der Unterrichtsdurchführung. Auch ist die Einschätzung durch die Lehrpersonen weniger positiv als bei den Zwecken zuvor: Nicht ganz drei Viertel der Lehrpersonen (72%) halten es für sinnvoll oder besonders sinnvoll, wenn Lernende Inhalte für das Medium Internet selbst produ-

⁸⁷⁰ Eigene Darstellung

⁸⁷¹ Vgl. 2.5.4

zieren. 17,7% halten es für wenig bis überhaupt nicht sinnvoll. 10,3% gaben keine Einschätzung ab.⁸⁷²

Abbildung 85: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende erarbeiten Inhalte für Webseiten⁸⁷³



Insgesamt erfährt diese Form der Mediennutzung die schlechteste Beurteilung seitens der Lehrpersonen. Auch wenn relativierend festgehalten werden muss, dass diese Einschätzung insgesamt immer noch durchaus positiv ist. Hier ist der Grund der geringeren Nutzung – ähnlich wie beim Erstellen von Materialien für Computer und Internet durch die Lehrpersonen in der Unterrichtsvorbereitung – in den Kenntnissen der Lehrpersonen zu suchen: Nur rund 40% der Lehrpersonen verfügen selbst über Kenntnisse im Umgang mit Programmen zur Erstellung von Internetseiten.⁸⁷⁴ So kommt die Arbeit auch bei der vorliegenden Form der Mediennutzung zu dem Schluss, dass diese Art der Mediennutzung umso mehr Anwendung finden wird, je mehr Lehrpersonen mit den entsprechenden Kenntnissen ausgestattet sind.

4.4.5.3.3 WEITERBILDUNG

Bei der Nutzung von Computer und Internet zum Zwecke der Weiterbildung steht bei den Lehrpersonen die Recherche von Fachinformationen zur selbständigen Weiterbildung an erster Stelle: Immerhin 77,8% der Lehrpersonen machen von dieser Weiterbildungsmöglichkeit Gebrauch. Fast die Hälfte der Lehrpersonen (49,2%) tauscht sich über die Medien mit anderen KollegInnen fachlich aus. Nur gut jede fünfte Lehrperson (21,2%) nutzt kommerzielle Weiterbildungsangebote in Form von z.B. Fernkursen über das Internet.⁸⁷⁵

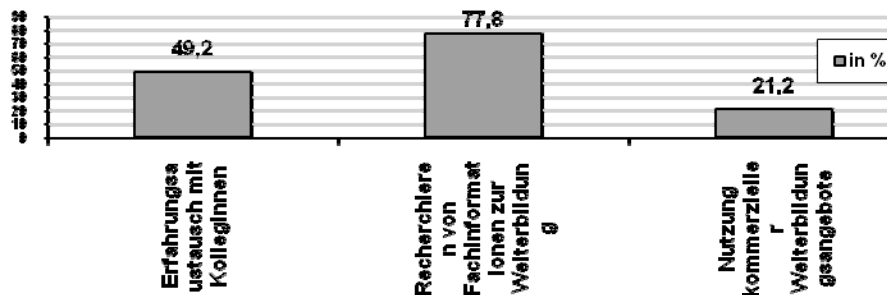
⁸⁷² Siehe Abbildung 85

⁸⁷³ Eigene Darstellung

⁸⁷⁴ Vgl. 4.4.5.3.1

⁸⁷⁵ Siehe Abbildung 86

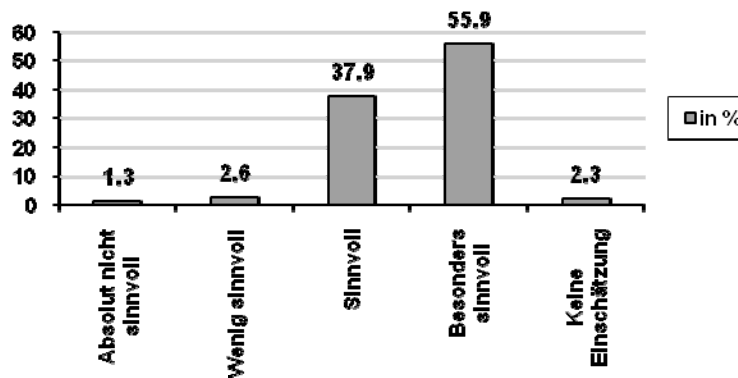
Abbildung 86: Mediennutzung in der Weiterbildung⁸⁷⁶



Auch in der Weiterbildung ist der Nutzungsgrad von IKT insgesamt höher als in der tatsächlichen Durchführung des Unterrichts, allerdings schon niedriger ausgeprägt als bei der Unterrichtsvorbereitung. Die Lehrpersonen haben demnach das Weiterbildungspotenzial der Medien noch nicht in dem Maße für sich entdeckt wie für die Möglichkeiten der Unterrichtsvorbereitung.

Das Recherchieren von Fachinformationen im Internet zur eigenen Weiterbildung steht wie bereits erwähnt an erster Stelle der Einsatzzwecke in Bezug auf Weiterbildung. Interessant ist jedoch, dass zwar 93,8% der Lehrpersonen diesen Einsatzzweck als sinnvoll beziehungsweise besonders sinnvoll erachten⁸⁷⁷, aber trotzdem ‚lediglich‘ 77,8% von dieser Möglichkeit Gebrauch machen.

Abbildung 87: Einschätzung der Mediennutzung: Recherchieren von Fachinformationen zur Weiterbildung⁸⁷⁸



Dieser Zahlenunterschied lässt sich nicht mit technischen oder infrastrukturellen Ursachen begründen, da die Teilnehmer zur Studienteilnahme zumindest persönlichen Zugriff auf das Medium Internet hatten und so auch in der Lage wären, Fachinformationen zu recherchieren, zumal über 90% auch zur Unterrichtsvorbereitung auf Internetrecherchen zurückgreifen.⁸⁷⁹ Somit erscheint als einzige Erklärung plausibel, dass

⁸⁷⁶ Eigene Darstellung

⁸⁷⁷ Siehe Abbildung 87

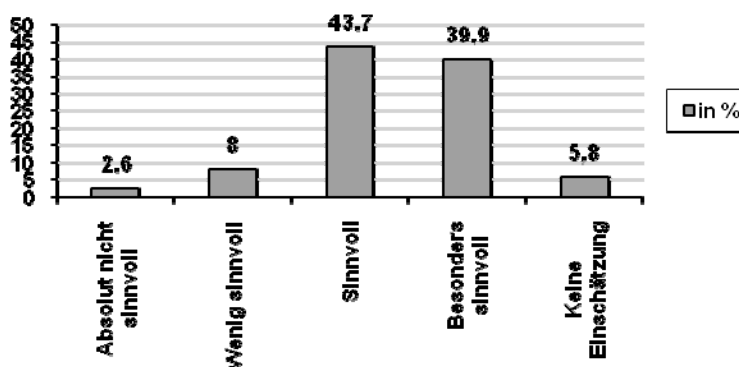
⁸⁷⁸ Eigene Darstellung

⁸⁷⁹ Vgl. Abschnitt 4.4.5.3.1

diesen Lehrpersonen entweder die Quellen für Fachinformationen im Internet nicht bekannt sind oder sie nicht über die entsprechenden Informationsbeschaffungsstrategien verfügen.

Nicht ganz so überzeugt – was sich auch in der tatsächlichen Nutzung widerspiegelt – sind die Lehrpersonen von der Nutzung des Internets und seiner Dienste⁸⁸⁰ zum fachlichen Austausch mit KollegInnen. Dennoch befinden auch hier immerhin 83,6% diese Nutzungsvariante für sinnvoll oder besonders sinnvoll. Lediglich 10,8% können dieser Art des Erfahrungsaustausches nur wenig oder nichts abgewinnen.⁸⁸¹ An dieser Stelle stellt sich die Frage nach dem warum. Tatsache ist, dass nur knapp die Hälfte der Lehrpersonen diese Möglichkeit nutzt.

Abbildung 88: Einschätzung der Mediennutzung: Erfahrungsaustausch mit KollegInnen über das Internet⁸⁸²



Die Antwort auf die eben aufgeworfene Frage muss zunächst nach Medien differenziert werden. Die beiden wesentlichen Möglichkeiten zum Austausch stellen E-Mail und Diskussionsforen dar. Bei E-Mail handelt es sich um ein personengebundenes Medium, d.h., dass die Kommunikation an feste Partner gebunden ist. Das bedeutet, dass die Nutzung dieser Austauschmöglichkeit nur in Frage kommt, wenn zwei Kommunikationspartner sich auf dieses Medium verständigen. Eine mögliche Erklärung ist somit, dass es für Lehrpersonen schwierig ist, entsprechende Kommunikationspartner für den Erfahrungsaustausch zu finden. In diesem Fall bieten Diskussionsforen die Möglichkeit, nicht nur mit einem Partner, sondern mit mehreren Partnern gleichzeitig zu kommunizieren. Sie heben die Personengebundenheit der Kommunikation weitgehend auf. Dass dieser Dienst aber auch nicht in besonderem Maße genutzt zu werden scheint, kann darin begründet sein, dass noch keine ausreichenden Angebote für den Erfahrungsaustausch von Lehrpersonen im Internet verfügbar sind beziehungsweise deren Existenz den Lehrpersonen unbekannt ist. Beide

⁸⁸⁰ Anmerkung: Hier vor allem Diskussionsforen und E-Mail.

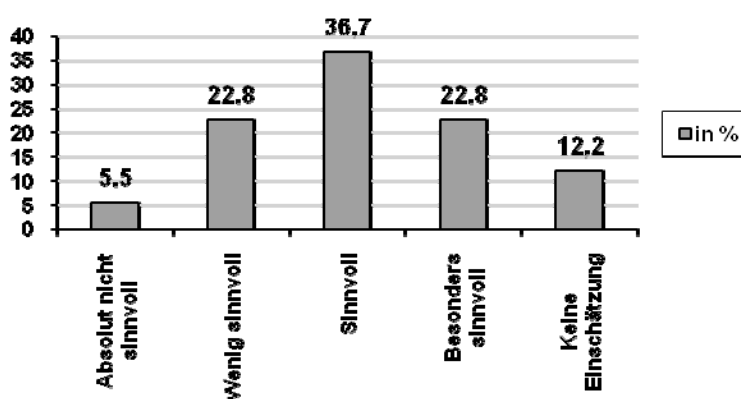
⁸⁸¹ Siehe Abbildung 88

⁸⁸² Eigene Darstellung

Erklärungen werden als wichtig angesehen, auch wenn die einfachste Erklärung darin besteht, dass Lehrpersonen vor Ort ausreichend Möglichkeiten zum persönlichen Erfahrungsaustausch haben. Allerdings wäre dann zu erwarten gewesen, dass die Beurteilung dieser Mediennutzung weniger positiv ausfällt.

Steht schließlich noch die Beurteilung der Nutzung kommerzieller Weiterbildungsangebote im Internet durch die Lehrpersonen aus. Insgesamt nutzt nur jede fünfte Lehrperson diese Möglichkeit. Hier wandelt sich die Einschätzung der Lehrpersonen: 59,5% befinden diese Art der Mediennutzung für sinnvoll oder besonders sinnvoll. Mehr als ein Viertel (28,3%) befinden sie für wenig oder absolut nicht sinnvoll. 12,2% geben hierzu keine Einschätzung ab.⁸⁸³

Abbildung 89: Einschätzung der Mediennutzung: Nutzung kommerzieller Weiterbildungsangebote im Internet⁸⁸⁴



Auch hier lässt sich letztlich nur vermuten, worin die Ursachen zu suchen sind, dass kommerzielle Weiterbildungsangebote in Form von Fernkursen oder -studien über das Internet noch relativ wenig genutzt werden und warum die Akzeptanz im Vergleich zu den übrigen Nutzungsmöglichkeiten so gering ausfällt. Da die notwendigen Kenntnisse und infrastrukturellen Voraussetzungen bei allen Teilnehmern der Studie gegeben sind, liegt eine mögliche Erklärung im finanziellen Aspekt. Viele Angebote im Internet sind kostenfrei und so ist es durchaus möglich, dass diese Gewohnheit der Nutzung kommerzieller Angebote zur Weiterbildung im Wege steht. Allerdings ist auch nicht auszuschließen, dass die Lehrpersonen nicht über die finanziellen Möglichkeiten verfügen, solche Angebote zu nutzen. Letztendlich lässt sich die Frage nur klären, wenn in einer Vergleichsuntersuchung überprüft wird, wie stark Lehrpersonen kommerzielle (Präsenz-)Weiterbildungsangebote außerhalb des Internets nutzen, und wie ihre Einstellungen zu diesen Weiterbildungsmöglichkeiten sind. Nur dann lässt sich belegen oder ausschließen, dass ihre Einstellung tatsächlich finanz- nicht jedoch me-

⁸⁸³ Siehe Abbildung 89

⁸⁸⁴ Eigene Darstellung

dienbezogen geprägt ist. Im Hinblick auf die Entwicklung netzgestützter Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen ist dies ein Aspekt, den es zu bedenken gilt.

4.4.5.4 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Untersuchung zur berufsbezogenen Mediennutzung zeigen, dass die Infrastruktur und Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit Computern und Internet insgesamt als gut zu bewerten ist. An Hochschulen / Universitäten und allgemeinbildenden Schulen ist sie sogar sehr gut. Zwar kann für andere Einrichtungstypen aufgrund der Datenbasis diesbezüglich keine Aussage getroffen werden, die vorliegenden Zahlen machen aber bereits deutlich, dass die Arbeit mit Computern und Internet im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch ein durchaus praktikables Modell ist. Den Unterschieden in der infrastrukturellen Ausstattung ist beim Entwurf und der Umsetzung von Nutzungsszenarien für Computer im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch allerdings Rechnung zu tragen. Das betrifft insbesondere die Computerausstattung⁸⁸⁵ und – soweit vorhanden – die Geschwindigkeit des Internetzuganges⁸⁸⁶. Diese Parameter wurden jedoch in dieser Befragung nicht erfasst und es wäre in einem weiteren Forschungsschritt sinnvoll, diese genauer zu betrachten.

In Bezug auf die Einsatzzwecke konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen Computer und Internet primär zur Unterrichtsvorbereitung und zur eigenen Weiterbildung nutzen. In der Unterrichtsdurchführung spielen die IKT dagegen eine geringere Rolle. Dies ist jedoch nicht weiter verwunderlich, da IKT nur *ein* Instrument von vielen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht darstellen. Die mit dem Medieneinsatz immer verbundenen Ziele⁸⁸⁷ lassen sich hier leichter durch andere Unterrichtsformen substituieren als das in der Unterrichtsvorbereitung oder Weiterbildung der Fall ist. Insgesamt – bis auf wenige Ausnahmen – schätzen die Lehrpersonen die angebotenen Szenarien durchweg positiv ein.

Ein interessanter Aspekt ist, dass es sich bei den Einsatzzwecken, die vorwiegend zur Anwendung kommen – wie beispielsweise der Recherche durch die Lernenden oder der Recherche von Fachinformationen durch die Lehrpersonen – um Anwendungen handelt, bei denen der Mediennutzer eine passive, rezipierende Position gegenüber dem Medium einnimmt. Die aktive Gestaltung des Mediums, beispielsweise in Form von Gestaltung von Inhalten im Rahmen des Projektunterrichtes, spielt

⁸⁸⁵ Anmerkung: Dies betrifft u.a. Prozessorengeschwindigkeit, Ausstattung mit Laufwerken, Multimediaausstattung und Eigenschaften der Ein- und Ausgabemedien.

⁸⁸⁶ Anmerkung: Auch „Bandbreite“; d.h. die Datenmenge, die pro Zeiteinheit übertragen werden kann. Je höher die Bandbreite, desto mehr Daten können gleichzeitig vom Internet auf die Computer übertragen werden.

⁸⁸⁷ Vgl. 2.4

bisher eine untergeordnete Rolle. Hier konnte die Studie zeigen, dass sich das auf nicht vorhandene Kenntnisse der Lehrpersonen begründet – diejenigen, die über entsprechende Kenntnisse verfügen, setzen diese auch aktiv ein.⁸⁸⁸

Angesichts der – trotz der multimedialen Eigenschaften der IKT – stark ausgeprägten Schriftlichkeit der Medien erscheint es beachtenswert, dass Lehrpersonen die damit zusammenhängenden Fertigkeiten Schreiben und Leseverstehen als weniger wichtig einschätzen. Insbesondere die Fertigkeit Schreiben wird bedeutend weniger wichtig eingeschätzt. Kommunikation im Internet – beispielsweise in Chats, Diskussionsforen oder E-Mails – setzt derzeit aber noch sehr stark auf diese Fertigkeit. In weiterführenden Forschungen wäre es demnach interessant zu untersuchen, inwieweit die Bewertung der Fertigkeit Schreiben den Medieneinsatz von Computer und Internet aufgrund der ausgeprägten Schriftlichkeit behindert und inwieweit die (schriftliche) Kommunikation über die IKT diese Beurteilung der Fertigkeit Schreiben beeinflusst.

Nachdem in diesem Abschnitt ein Ist-Stand der Infrastruktur und der Medienutzung in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie in der Weiterbildung erfasst worden ist und auch erste Einschätzungen der Lehrpersonen zu verschiedenen Szenarien erfolgten, sollen im Folgenden die Einstellungen der Lehrpersonen zur Nutzung von IKT genauer untersucht werden.

4.4.6 Einschätzung des Potenzials von IKT in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch

Der Abschnitt 4.4.5.3 der Studie konnte deutlich zeigen, dass IKT insbesondere in der Unterrichtsvorbereitung eingesetzt werden, weniger jedoch in der tatsächlichen Unterrichtsdurchführung. Im folgenden Teil der Befragung sollten die Lehrpersonen einschätzen, wie verschiedene zentrale Inhalte und Fertigkeiten des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts Deutsch den Lernenden mithilfe von IKT vermittelt werden können. Die Ergebnisse dieser Auswertung zeigen möglicherweise Gründe für den verminderten Einsatz im Unterricht auf. Die Lehrpersonen waren dazu aufgefordert, Schulnoten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) zu vergeben.

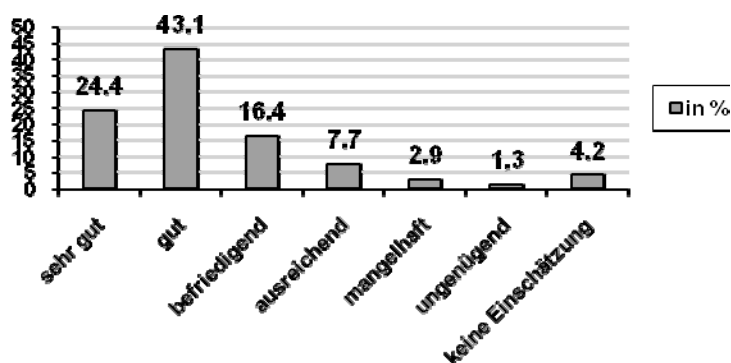
4.4.6.1 Lexikalische Kompetenz

Das Potenzial von IKT in der Vermittlung von lexikalischer Kompetenz – also dem Lernen und Anwenden von Vokabular – ist aus Sicht der Lehrpersonen hoch ausgeprägt. Über zwei Drittel der Befragten (67,5%) schätzen es mit gut bis sehr gut ein. 16,4% maßen den Medien immerhin noch ein befriedigendes und 7,7% ein ausrei-

⁸⁸⁸ Vgl. 4.4.5.3.1

chendes Potenzial zu. Lediglich 4,2% empfinden das Potenzial der IKT zur Vermittlung lexikalischer Kompetenz als mangelhaft oder gar ungenügend.⁸⁸⁹

Abbildung 90: Vermittlungspotenzial – Lexikalische Kompetenz⁸⁹⁰



Diese Bewertung ist insofern wenig überraschend, als Anwendungen wie Vokabeltrainer – wenn auch häufig nach dem ‚Drill and Practice‘-Prinzip konstruiert⁸⁹¹ – zu den ersten Programmen gehörten, die speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden. Sie sind seit über 20 Jahren verfügbar und somit kann von einer relativ großen Gewöhnung der Lehrpersonen ausgegangen werden. Das Ergebnis macht aber auch deutlich, dass Lerntechniken des programmierten Lernens⁸⁹² wie ‚Drill and Practice‘ noch immer eine große Rolle im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch spielen und von vielen Lehrpersonen anerkannt sind. Die Frage, ob das auch sinnvoll und zeitgemäß ist, soll an dieser Stelle jedoch nicht diskutiert werden.

4.4.6.2 Grammatische Kompetenz

Der Vermittlung grammatischer Kompetenz – das Lernen und Anwenden von Grammatik – durch IKT schreiben die befragten Lehrpersonen ein geringfügig geringeres Potenzial zu: Hier befinden noch 55,6% der Befragten, dass IKT ein gutes bis sehr gutes Potenzial zur Vermittlung dieser Kompetenz besitzen. 26,1% befinden es als befriedigend und 10,6% als ausreichend. Trotz der schlechteren Werte befinden nur 2,9%, dass IKT mangelhaft bis ungenügend sind, wenn es um die Vermittlung grammatischer Kompetenz geht.⁸⁹³

⁸⁸⁹ Siehe Abbildung 90

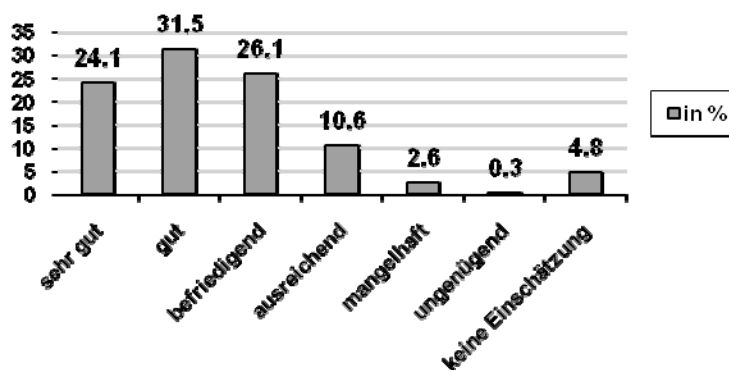
⁸⁹⁰ Eigene Darstellung

⁸⁹¹ Siehe Holzinger (2000 b), S. 124

⁸⁹² Ebd., S. 124

⁸⁹³ Siehe Abbildung 91

Abbildung 91: Vermittlungspotenzial – Grammatische Kompetenz⁸⁹⁴

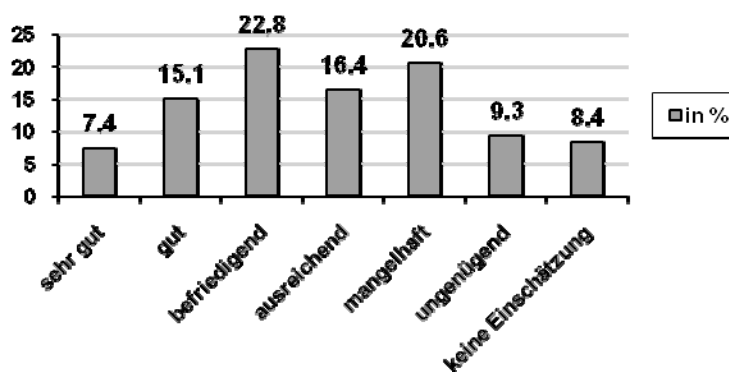


Ähnlich wie zuvor lässt sich die hohe Akzeptanz dadurch erklären, dass Programme zum Üben von Grammatik ebenfalls zu den ersten Spezialanwendungen für den Fremdsprachenunterricht zählen. Und auch hier ist zu sagen, dass offensichtlich Unterrichtskonzepte wie die Grammatik-Übersetzungsmethode noch in vielen Bereichen der Fremdsprachenvermittlung angewendet werden.

4.4.6.3 Phonologische Kompetenz

Das Potenzial der IKT zur Vermittlung phonologischer Kompetenz – also der Schulung von Intonation und Aussprache – ist gewissermaßen durchwachsen: 22,5% der Lehrpersonen meinen, mit IKT könne phonologische Kompetenz gut bis sehr gut vermittelt werden. Nahezu ebenso viele (22,8%) befinden die Möglichkeiten als befriedigend, 16,4% als ausreichend. Insgesamt 29,9% finden das Potenzial nur mangelhaft oder gar ungenügend.⁸⁹⁵

Abbildung 92: Vermittlungspotenzial – Phonologische Kompetenz⁸⁹⁶



⁸⁹⁴ Eigene Darstellung

⁸⁹⁵ Siehe Abbildung 92

⁸⁹⁶ Eigene Darstellung

Insgesamt ist das Ergebnis nur schwierig zu interpretieren, da keine absolut eindeutige Tendenz abzulesen ist. Eine mögliche Erklärung könnte wie folgt aussehen: IKT zeichnen sich durch ihre Multimedialität aus.⁸⁹⁷ Das heißt, sie können Texte, Bilder, Audio und Video enthalten. Dadurch ist es den Lernenden beispielsweise möglich, sich von Muttersprachlern gesprochene Texte anzuhören, um auf diese Weise ein Gefühl für die Aussprache und Intonation zu entwickeln. Zudem bieten viele Sprachlernprogramme die Möglichkeit an, die vorgegebenen Sätze selbst nachzusprechen, aufzunehmen und sich den selbst gesprochenen Text im Vergleich zum fremdsprachlich authentischen Hörtext anzuhören. Auf diese Weise soll der Lernende in die Lage versetzt werden, selbständig seine phonologische Kompetenz zu verbessern. Es ist also denkbar, dass aufgrund dieser Möglichkeiten die Lehrpersonen in der Befragung den IKT eine positive Bewertung zugesprochen haben.

Die neutralen bis negativen Bewertungen lassen sich auf der anderen Seite so erklären, dass die Selbstreflexion des Lernenden nicht die Qualität der Rückmeldung erreichen kann, die eine phonetisch/phonologisch geschulte Lehrperson geben kann. Wobei zusätzlich ins Gewicht fällt, ob es sich bei der Lehrperson selbst um einen Muttersprachler Deutsch handelt oder nicht. Hinzu kommt, dass man bezüglich der beschriebenen Technik des Sprachvergleichs Zweifel haben könnte: Je nach Ausgangssprache kann es Probleme mit der Lautdifferenzierung geben. So könnte es in ungünstigen Konstellationen passieren, dass der Lernende Unterschiede zwischen seiner eigenen Aussprache und der des Muttersprachlers nicht unterscheiden kann, seine eigene Aussprache als adäquat einstuft, und sich so Fehler in der Aussprache sogar weiter verfestigen.

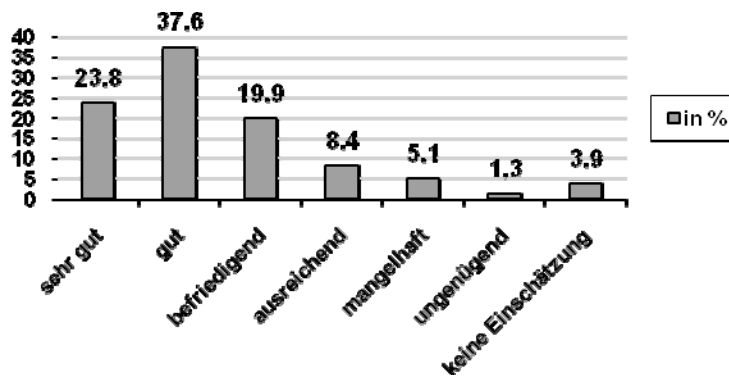
4.4.6.4 Orthographische Kompetenz

Hinsichtlich des Potenzials von IKT zur Vermittlung orthographischer Kompetenz – also geschriebene Texte lesen und produzieren zu können – ist die Beurteilung durch die Lehrpersonen wieder eindeutiger gekennzeichnet: 61,4% befinden die Möglichkeiten der IKT für gut bis sehr gut, 28,3% für befriedigend bis ausreichend. Insgesamt 6,4% meinen, das IKT nur ein mangelhaftes oder ungenügendes Potenzial bieten.⁸⁹⁸

⁸⁹⁷ Vgl. Abschnitt 2.5.2

⁸⁹⁸ Siehe Abbildung 93

Abbildung 93: Vermittlungspotenzial – Orthographische Kompetenz⁸⁹⁹



Hierzu ist zu bemerken, dass IKT einerseits über das World Wide Web für die Lernenden viele Anlässe zum Lesen bieten und andererseits – über beispielsweise Textverarbeitungsprogramme und auch Internetdienste wie E-Mail – viele Ansatzpunkte zur Textproduktion, die über das Blatt Papier und den Klassenraum hinausgehen und so besonders motivierend für die Lernenden sind. Insbesondere in Bezug auf die Textverarbeitungsprogramme ist hervorzuheben, dass diese in der Regel über eine Rechtschreibprüfung verfügen und die Lernenden auf Fehler aufmerksam machen.

Man muss an dieser Stelle jedoch kritisch anmerken, dass ebenso häufig Auto-korrekturmechanismen vorhanden sind, die Fehler automatisch korrigieren. Dies kann dazu führen, dass die Lernenden nachlässig in Bezug auf ihre eigene Rechtschreibkompetenz werden und sich zu sehr auf den Computer verlassen. Dies kann als ein Grund für die – wenn auch relativ wenigen – neutralen bis negativen Einschätzungen der Lehrpersonen angesehen werden.

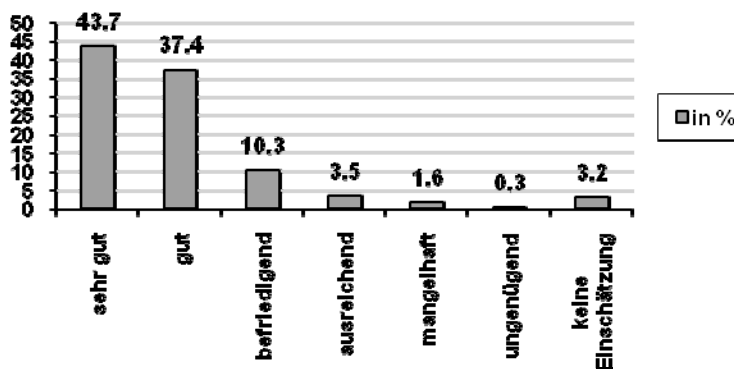
4.4.6.5 Sachwissen

Das Potenzial, Sachwissen – wie beispielsweise Geografie – zum Zielsprachenland mit Hilfe von IKT zu vermitteln, schätzen die befragten Lehrpersonen mit Abstand am höchsten ein: 81,1% sind der Ansicht, man könne Sachwissen mit Hilfe dieser Medien gut bis sehr gut vermitteln. 10,3% befinden dieses Potenzial als befriedigend. Lediglich 5,4% der Befragten meinen, dass Sachwissen nur ausreichend (3,5%), mangelhaft (1,6%) oder ungenügend (0,3%) vermittelt werden kann.⁹⁰⁰

⁸⁹⁹ Eigene Darstellung

⁹⁰⁰ Siehe Abbildung 94

Abbildung 94: Vermittlungspotenzial – Sachwissen⁹⁰¹



Bei dieser Bewertung spielt mit großer Wahrscheinlichkeit insbesondere das IKT-Medium World Wide Web eine entscheidende Rolle: Insbesondere wenn der Fremdsprachenunterricht Deutsch nicht im Zielsprachenraum stattfindet, bietet dieses Medium die Möglichkeit, einerseits vielfältigste Informationen zu diesem Gebiet zu recherchieren und andererseits – und das ist als noch wichtiger zu erachten – bietet es die Möglichkeit, auf wirklich authentische⁹⁰² und aktuelle Informationen zuzugreifen. Dieses Potenzial haben sich die meisten Lehrpersonen bereits erschlossen, da 61,7% der Lehrpersonen ihre Lernenden zu spezifischen Aufgabenstellungen im Internet recherchieren lassen.⁹⁰³

4.4.6.6 Interkulturelle Kompetenz

Die Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen – also interkulturelle Kompetenz⁹⁰⁴ – schneidet in der Beurteilung durch die Lehrpersonen eher schwach ab: 40,2% befinden das Potenzial von IKT in der diesbezüglichen Vermittlung für gut bis sehr gut. 27% gestehen den Medien ein befriedigendes Potenzial zu, 8,4% ein ausreichendes. Insgesamt 13,5% jedoch befinden IKT als mangelhaft oder ungenügend zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Auch die Zahl derjenigen, die keine Einschätzung vornehmen, ist hier mit 10,9% am höchsten.⁹⁰⁵

⁹⁰¹ Eigene Darstellung

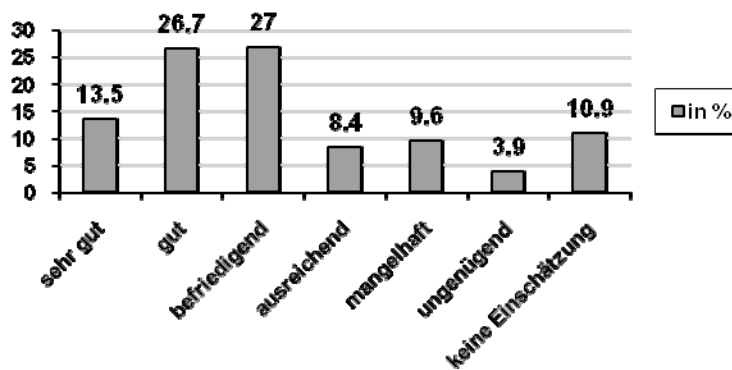
⁹⁰² Anmerkung: Im Sinne von „nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht aufgearbeitet“; Vgl. Fußnote 844

⁹⁰³ Vgl. Abschnitt 4.4.5.3.2

⁹⁰⁴ Vgl. 2.5.5

⁹⁰⁵ Siehe Abbildung 95

Abbildung 95: Vermittlungspotenzial – Interkulturelle Kompetenz⁹⁰⁶



Angesichts der Möglichkeiten, die IKT – und hier insbesondere die Dienste des Internet – hinsichtlich interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens bieten⁹⁰⁷, erscheint die Beurteilung durch die Lehrpersonen nicht völlig erklärlich. Möglich ist, dass die Lehrpersonen die interkulturellen Kommunikationskontexte innerhalb der Medien – beispielsweise in E-Mail-Tandems – nicht in dem Maße als potenzielle interkulturelle Konfliktsituationen identifizieren, sondern für sie interkulturelle Kommunikationssituationen sich hauptsächlich im direkten und persönlichen – also ‚face to face‘ – Kontakt zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Sozialisationshintergründen entwickeln. Eine weitere Ursache für das Ergebnis könnte in der bereits untersuchten berufsbezogenen Mediennutzung zu finden sein.⁹⁰⁸ Hier spielte der E-Mail-Kontakt der Lernenden mit anderen (muttersprachig deutschen) Lernenden – welcher eine gute Möglichkeit zum interkulturellen Austausch und somit Lernen bieten würde – eine nicht sehr große Rolle für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch. Der Mangel – wie auch immer begründet – an interkulturellen Kommunikationsmöglichkeiten könnte somit für das vorliegende Ergebnis verantwortlich sein.

4.4.6.7 Lerntechniken

Das Potenzial zum Vermitteln von Lerntechniken wird von den Lehrpersonen auf einem sehr ähnlichen Niveau wie die Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen beurteilt: Insgesamt 38% beurteilen die Möglichkeiten als gut bis sehr gut. 23,4% der Lehrpersonen schreiben den IKT befriedigende, 16,4% noch ausreichende Möglichkeiten zu. 11,9% schließlich

⁹⁰⁶ Eigene Darstellung

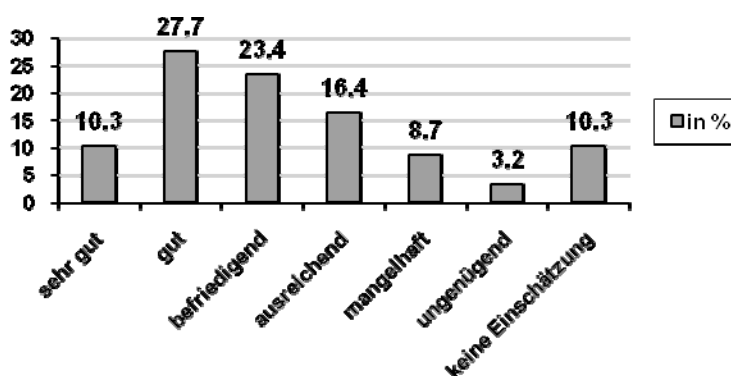
⁹⁰⁷ Vgl. Abschnitt 2.5.5

⁹⁰⁸ Vgl. Abschnitt 4.4.5.3.2

bewerten die Potenziale der Vermittlung von Lerntechniken als mangelhaft bis ungenügend.⁹⁰⁹

Mit diesem Ergebnis liegt das Potenzial zur Vermittlung von Lerntechniken sogar noch hinter der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass derzeit keine IKT und Anwendungen auf IT-Basis bekannt sind, die sich vorrangig oder ausschließlich mit der Vermittlung von Lerntechniken zum Spracherwerb beschäftigen. Lerntechniken in IKT kommen entweder nur implizit vor oder aber werden seitens des Nutzers der Anwendung – beispielsweise in Sprachlernprogrammen – bereits vorausgesetzt.

Abbildung 96: Vermittlungspotenzial – Lerntechniken⁹¹⁰



In Anbetracht der immer stärkeren Bedeutung autonomen Lernens – nicht nur in Bezug auf die Fremdsprachenvermittlung sondern vielmehr unter dem Schlagwort des lebenslangen Lernens – erscheint gerade die Vermittlung von Lerntechniken als ein zentraler Punkt, der bei der Weiterentwicklung von IKT in der Wissensvermittlung Beachtung finden sollte.

4.4.6.8 Schlussfolgerungen

Bildet man aus den Einschätzungen der Lehrpersonen hinsichtlich des Potenzials der IKT ein Ranking, so steht die Vermittlung von Sachwissen zur Zielsprachenkultur mit weitem Abstand an erster Stelle. Hier wird den IKT das höchste Potenzial zugewiesen, was auf den enormen Informationsgehalt insbesondere des World Wide Webs und auf den leichten Zugriff auf authentische Quellen zur Zielsprachenkultur zurückzuführen ist. Das gute Ergebnis zeichnete sich bereits bei der Analyse der Mediennutzung in der Unterrichtsdurchführung ab.⁹¹¹

⁹⁰⁹ Siehe Abbildung 96

⁹¹⁰ Eigene Darstellung

⁹¹¹ Vgl. Abschnitt 4.4.5.3.2

Danach folgen mit Abstand die Vermittlung lexikalischer, orthographischer und grammatischer Kompetenz, die jedoch allesamt noch eine durchschnittlich gute Bewertung durch die Lehrpersonen erreichen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Programme und Anwendungen zur Schulung dieser Kompetenzen bereits zu den ersten gehörten, die im Rahmen der Nutzung von IKT in der Fremdsprachenvermittlung entwickelt wurden. Somit ist die Vertrautheit der Lehrpersonen, und einhergehend damit die Akzeptanz, sehr hoch und diese Anwendungen mittlerweile technisch sehr ausgereift.

Mit weiterem Abstand und einer nur noch durchschnittlich befriedigenden Einschätzung folgen die Vermittlung von interkultureller Kompetenz und die von Lerntechniken. Angesichts der unter 2.5.5 beschriebenen Potenziale der IKT für das interkulturelle Lernen lässt sich das Ergebnis nur mit fehlenden Anwendungsszenarien und Anwendungen erklären, was im übrigen auch für die Vermittlung von Lerntechniken gilt, wie bereits zuvor erläutert wurde.

Tabelle 8: Ranking des Vermittlungspotenzials⁹¹²

Rang	Kompetenz
1.	Sachwissen
2.	Lexikalische Kompetenz
3.	Orthographische Kompetenz
4.	Grammatische Kompetenz
5.	Interkulturelle Kompetenz
6.	Lerntechniken
7.	Phonologische Kompetenz

Schlusslicht der Vermittlungspotenziale bildet die phonologische Kompetenz. Fehlende Anwendungen sind in diesem Fall jedoch nicht ursächlich, sondern vielmehr technische Gründe. IKT sind noch nicht ausreichend in der Lage, Aussprache und Intonation menschlicher Sprache zu analysieren und korrigierende Maßnahmen anzubieten. Der Nutzer ist bislang auf sein eigenes Urteilsvermögen angewiesen, was in bestimmten Konstellationen sogar zur Verfestigung von Aussprachefehlern führen kann. Insofern liegt die Ursache des nur gering ausgeprägten Vertrauens in der Technologie selbst begründet.

⁹¹² Eigene Darstellung

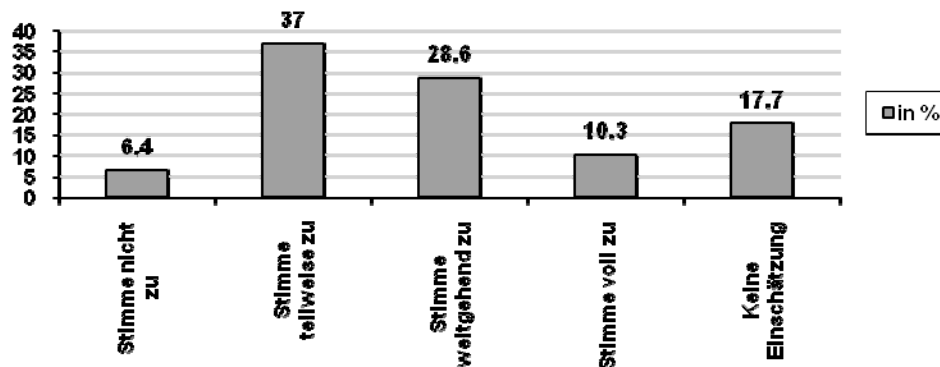
4.4.7 Standpunkte von Lehrpersonen zu verschiedenen Aussagen über IKT im Kontext der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch

Im letzten Abschnitt der Befragung waren die Lehrpersonen aufgefordert, zu verschiedenen Aussagen Stellung zu nehmen, die sich allesamt auf den Kontext der IKT in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch bezogen. Die Probanden hatten die Möglichkeit, den Aussagen voll, weitestgehend, teilweise oder nicht zuzustimmen.

4.4.7.1 Praxisorientiertheit von Anwendungen und Szenarien

Die Beurteilung der Aussage „Anwendungen und Szenarien für den Einsatz von Computer und Internet im DaF/Z-Unterricht sind noch nicht ausreichend praxisorientiert“ zeigt, dass ein relativ großer Anteil der Lehrpersonen die derzeit verfügbaren Angebote und Möglichkeiten für durchaus praxisorientiert hält. Immerhin stimmen 43,4% der Befragten dieser Aussage nicht oder nur teilweise zu. Mit 38,9% geringfügig niedriger fällt der Anteil der eher kritischen Lehrpersonen aus, die der Aussage weitgehend oder voll zustimmen und die somit der Ansicht sind, dass noch (großer) Verbesserungsbedarf besteht. Wichtig festzuhalten ist, dass insgesamt 17,7% der befragten Lehrpersonen hier keine Einschätzung abgeben wollten oder konnten.⁹¹³

Abbildung 97: Anwendungen und Szenarien für den Einsatz von IKT sind noch nicht ausreichend praxisorientiert.⁹¹⁴



Der hohe Anteil an Lehrpersonen, die keine Einschätzung abgaben, macht die Beurteilung der übrigen Aussagen schwierig, da keine Erkenntnisse darüber bestehen, wie gefestigt diese Meinungen sind. Insgesamt aber kann gesagt werden, dass es einen bestehenden Verbesserungsbedarf gibt, was die Praxisorientierung von IKT-Anwendungen und Szenarien angeht. Das zeigt auch ein – in diesem Fall besonders

⁹¹³ Siehe Abbildung 97

⁹¹⁴ Eigene Darstellung

sinnvoller – Blick auf die Vergleichsgruppe der DozentInnen, die die Praxisorientiertheit tendenziell sogar noch ein Stück schlechter beurteilen als die Lehrpersonen.⁹¹⁵

Tabelle 9: Vergleichswerte Praxisorientiertheit⁹¹⁶

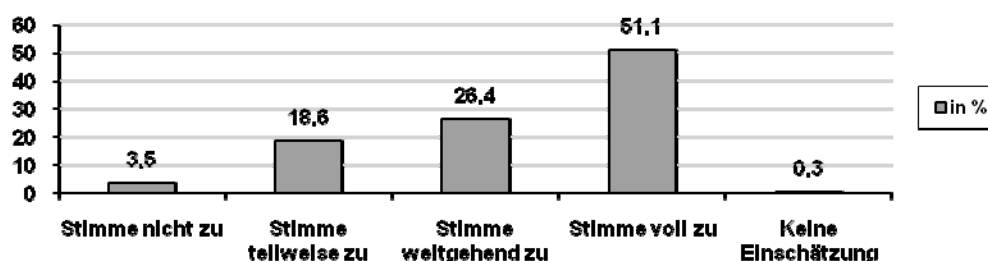
	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	3,6	5,0
Stimme teilweise zu	41,1	29,9
Stimme weitgehend zu	32,1	28,5
Stimme voll zu	14,3	12,2
Keine Einschätzung	8,9	24,4

Studierende sind noch weniger in der Lage, eine Einschätzung zu treffen (24,4%). Zwar ist das angesichts der fehlenden Berufserfahrung nicht verwunderlich, jedoch deutet dieser Umstand zumindest an, dass IKT-basierte Lehr- und Lernmedien und -szenarien in der Ausbildung der Studierenden bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt werden. Inwiefern diese These zutrifft, wird unter Abschnitt 4.4.7.10 detaillierter zu überprüfen sein.

4.4.7.2 Erleichterung der Unterrichtsvorbereitung

Die Auswertung der Aussage, dass Computer und Internet die Unterrichtsvorbereitung von Lehrpersonen erleichtern, ergibt eindeutiger Ergebnisse: Mehr als drei Viertel (77,5%) stimmen dieser Aussage voll oder weitgehend zu. Lediglich 18,6% sind skeptischer und stimmen nur teilweise zu und ganze 3,5% finden die Aussage überhaupt nicht zutreffend.⁹¹⁷

Abbildung 98: IKT erleichtern die Unterrichtsvorbereitung.⁹¹⁸



IKT haben sich folglich in der Unterrichtsvorbereitung weitestgehend als Arbeitsmittel durchsetzen können, was in Abschnitt 4.4.5.3.1 auch bereits überzeugend bewiesen werden konnte und sich hier nur noch weiter bestätigt. In ihrer Einschätzung

⁹¹⁵ Vgl. Tabelle 9

⁹¹⁶ Eigene Darstellung

⁹¹⁷ Siehe Abbildung 98

⁹¹⁸ Eigene Darstellung

decken sich die Profile der Lehrpersonen auch annähernd mit denen der Vergleichsgruppe der DozentInnen⁹¹⁹, was die Aussagekraft der Ergebnisse weiter festigt.

Tabelle 10: Vergleichswerte Vorbereitungserleichterung⁹²⁰

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	1,8	4,5
Stimme teilweise zu	21,4	26,2
Stimme weitgehend zu	23,2	30,3
Stimme voll zu	53,6	38,1
Keine Einschätzung	--	0,9

Das Ergebnis der Studierenden unterstützt die zuvor geäußerte Vermutung, dass die Thematisierung der IKT in der Ausbildung noch nicht ausreicht – ihre Beurteilung weist eine Tendenz auf, die deutlich kritischer ist als bei Lehrpersonen und DozentInnen. Auch hier ist zur weiteren Verifizierung der Vermutung auf Abschnitt 4.4.7.10 zu verweisen.

4.4.7.3 Interkulturelle Prägung des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts

Angesichts der eher schwachen Ergebnisse bei der Frage nach dem Vermittlungspotenzial der IKT in Bezug auf interkulturelle Kompetenz⁹²¹ ist die Einschätzung der Aussage, ob Computer und Internet dazu beitragen können, dass der DaF/Z-Unterricht stärker interkulturell geprägt wird als bisher, besonders interessant. Überraschenderweise stimmen mehr als zwei Drittel (69,5%) der befragten Lehrpersonen der Aussage voll oder weitgehend zu. Immerhin 20,9% stimmen noch teilweise zu. Lediglich 3,2% stimmen nicht zu und 6,4% der Befragten wagen keine Einschätzung abzugeben.⁹²²

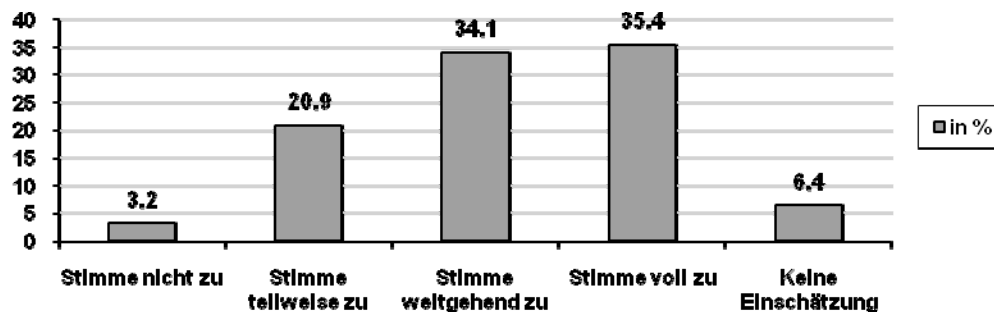
⁹¹⁹ Vgl. Tabelle 10

⁹²⁰ Eigene Darstellung

⁹²¹ Vgl. Abschnitt 4.4.6.6

⁹²² Siehe Abbildung 99

Abbildung 99: IKT tragen zur stärkeren interkulturellen Prägung des Unterrichts bei.⁹²³



Wie lässt sich dieses Ergebnis erklären? Zunächst ist eine interkulturelle Prägung des Fremdsprachenunterrichts nicht mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz gleichzusetzen. Die interkulturelle Prägung oder Ausrichtung des Unterrichts ist vielmehr als eine Basis und Voraussetzung für die Vermittlung interkultureller Kompetenz zu verstehen. So betrachten die Lehrpersonen IKT in großem Maße das Potenzial einer stärkeren interkulturellen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts ein, zweifeln aber gleichzeitig, ob sich die darauf aufbauende Vermittlung interkultureller Kompetenz mithilfe der Medien realisieren lässt. Diese Skepsis bestärkt die bereits geäußerte Vermutung, dass es an entsprechenden Anwendungen und Szenarien zur Vermittlung interkultureller Kompetenz fehlt.

Tabelle 11: Vergleichswerte Interkulturelle Prägung⁹²⁴

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	7,1	3,2
Stimme teilweise zu	23,2	26,7
Stimme weitgehend zu	30,4	36,2
Stimme voll zu	39,3	26,2
Keine Einschätzung	--	7,7

Die beiden Vergleichsgruppen der DozentInnen und Studierenden weisen hier sehr ähnliche Meinungsprofile auf, wenn man berücksichtigt, dass sich bei Lehrpersonen und Studierenden einige Teilnehmer zu diesem Punkt bisher keine Meinung gebildet haben.⁹²⁵

⁹²³ Eigene Darstellung

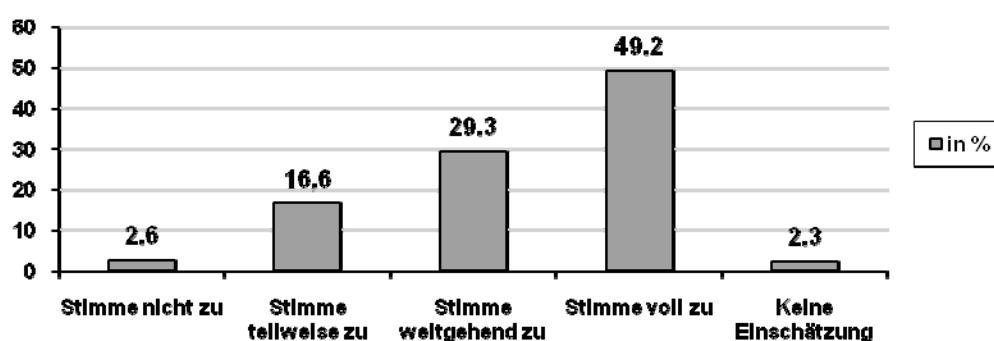
⁹²⁴ Eigene Darstellung

⁹²⁵ Vgl. Tabelle 11

4.4.7.4 Bereicherung des Berufsbildes Fremdsprachenlehrperson

Die Aussage, dass Computer und Internet das Berufsbild einer Fremdsprachenlehrperson bereichern, wird in der Summe äußerst positiv bewertet: Nahezu die Hälfte der befragten Lehrpersonen (49,2%) stimmt dieser Aussage voll zu, immerhin noch fast ein Drittel (29,3%) weitgehend. Nur jede sechste Lehrperson (16,6%) stimmt der Aussage nur teilweise zu und 2,6% können IKT nicht als Bereicherung für ihren Beruf betrachten.⁹²⁶

Abbildung 100: IKT bereichern das Berufsbild der Fremdsprachenlehrperson⁹²⁷



IKT stellen für den Großteil der Lehrpersonen eine Bereicherung ihres Berufsbildes dar. Dieses Fazit kann aus der Analyse gezogen werden. Im Grunde bestätigt dieses Ergebnis noch einmal, was die Untersuchung der berufsbezogenen Mediennutzung in Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung und Weiterbildung gezeigt hat.⁹²⁸ Allerdings erweitert es das vorangegangene Ergebnis um eine Dimension: Lehrpersonen nutzen offensichtlich IKT nicht, weil sie es *müssen*, sondern auch und vor allem, weil sie diese Medien bereits als eine Bereicherung erkannt haben. Diese positive Grundhaltung und dieses Empfinden der Lehrpersonen ist für die weitere Integration von IKT in den Handlungskontext der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch ein entscheidender Erfolgsfaktor.

Tabelle 12: Vergleichswerte IKT als Bereicherung⁹²⁹

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	1,8	3,6
Stimme teilweise zu	14,3	19,9
Stimme weitgehend zu	23,2	33,9
Stimme voll zu	58,9	32,1
Keine Einschätzung	1,8	10,4

⁹²⁶ Siehe Abbildung 100

⁹²⁷ Eigene Darstellung

⁹²⁸ Vgl. Abschnitt 4.4.5

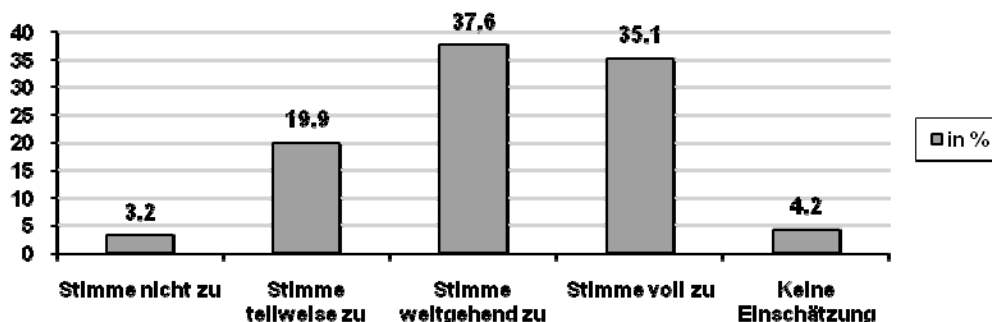
⁹²⁹ Eigene Darstellung

Bei den Vergleichsgruppen weisen die DozentInnen sogar noch ein geringfügig positiveres Profil auf. Allerdings macht ein Blick auf die Ergebnisse der Gruppe der Studierenden deutlich, dass ihre Position noch nicht so weit ausgeprägt ist.⁹³⁰ Hier ist es an den DozentInnen, ihre Studierenden bei der Entscheidungsfindung durch stärkere Thematisierung von IKT in der Ausbildung zu unterstützen.

4.4.7.5 Lernerfolg durch Interaktivität und Multimedialität

Multimediale und interaktive Medien unterstützen durch die Ansprache verschiedener Sinneskanäle den Lernerfolg – auch diese Aussage findet unter den Lehrpersonen eine große Zustimmung: 35,1% der Befragten stimmen der Aussage voll zu, weitere 37,6% immerhin weitestgehend. Die Zahl der kritischeren Probanden liegt mit 19,9% in etwa auf demselben Niveau wie bei der Frage nach der stärkeren interkulturellen Prägung. Lediglich 3,2% finden, dass eine Ansprache mehrerer Sinneskanäle über multimediale und interaktive Medien keinen Beitrag zum Lernerfolg leistet. 4,2% der Befragten geben hier keine Einschätzung ab.⁹³¹

Abbildung 101: Multimediale und interaktive Medien unterstützen den Lernerfolg⁹³²



Die Daten zeigen, dass sich die Lehrpersonen der Potenziale für multimediales⁹³³ und interaktives⁹³⁴ Lernen nicht nur bewusst sind, sie sind von ihnen auch weitgehend überzeugt. Dieser Umstand ist von großem Interesse, will man zukünftig IKT wie Computer und Internet stärker als bisher in die Praxis der Fremdsprachenvermittlung einbeziehen. Der Aspekt des Lernerfolgs durch Ansprache verschiedener Sinne durch Medien kann hier als eines der zentralen Argumente eingesetzt werden.

⁹³⁰ Siehe Tabelle 12

⁹³¹ Siehe Abbildung 101

⁹³² Eigene Darstellung

⁹³³ Vgl. 2.5.2

⁹³⁴ Vgl. 2.5.1

Tabelle 13: Vergleichswerte Lernerfolg durch Multimedialität⁹³⁵

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	3,6	3,2
Stimme teilweise zu	25,0	25,8
Stimme weitgehend zu	37,5	35,3
Stimme voll zu	32,1	31,2
Keine Einschätzung	1,8	4,5

Der erneute Blick auf die Vergleichsgruppen zeigt, dass die DozentInnen geringfügig zurückhaltender in ihrer Beurteilung sind, insgesamt die drei Gruppen jedoch auf annähernd gleichem Niveau liegen.⁹³⁶

4.4.7.6 Förderung von Lernerautonomie

Bei der Auswertung der Frage ist besonders auf die Formulierung zu achten: Computer und Internet sind ungeeignete Medien, um den Lernenden mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen.⁹³⁷ Sind die Probanden also der Meinung, dass IKT durchaus geeignete Medien zur Förderung von Lernerautonomie sind, mussten sie die Frage negativ beantworten. Insgesamt sind fast zwei Drittel (63,1%) der Lehrpersonen der Ansicht, dass sie durchaus ein geeignetes Medium sind. 18% der Probanden stimmen der Aussage teilweise zu, was bedeutet, dass sie mit wenigen Einschränkungen den Medien die Möglichkeit der Autonomieförderung zugestehen. 10,3% stimmten weitgehend zu und drückten damit aus, dass sie größere Vorbehalte und Skepsis hegen. 5,1% schließlich stimmten der Aussage zu, dass diese Medien nicht geeignet sind.⁹³⁸

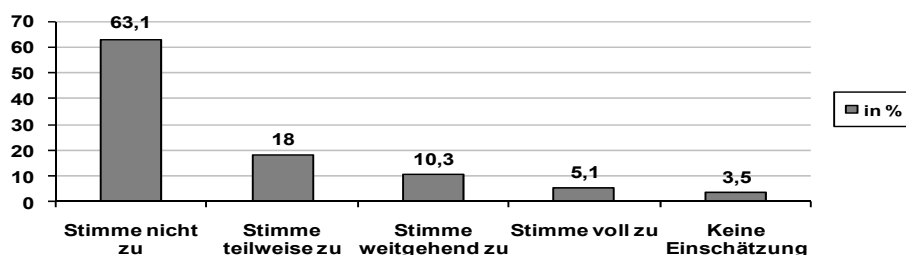
⁹³⁵ Eigene Darstellung

⁹³⁶ Siehe Tabelle 13

⁹³⁷ Anmerkung: Hier wurde bewusst eine negative Formulierung der Aussage verwendet, um innerhalb der Befragung zu vermeiden, dass durch eine durchgängig positive Formulierung der Aussagen ein Gewöhnungseffekt bei den Probanden auftritt und die Aussagen nicht mehr aufmerksam wahrgenommen und somit ungenau beantwortet werden.

⁹³⁸ Siehe Abbildung 102

Abbildung 102: Förderung von Lernerautonomie⁹³⁹



Die Analyse zeigt, dass Lehrpersonen durchaus die Möglichkeiten der IKT, Lernenden mehr Räume für autonomes und selbst gesteuertes Lernen zu eröffnen, erkannt haben. Diese Meinung dürfte sich insbesondere auf die mittlerweile große Verbreitung von Sprachlernprogrammen zurückführen lassen, die es Lernenden ermöglichen, selbständig an den eigenen sprachlichen Fertigkeiten zu arbeiten. Aber auch das World Wide Web mit seiner hohen Informationsdichte ist prädestiniert für die selbständige Auswahl und Aneignung von Informationen und Wissen. Es zeigt sich schlussendlich deutlich, dass Lehrpersonen dieses Potenzial der IKT bereits verinnerlicht haben.⁹⁴⁰

Tabelle 14: Vergleichswerte Förderung von Lernerautonomie⁹⁴¹

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	67,9	58,4
Stimme teilweise zu	14,3	26,6
Stimme weitgehend zu	8,9	6,8
Stimme voll zu	8,9	4,1
Keine Einschätzung	--	4,1

Die Vergleichsgruppen weisen ein sehr ähnliches Profil auf: Zwar ist ein höherer Anteil der DozentInnen skeptisch als bei den Lehrpersonen, dafür aber auch ein höherer Anteil sehr positiv eingestellt, was das Potenzial der Förderung der Lernerau-

⁹³⁹ Eigene Darstellung

⁹⁴⁰ Vgl. 2.5.6

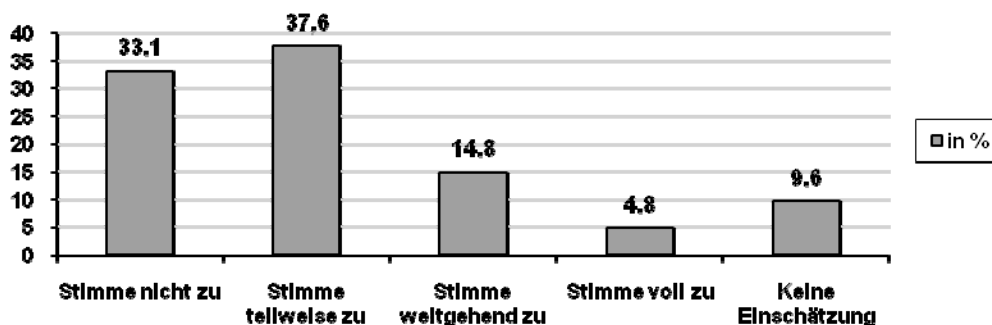
⁹⁴¹ Eigene Darstellung

tonomie betrifft. Die Gruppe der Studierenden ist in der Spitze zurückhaltender, befindet sich aber insgesamt auf dem Niveau der beiden anderen Gruppen.⁹⁴²

4.4.7.7 Bedeutung der Integration von IKT

Die Einschätzung der Aussage, dass die Bedeutung der Integration von IKT im DaF/DaZ-Unterricht überbewertet wird, soll Aufschluss darüber geben, wie die Lehrpersonen selbst die Bedeutung der Medien einschätzen. 33,1% der befragten Probanden sind der Ansicht, die Bedeutung der Integration wird nicht überbewertet. 37,6% gaben an, dass sie teilweise überbewertet wird. 14,8% meinen, die Bedeutung werde weitgehend überbewertet und 4,8% schließlich sind der Ansicht, dass sie definitiv überbewertet wird. Auch hier ist wieder interessant, dass 9,6% der Lehrpersonen keine Einschätzung abgaben.⁹⁴³

Abbildung 103: Bedeutung der Integration von IKT⁹⁴⁴



Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein Großteil der befragten Lehrpersonen der grundsätzlichen Bedeutung von IKT für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch bewusst ist. Nur ein sehr kleiner Teil hat die Ansicht, dass die Integrationsbedeutung und damit auch der Integrationsbedarf wirklich überbewertet werden. Der Großteil der befragten Lehrpersonen macht zwar mehr oder minder starke Einschränkungen, das ist jedoch auf diejenigen – teilweise noch heute existierenden – Ansätze der Medienintegration zurückzuführen, die mithilfe der Medien die Lehrperson zu ersetzen gedachten und gedenken. Hiervon kann aber nach dem gegenwärtigen Stand keine Rede sein: Wie schon Abschnitt 4.4.6.3 in Ausschnitten und exemplarisch zeigen konnte, sind die Medien noch nicht auf einem technologischen Stand, der eine Lehrperson und den Kontakt zu ihr insbesondere in der Fremdsprachenausbildung völlig überflüssig machen könnte. Die derzeitige Haltung der Lehrpersonen wird die fort-

⁹⁴² Siehe

Tabelle 14

⁹⁴³ Siehe Abbildung 103

⁹⁴⁴ Eigene Darstellung

schreitende Integration von IKT positiv unterstützen und so die mittel- und langfristige Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen.

Tabelle 15: Vergleichswerte Bedeutung IKT-Integration⁹⁴⁵

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	35,7	28,1
Stimme teilweise zu	32,1	36,7
Stimme weitgehend zu	19,6	15,8
Stimme voll zu	10,7	4,1
Keine Einschätzung	1,8	15,4

Die Gruppe der DozentInnen ist, was die Bedeutung der IKT-Integration betrifft, kritischer – immerhin ist fast ein Drittel (30,3%) der Ansicht, dass die Bedeutung der IKT-Integration weitgehend oder gänzlich überbewertet wird. Angesichts der noch relativ großen Unentschiedenheit der Studierenden ist hier zu fragen, worauf sich diese Ansicht begründet, da die DozentInnen als Meinungsbildner für ihre Studierenden fungieren.⁹⁴⁶ Soll die Integration von IKT in den Fremd- und Zweitsprachenunterricht zukünftig fortgeführt werden, findet sich hier ein Ansatzpunkt für weiterführende Forschungen, um zu vermeiden, dass die zukünftige Lehrpersonengeneration – die die Studierenden darstellen – vielleicht mit einer weniger positiven Einstellung an das Thema herangeht als die existierende Lehrpersonengeneration.

4.4.7.8 Förderung kooperativen Lernens

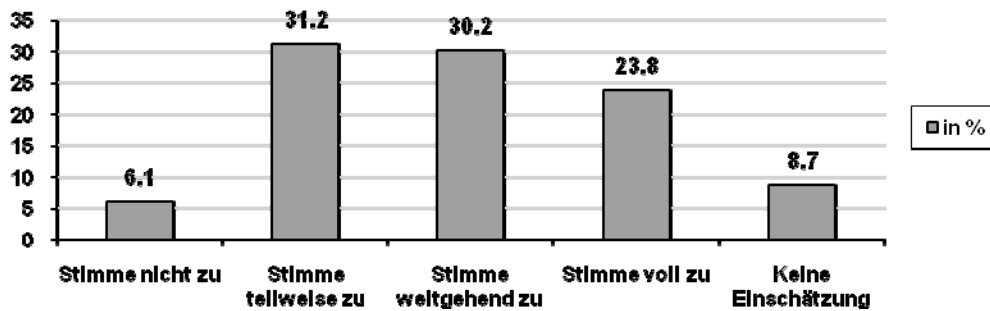
Lassen sich mit Computer und Internet gut kooperative Lernsituationen schaffen? Diese Frage galt es für die Probanden zu beantworten. Über die Hälfte der befragten Lehrpersonen (54%) bejahten die Frage bzw. stimmten der implizierten Aussage weitgehend oder voll zu. 31,2% stimmten nur teilweise und lediglich 6,1% gar nicht zu. 8,7% der Lehrpersonen gaben keine Einschätzung ab.⁹⁴⁷

⁹⁴⁵ Eigene Darstellung

⁹⁴⁶ Siehe Tabelle 15

⁹⁴⁷ Siehe Abbildung 104

Abbildung 104: IKT fördern kooperatives Lernen⁹⁴⁸



Insgesamt also eine positive Einschätzung seitens der Lehrpersonen. Offensichtlich sind sie sich der Möglichkeiten, die insbesondere Internetdienste wie E-Mail oder Diskussionsforen, aber auch Lernplattformen bieten – Möglichkeiten, die bereits eingangs der Arbeit beschrieben wurden⁹⁴⁹ – sehr bewusst. Das wird von der Tatsache untermauert, dass nur wenige Lehrpersonen der Aussage gar nicht zustimmen. Die relativ große Gruppe an Lehrpersonen, die stärkere Einschränkungen sehen, lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass es offensichtlich schwierig ist, über große Distanzen hinweg Kommunikation zwischen Lernendengruppen – und somit kooperative Lernsituationen – zu initiieren und am Laufen zu halten⁹⁵⁰, und – im Hinblick auf z.B. Lernplattformen – auf einen Mangel an Fertigkeiten auf Seiten der Lehrpersonen⁹⁵¹. Insgesamt ist davon auszugehen, dass ein Mangel an Fertigkeiten und Möglichkeiten die Meinung der Lehrpersonen in dieser Frage prägt. Werden diese Fertigkeiten vermittelt und werden bessere Möglichkeiten zur kooperativen Arbeit geschaffen, so ist anzunehmen, dass sich die Beurteilung zum Positiven verändern wird.

Tabelle 16: Vergleichswerte Förderung kooperativen Lernens⁹⁵²

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	12,5	5,9
Stimme teilweise zu	19,6	29,9
Stimme weitgehend zu	30,4	37,6
Stimme voll zu	35,7	14,0
Keine Einschätzung	1,8	12,7

Insgesamt scheinen die DozentInnen in ihrer Meinung gefestigter, da ein geringerer Prozentsatz als bei den Lehrpersonen keine Einschätzung abgab. Ein Vergleich

⁹⁴⁸ Eigene Darstellung

⁹⁴⁹ Vgl. 2.5.7

⁹⁵⁰ Vgl. 4.4.5.3.2

⁹⁵¹ Vgl. 4.4.4.4.7

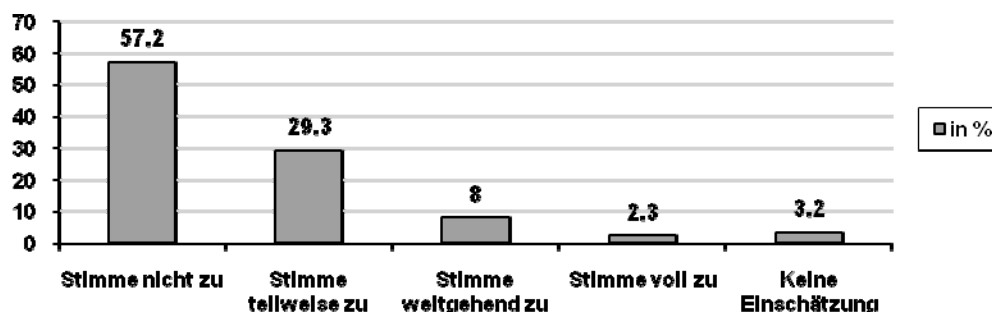
⁹⁵² Eigene Darstellung

der Ergebnisse der Gruppen führt zu der Annahme, dass insbesondere bei den Lehrpersonen die Gruppe, die der Aussage nur teilweise zustimmt, die am wenigsten gefestigte Meinung hat, die sich noch positiv wie negativ beeinflussen ließe. Diese Annahme beruht auf der Beobachtung, dass Lehrpersonen und DozentInnen – bis auf kleine Abweichungen – bisher immer sehr ähnliche Meinungsprofile aufwiesen. Die Studierenden liegen hier aufgrund mangelnder Erfahrungen bei einer insgesamt niedrigeren Bewertung, was aber – im Hinblick auf Ausbildung und zu erwartenden Erfahrungszuwachs – nicht als besonders problematisch anzusehen ist.⁹⁵³

4.4.7.9 Motivationsfaktor IKT

Zur Beurteilung der motivationsfördernden Eigenschaften der IKT sollten die Lehrpersonen die Aussage einschätzen, dass die Arbeit mit Computer und Internet für die Lernenden nur wenig abwechslungsreich und nicht motivierend ist.⁹⁵⁴ Fast zwei Drittel der befragten Lehrpersonen (57,2%) konnten der Aussage nicht zustimmen und sind demzufolge der Ansicht, dass die Arbeit mit den Medien durchaus stimulierend und motivationsfördernd ist. 29,3% stimmten teilweise und 8% weitgehend zu: Auch in ihren Augen sind die Medien – mit Einschränkungen – motivationsfördernd. Lediglich 2,3% sprechen den Medien diese Eigenschaft ab, indem sie voll zustimmen.⁹⁵⁵

Abbildung 105: Motivationsfaktor IKT⁹⁵⁶



Diese Beurteilung durch die Lehrpersonen ist ein sehr positives Ergebnis, denn 86,6% der Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Arbeit mit IKT für die Lernenden durch die Abwechslung einen motivierenden Einfluss ausübt. Dies bestätigt, dass die Motivation, die mit dem Verlassen der traditionellen Lernumgebung einhergeht – man

⁹⁵³ Siehe Tabelle 16

⁹⁵⁴ Anmerkung: Auch hier wurde die Aussage wieder negativ formuliert, um die Aufmerksamkeit der Probanden zu erhöhen.

⁹⁵⁵ Siehe Abbildung 105

⁹⁵⁶ Eigene Darstellung

spricht hier von Open System⁹⁵⁷ – nicht nur ein theoretisches Konstrukt ist, sondern vielmehr auch von Seiten der Praxis bestätigt wird.

Tabelle 17: Vergleichswerte Motivationsfaktor IKT⁹⁵⁸

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	55,4	54,3
Stimme teilweise zu	25,0	33,5
Stimme weitgehend zu	8,9	6,3
Stimme voll zu	7,1	1,4
Keine Einschätzung	3,6	4,5

Interessant ist bei den Vergleichsgruppen die Betrachtung der DozentInnen. Zwar geht auch aus ihrer Gesamtbeurteilung hervor, dass die IKT einen motivierenden Einfluss auf die Lernenden haben, dennoch ist bei ihnen die Skepsis stärker ausgeprägt bzw. die Wertung geringfügig niedriger.⁹⁵⁹ Dies lässt sich damit erklären, dass die Studierenden (also die Lernenden der DozentInnen) innerhalb des Studiums den Medien Computer und Internet durchschnittlich häufiger ausgesetzt sind als die durchschnittlichen Fremdsprachenlernenden der Lehrpersonen. Diese Gewöhnung kann dazu führen, dass der Motivationseffekt, der im Umgang mit neuartigen Dingen – man spricht auch vom Hawthorne-Effekt⁹⁶⁰ – auftritt, bei den Studierenden weniger ausgeprägt ist. Die Werte der Gruppe der Studierenden widersprechen nicht dieser Argumentation: Die Studierenden waren nicht aufgefordert, den Motivationsfaktor für sich selbst als Lernende zu reflektieren. Auch sie sollten beurteilen, ob IKT motivationsfördernd für Fremdsprachenlernende sind.

4.4.7.10 Repräsentation von IKT in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Die Arbeit mit Computer und Internet muss stärker in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einbezogen werden. Die Auswertung der Antworten der Lehrpersonen zu dieser These liefert annähernd dieselben Werte wie zuvor: Über die Hälfte der Lehrpersonen (51,8%) stimmen der Aussage voll und 29,6% stimmen ihr weitgehend zu. Ganze 13,4% können der verstärkten Berücksichtigung von IKT nur teilweise zustimmen und lediglich 2,3% finden, dass IKT in der Aus- und Weiterbildung bereits ausreichend berücksichtigt werden.⁹⁶¹

⁹⁵⁷ Vgl. 2.5.3

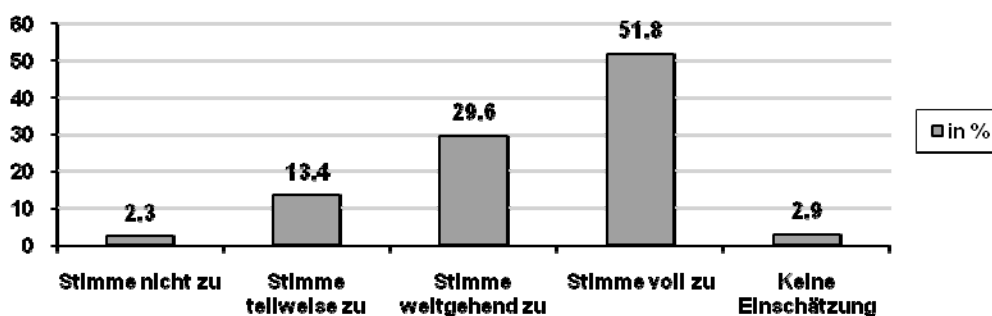
⁹⁵⁸ Eigene Darstellung

⁹⁵⁹ Siehe Tabelle 17

⁹⁶⁰ Vgl. 2.5.3

⁹⁶¹ Siehe Abbildung 106

Abbildung 106: Stärkere Repräsentation von IKT in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen⁹⁶²



Dieses Ergebnis zeigt sehr deutlich, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen sich eine stärkere Thematisierung der IKT und ihrer Möglichkeiten in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch wünscht. Dies war insofern nicht unbedingt zu erwarten, als die Lehrpersonen diese Medien bereits heute – also trotz scheinbar unzureichender Behandlung in der Aus- und Weiterbildung – schon in weiten Teilen des Handlungskontextes Fremdsprachenvermittlung einsetzen.⁹⁶³ Es scheint, dass unter den Lehrpersonen in Bezug auf IKT häufig das Prinzip des „learning by doing“ praktiziert wird. Offensichtlich – und das zeigt die Analyse zur Repräsentation der IKT in der Aus- und Weiterbildung – geschieht dies eher aus der Not heraus denn aus Überzeugung. Anders ist es nicht zu erklären, dass sich die Lehrpersonen trotz des bereits relativ intensiven Medieneinsatzes eine verbesserte Aus- und Weiterbildung wünschen.

Tabelle 18: Vergleichswerte Repräsentation in Aus- und Weiterbildung⁹⁶⁴

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	--	4,1
Stimme teilweise zu	12,5	14,9
Stimme weitgehend zu	19,6	29,0
Stimme voll zu	67,9	48,0
Keine Einschätzung	--	4,1

Ein Seitenblick auf die DozentInnen zeigt, dass auch diese Gruppe den Umstand erkannt hat, jedoch nicht sonderlich glücklich über die momentane Situation des „learning by doing“ der Lehrpersonen ist: Anders ist es nicht zu erklären, dass mehr als zwei Drittel (67,9%) der befragten DozentInnen der Notwendigkeit verstärkter Integration von IKT in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen voll zustimmen. 19,6% stimmen dem weitgehend und 12,5% teilweise zu.⁹⁶⁵ Dass diese Beurteilung sehr ge-

⁹⁶² Eigene Darstellung

⁹⁶³ Vgl. 4.4.5.3

⁹⁶⁴ Eigene Darstellung

⁹⁶⁵ Siehe Tabelle 18

festigt ist, zeigt die Tatsache, dass es bezüglich dieses Punktes weder eine Ablehnung der Aussage noch Enthaltungen in der Datenbasis gibt. Ein Blick auf die Studierenden zeigt, dass diese in ihrer Position auf annähernd demselben Niveau liegen wie die Lehrpersonen. Dies war so nicht unbedingt zu erwarten, verfügen sie doch an Universitäten über eine deutlich bessere IKT-Infrastruktur⁹⁶⁶ – haben also mehr Zugriffsmöglichkeiten – und absolvieren ihre Ausbildung anhand aktueller Curricula, die IKT – zumindest theoretisch – schon berücksichtigen sollten. Beides Umstände, die nicht alle Lehrpersonen für ihre Ausbildungszeit, die teilweise schon Jahrzehnte zurückliegt, geltend machen können. Man kann dementsprechend festhalten, dass die Bedeutung der IKT für den Beruf der Fremdsprachenlehrperson der künftigen Lehrpersonengeneration noch bewusster ist als der jetzigen – und diese hält IKT, wie gesehen, schon für sehr wichtig.

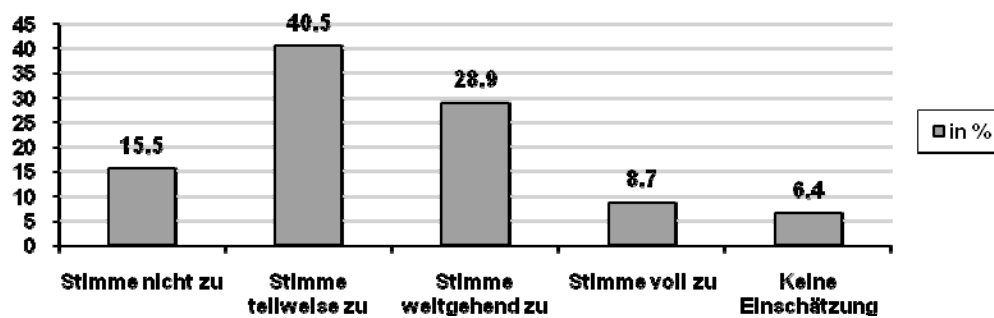
4.4.7.11 Qualität von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten

Wichtig für die Weiterentwicklung von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten ist die Frage der Qualität. Daher sollten die Befragten angeben, ob existierende computer- und internetbasierte Lehr- und Lernangebote für Fremdsprachenlerner ihre eigenen Ansprüche in Bezug auf die zur Anwendung kommende Methodik und Didaktik erfüllen. Die Auswertung spricht eine recht deutliche Sprache: 15,5% sind der Ansicht, dass die existierenden Angebote ihren Ansprüchen an Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlernens nicht entsprechen. Für 40,5% der befragten Lehrpersonen erreichen die Angebote nur teilweise ihre eigenen Ansprüche. Die didaktisch-methodischen Ansprüche von 28,9% der Befragten werden immerhin weitgehend erfüllt und 8,7% sind mit den derzeit dargebotenen Angeboten voll zufrieden. 6,4% der Befragten schätzen die Qualität nicht ein.⁹⁶⁷

⁹⁶⁶ Vgl. 4.4.5.2.1

⁹⁶⁷ Siehe Abbildung 107

Abbildung 107: Qualität von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten⁹⁶⁸



Bezüglich der didaktischen und methodischen Konzeption und Umsetzung von IT-basierten Fremdsprachenlehr- und -lernangeboten besteht nach Meinung des Großteils der befragten Lehrpersonen teilweise erheblicher Verbesserungsbedarf. Dies kann zu einem überwiegenden Teil auf die bereits erwähnten ‚Drill and Practice‘-Programme zurückgeführt werden, die auch heute häufig zur Vermittlung von Wortschatz und Grammatik Anwendung finden.⁹⁶⁹ Diese stehen in einer stark behavioristisch geprägten Lerntradition und haben eine operante⁹⁷⁰ Konditionierung der Lernenden zum Ziel⁹⁷¹, was dem heutigen Forschungsstand der Spracherwerbsforschung nicht mehr entspricht.

Tabelle 19: Vergleichswerte Qualität von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten⁹⁷²

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	25,0	13,1
Stimme teilweise zu	41,1	39,4
Stimme weitgehend zu	33,9	16,7
Stimme voll zu	--	4,5
Keine Einschätzung	--	26,2

Bei der Betrachtung der Ergebnisse für die Gruppe der DozentInnen wird dieser Eindruck bestätigt: Ein Viertel der Befragten (25,0%) gab an, dass aktuelle, IKT-basierte Lehr- und Lernangebote nicht den eigenen Ansprüchen genügen. 41,1% sehen ihre Ansprüche teilweise erfüllt und 33,9% befinden, dass die Angebote ihre eigenen Ansprüche weitgehend erfüllen. Voll erfüllt werden die Ansprüche keines Befragten der Gruppe.⁹⁷³ Die DozentInnen urteilen somit noch schärfer, was die methodische und

⁹⁶⁸ Eigene Darstellung

⁹⁶⁹ Vgl. 4.4.6.1 und 4.4.6.2

⁹⁷⁰ Anmerkung: Je nach Autor kann hier auch von instrumenteller Konditionierung gesprochen werden.

⁹⁷¹ Vgl. Holzinger (2000 b), S. 124

⁹⁷² Eigene Darstellung

⁹⁷³ Siehe Tabelle 19

didaktische Qualität von computer- und internetgestützten Lehr- und Lernangeboten angeht. Erklären lässt sich dies über die größere Nähe zu aktuellen Forschungsergebnissen der Fach- und Mediendidaktik, die Lehrpersonen nicht im gleichen Maße zugänglich sind.

Interessant ist, dass sich diese Position scheinbar nicht auf die Studierenden überträgt, wie ein Blick auf die Zahlen belegt. Ursache ist hier entweder, dass DozentInnen ihre eigene Position in Seminaren und Lehrveranstaltungen nicht an Studierende weitergeben oder aber, dass die Studierenden vorgefertigte Meinungen nicht unreflektiert übernehmen wollen, sondern sich lieber auf ihr eigenes Urteilsvermögen und eigene Erfahrungen verlassen. Unabhängig davon aber zeigen die Ergebnisse aller Gruppen, dass die didaktische und methodische Qualität von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten bei zukünftigen Neu- und Weiterentwicklungen in höherem Maße beachtet werden muss, wenn man die Anspruchsgruppen zufrieden stellen möchte.

4.4.7.12 Einfluss von IKT auf die Lehrpersonenrolle

Die vorangegangenen Auswertungen haben gezeigt, dass Lehrpersonen die IKT als Bereicherung für ihr eigenes Berufsbild erachten⁹⁷⁴ und sie im beruflichen Kontext in verschiedener Weise nutzen⁹⁷⁵. Auch denken die befragten Lehrpersonen, dass die Medien stärker als bisher in die Aus- und Weiterbildung einbezogen werden sollten.⁹⁷⁶ In Anbetracht dieser Ergebnisse stellt sich die Frage nach dem Einfluss von IKT auf die Lehrpersonenrolle. Daher waren die Probanden aufgefordert, zu der Aussage Stellung zu nehmen, dass Computer und Internet die Lehrpersonenrolle nicht beeinflussen.⁹⁷⁷

Angesichts der bisherigen Ergebnisse wäre für diese Aussage sicherlich eine eindeutigere Positionierung der Lehrpersonen zu erwarten gewesen: 36,7% der Befragten sind der uneingeschränkten Ansicht und 24,8% mit teilweisen Einschränkungen der Ansicht, dass IKT die Rolle der Lehrperson beeinflussen und verändern. Doch knapp ein Drittel (32,7%) der Lehrpersonen ist der Meinung, dass IKT nur einen kleinen oder gar keinen Einfluss auf ihre Rolle als Lehrperson haben. 5,8% konnten oder wollten hier keine Beurteilung abgeben.⁹⁷⁸

⁹⁷⁴ Vgl. 4.4.7.4

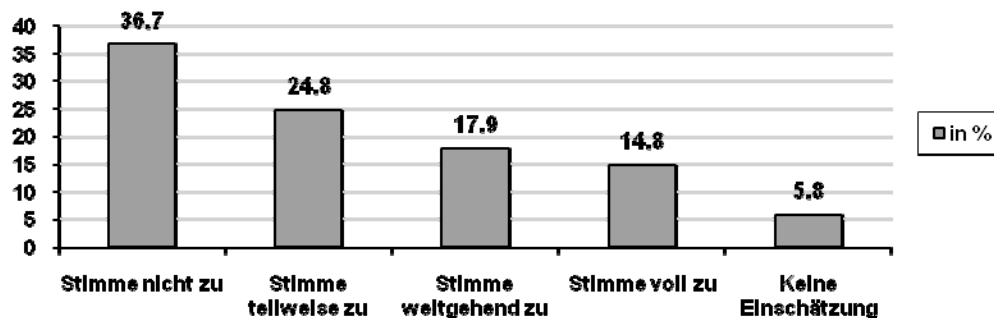
⁹⁷⁵ Vgl. 4.4.5.3

⁹⁷⁶ Vgl. 4.4.7.10

⁹⁷⁷ Anmerkung: Negative Formulierung der Aussage zur Erreichung erhöhter Aufmerksamkeit bei den Probanden.

⁹⁷⁸ Siehe Abbildung 108

Abbildung 108: Einfluss von IKT auf Lehrpersonenrolle⁹⁷⁹



Zwar zeigen die Ergebnisse, dass eine große Zahl der befragten Lehrpersonen der Ansicht ist, dass IKT in der Tat einen Einfluss auf die Rolle der Lehrperson ausüben und sie verändern, dennoch ist die Gruppe derjenigen relativ groß, die in den Medien keinen rollenbeeinflussenden Faktor ausmachen können. Tatsache ist, dass Medien durchaus diesen Faktor besitzen: Medien⁹⁸⁰ eröffnen für die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten immer neue Wege und Möglichkeiten. Mit dem Einsatz von Medien verändern sich auch die Aufgaben und Funktionen, die einer Lehrperson bei der Vermittlung zwischen Medium und Lernendem zukommen. Und eine Funktionsänderung hat – abhängig vom Ausmaß – selbstverständlich auch einen Einfluss auf die Rolle der Lehrperson, denn die inhaltliche Ausprägung der Rolle definiert sich über die Aufgaben und Funktionen.⁹⁸¹ Die Frage nach den Ursachen der Ergebnisse lässt sich hier nicht vollständig beantworten, allerdings erscheint es wahrscheinlich, dass die bisherige Integration der IKT so langfristig und somit von den Lehrpersonen unbemerkt ablief, dass ihnen die Auswirkungen der Medien auf ihre eigene Rolle als Lehrperson verborgen geblieben sind.

Tabelle 20: Vergleichswerte Einfluss von IKT auf Lehrpersonenrolle⁹⁸²

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	58,9	35,8
Stimme teilweise zu	23,2	27,6
Stimme weitgehend zu	8,9	16,3
Stimme voll zu	5,4	9,0
Keine Einschätzung	3,6	11,3

Die Gruppe der DozentInnen ist sich des Einflusses der IKT-Medien auf die Lehrpersonenrolle wesentlich bewusster, wie ein Blick auf die Zahlen verdeutlicht: Fast zwei Drittel (58,9%) sind der uneingeschränkten Ansicht, dass eine solche Auswirkung

⁹⁷⁹ Eigene Darstellung

⁹⁸⁰ Anmerkung: Das betrifft nicht nur die IT-Medien.

⁹⁸¹ Vgl. 3.3

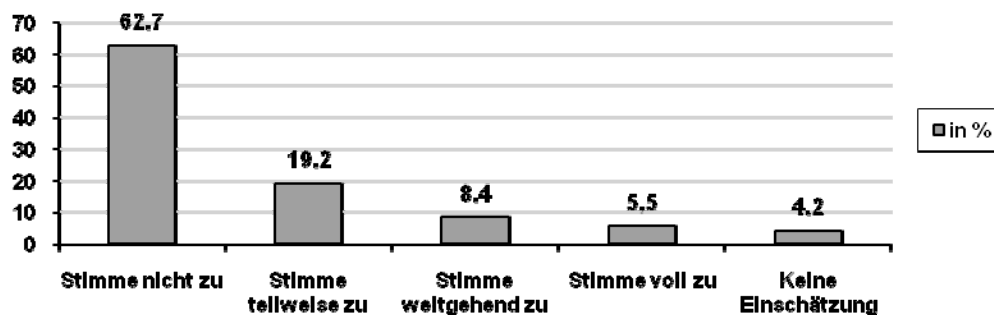
⁹⁸² Eigene Darstellung

existiert. Die Gruppe derjenigen, die keinen oder nur einen geringen Einfluss sehen, ist mit 14,3% verhältnismäßig klein. Das Ergebnis der Studierenden, deren Profil sehr dem der Lehrpersonen ähnelt, ist darauf zurückzuführen, dass sie gerade erst dabei sind, die Rolle der Lehrperson für sich selbst zu definieren. Sind sie mit Computer und Internet bereits seit einem längeren Zeitraum vertraut und sind diese Medien ein Bestandteil ihres alltäglichen Lebens, werden sie sie vermutlich von Anfang an als selbstverständlichen Teil ihrer Berufsrolle definieren. Das führt in der Folge dazu, dass sie in der Integration von IKT keinen beeinflussenden Faktor mehr sehen.⁹⁸³

4.4.7.13 Nivellierungseffekt von IKT beim Zugang zu Wissen

Den IKT und insbesondere dem Internet wird häufig das Potenzial zugesprochen, eine Art Nivellierungseffekt beim Wissenszugang zu schaffen. Das heißt, dass der Zugang zu Wissen weltweit erleichtert wird und eine sogenannte Informationssymmetrie⁹⁸⁴ geschaffen wird. Da sich – wie die Arbeit bereits zeigen konnte⁹⁸⁵ – dieses Potenzial bei kritischer Hinterfragung als nicht ganz so groß darstellt, wollte die vorliegende Arbeit erfassen, wie Lehrpersonen diesem medieninhärenten Potenzial gegenüberstehen. Sie sollten sich mit der Frage auseinandersetzen, ob Computer und Internet nicht dazu beitragen, dass der Zugang zu Wissen für alle Menschen weltweit erleichtert wird.⁹⁸⁶

Abbildung 109: Nivellierungseffekt von IKT⁹⁸⁷



Offensichtlich ist die Mehrheit der befragten Lehrpersonen derselben Ansicht wie beispielsweise Arnsdorf et al.: 62,7% stimmen uneingeschränkt zu, dass die IKT eine Informationssymmetrie unterstützen, 19,2% stimmen mit geringen Einschränkungen zu.

⁹⁸³ Siehe Tabelle 20

⁹⁸⁴ Siehe 2.5.11

⁹⁸⁵ Vgl. ebd.

⁹⁸⁶ Anmerkung: Negative Formulierung zur Aufmerksamkeitssteigerung.

⁹⁸⁷ Eigene Darstellung

gen zu. Lediglich 8,2% der Befragtengruppe hegen größere Skepsis und 5,5% können keinen Nivellierungseffekt im Wissenszugang durch IKT ausmachen.⁹⁸⁸

Tabelle 21: Vergleichswerte Nivellierungseffekt⁹⁸⁹

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	66,1	59,7
Stimme teilweise zu	17,9	16,7
Stimme weitgehend zu	7,1	11,8
Stimme voll zu	5,4	6,8
Keine Einschätzung	3,6	5,0

Die Ergebnisse bei den beiden Gruppen der DozentInnen und Studierenden sind wenig überraschend. Auch diese Gruppen haben bezüglich der Herstellung von Informationssymmetrie mithilfe von IKT ein nahezu identisches Empfinden wie die Lehrpersonen.⁹⁹⁰ Allerdings sei an dieser Stelle noch einmal auf Abschnitt 2.5.11 der vorliegenden Arbeit verwiesen, der deutlich macht, dass man diesen Sachverhalt auch durchaus differenzierter beurteilen kann.

4.4.7.14 IKT und entdeckendes Lernen

Die Aussage, dass Computer und Internet ungeeignete Medien sind, um entdeckendes Lernen zu fördern⁹⁹¹, dient dazu, herauszufinden, ob die Lehrpersonen hinsichtlich der Realisierung von Lehr- und Lernangeboten in einem konstruktivistischen Ansatz den IKT ein Potenzial zusprechen.⁹⁹² Insbesondere in Anbetracht der uneinheitlichen Ergebnisse für die Aussage zu den Möglichkeiten des kooperativen Arbeitens – eine zentrale Methode eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts – mithilfe der IKT erscheint diese Frage interessant. Jedoch sind die befragten Lehrpersonen in ihrem Meinungsprofil äußerst eindeutig: Fast drei Viertel der Lehrpersonen (73,7%) stimmen der Aussage nicht zu und bedeuten damit, dass sie den IKT uneingeschränkt die Förderung entdeckenden Lernens zutrauen. 14,1% haben nur geringfügige Einwände. Lediglich 5,4% der Befragten haben größere Bedenken hinsichtlich der Förderung entdeckenden Lernens und nur ganze 2,9% von ihnen können in IKT nichts Positives für das entdeckende Lernen finden.⁹⁹³

⁹⁸⁸ Siehe Abbildung 109

⁹⁸⁹ Eigene Darstellung

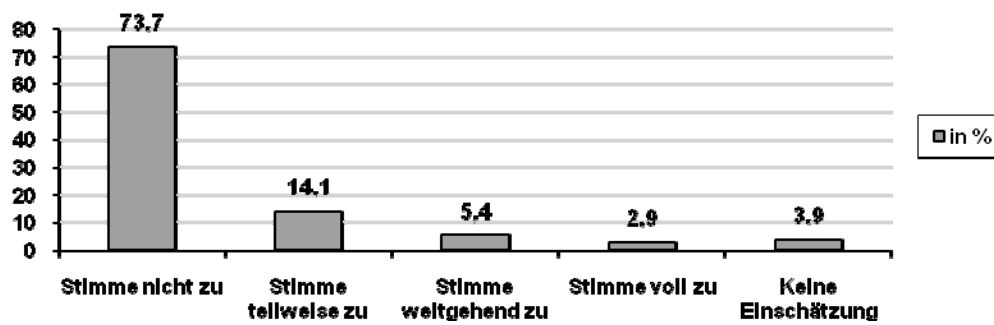
⁹⁹⁰ Siehe Tabelle 21

⁹⁹¹ Anmerkung: Negative Formulierung zur Aufmerksamkeitserhöhung bei den Probanden.

⁹⁹² Vgl. 2.5.10

⁹⁹³ Siehe Abbildung 110

Abbildung 110: IKT und entdeckendes Lernen⁹⁹⁴



Verknüpft man diese Ergebnisse mit denen der Aussagen zu kooperativem Lernen, so lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrpersonen in der Summe den IKT grundsätzlich durchaus das Potenzial zumessen, in nach konstruktivistischen Prinzipien gestalteten Unterricht einbezogen zu werden und diese Prinzipien zu stützen. Offensichtlich haben sich die Möglichkeiten zur Exploration bei den Lehrpersonen bereits durchgesetzt, was schon Abschnitt 4.4.5.3.2 zeigen konnte. Die Gründe, aus denen bei den Lehrpersonen das kooperative Lernen mit Hilfe der IKT schlechter abgeschnitten hat, liegen somit nicht darin, dass bei ihnen das Verständnis für konstruktivistische Unterrichtsprinzipien noch nicht ausreichend ausgeprägt ist, sondern darin, dass sich kooperatives Lernen offensichtlich tatsächlich schwierig in die Praxis umsetzen lässt.

Tabelle 22: Vergleichswerte IKT und entdeckendes Lernen⁹⁹⁵

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	80,4	61,1
Stimme teilweise zu	14,3	22,6
Stimme weitgehend zu	--	9,0
Stimme voll zu	5,4	2,7
Keine Einschätzung	--	4,5

Die Ergebnisse der Vergleichsgruppen zeigen, dass Dozenten sogar noch überzeugter davon sind, dass IKT ein gutes Mittel sind, entdeckendes Lernen zu fördern. Die eher zurückhaltende Bewertung durch die Studierenden kann auch wieder auf mangelnde Erfahrungswerte zurückgeführt werden, da nicht ihre eigenen Lernerfahrungen mit den Medien beurteilt werden sollten.⁹⁹⁶ Insgesamt zeigt das Ergebnis, dass Lehrpersonen den IKT durchaus das Potenzial der Umsetzung konstruktivisti-

⁹⁹⁴ Eigene Darstellung

⁹⁹⁵ Eigene Darstellung

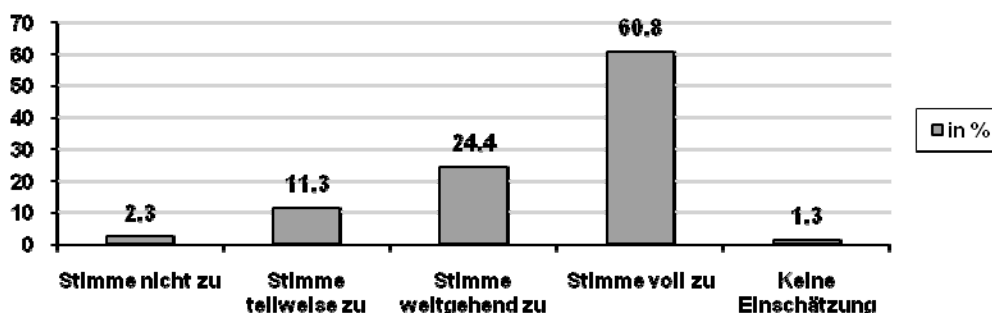
⁹⁹⁶ Siehe Tabelle 22

scher Unterrichtsprinzipien zutrauen. Eine Erkenntnis, die sich aus den Ergebnissen bisher nicht direkt ableiten ließ.

4.4.7.15 IKT und Aktualität

Die Inhalte der IKT – und hier insbesondere des Internets – sind, anders als z.B. das Medium Buch, nicht an einen physischen Datenträger gebunden. Werden sie verändert, so stehen sie umgehend weltweit zur Verfügung, was der Ortsunabhängigkeit des Mediums zu verdanken ist.⁹⁹⁷ Dies ermöglicht es prinzipiell, dass sich durch den Einsatz von IKT auch die Unterrichtsinhalte des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts Deutsch aktueller und zeitgemäßer präsentieren können.⁹⁹⁸ Diese Ansicht unterstützen auch viele der Probanden: 85,2% der befragten Lehrpersonen stimmten dieser Aussage voll oder weitgehend zu. Lediglich 13,6% meinen, dass die Medien nur teilweise oder überhaupt nicht dazu beitragen können, dass Unterrichtsinhalte aktueller und zeitgemäßer werden.⁹⁹⁹

Abbildung 111: IKT und Aktualität¹⁰⁰⁰



Die Untersuchung der berufsbezogenen Mediennutzung zeigte bereits, dass Lehrpersonen das World Wide Web sehr stark nutzen, um beispielsweise authentische Informationen zu sammeln, die sie im Unterricht einsetzen können.¹⁰⁰¹ Auch im Unterricht kommt in Form von Rechercheaufgaben das Internet bereits relativ häufig zum Einsatz.¹⁰⁰² Beides zeigt – zusammen mit der Auswertung der Aussagen – dass sich Lehrpersonen der Problematik veralteter Lehrwerke und Materialien bewusst sind und ergänzend IKT zur „Auffrischung“ der Unterrichtsinhalte aktiv einsetzen.

⁹⁹⁷ Vgl. 2.5.4

⁹⁹⁸ Vgl. 2.5.9

⁹⁹⁹ Siehe Abbildung 111

¹⁰⁰⁰ Eigene Darstellung

¹⁰⁰¹ Vgl. 4.4.5.3.1

¹⁰⁰² Vgl. 4.4.5.3.2

Tabelle 23: Vergleichswerte IKT und Aktualität¹⁰⁰³

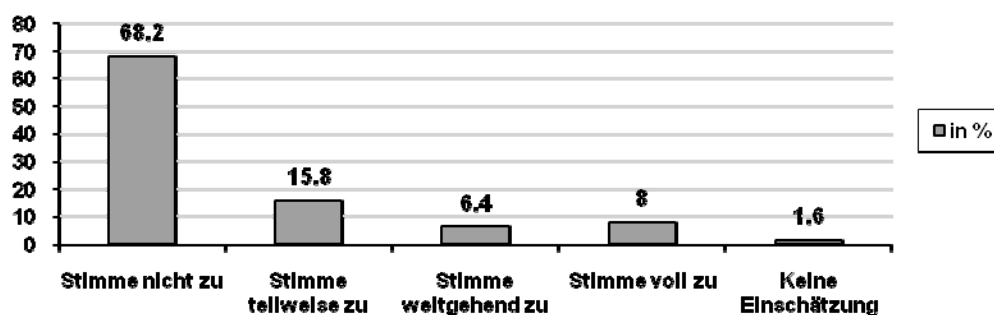
	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	3,6	2,7
Stimme teilweise zu	5,4	15,8
Stimme weitgehend zu	25,0	28,5
Stimme voll zu	64,3	50,2
Keine Einschätzung	1,8	2,7

Hier sind die Lehrpersonen der annähernd gleichen Ansicht wie die Vergleichsgruppe der DozentInnen, die den IKT aber noch eine geringfügig höhere Bedeutung für aktuellere und zeitgemäßere Unterrichtsinhalte beimisst.¹⁰⁰⁴ Dass die Studierenden hier in ihrer Beurteilung etwas konservativer sind, mag u.a. darauf zurückzuführen sein, dass sie noch keinen ausreichenden Einblick in die tatsächliche Situation der verfügbaren Lehrwerke und -materialien an Einrichtungen außerhalb der Universität haben. Allerdings ist dies eine Vermutung, die nicht weiter belegt werden kann.

4.4.7.16 IKT-Kompetenz als Grundqualifikation von Lehrpersonen

Angesichts der Beschäftigung mit IKT, ihrer Verfügbarkeit, ihrer Einsatzgebiete und den Einstellungen der Lehrpersonen zu diesen Medien, stellt sich am Schluss der Studie die Frage, inwieweit Lehrpersonen Kompetenz im Umgang mit IKT als eine Grundqualifikation von Lehrpersonen ansehen. Um auch hier die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen zu verstärken, wurde diese letzte Aussage wieder negativ formuliert, d.h., die Befragten sollten beurteilen, ob die Kompetenz im Umgang mit Computer und Internet nicht zur Grundqualifikation von Lehrpersonen gehört.

Abbildung 112: IKT-Kompetenz als Grundqualifikation¹⁰⁰⁵



84% der befragten Lehrpersonen sind voll oder weitgehend der Ansicht, dass Kompetenz in Umgang mit IKT durchaus eine zentrale Grundqualifikation für Lehrper-

¹⁰⁰³ Eigene Darstellung

¹⁰⁰⁴ Siehe Tabelle 23

¹⁰⁰⁵ Eigene Darstellung

sonen darstellt. 6,4% der Probanden gaben noch an, dass IKT-Kompetenz mit größeren Einschränkungen – also teilweise – eine Grundqualifikation darstellt. 8% der nehmenden Lehrpersonen sehen in der IKT-Kompetenz keine Grundqualifikation.¹⁰⁰⁶ Zu ähnlichen Meinungsbildern kommen auch die Gruppen der DozentInnen und Studierenden. Wie zuvor sehen die DozentInnen eine noch größere Bedeutung in der IKT-Kompetenz als Grundqualifikation als die Lehrpersonen. Die Studierenden liegen nähernd auf demselben Niveau wie die Lehrpersonen.¹⁰⁰⁷

Tabelle 24: Vergleichswerte IKT-Kompetenz als Grundqualifikation¹⁰⁰⁸

	Dozenten (in %)	Studierende (in %)
Stimme nicht zu	76,8	65,6
Stimme teilweise zu	8,9	15,4
Stimme weitgehend zu	8,9	7,7
Stimme voll zu	3,6	6,3
Keine Einschätzung	1,8	5,0

Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass der überwiegende Teil der Lehrpersonen Kompetenz im Umgang mit IKT als eine der zentralen Qualifikationen von Fremd- und Zweitsprachenlehrpersonen DaF/Z ansieht. Auch in den Vergleichsgruppen vertritt die Mehrheit diese Ansicht. Was auf den ersten Blick lediglich wie eine Bestätigung der Ergebnisse zur Repräsentation von IKT in der Aus- und Weiterbildung erscheint¹⁰⁰⁹, reicht noch viel weiter: Der Umgang und die Arbeit mit IKT im Handlungskontext der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch sind mehr als nur neugieriges Interesse. Es ist eine bewusst gewordene Notwendigkeit für die Zukunft des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dieses Ergebnis muss zur Konsequenz haben, dass existierende Curricula der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in dieser Hinsicht auf ihre Angemessenheit überprüft und den Erfordernissen angepasst werden.

4.5 Studie kompakt: Zentrale Ergebnis der empirischen Untersuchung im Überblick

Nachfolgende Tabelle soll noch einmal einen kompakten Überblick über die wesentlichen Ergebnisse der Studie geben:

¹⁰⁰⁶ Siehe Abbildung 112

¹⁰⁰⁷ Siehe Tabelle 24

¹⁰⁰⁸ Eigene Darstellung

¹⁰⁰⁹ Eigene Darstellung

Tabelle 25: Studie kompakt: Zentrale Ergebnisse ¹⁰¹⁰

Fragestellung / Erhebungsaspekt	Ergebnis	Anmerkung / Besondere Relevanz des Ergebnisses
Allgemeine Demografie		
Beruf der Teilnehmer	52,9% Lehrpersonen 37,6% Studierende 9,5% Hochschuldozenten	
Geschlechterverteilung	80,3% weiblich 19,7% männlich	Verteilung spiegelt in etwa die Geschlechterverteilung unter der Grundgesamtheit Fremdsprachenlehrperson wider.
Durchschnittsalter	35,2 Jahre	
Geografische Verteilung	54,6% D-A-CH Region 45,5% andere Länder	Studie ist als international anzusehen.
Sprachverteilung	63,8% Muttersprachler Deutsch 36,2% andere Sprache	
Berufliche Rahmenbedingungen der Lehrpersonen		
Form der absolvierten Ausbildungen	51,4% Germanistik 14,5% DaF (Hauptfach) 13,8% DaF (Nebenfach/Ergänzung)	Viele Lehrpersonen DaF/Z verfügen über keine spezialisierte Ausbildung in diesem Bereich. Auch finden sich Lehrpersonen, die weder ein fremdsprachliches noch ein didaktisches Studium absolviert haben.
Berufserfahrung	50% bis 10 Jahre 50% ab 10 Jahre	
Sprachstand der Lernenden	52,4% Grundstufe 36% Mittelstufe 11,6% Oberstufe	Die Grundstufe behält die größte Bedeutung für Fremdsprachenlehrpersonen DaF/Z.
Altersverteilung der Lernenden	4,8% bis 12 Jahre 27,7% 12-18 Jahre 48,5% 18-25 Jahre 19% über 25 Jahre	Jugendliche, junge Erwachsene und erwachsene Lernende stellen Hauptzielgruppen des DaF/Z-Unterrichts.
Institution der primären Tätigkeit	40,2% Hochschule 29,3% Öffentl. Bildungseinrichtung 27,7% Allgemeinbildende Schule	
Computernutzung von Studienteilnehmern		
Verfügbarkeit von Computern	94,5% zuhause 79,4% Arbeitsplatz	Computer in weiten Teilen verfügbar.

¹⁰¹⁰ Eigene Darstellung

Erfahrung Lehrpersonen/Computer	12,9% 3-5Jahre 81% länger als 6 Jahre	Erfahrungen lassen auf eine hohe funktionale Medienkompetenz ¹⁰¹¹ in Bezug auf Computer schließen.
Erfahrung Studierende/Computer	37,5% 3-5Jahre 60,3% über 6 Jahre	Künftige Lehrpersonen werden noch höhere funktionale Medienkompetenz im Computereinsatz besitzen.
Gesamte Computernutzung/Woche	Lehrpersonen 19h Dozenten 32h Studierende 17h	
Berufliche Computernutzung/Woche	Lehrpersonen 11,8h Dozenten 22,5h	Berufliche Computernutzung macht heute bereits 2/3 der Gesamtnutzungszeit aus.
Kenntnisse der Lehrpersonen in einzelnen Programmtypen		
Textverarbeitung	85% fortgeschritten bis Experten	Studierende & Dozenten ähnlich, das IKT-Medium, mit denen sich Lehrpersonen am besten auskennen.
Präsentationen	21% keine 45% Grundlagen 27% fortgeschritten 6% Experten	Studierende ähnlich & Dozenten besser
Autorenprogramme	47,3% keine 31,2% Grundlagen, 17% fortgeschritten bis Experten	Dozenten etwas besser, Studierende schlechter; DaF/Z-spezifische Autorenprogramme wie Lingofox liegen vom Kenntnisstand her in etwa auf dem Niveau des Webauthorings.
Webauthoring	54% keine 25,8% Grundlagen 15,5% fortgeschritten bis Experten	Dozenten wesentlich besser & Studierende auch schon etwas besser als Lehrpersonen; die künftige Lehrpersonengeneration wird hier wesentlich höhere Fähigkeitsniveaus aufweisen.
Grafikprogramme	55,9% keine 31% Grundlagen 10% fortgeschritten & Experten	Dozenten ähnlich & Studierende besser als Lehrende
Bildbearbeitung	33,8% keine 44,6% Grundlagen 20% fortgeschritten bis Experten	Dozenten besser & Studierende mit den höchsten Fähigkeiten
Interaktive Anwendungen	78% keine 15% Grundlagen 4% fortgeschritten & Experten	Dozenten besser & Studierende schlechter; ein augenscheinlich zu komplexes (Experten-)System für die Anwendung durch Lehrpersonen
Internetnutzung Lehrpersonen		
Verfügbarkeit von Internetzugang	90% zuhause 81% Arbeitsplatz	Auch Internet sehr weit verfügbar.

¹⁰¹¹ Vgl. 3.4.4.1

Erfahrung Internetnutzung:	57% 6 Jahre plus 31,5% 3-5 Jahre 10% bis 3 Jahre	Dozenten länger & Studierende weniger, aber im Schnitt schon besser als Lehrpersonen
Dauer der Internetnutzung:	Lehrende 13h Dozenten 11h Studierende 11,3h	Fast 2/3 der gesamten Computernutzung von Lehrpersonen sind Internetnutzung.
Dauer berufliche Nutzung:	Lehrende 7,5h Dozenten 3,3 h	Gleiches gilt für den berufl. Anteil der Internetnutzung.
Berufliche Nutzung und eigene Kenntnisse von Internetdiensten		
E-Mail	90% regelmäßige Nutzung 83% fortgeschritten bis Experten	Dozenten & Studierende ähnlich hohes Niveau! Mit dem WWW das führende IKT-Internetmedium
World Wide Web / WWW	90% regelmäßige Nutzung 83% fortgeschritten bis Experten	Dozenten & Studierende ähnlich hohes Niveau! Mit E-Mail das führende IKT-Internetmedium
Chat	82% selten oder nie 40% Grundlagen, 25% fortgeschritten bis Experten	Dozenten ähnlich & Studierende wesentlich höhere Kenntnisse! Wird trotz Kenntnisstand kaum zu beruflichen Zwecken eingesetzt.
Diskussionsforen	39% nie, 37% selten, 19% gelegentlich, 5% regelmäßig 29% keine, 44% Grundlagen, 20% Fortgeschritten bis Experten	Dozenten besser & Studierende gleicher Kenntnisstand. Wird trotz Kenntnisstand kaum zu beruflichen Zwecken eingesetzt.
Audio-/Videokonferenzen	75% nie, 15% selten, 5% gelegentlich 65% keine, 20% Grundlagen, 7,5% fortgeschritten bis Experten	Dozenten besser & Studierende schlechter als Lehrpersonen
Application Sharing	85% nie/unbekannt, 9% selten, 4% gelegentlich 75% keine, 11% Grundlagen, 3,5% fortgeschritten	Dozenten nahezu identisch
Lernplattformen	56% nie, 10% selten, 7% gelegentlich, 7,7% regelmäßig 66% keine, 19% Grundlagen, 4,5 fortgeschritten, 2,3% Experten	Dozenten & Studierende deutlich besser
Groupware	87% nie/unbekannt, 5,5% selten, 4,2% gelegentlich 77,5% keine, 11,3% Grundlagen, 1,6% fortgeschritten	Dozenten auf besserem Niveau
Berufsbezogene Mediennutzung		
Infrastrukturprofil Hochschule	Computer zu 73,8% verfügbar 86,8% in sep. Computerraum 64% 1PC:1, 20% 1PC:2-3, 12% 1PC:3+ 88,2% Internet	

Infrastrukturprofil Allgemeinbildende Schule	Computer zu 93% verfügbar 89% in sep. Computerraum 51% 1PC:1, 39% 1PC:2-3, 9% 1PC:3+ 98% Internet	Allgemeinbildende Schulen liegen in der Gesamtbetrachtung der Infrastruktur sogar noch vor den Universitäten. Lediglich beim Verhältnis Computerzahl / Lernendenzahl sind sie etwas schlechter gestellt.
Infrastrukturprofil Öffentliche Bildungseinrichtung	Computer zu 51,6% verfügbar 82% Computerraum 18% 1PC:1, 60% 1PC:2-3, 21% 1PC:3+ 85% Internet	
IKT-Nutzung in der Unterrichtsvorbereitung		
Authentische Informationen sammeln	93,6%	Hauptmedium Internet; Hauptnutzungsszenario des IKT-Mediums Internet.
Unterrichtsmaterialien erstellen	92,3%	Hauptmedium Textverarbeitung; lässt den Schluss zu, dass das verfügbare Angebot an Materialien den speziellen Bedürfnissen der Lehrpersonen nicht voll entspricht.
Übungsmaterialien herunterladen	85,2%	Hauptmedium Internet
Anregungen für den eigenen Unterricht suchen	81,7%	Hauptmedium Internet
Lehrmaterial über das Internet kaufen	40,5%	Hauptmedium Internet
Materialien für Computer & Internet erstellen	39,2%	Bedeutet, dass alle Lehrpersonen, die über Fähigkeiten im Umgang mit Webeditoren verfügen, diese auch berufsbezogen einsetzen. Aber auch andere Programmtypen sind hier grundsätzlich denkbar (PDF o.ä.)
Einschätzung: IKT-Nutzung in der Unterrichtsvorbereitung		
Authentische Informationen sammeln	78,5% besonders sinnvoll 18,3% sinnvoll 1,3% wenig sinnvoll	Hauptnutzungsszenario des IKT-Mediums Internet.
Unterrichtsmaterialien erstellen	63,1% besonders sinnvoll 33% sinnvoll 1,3% wenig sinnvoll	Lässt den Schluss zu, dass das verfügbare Angebot den speziellen Bedürfnissen der Lehrpersonen nicht voll entspricht.
Übungsmaterialien herunterladen	56,7% besonders sinnvoll 37,5% sinnvoll 2,6% wenig sinnvoll	
Anregungen für den eigenen Unterricht suchen	57,1% besonders sinnvoll 36,2% sinnvoll 3,5% wenig sinnvoll	
Lehrmaterial über das Internet kaufen	15% besonders sinnvoll 50% sinnvoll 19,3% wenig sinnvoll	

Materialien für Computer & Internet erstellen	35% besonders sinnvoll 39% sinnvoll 13% wenig sinnvoll	Nur etwa die Hälfte der Personen, die es für sinnvoll oder sehr sinnvoll halten, verfügen auch über die Fähigkeiten. Hier besteht ein Weiterbildungsbedarf & -wunsch.
IKT-Nutzung in der Unterrichtsdurchführung		
Lernende recherchieren im Internet	61,7%	Die eher inhaltlich-rezeptive Nutzung von IKT überwiegt stark gegenüber produktiven Aufgabenstellungen.
Lernende arbeiten mit Lern- und Übungsprogrammen	45,3%	
Lernenden stehen Online-materialien zur Verfügung	32,2%	
Lernende haben E-Mail-Kontakt	28,6%	
Lernende erarbeiten Inhalte für Webseiten	24,1%	
Einschätzung: IKT-Nutzung in der Unterrichtsdurchführung		
Lernende recherchieren im Internet	53,1% besonders sinnvoll 35,4% sinnvoll 6,4% wenig sinnvoll	
Lernende arbeiten mit Lern- und Übungsprogrammen	36,1% besonders sinnvoll 47,9% sinnvoll 10,9% wenig sinnvoll	Zahlen können bedeuten, dass existierende Programme/Angebote noch nicht dem Stand entsprechen, den Lehrpersonen verlangen.
Lernenden stehen online Materialien zur Verfügung	45,7% besonders sinnvoll 41,5% sinnvoll 5,8% wenig sinnvoll	Als Distributionsmedien sind IKT durchaus akzeptiert.
Lernende haben E-Mail-Kontakt	45,7% besonders sinnvoll 39,2% sinnvoll 6,8% wenig sinnvoll	
Lernende erarbeiten Inhalte für Webseiten	28,9% besonders sinnvoll 43,1% sinnvoll 14,8% wenig sinnvoll	Auch produktiver Umgang mit IKT wird von den Lehrpersonen als sinnvoll erachtet; hier muss zukünftig der Fähigkeitsstand angepasst werden.
Einschätzung: Sprachliche Fertigkeiten im DaF-Unterricht		
Sprechen	1,5% weniger wichtig 18,3% wichtig 80,4% besonders wichtig	Hörverstehen und Sprechen als sprachliche Fertigkeiten aus Perspektive der Lehrpersonen am bedeutendsten; Schreiben wird die verhältnismäßig geringste Bedeutung zugemessen;
Hörverstehen	2,6% weniger wichtig 31,2% wichtig 66,2% besonders wichtig	

Leseverstehen	2,9% weniger wichtig 55,9% wichtig 41,2% besonders wichtig	Hier gilt zu bedenken, dass es sich bei den IKT – noch – um sehr verschriftlichte Medien handelt.
Schreiben	20% weniger wichtig 55,6% wichtig 24,4% besonders wichtig	
IKT-Nutzung in der Weiterbildung		
Erfahrungsaustausch mit Kollegen	49,2%	
Recherchieren von Fachinformationen zur Weiterbildung	77,8%	Führende IKT-Nutzung in Bezug auf Weiterbildung.
Nutzung kommerzieller Weiterbildungsangebote	21,2%	
Einschätzung: IKT-Nutzung in der Weiterbildung		
Erfahrungsaustausch mit Kollegen:	39,9% besonders sinnvoll 43,7% sinnvoll 8% wenig sinnvoll	Einschätzung und tatsächlicher Einsatz (s.o.) können zwei Ursachen haben: Lehrpersonen tauschen sich nicht über IKT aus, sondern über andere Wege, und es gibt noch nicht genügend geeignete Angebote diesbezüglich.
Recherchieren von Fachinformationen zur Weiterbildung	55,9% besonders sinnvoll 37,9% sinnvoll 2,6% wenig sinnvoll	Auch bezügl. Einschätzung führend.
Nutzung kommerzieller Weiterbildungsangebote	22,8% besonders sinnvoll 36,7% sinnvoll 22,8% wenig sinnvoll 5,5% absolut nicht sinnvoll	Eklatanter Unterschied zwischen Nutzung & Einschätzung: Entweder keine geeigneten Angebote vorhanden oder aber keine (finanziellen) Ressourcen, die vorhandenen Angebote zu nutzen.
Einschätzung: Potenziale von IKT in der Vermittlung spezifischer Kompetenzen:		
Lexikalische Kompetenz	24,4% sehr gut 43,1% gut 16,4% befriedigend 7,7% ausreichend 2,9% mangelhaft	Platz 2
Grammatische Kompetenz	24,1% sehr gut 31,5% gut 26,1% befriedigend 10,6% ausreichend 2,6% mangelhaft	Platz 4
Phonologische Kompetenz	7,4% sehr gut 15,1% gut 22,8% befriedigend 16,4% ausreichend 20,6% mangelhaft 9,3% ungenügend	Platz 7

Orthographische Kompetenz	23,8% sehr gut 37,6% gut 19,9% befriedigend 8,4% ausreichend 5,1% mangelhaft	Platz 3
Sachwissen	43,7% sehr gut 37,4% gut 10,3% befriedigend 3,5% ausreichend 1,6% mangelhaft	Platz 1
Interkulturelle Kompetenz	13,5% sehr gut 26,7% gut 27% befriedigend 8,4% ausreichend 9,6% mangelhaft 3,9% ungenügend	Platz 5
Lerntechniken	10,3% sehr gut 27,7% gut 23,4% befriedigend 16,4% ausreichend 8,7% mangelhaft 3,2% ungenügend	Platz 6
Standpunkte der Lehrpersonen		
Einsatzanwendungen und -szenarien von IKT sind ausreichend praxisorientiert	voll zustimmend 6,4% weitgehend zustimmend 37% teilweise zustimmend 28,6% nicht zustimmend 10,3% keine Einschätzung 17,7%	Die gegenwärtige Situation ist durchaus schon als gut zu bezeichnen, allerdings besteht noch Entwicklungspotenzial und -bedarf.
IKT erleichtern Unterrichtsvorbereitung	voll zustimmend 51,1% weitgehend zustimmend 26,4% teilweise zustimmend 18,6% nicht zustimmend 3,5% keine Einschätzung 0,3%	In der Unterrichtsvorbereitung haben die IKT bereits einen gefestigten Platz erreicht.
IKT tragen zur interkulturellen Prägung des Fremdsprachenunterrichtes bei	voll zustimmend 35,4% weitgehend zustimmend 34,1% teilweise zustimmend 20,9% nicht zustimmend 3,2% keine Einschätzung 6,4%	Das Potenzial der IKT wird auch in der Praxis von den Lehrpersonen als solches wahrgenommen. ¹⁰¹²
IKT bereichern das Berufsbild	voll zustimmend 49,2% weitgehend zustimmend 29,3% teilweise zustimmend 16,6% nicht zustimmend 2,6% keine Einschätzung 2,3%	Die Akzeptanz der IKT innerhalb des Handlungskontextes Lehrperson DaF/Z ist generell als sehr hoch anzusehen.

¹⁰¹² Vgl. 2.5.5

IKT unterstützen Lernerfolg	voll zustimmend 35,1% weitgehend zustimmend 37,6% teilweise zustimmend 19,9% nicht zustimmend 3,2% keine Einschätzung 4,2%	Auch die (potenzielle) Wirksamkeit der IKT ist verbreitet anerkannt.
IKT fördern Lernerautonomie	voll zustimmend 63,1% weitgehend zustimmend 18% teilweise zustimmend 10,3% nicht zustimmend 5,1% keine Einschätzung 3,5%	Auch hier wird das medieninhärente Potenzial in der Praxis bestätigt. ¹⁰¹³
IKT werden überbewertet	voll zustimmend 4,8% weitgehend zustimmend 14,8% teilweise zustimmend 37,6% nicht zustimmend 33,1% keine Einschätzung 39,6%	Die Zahlen unterstreichen, dass der erste IKT-Hype der Jahrtausendwende erst einmal vorbei ist. Was folgt und sich derzeit ausbildet, ist eine sachlichere Betrachtung
IKT schaffen kooperative Lernsituationen	voll zustimmend 23,8% weitgehend zustimmend 30,2% teilweise zustimmend 31,2% nicht zustimmend 6,1% keine Einschätzung 8,7%	Die Beurteilung dieses Potenzials fällt nicht so eindeutig aus wie zuvor. Dies mag daran liegen, dass die Nutzung kooperativer IKT-Szenarien sich bisher noch nicht so stark durchgesetzt hat. ¹⁰¹⁴
IKT fördern Motivation	voll zustimmend 57,2% weitgehend zustimmend 29,3% teilweise zustimmend 8% nicht zustimmend 2,3% keine Einschätzung 3,2%	Hier wird wieder bestätigt, dass die IKT durch Konzepte wie Open System und Verlassen des herkömmlichen Lernraumes motivationsfördernd wirken können. ¹⁰¹⁵
IKT sollen stärker in Aus- und Weiterbildung integriert werden	voll zustimmend 51,8% weitgehend zustimmend 29,6% teilweise zustimmend 13,4% nicht zustimmend 2,3% keine Einschätzung 2,9%	Was sich schon im theoretischen Teil der Arbeit angedeutet hat, wird hier durch die Lehrpersonen bestätigt. ¹⁰¹⁶
IKT qualitativ den Ansprüchen entsprechend	voll zustimmend 8,7% weitgehend zustimmend 28,9% teilweise zustimmend 40,5% nicht zustimmend 15,5% keine Einschätzung 6,4%	Hier wird die notwendige Konzept- und Angebotsverbesserung der IKT nochmals deutlich.

¹⁰¹³ Vgl. 2.5.6

¹⁰¹⁴ Vgl. 2.5.7

¹⁰¹⁵ Vgl. 2.5.3

¹⁰¹⁶ Vgl. 3.4.2 und 3.4.4.2

IKT beeinflussen Lehrerrolle	voll zustimmend 36,7% weitgehend zustimmend 24,8% teilweise zustimmend 17,9% nicht zustimmend 14,8% keine Einschätzung 5,8%	Zeigt, dass die Bedeutung der IKT für den Lehrpersonenberuf von den Lehrpersonen wahrgenommen wird.
IKT haben Nivellierungseffekt beim Wissenszugang	voll zustimmend 62,7% weitgehend zustimmend 19,2% teilweise zustimmend 8,4% nicht zustimmend 5,5% keine Einschätzung 4,2%	Das kritische betrachtete Potenzial ¹⁰¹⁷ wird von den Lehrpersonen nicht ganz so kritisch aufgefasst und dementsprechend hoch bewertet.
IKT fördern entdeckendes Lernen	voll zustimmend 73,7% weitgehend zustimmend 14,1% teilweise zustimmend 5,4% nicht zustimmend 2,9% keine Einschätzung 3,9%	Auch hier zeigt sich wieder, was sich mit der Bewertung der Motivation andeutete – die Medienpotenziale sind als solche weitestgehend akzeptiert. ¹⁰¹⁸
IKT tragen zur Aktualität des Fremdsprachenunterrichtes bei	voll zustimmend 60,8% weitgehend zustimmend 24,4% teilweise zustimmend 11,3% nicht zustimmend 2,3% keine Einschätzung 1,3%	Dito ¹⁰¹⁹
IKT-Kompetenz ist Grundqualifikation für Lehrer	voll zustimmend 68,2% weitgehend zustimmend 15,8% teilweise zustimmend 6,4% nicht zustimmend 8% keine Einschätzung 1,6%	Zwar fällt das Ergebnis sehr hoch aus, angesichts der anderen Ergebnisse ist es aber etwas verwunderlich, dass immerhin 8% das nicht so sehen. ¹⁰²⁰

4.6 Konsequenzen aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung

Die Studie „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Informationszeitalter“ bietet einen Einblick in verschiedene Aspekte der IKT in der Fremd- und Zweitsprachevermittlung Deutsch: So liefert sie Daten zu den infrastrukturellen Rahmenbedingungen an verschiedenen Bildungseinrichtungen in Bezug auf IKT in Form von der Verfügbarkeit von Computern und Internet. Sie zeigt auf, in welchem Umfang und zu welchen Zwecken Lehrpersonen diese Medien in ihrem Berufsalltag einsetzen und über welche Fähigkeiten die Lehrpersonen im Umgang mit IKT verfügen. Zusätzlich konnte erfasst werden, welches Meinungsbild unter Lehrpersonen in Hinblick auf den Einsatz von IKT in ihrem Berufskontext besteht. Aus diesen sehr umfangreichen Daten lassen sich nun in einem Fazit zentrale Konsequenzen für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und

¹⁰¹⁷ Vgl. 2.5.11

¹⁰¹⁸ Vgl. 2.5.10

¹⁰¹⁹ Vgl. 2.5.9

¹⁰²⁰ Vgl. hierzu auch 3.4.1 und 3.4.4.1

Zweitsprache, für die Arbeit von Lehrpersonen und die Entwicklung von Lehr- und Lernangeboten ziehen. Diese werden im Folgenden als Thesen und Forderungen formuliert und jeweils kurz begründet. Zwar sind diese Konsequenzen sehr präskriptiv formuliert, jedoch sollten sie als eine Empfehlung verstanden werden, die mit Nachdruck formuliert wurde.

Es wird hierbei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern insbesondere auf solche Konsequenzen hingewiesen, die aus Sicht des Autors zentral erscheinen. Die aufgeführten Konsequenzen überschneiden sich teilweise untereinander, bedingen sich oder sind letztlich dieselbe Konsequenz lediglich aus anderer Perspektive, mit anderem Fokus, betrachtet. Die dargelegten Ergebnisse bieten sich für weitergehende Forschungen an.

4.6.1 Für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ergeben sich aus den gewonnenen Erkenntnissen einige Konsequenzen, die bei der nachhaltigen Entwicklung des Faches und seiner Inhalte zukünftig beachtet werden sollten, um der Thematik der IKT gerecht zu werden:

Fazit 1: Kompetenz im Umgang mit IKT ist eine Basisqualifikation für Lehrpersonen.

Dieses Fazit ist nicht gänzlich neu, erhält aber durch die Studienergebnisse eine neue Qualität: War sie bisher mehr eine Forderung der wissenschaftlichen Diskussion, konnte die Studie nachweisen, dass auch der überwiegende Teil der Lehrpersonen selbst Kompetenz im Umgang mit IKT als Grundqualifikation ihres Berufes identifiziert.¹⁰²¹ Dieses nachgewiesene Verständnis innerhalb der Praxis bewirkt, dass aus der Forderung der Theorie, wie sie auch die vorliegende Arbeit dargelegt hat,¹⁰²² nun eine Realität für das gesamte Fachgebiet wird, der man sich auf beiden Seiten zukünftig nicht mehr verschließen kann.

Fazit 2: IKT müssen als ein zentrales Element der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen erkannt werden.

Das Fazit, das IKT ein zentrales Element der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden müssen, ist zunächst eine konsequente Ableitung aus dem Vorangegangenen. Darüber hinaus ist dieser Umstand auch den Lehrpersonen bewusst und so fordern sie explizit, dass IKT auch in der Aus- und Weiterbildung stärker als bisher

¹⁰²¹ Vgl. 4.4.7.16

¹⁰²² Vgl. hierzu 3.4.4

Berücksichtigung finden.¹⁰²³ Aus- und Weiterbildungs-curricula sind in diesem Sinne kritisch zu prüfen und weiterzuentwickeln. Das Ergebnis entspricht damit einerseits den vorangegangenen Überlegungen der Arbeit allgemein¹⁰²⁴ und andererseits der Betonung der Bedeutung von Medienkompetenz für Lehrpersonen DaF/Z von Barkowski.¹⁰²⁵ Insbesondere im Hinblick auf die kulturell und germanistisch geprägten erweiterten Handlungs- und Berufskontexte, in denen Lehrpersonen DaF/Z arbeiten,¹⁰²⁶ spielt IKT-Kompetenz eine sehr wichtige Rolle. Dass die Lehrpersonen die IKT größtenteils als Bereicherung des Berufsbildes¹⁰²⁷ und als arbeitserleichterndes Mittel insbesondere in der Unterrichtsvorbereitung¹⁰²⁸ empfinden, unterstützt und erleichtert eine verstärkte Thematisierung der IKT in Aus- und Weiterbildung.

Fazit 3: IKT sollten stärker für die spezifische Weiterbildung von Fremd- und Zweitsprachenlehrpersonen genutzt werden.

Die Studie konnte zeigen, dass es viele Lehrpersonen gibt, die keine Ausbildung in der Vermittlung der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch besitzen. Erschreckenderweise fehlen in nicht unerheblichem Maße gänzlich pädagogische Ausbildungen.¹⁰²⁹ Dies kann im Grundsatz nicht im Sinne eines Qualitätsdenkens des Fachgebietes sein. Berücksichtigt man die Verbreitung der IKT und die vorhandenen Kenntnisse der Lehrpersonen im Umgang mit ihnen, so bieten sich IKT – und hier insbesondere das IKT-Medium Internet – ganz besonders dafür an, Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen zu schaffen. Weiterbildung kann eine fachlich fundierte Ausbildung für diese Personen nicht ersetzen, jedoch muss das Fach den fachlichen und didaktischen Notstand in der Praxis erkennen und im Sinne der Sprachlernenden und der Qualität des Unterrichts alle verfügbaren Mittel nutzen und die Lage zumindest im Ansatz zu entschärfen suchen. Insbesondere, da eine Grundsatzbereitschaft zur weiterbildungsbezogenen Nutzung von IKT bei den Befragungsteilnehmern gegeben ist.¹⁰³⁰

Fazit 4: Stärkere Einbeziehung der Mediendidaktik mit ihren Teilbereichen Forschung und Ausbildung in das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erscheint zwingend notwendig.

¹⁰²³ Vgl. 4.4.7.10

¹⁰²⁴ Vgl. 3.4.4.2

¹⁰²⁵ Vgl. Barkowski (2003), S.21

¹⁰²⁶ Vgl. 3.3.2

¹⁰²⁷ Vgl. 4.4.7.4

¹⁰²⁸ Vgl. 4.4.7.2

¹⁰²⁹ Vgl. 4.4.2.1

¹⁰³⁰ Vgl. 4.4.5.3.3

IKT-basierte Lehr- und Lernangebote entsprechen zum Großteil nicht den methodisch-didaktischen Ansprüchen der Lehrpersonen aus der Praxis.¹⁰³¹ Dies hat zur Folge, dass gerade in der Unterrichtsdurchführung die IKT noch nicht in einem großen Maße Verwendung finden, von beispielsweise Rechercheaufgaben für Lernende einmal abgesehen. Die notwendige Infrastruktur ist an den Bildungseinrichtungen aber größtenteils gegeben.¹⁰³² Welche Auswirkungen dies auf die Entwicklung von IKT-Angeboten hat, wird sich später noch zeigen. Für das Fachgebiet bedeutet es, dass den Lehrpersonen nicht die didaktischen und methodischen Mittel zur Verfügung stehen, die IKT lernzielgerichtet einzusetzen. Ein Grund hierfür ist, dass mediendidaktische Aspekte in Bezug auf die IKT in der Ausbildung augenscheinlich nicht im notwendigen Maße thematisiert werden und die Lehrpersonen somit nicht die notwendigen Fähigkeiten erwerben konnten. Für die Forschung bedeutet es parallel, dass das Fachgebiet noch nicht in ausreichendem Maße praxisorientierte Szenarien entwickelt hat.

Fazit 5: Die Förderung der Integration von IKT in die eigentliche Unterrichtsdurchführung von Lehrpersonen muss auch auf Initiative des Fachgebietes verbessert werden.

Die Studie konnte sehr deutlich zeigen, dass die bisherige Integration der IKT sich vornehmlich auf die Unterrichtsvorbereitung und die Weiterbildung der Lehrpersonen fokussiert.¹⁰³³ In der Unterrichtsdurchführung selbst spielen IKT dagegen bislang eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Angesichts der relativ breiten Verfügbarkeit von IKT in den Bildungseinrichtungen¹⁰³⁴ auch zum Zwecke der Unterrichtsdurchführung und angesichts der durchweg positiven Einstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich der grundsätzlichen didaktisch-methodischen Potenziale der IKT – wie beispielsweise Förderung von Lernerautonomie oder Motivation¹⁰³⁵ – sollte sich das Fachgebiet verstärkt dafür einsetzen, diese Medien in den Klassenraum zu integrieren. Dies hängt mit den bereits zuvor genannten Gründen zusammen: In der Ausbildung spielt die IKT-Medien-didaktik noch keine ausreichende Rolle, um Lehrpersonen die Fähigkeiten mitzugeben, die IKT mittels entsprechend entwickelter Szenarien auch im Unterricht zielangemessen einsetzen zu können.

¹⁰³¹ Vgl. 4.4.7.1

¹⁰³² Vgl. 4.4.5.2

¹⁰³³ Vgl. 4.4.5.3

¹⁰³⁴ Vgl. 4.4.3.1 und 4.4.4.1

¹⁰³⁵ Vgl. 2.5 und 4.4.7

Fazit 6: Die Sprachvermittlung scheint einem Paradigmenwechsel in der Sprachlernmotivation gegenüberzustehen.

Die Studie zeigt sehr deutlich, dass Lehrpersonen aus der Praxis des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts eine doch deutliche Differenzierung bei der Gewichtung der einzelnen sprachlichen Fertigkeiten vornehmen.¹⁰³⁶ So gewichteten sie die Bedeutung der sprachrezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen und des Sprechens deutlich höher als die Bedeutung des Schreibens. Wobei das Sprechen von seiner Bedeutung her am höchsten eingestuft wurde. Dies widerspricht im Grundsatz einem Verständnis des ganzheitlichen Spracherwerbs mit einer gleichberechtigten Vermittlung aller vier Fertigkeiten. Dieses Untersuchungsergebnis *kann* als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die Lehrpersonen mit dieser Einschätzung auf die Motivation und individuellen Bedürfnisse der Lernenden aus ihrer täglichen Praxis reagieren. Dies würde dann bedeuten, dass es Lernenden im Grundsatz heute nicht mehr um den vollständigen Erwerb einer Sprache geht, sondern vielmehr um die Aneignung spezifischer sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, die den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. So kann es je nach individueller Situation für einen Lernenden wichtig sein, über insbesondere rezeptive Fähigkeiten zu verfügen, also die Sprache zu verstehen, die produktive Sprachproduktion kann dabei aber unbedeutend sein. Hier sei beispielsweise die rezeptive Nutzung des Internets zum beruflichen Zweck der Sammlung authentischer Informationen genannt.

Dieses Szenario betrifft nicht exklusiv das Fachgebiet DaF/Z, sondern vielmehr alle Fremdsprachen. Es besteht also die Möglichkeit, dass die Motivation zum Spracherwerb und die damit einhergehenden Anforderungen und Erwartungen an die Sprachvermittlung grundlegend verändert sind. Dies wäre im Rahmen weiterführender Forschungen zu überprüfen, ist es doch nicht unerheblich für didaktische und methodische Unterrichtskonzepte und letztlich auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Auch auf die Entwicklung und den Einsatz von IKT in der Sprachvermittlung hätte ein solcher Paradigmenwechsel einen erheblichen Einfluss.

4.6.2 Für Lehrpersonen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Auch für den Handlungskontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts Deutsch hat die Untersuchung Konsequenzen. Das betrifft insbesondere die Lehrpersonen, die in manchen Punkten ihr eigenes Verhalten reflektieren und gegebenenfalls ändern müssen, um der Bedeutung der IKT gerecht zu werden.

¹⁰³⁶ Vgl. 4.4.5.3.2

Fazit 1: Lehrpersonen sollten sich der Schriftlichkeit der IKT stärker bewusst werden.

Hörverstehen und Sprechen wurden von den Lehrpersonen in der Studie als die wichtigsten sprachlichen Fertigkeiten beurteilt, gefolgt vom Leseverstehen. Die Fertigkeit des Schreibens wird von vielen Lehrpersonen hingegen als weit weniger wichtig eingestuft.¹⁰³⁷ Die Kommunikation zwischen Menschen mit Hilfe von IKT ist zum gegenwärtigen Stand der Technik aus vielerlei Gründen noch sehr von Schriftlichkeit geprägt. Das heißt, Kommunikation – wie beispielsweise mittels E-Mail – findet in Schriftform statt. Diesen Umstand sollten sich Lehrpersonen stärker bewusst machen. Nur wenn der Fertigkeit des Schreibens eine ausreichende Bedeutung zugemessen wird, kann mit den IKT auch produktiv und nicht nur rezeptiv sinnvoll im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch gearbeitet werden.

In diesem Zusammenhang ist der Vollständigkeit halber auf den möglichen, noch zu verifizierenden oder zu widerlegenden, Paradigmenwechsel in der Sprachvermittlung einzugehen. Das zuvor Gesagte steht nicht in Widerspruch damit. Bevor der Paradigmenwechsel jedoch nicht fundamental bestätigt ist und auch die IKT entsprechende, breientaugliche, ‚orale‘ Kommunikationstechnologien anbieten, behält die Fertigkeit des Schreibens für die Kommunikation einen wichtigen Stellenwert. Dies gilt es zu berücksichtigen. Inwieweit die IKT die Art, den Umfang und das Verständnis der Fertigkeit Schreiben beeinflussen, darüber kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden. Mit der Bedeutung der Schriftlichkeit in digitalen Medien bzw. den Auswirkungen der IKT auf eine neue Schriftlichkeit, befassen sich zurzeit verschiedene Autoren.¹⁰³⁸

Fazit 2: Lehrpersonen sollten vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit IKT stärker im Unterricht nutzen.

Die Untersuchung hat deutlich machen können, dass Lehrpersonen – insbesondere im Hinblick auf das Medium Internet – über mehr Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen¹⁰³⁹ als sie tatsächlich im Unterricht und mit ihren Lernenden anwenden (beispielsweise Chat, Diskussionsforen).¹⁰⁴⁰ Dabei stehen die Basistechnologien Computer und Internet in den verschiedenen Bildungseinrichtungen in hohem Maße zur Verfügung.¹⁰⁴¹ Dieses Potenzial sollten Lehrpersonen nicht ungenutzt lassen und ihre Kenntnisse aktiver in ihre Arbeit einbringen. Ein Grund für den bisher geringen Einsatz kann

¹⁰³⁷ Vgl. 4.4.5.3.2

¹⁰³⁸ Vgl. beispielsweise Wormer (2002) und Dürscheid (1999)

¹⁰³⁹ Vgl. 4.4.3, 4.4.4.2 und 4.4.4.4

¹⁰⁴⁰ Vgl. 4.4.5

¹⁰⁴¹ Vgl. 4.4.5.2

darin liegen, dass die Lehrpersonen nicht über die notwendige Transferkompetenz verfügen, also nicht in der Lage sind, ihre funktionale Medienkompetenz in einen professionellen Kontext zu übertragen.¹⁰⁴² Andererseits kann dies auch als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die Einsatzszenarien noch nicht in dem Maße praxisorientiert sind, wie es aus Sicht der Lehrenden notwendig ist. Dies konnte bereits dokumentiert werden.¹⁰⁴³

Um die Lehrpersonen dabei zu unterstützen, ist es einerseits an den Entwicklern IKT-basierter Lehr- und Lernangebote, die Praxiserfahrungen der Lehrpersonen in ihre Konzeptionen stärker als bisher einzubeziehen und andererseits an der Aus- und Weiterbildung, den Lehrpersonen das Wissen und die Fähigkeiten zum Kompetenztransfer zu vermitteln.

Fazit 3: Die Konsumentenhaltung in der Nutzung und Anwendung von IKT muss aufgebrochen werden.

Die verschiedenen Zwecke, zu denen Lehrpersonen IKT in ihrem Handlungsfeld nutzen, zeigen deutlich, dass hier die Rezeption von Inhalten – allen voran aus dem Internet – weit im Vordergrund steht.¹⁰⁴⁴ Die Lehrpersonen nehmen damit eine konsumierende Haltung gegenüber diesen Medien ein. IKT werden von Lehrpersonen bisher nur in geringem Maße proaktiv genutzt und als produktives Werkzeug im Unterricht selbst eingesetzt. Soll die Integration der IKT verstärkt werden, so wird es mittelfristig notwendig sein, diese Haltung bei den Lehrpersonen aufzubrechen. Dies wiederum betrifft neben den Lehrpersonen insbesondere die Institutionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die ihre Curricula entsprechend anpassen müssen.

Fazit 4: Die vorhandene IKT-Infrastruktur sollte auch für die Unterrichtsdurchführung verstärkt aktive Anwendung finden.

Hierbei handelt es sich um eine Empfehlung bzw. Forderung, die sich unmittelbar an die zuvor genannte anschließt bzw. nur durch das Aufbrechen der Konsumentenhaltung möglich wird. Denn diese Haltung ist einer der Gründe dafür, dass IKT-Medien in der tatsächlichen Unterrichtsdurchführung im Verhältnis zu den übrigen berufsbezogenen Mediennutzungen nur eine geringe Rolle spielen.¹⁰⁴⁵ Trotz dieser Tatsache sind die Lehrpersonen im Wesentlichen von den didaktischen Potenzialen der IKT überzeugt¹⁰⁴⁶ und dementsprechend sollten sie ihre vorhandenen Fähigkeiten auch

¹⁰⁴² Vgl. 3.4.4

¹⁰⁴³ Vgl. 4.4.7.1

¹⁰⁴⁴ Vgl. 4.4.5.3

¹⁰⁴⁵ Vgl. mit darüberliegendem Fazit 2

¹⁰⁴⁶ Vgl. 2.5 und daran anschließend 4.4.7

proaktiv nutzen. Zwar können sie als Gegenargument anführen, dass noch nicht ausreichend praxisorientierten Szenarien existieren¹⁰⁴⁷ – allerdings nutzen sie IKT ja bereits in der Unterrichtsvorbereitung, um dieses Manko in Bezug auf ‚herkömmliche‘ Unterrichtsmaterialien auszugleichen.¹⁰⁴⁸ Es spricht nichts dagegen, dies auch in der Unterrichtsdurchführung zu tun, denn über prinzipiell ausreichende, grundlegende professionelle Medienkompetenzen verfügen sie.¹⁰⁴⁹ Es scheint als mangle es entweder am Können oder Willen, eigene, auf die jeweiligen Lernenden abgestimmte, Szenarien und Aufgabenstellungen, die IKT einbeziehen, zu entwickeln. Auch hier ist wieder die Aus- und Weiterbildung gefordert, unterstützend tätig zu werden. Aber auch die Entwickler und Produzenten von IKT-basierten Angeboten sind in die Pflicht zu nehmen.

Fazit 5: Lehrpersonen müssen lernen, sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden und diese zum Wohle der Lernenden einzusetzen.

Hier ist zunächst auf die Kompetenzdiskussion zurückzuverweisen – Kompetenzen werden im Handeln erworben, erhalten und erweitert, wenn das eigene Handeln evaluiert und reflektiert wird und die Konsequenzen in künftige Handlungen einfließen.¹⁰⁵⁰ Handlungsermöglichende IKT-Kompetenzen in der Unterrichtsdurchführung können Lehrpersonen folglich nur erwerben, wenn sie die Medien auch im Unterricht einsetzen und den Einsatz anschließend kritisch hinterfragen. Um dies zu tun, müssen aber Lehrpersonen ein grundsätzliches Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzen, um bereit zu sein, sie auch zum unterrichtszielbezogenen Wohle ihrer Lernenden einzusetzen und so ihre Kompetenzen auszubauen. Hier soll eine Lanze für die Lehrpersonen gebrochen werden: Sie verfügen – wenn man an dieser Stelle einmal ein Selbstbild mit Kompetenz gleichsetzt¹⁰⁵¹ – über sehr gute funktionale Kompetenzen in Bezug auf die IKT. Dessen müssen sie sich bewusst werden und aus diesem Bewusstsein heraus die Bereitschaft entwickeln, diese Fähigkeiten auch im Unterricht einzusetzen. Dies setzt aber auch die im IKT-integrierenden Handlungskompetenzmodell beschriebene Bereitschaft voraus, die Führungsrolle im Unterricht auch partiell an die Lernenden – die häufig über größere funktionale IKT-Kompetenzen verfügen – abzugeben, ohne dies als Gefährdung der eigenen Stellung zu begreifen.¹⁰⁵²

¹⁰⁴⁷ Vgl. 4.4.7.1

¹⁰⁴⁸ Vgl. 4.4.5.3.1

¹⁰⁴⁹ Vgl. 3.4.5 und 4.4.3.4, sowie 4.4.4.4

¹⁰⁵⁰ Vgl. 3.4.1, 3.4.2 und 3.4.5

¹⁰⁵¹ Anmerkung: vgl. hierzu die anmerkenden Worte zur Kompetenzmessung unter 4.3.3

¹⁰⁵² Vgl. 3.4.5 und hier insbesondere Tabelle 6 (unten)

4.6.3 Für die Entwicklung von IKT-basierten Angeboten für das Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Die Befragten haben insbesondere die nicht ausreichende Praxisorientiertheit der vorhandenen IKT-basierten Lehr- und Lernangebote moniert.¹⁰⁵³ Welche Konsequenzen sich aus der Studie noch für die Entwicklung solcher Angebote ziehen lassen, wird im Folgenden dargestellt:

Fazit 1: Die Entwicklung von IKT-basierten Lehr- und Lernszenarien sollte sich verstärkt an den vorhandenen IKT-Fähigkeiten der Lehrpersonen orientieren.

Während IKT in der Unterrichtsvorbereitung bereits stark eingesetzt werden, ist ihre Verwendung im Unterrichtsprozess noch verhältnismäßig wenig ausgeprägt.¹⁰⁵⁴ Hier spielt die Praxisorientiertheit der Angebote eine Rolle. Auch kann es sich für eine Stärkung der Einsatzrate als sinnvoll erweisen, die vorhandenen IKT-Kompetenzen der Lehrpersonen bei der Entwicklung entsprechender Szenarien und Produkte verstärkt zu berücksichtigen. So erhalten die Lehrpersonen eine gewissen Grundsicherheit und Selbstvertrauen in die Beherrschbarkeit des Mediums und müssen kaum Führungsverlust gegenüber den Lernenden befürchten.¹⁰⁵⁵ Somit ginge von den IKT aufgrund mangelnder Kompetenzen keine Gefährdung der eigenen Position und Rolle aus und das Vertrauen in die Technologie und das eigene professionelle Handeln würde gestärkt.

Fazit 2: Das Internet ist schon heute in der beruflichen Nutzung das dominierende IKT-Medium unter Lehrpersonen und wird weiter an Bedeutung gewinnen. Darauf sollte sich die Entwicklung konzentrieren.

Eine Dominanzstellung des Mediums Internet in der beruflichen IKT-Nutzung durch Lehrpersonen ist eindeutig messbar¹⁰⁵⁶ und angesichts der allgemeinen Entwicklungen und eines gerade wieder einsetzenden neuen Hypes um das Internet – Stichwort: Web 2.0¹⁰⁵⁷ – wird sich die Bedeutung des Mediums Internet auch für die Handlungskontexte der Lehrpersonen noch weiter steigern. Aus diesem Grunde sollte sich die Entwicklung IKT-basierter Lehr- und Lernangebote und -produkte auf dieses IKT-Medium im Speziellen konzentrieren, da es die derzeit größten Potenziale zu bieten scheint. Gerade die Einbeziehung der neuen Philosophien und Standards der

¹⁰⁵³ Vgl. 4.4.7.1

¹⁰⁵⁴ Vgl. 4.4.5.3

¹⁰⁵⁵ Vgl. wiederum 3.4.5 und hier insbesondere Tabelle 6 (unten)

¹⁰⁵⁶ Vgl. 4.4.5

¹⁰⁵⁷ Vgl. zum Begriff Web 2.0 auch Deutsche Welle (2005) und Web-zweinull (2006). Als grundlegende Informationsquelle zum Thema sei hier auf www.web-zweinull.de hingewiesen.

Web2.0-Bewegung und ihrer Vorstellung von einem *Social Web*¹⁰⁵⁸ kann – nicht nur in Bezug auf den IKT-Einsatz – große Impulse und neue Perspektiven auch für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch bergen.

Fazit 3: Der überwiegende Teil der Sprachlernenden besitzt Grundstufenniveau. Dies ist bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung von IKT-basierten Lehr- und Lernanwendungen und -szenarien zu berücksichtigen.

Die Studie zeigt, dass sich mehr als die Hälfte der Lernenden von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, bei denen es sich in der Hauptsache um Jugendliche, vor allem aber um junge Erwachsene und Erwachsene handelt, auf Grundstufenniveau befinden.¹⁰⁵⁹ Auch diesen Umstand gilt es zu berücksichtigen. Wichtig ist hierbei insbesondere, dass das Sprachniveau nicht gleichzusetzen ist mit den allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden oder mit dem Alter. Es besteht demnach ein Bedarf an Produkten und Szenarien, die sowohl dem Sprachniveau als auch den alters- und sozialisationsbedingten Realitäten der Lernenden Rechnung tragen und formal wie inhaltlich adäquat gestaltet sind. Hierin kann im Übrigen ein weiterer Grund dafür liegen, dass aktuelle IKT-Angebote als zu wenig praxisorientiert eingeschätzt werden.¹⁰⁶⁰

Fazit 4: Aktuelle Erkenntnisse und Forderungen der Fremd- und Zweitsprachendidaktik Deutsch müssen stärker in die IKT-Entwicklung einfließen.

Dies betrifft insbesondere Faktoren wie die Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien auch auf medialer Ebene, die Erschließung neuer Lernräume und die Nutzung der Medien zur Schaffung kooperativer und interkulturell geprägter Lehr- und Lernmöglichkeiten im eigentlichen Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch.¹⁰⁶¹ Dazu gehört aber beispielsweise auch, dass der Faktor der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowohl in Bezug auf als auch mit Hilfe von IKT mehr Beachtung finden muss, bieten doch die IKT gute Möglichkeiten, neue berufslebensbegleitende Weiterbildungsangebote¹⁰⁶² zu konzipieren und umzusetzen. IKT bieten die Chance, die Ausbildung von Lehrpersonen nicht mit der Zeugnisübergabe enden zu lassen, sondern ganz im Sinne des (berufs-) lebenslangen Kompetenzerhaltungsprozesses, die Fort- und Weiterbildung in den Handlungsalltag von Lehrpersonen zu integrieren.

¹⁰⁵⁸ Vgl. Web-zweinull (2006)

¹⁰⁵⁹ Vgl. 4.4.2.3 und 4.4.2.4

¹⁰⁶⁰ Vgl. 4.4.7.1

¹⁰⁶¹ Vgl. insbesondere 2.5 oder auch 3.3.1, 3.3.2, sowie 3.4.2

¹⁰⁶² Vgl. 3.4.2 und in Teilen 3.3.1

4.7 Fazit der Studie: Lehrpersonen sind besser als ihr Ruf

Einleitend lässt sich als Fazit der Studie festhalten, dass die Lehrpersonen DaF/Z im Hinblick auf ihre Kompetenz und ihre Einstellungen zu den IKT-Medien besser sind als u.U. vermutet. In Bezug auf die Grundlagentechnologien der IKT und auch auf die Programmkenntnisse verfügen die Lehrpersonen bereits über ein beachtliches (funktionales) Kompetenzniveau. Zumindest aus ihrer eigenen, subjektiven Sicht, denn die tatsächlichen Kompetenzen lassen sich aus einem solchen Forschungsaufbau nicht ableiten, lediglich ein Kompetenzbild.¹⁰⁶³ Hinsichtlich der handlungsermöglichenden, professionellen Medienkompetenzen¹⁰⁶⁴ lässt sich hier kein eindeutiges Bild ableiten: Zwar nutzen die DaF/Z-Lehrpersonen die IKT insbesondere zur Unterrichtsvorbereitung, im eigentlichen Lehr-Lern-Prozess des Unterrichtes hingegen ist die Verwendung eher eingeschränkt.¹⁰⁶⁵ Das lässt entweder darauf schließen, dass ihnen hierfür die handlungsermöglichenden IKT-Kompetenzen fehlen oder aber, dass die IKT-Angebote und -Szenarien aus ihrer Sicht noch nicht ausreichend praxisorientiert sind, um auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt zu werden. Beides konnte die Studie aufzeigen.¹⁰⁶⁶ Die Verfügbarkeit von Computern und Internet hingegen ist hier weniger ursächlich, da diese wie auch Internetzugänge über alle Bildungseinrichtungen hinweg in durchaus beachtlicher Anzahl zur Verfügung stehen.¹⁰⁶⁷

Insgesamt verfügen die Lehrpersonen sowohl im Umgang mit dem Computer als auch mit dem Internet überwiegend über langjährige Erfahrungen¹⁰⁶⁸ und verwenden viel Zeit auf die Arbeit mit den IKT-Medien Computer und Internet.¹⁰⁶⁹ Die Arbeit mit Letzterem macht dabei schon fast 2/3 der beruflichen Nutzung aus. Es wurde gleichzeitig deutlich, dass die derzeit Studierenden – also die zukünftige Lehrpersonengeneration – noch selbstverständlicher mit den IKT umgehen wird. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da sie anders als ‚altgediente‘ Lehrpersonen bereits seit ihrer Jugend mit diesen Medien aufgewachsen sind. Dennoch ist erstaunlich, welche Einstellungen insbesondere die erfahrenen Lehrpersonen mitbringen. So kommentierte eine 65-jährige Studienteilnehmerin aus Frankreich: „Leider gehe ich gerade in den Ruhestand und bedaure sehr, dass ich so spät die Vorteile von Computer und Internet

¹⁰⁶³ Vgl. 4.3.3

¹⁰⁶⁴ Vgl. 3.4.4.2 und 3.4.5

¹⁰⁶⁵ Vgl. 4.4.5

¹⁰⁶⁶ Vgl. 4.4.7.1

¹⁰⁶⁷ Vgl. 4.4.5.2

¹⁰⁶⁸ Vgl. 4.4.3.2 und 4.4.4.2

¹⁰⁶⁹ Vgl. 4.4.3.3 und 4.4.4.3

kennengelernt und genutzt habe.“¹⁰⁷⁰ Eine Kollegin aus Dänemark (67 Jahre) schrieb: „Ich finde es besonders wichtig, dass auf die Bedeutung der Anwendung von Computern im DaF-Unterricht aufmerksam gemacht wird, und dass man [sie] in der Lehrerbildung kräftig einsetzt! Auch internationale, moderierte Projekte wie 'Das Bild der Anderen' www.bild-online.dk, in dem ich arbeite, sind von großer Bedeutung!“¹⁰⁷¹ Die IKT sind alters- und berufserfahrungsunabhängig bei den Lehrpersonen akzeptiert und – wie an den exemplarischen Kommentaren gesehen – ihre Potenziale und Chancen für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht sind nicht nur aus der wissenschaftlichen Perspektive¹⁰⁷², sondern auch in der Praxis anerkannt. Hierfür sprechen die Beurteilungen und Standpunkte der Teilnehmer zu ausgewählten Aspekten des IKT-Einsatzes.¹⁰⁷³ Um die Integration der IKT zu verbessern, sind zwei wesentliche Schritte notwendig: die IKT-basierten Angebote und Szenarien müssen den praktischen Bedürfnissen der Lehrpersonen und der Lernenden unter Berücksichtigung der aktuellen Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik und -methodik stärker angepasst werden und es bedarf einer Stärkung der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen – auch, aber nicht nur hinsichtlich der IKT. Diese muss endlich als integraler und zwingend notwendiger Bestandteil des Berufsbildes verstanden werden. Nur so können Lehrpersonen in jeder Hinsicht mit dem ständig fortschreitenden gesellschaftlichen, politischen, sozialen und technologischen Wandel Schritt halten. Dies stärkt die Qualität des Sprachunterrichtes und die Zufriedenheit der Lehrpersonen und damit ihre Identifizierung mit ihrem Beruf.¹⁰⁷⁴ Die Lehrpersonen DaF/Z können sich tatsächlich mit dem (berufs-)lebenslangen Lernen identifizieren und haben die Notwendigkeit zur ständigen Kompetenzerhaltung bzw. -entwicklung verstanden. Noch fehlt es jedoch an Möglichkeiten, die es künftig zu schaffen gilt.

Zu guter Letzt lässt sich noch ein letzter Schluss aus der empirischen Untersuchung ziehen: Bax' *Integrated CALL* ist zurzeit ein Postulat und noch keine Realität in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch.¹⁰⁷⁵ Dies ist weniger bedingt durch fehlende Infrastruktur als vielmehr durch fehlende integrierte IKT-Konzepte für die Sprachvermittlung. Hier sind Forschung, Entwickler und schließlich die Praktiker gefragt, sich dieses Umstandes anzunehmen. Gerade das Wissen und die Praxiserfahrungen der Lehrpersonen erscheinen in diesem Punkt – aber im Übrigen auch für die

¹⁰⁷⁰ Kommentar einer Studienteilnehmerin

¹⁰⁷¹ Kommentar einer Studienteilnehmerin

¹⁰⁷² Vgl. 2.5

¹⁰⁷³ Vgl. 4.4.7

¹⁰⁷⁴ Vgl. hierzu auch 3.4.2

¹⁰⁷⁵ Vgl. 3.1 und Bax (2003), S. 21 ff.

künftige Gestaltung der Fort- und Weiterbildung – von essentieller Bedeutung. Das ‚Verordnen‘ theoretischer Konstrukte und Konzepte aus der Forschung in die Praxis funktioniert nicht – alle Beteiligten müssen sich aufeinander zu bewegen und gemeinsam an sinnvollen Lösungen im (dienstleisterischen) Sinne der Kunden, nämlich der Fremdsprachenlernenden, arbeiten. Geschieht das, dann erscheint es auch möglich, dass aus einem Baxschen Postulat eine neue Realität wird.

5 UNTERRICHTSVORBEREITUNG ONLINE/OFFLINE (UVO²): EXEMPLARISCHE PLATTFORM FÜR DIE INTEGRATION VON INFORMATIONSS- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN IN DEN HANDLUNGSKONTEXT EINER FREMDSPRACHENLEHRPERSON IN THEORIE UND PRAXIS

Ziel des folgenden praxisorientierten Teiles der Arbeit ist es, eine exemplarische Plattform für die Integration von IKT in den Handlungskontext von Fremdsprachenlehrpersonen zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit erhebt dabei nicht den Anspruch, auf alle in Theorie und Studie aufgeworfenen Problemstellungen Lösungsansätze zu liefern. Vielmehr sollen die Erkenntnisse dazu genutzt werden, ein exemplarisches Modell zu entwickeln, das die IKT sinnvoller als bisher in den Handlungskontext von Lehrpersonen integriert. Im vorliegenden Fall soll dies anhand der Unterrichtsvorbereitung realisiert werden. Die entwickelte Plattform ist dabei als exemplarisch und prototypisch anzusehen, d.h. dass in einem definierten Gesamtrahmen lediglich Varianten wichtiger Einzelaspekte realisiert werden. Ein vollständiges und auch inhaltlich durchkonzipiertes Angebot ist folglich nicht das Ziel.¹⁰⁷⁶

Entsprechend der integrativen Verknüpfung von Online- und Offlinemedien innerhalb der Plattform und ihrer primären Ausrichtung auf die Unterrichtsvorbereitung, trägt die Plattform den Namen „UVO²“. Die Abkürzung steht hierbei für den Ausdruck „**U**nterrichts**V**orbereitung **O**nline/**O**ffline“.¹⁰⁷⁷

Abbildung 113: Logo Unterrichtsvorbereitung Online/Offline (UVO²)¹⁰⁷⁸



5.1 Indikatoren für die Entwicklung der UVO²-Plattform auf Studienbasis

Damit die Entwicklung der Plattform nicht losgelöst und alleinstehend erfolgt, sollen die Ergebnisse der theoretischen Untersuchungen sowie der durchgeführten

¹⁰⁷⁶ Anmerkung: Eine inhaltliche Konzeption ist nur anhand eines konkreten Entwicklungsgegenstandes wie beispielsweise einem konkreten Lehrwerk möglich.

¹⁰⁷⁷ Vgl. Abbildung 113

¹⁰⁷⁸ Eigener Entwurf

Studie dazu herangezogen werden, Indikatoren zu identifizieren, die die Entwicklung von UVO² unterstützen.¹⁰⁷⁹ Die Untersuchung zeigte deutlich, dass Lehrpersonen IKT bereits intensiv zur Vorbereitung ihres Unterrichtes nutzen. Insbesondere stehen hier das Erstellen von Unterrichtsmaterialien, das Herunterladen von zusätzlichen Übungsmaterialien und das Einholen von Anregungen für den eigenen Unterricht im Vordergrund.¹⁰⁸⁰ Hieraus zieht die vorliegende Arbeit die Konsequenz, die Unterrichtsvorbereitung als eines der zentralen Einsatzgebiete von IKT für Lehrpersonen als Arbeitsgegenstand zu definieren.

Viele Lehrpersonen empfinden die IKT als wesentliche Erleichterung bei der Unterrichtsvorbereitung.¹⁰⁸¹ Dennoch kritisieren sie in nicht unwesentlichem Maße die nicht ausreichende Praxisorientiertheit der existierenden Szenarien und Anwendungen.¹⁰⁸² Dies soll als Indikator für die Notwendigkeit und als konkreter Maßstab für die Entwicklung von UVO² dienen: Die Praxisorientiertheit des Konzeptes für den Handlungskontext der Lehrperson muss unbedingt gegeben sein.

Auch die Verwendung der IKT für die individuelle berufliche Weiterbildung nimmt bereits einen hohen Stellenwert ein: Die Hälfte der Studienteilnehmer nutzen die IKT, um sich mit Kollegen zu fachlichen Themen auszutauschen und recherchieren Fachinformationen zur eigenen Weiterbildung.¹⁰⁸³ Die Nutzung kommerzieller IKT-basierter Angebote zur Weiterbildung ist bisher gering, wobei die Einstellungen demgegenüber sehr positiv sind.¹⁰⁸⁴ Dies lässt als einen möglichen Schluss zu, dass adäquate Weiterbildungsangebote aus Sicht der Lehrpersonen bisher nicht verfügbar sind.¹⁰⁸⁵ Auch dies soll als eine der Entwicklungsprämissen für das zu entwickelnde Modell berücksichtigt werden: Ziel des Modells wird es sein, die Weiterbildungskomponente mit in die unterrichtsvorbereitenden Maßnahmen einzubeziehen, um so eine zeitliche und räumliche Nähe zur konkreten Problemstellung der Weiterbildungsmaßnahme zu generieren. An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, den Begriff der Weiterbildung noch einmal kurz zu erläutern: Weiterbildung und Fortbildung wurden im Rahmen der Arbeit bislang gleichgesetzt, sind jedoch streng betrachtet unterschiedlich definiert.

¹⁰⁷⁹ Anmerkung: Weitere Indikatoren für die Sinnhaftigkeit der UVO²-Plattform und ihrer Entwicklung lassen sich nicht nur aus der Studie gewinnen. Die Studienindikatoren sollen jedoch an dieser Stelle als ausreichend für die Begründung der Entwicklungsaufnahme angesehen werden.

¹⁰⁸⁰ Vgl. 4.4.5.3.1

¹⁰⁸¹ Vgl. 4.4.7.2

¹⁰⁸² Vgl. 4.4.7.1

¹⁰⁸³ Vgl. 4.4.5.3.3

¹⁰⁸⁴ Vgl. 4.4.5.3.3

¹⁰⁸⁵ Anmerkung: Die Frage, inwieweit hierfür finanzielle Gründe ebenfalls eine Rolle spielen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Fortbildung setzt „[...] eine Ausbildung voraus und bezeichnet den Prozess der Fortentwicklung von in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen [...] mit dem Ziel der Anpassung an veränderte [...] Bedarfe, [...] Bedürfnisse, Gegenstandsbe-
reiche und Methoden.“¹⁰⁸⁶ Weiterbildung hingegen lässt sich „[...] als Prozess des Er-
werbs zusätzlicher Qualifikationen definieren, [...] die das Ausbildungs-Kompetenzprofil
um neue Komponenten bereichert. Weiterbildung setzt die initiative Intention um, neue
Qualität zu schöpfen.“¹⁰⁸⁷ Fortbildung entsteht aus eher reagierendem Verhalten, wäh-
rend der Weiterbildung meist proaktives Verhalten zugrunde liegt.¹⁰⁸⁸ Angesichts der
Begrifflichkeit kann es im Einzelfall schwer fallen, eine Maßnahme eindeutig der einen
oder der anderen Definition zuzuordnen. Wichtig für die vorliegende Arbeit ist der
Punkt der Aktivität – aus ihrer Sicht muss sich jede Form der Qualifikation nicht nur
qualitätserhaltende Ziele setzen, sondern das Ziel verfolgen, den Fremdsprachenunter-
richt auch weiterzuentwickeln und qualitativ zu verbessern, nicht lediglich einen Stand
zu konservieren. Aus diesem Grunde steht der Weiterbildungsaspekt bei der Entwick-
lung des Modells auch im Vordergrund vor der Fortbildung.

5.2 Exemplarische Betrachtung UVO²-verwandter Produkte

Die Qualität jeder Neuentwicklung hängt u.a. auch davon ab, dass sie einen tatsächlichen Mehrwert und Nutzen gegenüber existierenden Modellen bieten kann. Aus diesem Grund ist es notwendig, exemplarisch Praxismodelle zu betrachten und zu untersuchen, inwieweit diese sinnvolle Elemente bieten bzw. an welchen Stellen diese Modelle nicht praxisgerecht sind, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse in die Eigenentwicklung einfließen zu lassen.

Die vorliegende Arbeit hat sich in diesem Fall für die Betrachtung des Unterrichtsplanungstools One-Stop Planner zu „Komm mit!“¹⁰⁸⁹ und der Lehrwerk-Community zum Lehrwerk „Passwort Deutsch“ entschieden. Beides sind Medien, die in ihrem Ziel der optimierten Unterrichtsvorbereitung dem zu entwickelnden eigenen Konzept grundsätzlich ähnlich sind und bei denen es sich gleichzeitig um je ein Online- und ein Offlinemedium handelt.

5.2.1 One-Stop Planner zu „Komm mit!“

Der One-Stop Planner zu „Komm mit!“ ist ein Offline-Werkzeug auf CD-ROM, mit dessen Hilfe Lehrpersonen ihre eigenen Unterrichtsstunden mit „Komm mit!“ ein-

¹⁰⁸⁶ Raasch (2003), S. 486

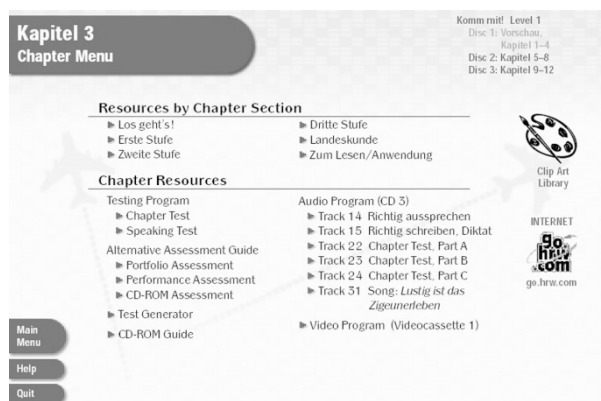
¹⁰⁸⁷ Raasch (2003), S. 487

¹⁰⁸⁸ Ebd., S. 487

¹⁰⁸⁹ Winkler (2006)

fach planen und verwalten können sollen. Auf PDF-Basis stellt der One-Stop Planner editierbare Stundenpläne, einen Testgenerator, eine Clip Art Bibliothek und druckbare Versionen aller Lehrressourcen inklusive Folienvorlagen und Arbeitsblättern zur Verfügung. Darüber hinaus stehen alle Audio- und Videodateien des Lehrwerks auf der CD-ROM zur Verfügung. Als Strukturierungsmerkmal des Materials dienen die Kapitelaufteilungen des Lehrwerks, die der Nutzer direkt anwählen kann. Hat der Nutzer ein Kapitel ausgewählt, erreicht er direkt die Kapitelübersicht.¹⁰⁹⁰

Abbildung 114: „Komm mit!“ One-Stop Planner Startseite¹⁰⁹¹



Innerhalb der PDF-Oberfläche wird er nun zur Kapitelübersicht geführt. Hier hat er die Auswahl zwischen den Ressourcen und Materialien zu einzelnen Kapitelabschnitten (Abbildung 114 oben) und Materialien, die für das gesamte Kapitel relevant sind (z.B. Testprogramm, Testgenerator, Audio- und Videodateien; Abbildung 114 unten), sowie die Clip Art Bibliothek und einen Link zur Internetseite des Verlages. Um zur Unterrichtsvorbereitung zu gelangen, wählt der Nutzer an dieser Stelle den spezifischen Kapitelabschnitt, den er vorbereiten möchte.¹⁰⁹² Dann wird er von dem Programm zur Übersichtsseite des jeweiligen Abschnittes geführt.¹⁰⁹³

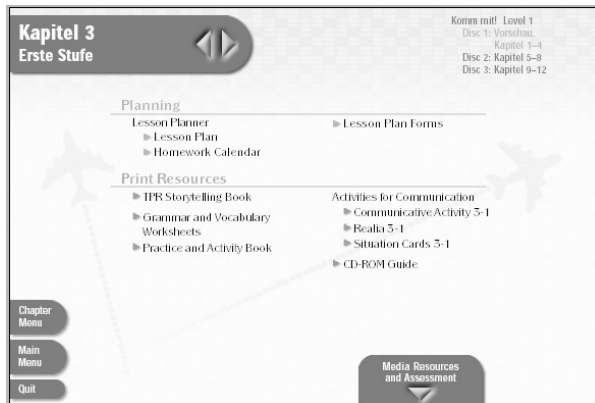
¹⁰⁹⁰ Vgl. Abbildung 114

¹⁰⁹¹ Screenshot nach http://www.hrw.com/world/pdf/one_stop/WLGRMMAI.PDF, Stand: 04.11.2005

¹⁰⁹² Anmerkung: Hier im Beispiel "Erste Stufe"

¹⁰⁹³ Vgl. Abbildung 115

Abbildung 115: „Komm mit!“ One-Stop Planner Kapitelübersicht¹⁰⁹⁴



Hier hat er nun Zugriff auf die für ihn für die Unterrichtsvorbereitung des speziellen Kapitelabschnittes relevanten Informationen, wie einen Unterrichtsplan¹⁰⁹⁵, einen Hausaufgabenplan und Stundenplanungsformulare. Zusätzlich stehen ihm Zusatzmaterialien wie Grammatik- und Vokabelarbeitsblätter zur Verfügung.

Abbildung 116: „Komm mit!“ One-Stop Planner Handbuchseite¹⁰⁹⁶



Positiv erscheint, dass der One-Stop Planner unter einer Oberfläche verschiedene Materialien, die zur Unterrichtsvorbereitung benötigt werden, im Grundsatz integriert und die Lehrpersonen beispielsweise nicht zusätzlich zum Lehrpersonenhandbuch / der Lehrerhandreichung zum Lehrwerk auch noch mit CDs für die Wiedergabe von Audiodateien oder einem Videorekorder zur Vorschau der Unterrichtsvideosequenzen

¹⁰⁹⁴ Screenshot nach http://www.hrw.com/world/pdf/one_stop/WLGRMMMAI.PDF, Stand: 04.11.2005

¹⁰⁹⁵ Vgl. Abbildung 116

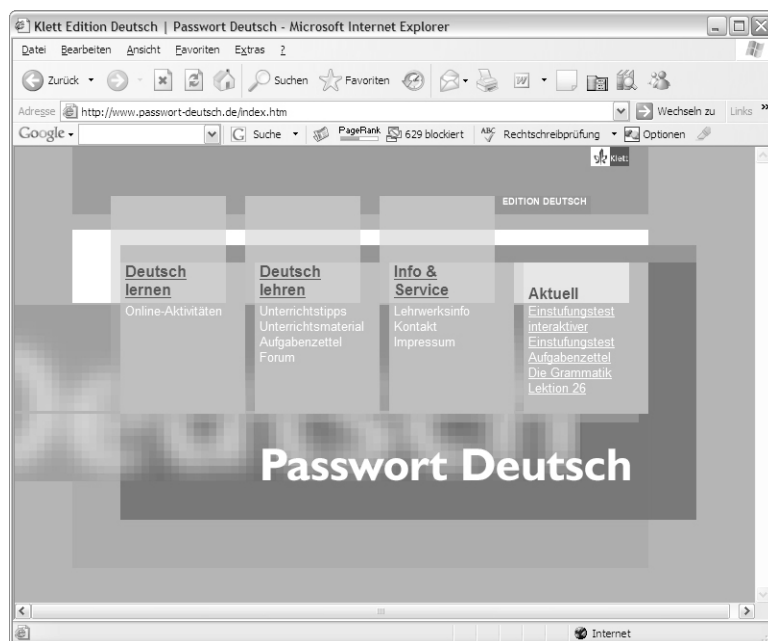
¹⁰⁹⁶ Screenshot nach http://www.hrw.com/world/pdf/one_stop/WLGRMMMAI.PDF, Stand: 04.11.2005

arbeiten müssen. Allerdings erscheint die Integration nur bedingt gelungen, da die Orientierung innerhalb des Programms nicht intuitiv ist und es an Übersichtlichkeit fehlt. Der Nutzer weiß nicht zu jedem Zeitpunkt der Nutzung, wo er sich in dem Programm momentan befindet. Dies ist nicht zuletzt der verwendeten Technologie geschuldet, da es sich bei den PDF-Dateien im Grunde um einzelne (Druck-)Seiten handelt, die über Verknüpfungen (Links) miteinander verbunden sind. Externe Inhalte wie Ton oder Video werden so nicht in der Programmoberfläche selbst wiedergegeben, sondern in weiteren Programmfenstern mit Hilfe so genannter Player.¹⁰⁹⁷ Zudem benötigt der Nutzer zur Unterrichtsvorbereitung noch immer das Kurs- respektive Arbeitsbuch, um zwischen diesen Medien und dem Programm abgleichen zu können.

5.2.2 Lehrwerk-Community zu „Passwort Deutsch“

Ein Lehrwerk, das eine Netzkomponente zur Verfügung stellt, ist das Lehrwerk „Passwort Deutsch“ aus der Klett Edition Deutsch des Ernst Klett Verlags: Unter www.passwort-deutsch.de steht ein Informations- und Materialangebot für Deutschlernende und -lehrende bereit.¹⁰⁹⁸ Während erstgenannte für das vorliegende Konzept aufgrund einer differierenden Zielgruppengewichtung nicht berücksichtigt werden, ist ein Blick auf das Online-Angebot für die Lehrpersonen interessant.

Abbildung 117: Screenshot „Passwort Deutsch“¹⁰⁹⁹



¹⁰⁹⁷ Anmerkung: Player sind Programme, die Audio- und/Videodateien abspielen können. Beispiele hierfür sind u.a. der Mediaplayer von Microsoft, der REAL-Player oder Quicktime von Apple.

¹⁰⁹⁸ Siehe auch Abbildung 117

¹⁰⁹⁹ Quelle: <http://www.passwort-deutsch.de/index.htm>, Stand: 23.10.2005

Passwort Deutsch bietet Lehrpersonen sowohl frei zugängliche Materialien als auch solche, die nur nach erfolgter Registrierung des Nutzers abrufbar sind. Zu den registrierungspflichtigen Angeboten gehören Einstufungstests sowie Dateien zum Ers-tellen individueller Listen mit Online-Aktivitäten für die Lernenden.¹¹⁰⁰ Frei zugänglich sind für Lehrpersonen unter dem Punkt „Deutsch lehren“ insgesamt drei Bereiche: Un-terrichtstipps, Unterrichtsmaterial und Kommunikation.

Unter den Unterrichtstipps können Lehrpersonen PDF-Dokumente herunterla-den, die Anregungen für den Unterricht und die Arbeit mit Passwort Deutsch geben sollen. Insgesamt ist das Angebot mit fünf Dokumenten euphemistisch betrachtet sehr übersichtlich.¹¹⁰¹ Inhaltlich beziehen sich die ein- bis dreiseitigen Dokumente auf Va-riantenvorschläge für Diktate, Arbeitsvorschläge zum Wörterheft und die allgemeine Gruppenarbeit in Sprachkursen und geben einen Unterrichtsvorschlag zu einem Pla-kat.

Das Unterrichtsmaterial gliedert sich in die drei Gruppen *Internet-Projekte*, *Wechselspiele* und *Sprichwörter*. Unter *Internet-Projekte* finden die Kursleiter geordnet nach Lektionen insgesamt 23 Vorschläge (ebenfalls PDF-Format), die nach Abschluss der entsprechenden Print-Lektionen von Passwort Deutsch durchgeführt werden kön-nen. Die Materialien bestehen jeweils aus Arbeitsblättern für die Lernenden sowie ei-nem Infoblatt für den Lehrenden mit Arbeitsanweisungen.¹¹⁰² In der Regel handelt es sich um Rechercheaufgaben, bei denen die Lernenden eine bestimmten „Weg“ im Netz nachvollziehen und Informationen sammeln müssen. Symptomatisch für die Problema-tik der Aktualität im Internet¹¹⁰³ kann beispielsweise das Interprojekt „Urlaub in der Schweiz“ zu Lektion 9 angesehen werden: Der im Arbeitsblatt angegebene Internetlink ist veraltet, die Übung somit nicht durchführbar. Gleiches gilt im Übrigen für acht weite-re Projekte der Passwort Deutsch Seite.¹¹⁰⁴ Somit ist über ein Drittel der Materialange-bote der Seite nicht brauchbar für den Unterricht.

Bei den Materialien zu den *Wechselspielen* geht es darum, dass Kursteilneh-mer gegenseitig Informationen abfragen sollen, um ihre eigenen, lückenhaften Informa-tionen zu vervollständigen. Die PDF-Pakete bestehen aus jeweils zwei Arbeitsblättern

¹¹⁰⁰ Vgl. <http://www.passwort-deutsch.de/lehren/login/index.php>, Stand: 23.10.2005

¹¹⁰¹ Vgl. <http://www.passwort-deutsch.de/lehren/unterrichtstipps/index.htm>, Stand 23.10.2005

¹¹⁰² Vgl. <http://www.passwort-deutsch.de/lehren/unterrichtsmaterial/www-recherchen/index.htm>, Stand: 23.10.2005

¹¹⁰³ Siehe auch 2.5.9

¹¹⁰⁴ Veraltete Links in: Lektion 13 „Verrückte Sportarten“, Lektion 14 „Das virtuelle Museum“, bedingt Lektion 15 „Familienkonferenz“, Lektion 17 „Im Schloss Neuschwanstein“, Lektion 18 „Mord am Strand“, Lektion 19 „Die Schönheitsklinik“, Lektion 20 „Exotische Versicherungen“, Lektion 21 „Die Spielesammlung“, Stand 23.10.2005

für die Lernenden und einem Kursleiterinfoblatt. Verfügbar sind lediglich drei Wechselspiele, die sich jeweils auf Lektion 1 des Lehrwerks beziehen.¹¹⁰⁵

Unter *Sprichwörter* hat der Nutzer Zugriff auf Unterrichtsvorschläge und didaktische Tipps, die sich konkret auf ein Plakat zu Passwort Deutsch beziehen, sowie auf das Plakat selbst. Weiterführende Materialien zum Thema Sprichwörter sind nicht vorhanden.¹¹⁰⁶

Schließlich findet der Nutzer unter dem Punkt *Kommunikation* ein Forum, das nach den Vorstellungen der Autoren dazu dienen soll, dass sich Lehrende untereinander über die Unterrichtserfahrungen mit Passwort Deutsch austauschen und Lernengruppen weltweit in Kontakt treten können.¹¹⁰⁷ Ein kurzer Blick in das Forum zeigt deutlich, dass dieses Ziel nicht erreicht wird: Von den ersten 60 Einträgen im Forum beziehen sich lediglich zwei auf die Initiierung eines Lernendenaustausches. Ein Austausch über Lehrerfahrungen mit Passwort Deutsch findet hingegen überhaupt nicht statt. Bei der überwiegenden Zahl der Einträge handelt es sich um Lernende, die Tandempartner suchen, bzw. um Lernende, die konkrete Hilfe zur Lösung von Unterrichtsaufgaben suchen.¹¹⁰⁸ Einen konkreten Bezug zu Passwort Deutsch hat keiner der Einträge.

Zusammenfassend muss man festhalten, dass „Passwort Deutsch“ bereits 2001 erschienen ist. Das Konzept hat den Grundgedanken, lehrwerksbezogene Zusatzmaterialien zur Verfügung zu stellen und Lehrenden mithilfe von Foren Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen. Dies geschah insbesondere im Hinblick auf die Kommunikationskomponente Forum jedoch nicht in einer Konsequenz, wie sie ein solches Medium notwendig macht: Ohne Moderation und Führung „verkommen“ Foren sehr häufig zu einfachen Schwarzen Brettern, die sich inhaltlich sehr breit fächern und wenig zielführend sind. Die veralteten Links in den Zusatzmaterialien von Passwort Deutsch machen deutlich, dass insbesondere internetbezogene Unterrichtsmaterialien einem stetigen Überprüfungsprozess seitens der Anbieter unterliegen müssen, um der Aktualität des Mediums Internet auch gerecht werden zu können.

¹¹⁰⁵ Vgl. <http://www.passwort-deutsch.de/lehren/unterrichtsmaterial/wechselspiele/index.htm>, Stand: 23.10.2005

¹¹⁰⁶ Vgl. <http://www.passwort-deutsch.de/sprichwoerter/index.htm>, Stand 25.10.2005

¹¹⁰⁷ Vgl. http://www.passwort-deutsch.de/forum/forum_index.htm, Stand 23.10.2005

¹¹⁰⁸ Anmerkung: Bei der Bewertung handelt es sich lediglich um eine Abschätzung. Eine detaillierte Evaluation sämtlicher Einträge im Forum hat nicht stattgefunden.

5.2.3 Zwischenfazit: Lessons Learned von One-Stop Planner und Passwort Deutsch

Sowohl der One-Stop Planner zu „Komm mit!“ als auch die Lehrwerks-Community zu „Passwort Deutsch“ bieten Ansätze, die die Unterrichtsvorbereitung vereinfachen können. Beide Konzepte haben aber auch fundamentale Schwächen, die die geforderte Praxisorientiertheit und Integration der IKT-Nutzungsszenarien nicht konsequent Wirklichkeit werden lassen: Der One-Stop Planner weist insbesondere in technischer Hinsicht Schwächen auf, die zur Unübersichtlichkeit führen. Unübersichtlichkeit aber widerspricht jedoch der Idee der Vereinfachung. Die Medienintegration von Text-, Audio- und Videodateien ist ein guter Ansatz, jedoch lässt die gewählte Technologie nicht die Möglichkeit zu, dies unter einer einzigen Programmoberfläche zu realisieren. Die Online-Komponente zu „Passwort Deutsch“ hingegen ist ein Beispiel für die inhaltliche Problematik der Integration von IKT. Zwar stehen Onlinematerialien und Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung, jedoch sind Links veraltet und die Kommunikationsmöglichkeiten werden aufgrund fehlender Moderation nicht zielangemessen genutzt.

Beide vorgestellten Lösungen sind nur Beispiele und sicher nicht repräsentativ für den Gesamtmarkt. Sie zeigen aber, dass für die Entwicklung eines Modells zu IKT in der Unterrichtsvorbereitung und Weiterbildung durchaus noch Spielraum für Mehrwert und stärkere Praxisorientierung besteht. Wie ein solches Modell aussehen kann, soll die nachfolgende Beschreibung der UVO²-Plattform verdeutlichen.

5.3 UVO²-Plattform aus der Anwenderperspektive

5.3.1 Zielsetzung der UVO²-Plattform

Übergeordnetes Ziel von UVO² ist eine erweiterte Unterrichtsqualität durch ein Medium, das nicht im Unterricht selbst, sondern in seiner Vorbereitung, in der Bereitstellung und Organisation von Wissen, Materialien und Kommunikationsmöglichkeiten eine zentrale Schnittstelle zwischen der unterrichtlichen Nutzung von Lehrmedien und der Planung ihres koordinierten Einsatzes im Rahmen eines vorgegebenen Unterrichtskonzepts einnimmt. Es führt darüber hinaus Unterrichtsvorbereitung und Weiterbildung zusammen: Im Bereich einer täglichen Arbeitsroutine – der Unterrichtsvorbereitung – wird so ein abgesicherter Zugang zu einer Metaebene des Unterrichts geschaffen. Diese unterrichtsnahe Form der Weiterbildung verspricht eine wesentlich höhere Wirksamkeit als dies bei „fernen“ Formen der Weiterbildung (wie z.B. Präsenzseminaren) der Fall ist. Der unmittelbare Mehrwert für die Lehrenden liegt in einer rascheren und gleichzeitig effektiveren Unterrichtsvorbereitung: Alle Materialien (Print, Audio, ggf. Video und Tests) liegen auf einer einzigen Oberfläche direkt vor

und mittelbar Weiterbildungsangebote für die Lehrenden. Die Weiterbildung erfolgt auf diese Weise über das Lehrmaterial selbst und bietet somit eine stärkere didaktische Führung und erweiterte Informationsmöglichkeiten als ein gedrucktes Lehrerhandbuch, wie es alle Verlage gegenwärtig anbieten. Insgesamt werden durch dieses integrierte Medienkonzept das gesamte Medienangebot eines Lehrwerkes auf einer Oberfläche zusammengefasst, der Zugang ins Netz zur Erschließung zusätzlicher Materialien erleichtert und systematisiert und schließlich die Weiterbildungskomponente nachhaltig in die Berufspraxis von Lehrenden integriert. Im Folgenden soll der Aufbau des UVO²-Modells näher erläutert werden.

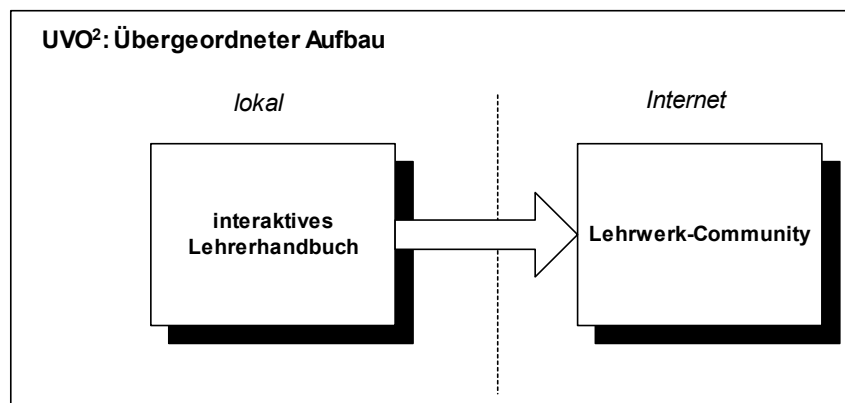
5.3.2 Struktur und Aufbau der Plattform

Der Aufbau des UVO²-Modells ist streng modular. So kann sichergestellt werden, dass die einzelnen Module des Konzeptes je nach den konkreten Erfordernissen der speziellen Anwendung zusammengestellt und angepasst werden können. Aus technischer Sicht handelt es sich um ein hybrides Medium aus einer lokal ausgeführten Anwendung auf einem Trägermedium und einer rein netzgestützten Komponente: UVO² besteht aus einem interaktiven Lehrerhandbuch auf CD-ROM¹¹⁰⁹, dessen Funktionalität und Nutzen durch eine netzgestützte Ergänzungsapplikation gegenüber herkömmlichen Lehrerhandbüchern einen Mehrwert für Lehrende schafft.¹¹¹⁰ Die CD-ROM verbindet praktisch Internet und Druckmaterial (Lehrbuch) und bedient sich hierbei netzkompatibler Medienformate. Sie ist damit systemübergreifend (bezüglich Hardware) nutzbar und stellt nur geringe Anforderungen an die technische Ausstattung des Nutzers. Eine solche vollständige Konzentration auf netzgestützte Formate trägt der raschen technischen Weiterentwicklung der IKT in idealer Weise Rechnung: Mit ausreichenden Übertragungsraten der Computernetze wird es möglich sein, den Aufbau und die Inhalte der interaktiven CD-ROM – inklusive der bisher aufgrund ihrer Größe ungeeigneten Audio- und Videodateien – 1:1 ins Netz zu übertragen. Solange diese Voraussetzungen jedoch nicht erfüllt sind, dient die CD-ROM dem interaktiven Lehrerhandbuch in gewisser Weise als Meta-Medium.

¹¹⁰⁹ Anmerkung: Bei datenintensiven Anwendungen kann auch auf eine DVD als Trägermedium zurückgegriffen werden. Siehe auch 7.6

¹¹¹⁰ Siehe auch Abbildung 118

Abbildung 118: Übergeordneter Aufbau von UVO² ¹¹¹¹



5.3.3 Lokale Komponente: das interaktive Lehrerhandbuch

Das interaktive Lehrerhandbuch stellt gewissermaßen den Kern der Gesamtplattform dar. Das lokale Medium auf CD-ROM bzw. DVD bietet der Lehrperson die Möglichkeit, über eine einzige Oberfläche auf alle Medien und Inhalte eines Lehrwerkverbundes zuzugreifen. Das Medium/Produkt wird als eigenständiges Medium des entsprechenden Lehrwerkverbundes vermarktet.

Primäraufgabe des interaktiven Lehrerhandbuches ist es, durch die Medienintegration die Arbeit für die Lehrperson in der Unterrichtsvorbereitung mit verschiedenen Medien wie Lehrerhandreichungen, Arbeits- und Kursbüchern und evtl. Videos und Hörkassetten bzw. Audio-CDs überflüssig zu machen, da innerhalb der digitalen Lehrerhandbuchoberfläche direkter Zugriff auf all diese Inhalte gewährleistet ist.

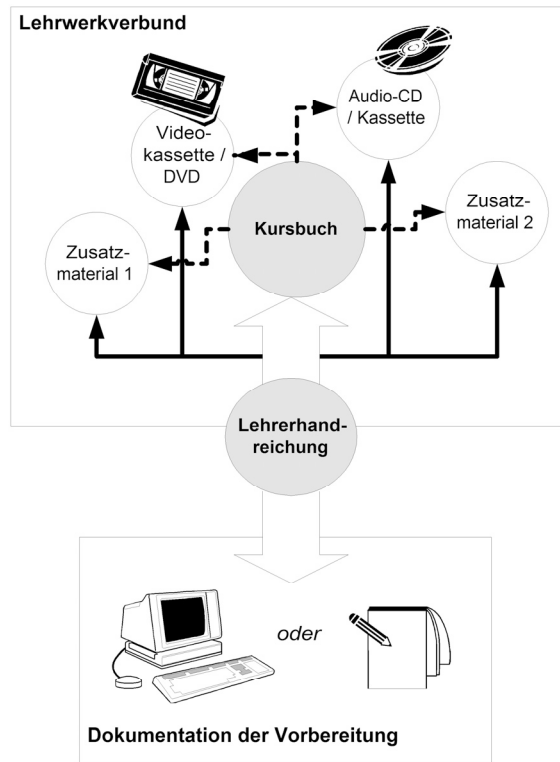
In der bisher üblichen Unterrichtsvorbereitung arbeitet der Lehrende mit allen Materialien des Lehrwerkverbundes: Meist steht ein Kursbuch im Mittelpunkt eines solchen Medienverbundes und wird ergänzt durch beispielsweise ein Arbeitsbuch, Hörkassetten bzw. CDs, Loseblattsammlungen¹¹¹², Vokabelhefte und -übersichten und Videokassetten bzw. DVDs. Zudem sind zu nahezu sämtlichen Lehrwerken auch Lehrerhandreichungen in Printform verfügbar, die dem Lehrenden in didaktischen Kommentaren nützliche Tipps und Hinweise geben, wie mit dem Lehrwerk im Unterricht gearbeitet werden kann und die als Schnittstelle zwischen Lehrperson und Lehrwerkverbund dienen. Bereitet ein Lehrender eine Unterrichtsstunde vor, so muss er dafür mit allen im Unterricht zu verwendenden Medien des Lehrwerkverbundes arbeiten. Im Regelfall ist dies das Kursbuch in Verbindung mit den Lehrerhandreichungen. Kommen weitere Medien hinzu – wie beispielsweise Video oder Hörtexte – so muss er zusätzlich mit diesen Medien arbeiten. Das heißt, dass er sowohl einen CD-Player/Kassetten-

¹¹¹¹ Eigene Darstellung

¹¹¹² Anmerkung: Beispielsweise zusätzliche Übungsblätter, Folienvorlagen o.Ä.

spieler als auch einen Videorekorder/DVD-Player samt Fernseher zur Verfügung haben muss, um sich die Beiträge vorbereitend anhören bzw. ansehen zu können. Will sich die Lehrperson Notizen machen, um diese mit in den Unterricht zu nehmen, so muss sie dies zusätzlich handschriftlich bzw. am Computer erledigen.¹¹¹³

Abbildung 119: Herkömmliche Unterrichtsvorbereitung¹¹¹⁴



Ein anderer Weg wird mit dem interaktiven Lehrerhandbuch beschriftet: Innerhalb eines Trägermediums werden die Inhalte sämtlicher Medien des Lehrwerkverbundes unter einer Oberfläche integriert. Das Arbeiten mit verschiedenen Medien entfällt somit bei der interaktiven Unterrichtsvorbereitung – zur Unterrichtsvorbereitung arbeitet der Lehrende ausschließlich mit dem interaktiven Lehrerhandbuch auf CD-ROM/DVD. Das lokale Medium CD-ROM/DVD bietet hierbei dem Nutzer über ein selbsterklärendes Nutzerinterface u.a. folgende Funktionalitäten:

- Eine animierte Einführung in die Theorie und Praxis des Lehrwerkes.
- Übersichtliche Präsentation von Materialangeboten und Unterrichtswegen zu einem Kapitel inklusive Handbuchkommentar und Wortschatz.
- Direkte Vorschau von z.B. Unterrichtsvideos und Hörübungen ohne Player.
- Der Lehrende hat aus dem Handbuch direkten Zugriff auf Unterrichtsmaterialien wie z.B. Folien, Arbeitsblätter und Tests, welche direkt ausgedruckt werden können.

¹¹¹³ Vgl. auch Abbildung 119

¹¹¹⁴ Eigene Darstellung

- Möglichkeit, die Unterrichtsmaterialien mit den entsprechenden Programmen (z.B. MS Word) zu öffnen und zu bearbeiten, um sie z.B. als Differenzierungsangebot entsprechend dem Klassenniveau anpassen zu können.
- Übungsgeneratoren wie z.B. ZARB, TestBuilder u.a. zur erweiterten Materialerstellung.
- Wortschatzdatenbank mit allen eingeführten Vokabeln.
- Interaktive Übersichten zu sämtlichen Materialien geordnet nach Art des Materials und innerhalb einer Kategorie chronologisch nach dem Auftreten im Lehrwerk (z.B. Übungsmaterialien, Videos, Hörtexte).
- Interaktive Hilfe zur Nutzung des Lehrerhandbuches.
- Zugang zur netzgestützten Lehrerhandbucherweiterung (z.B. landeskundliche „Updates“ im Fremdsprachenunterricht; Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrpersonen zum Lehrwerk).

Den Lehrpersonen stehen somit alle Informationen zur Verfügung, die sie zur Vorbereitung des Unterrichts benötigen. Das Medium erfüllt den gleichen Zweck wie der herkömmliche Lehrwerksverbund, bietet darüber hinaus allerdings noch Zusatzfunktionen (wie z.B. Übungsgeneratoren), die im herkömmlichen Lehrwerkverbund gänzlich fehlen.

5.3.4 Netzgestützte Komponente: die Lehrwerk-Community

Möchte eine Lehrperson zusätzlich zum interaktiven Lehrerhandbuch weitere Materialien suchen oder sich mit Kollegen über Fachprobleme (z.B. die Unterrichtsgestaltung mit dem Lehrwerk) austauschen, kann sie sich über das Lehrerhandbuch direkt mit der netzgestützten Ergänzungsapplikation verbinden. Diese Applikation ist als eine Art „Lehrwerk-Community“ zu verstehen: eine Website, die für alle Nutzer des jeweiligen Lehrwerkes/Lehrerhandbuches konzipiert ist. Durch eine so spezifizierte Community kann der Inhalt des Netzangebotes direkt auf die Bedürfnisse der Nutzergruppe abgestimmt werden. Ausgewählte Funktionalitäten dieser netzgestützten Komponente sind:

- Zugriff auf lehrwerksbezogene Zusatzmaterialien.
- Kommunikationsmöglichkeiten für die das gleiche Lehrwerk nutzenden Lehrenden untereinander über moderierte Foren; zur fachlichen Diskussion, Meinungs- und Ideenaustausch und schließlich Problemlösung (i.S. von „Hilfe zur Selbsthilfe“ bzw. „Teach the Teacher“).
- Mitgliederverzeichnis: Repräsentation der Lehrenden in Form von „virtuellen Visitenkarten“ mit Informationen zu Interessen, fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Möglichkeit zur Kontaktaufnahme.
- Chat-Funktion als Möglichkeit des synchronen Austausches zwischen den Lehrenden. Durch Einbindung von Moderatoren können regelmäßige Gesprächsrunden angeboten werden.
- Kommunikationsmöglichkeit Lehrende - Verlag: Lehrende haben die Möglichkeit, mit der Lehrwerksredaktion in Kontakt zu treten.

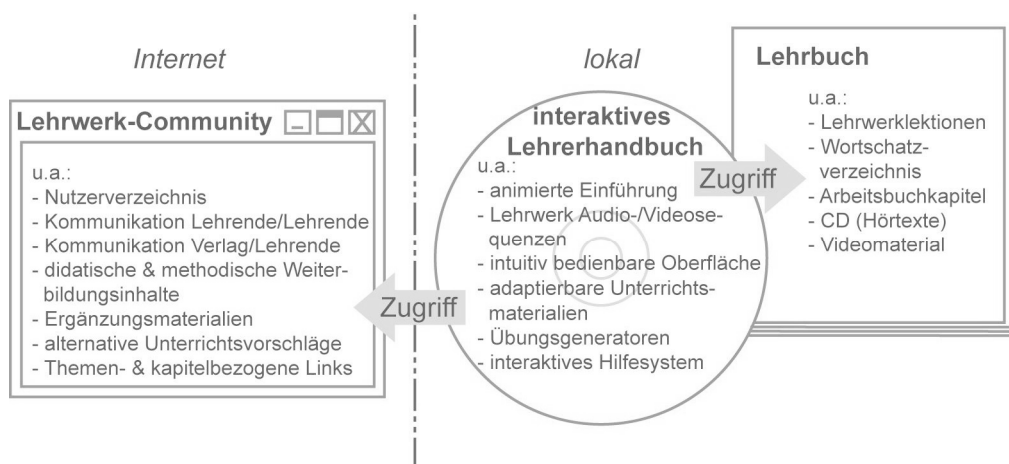
- Bereitstellung von ergänzenden Unterrichtsvorschlägen zu einzelnen Kapiteln des Lehrwerks (durch Verlag bzw. Lehrende selbst).
- Themen- und kapitelbezogene Linklisten als ergänzende Informationsquellen.
- Optionale Integration von kommerziellen Weiterbildungsangeboten i.S.v E-Learning oder Blended Learning in die Oberfläche.

Ein solches Angebot ist in dieser ausgeprägten Form bis heute für Lehrwerke aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht verfügbar. Es gibt einige speziell für den Bereich entwickelte Netzangebote wie beispielsweise www.deutsch-online.com, www.daf-portal.de oder www.deutsch-lernen.com, jedoch zielen diese entweder mehr auf Deutschlernende als Zielgruppe ab oder aber sie bieten ein (zu) breit gefächertes Angebot.

5.4 Innovationsaspekte und Mehrwert von UVO² gegenüber herkömmlichen Lehrmaterialien

Eine neue Medienform wie UVO² nicht nur zu konzipieren, sondern sie auch in der Praxis umzusetzen, ist nur dann gerechtfertigt, wenn sie gegenüber den herkömmlichen Lehrmaterialien wie Lehrerhandreichungen in Printform oder dem One-Stop-Planner Innovationsaspekte und damit auch einen substantiellen und nachhaltigen Mehrwert für die Nutzer des Mediums bietet. Aus diesem Grund soll im Folgenden komprimiert dargestellt werden, welche Innovationsaspekte UVO² bietet und welcher Mehrwert sich aus der Nutzung für die Lehrpersonen bietet.

Abbildung 120: Funktionen des interaktiven Lehrerhandbuchs¹¹¹⁵



Stichwort Modularität: Durch den modularen und strikt getrennten Aufbau von Online- und Offline-Komponente ist es möglich, beide voneinander unabhängig einzusetzen. Somit kann der Einsatz von den zur Verfügung stehenden Ressourcen oder aber den indizierten Notwendigkeiten abhängig gemacht werden. Ist beispielsweise der

¹¹¹⁵ Eigene Darstellung

Aufbau einer Lehrwerk-Community aus Kosten- oder Personalgründen (Stichwort: Moderatoren) nicht angezeigt, kann das interaktive Lehrerhandbuch als eigenständige Komponente arbeiten. Im umgekehrten Fall kann eine Lehrwerk-Community auch bei Nichtvorhandensein eines interaktiven Lehrerhandbuchs sinnvoll für die Begleitung der Lehrpersonen eingesetzt werden.

Stichwort Technologie: Es geht nicht darum, die Grenzen der technologischen Machbarkeit auszureizen, sondern ein handhabbares Instrument zu entwickeln, das unter den gegebenen Voraussetzungen einerseits den Nutzern selbst, ihrer Medienkompetenz und Einstellung zum Medium und andererseits der in der Regel zu Verfügung stehenden Hardware und Software Rechnung trägt. Kurz: Aus einem Minimum von nutzerseitigen Voraussetzungen soll – dem Prinzip der „best practice“ folgend – ein Maximum an Mehrwert für die Lehrenden entstehen. Auch die Übertragbarkeit des Konzeptes auf sich verändernde technische Voraussetzungen dient einer nachhaltigen Anwendbarkeit des Modells.

Stichwort Übertragbarkeit: Das Modell ist insbesondere nach den Bedürfnissen von Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Eine Anwendung des integrierten Modells auf andere Fächer- und Fachgebiete ist jedoch vom Grundsatz her denkbar. Insbesondere die Übertragung auf die Vermittlung anderer Fremdsprachen bietet sich an, da der Aufbau der entsprechenden Lehrwerke und der Medienmix – und damit auch der Prozess der Unterrichtsvorbereitung – bei allen Fremdsprachen nahezu identisch sind.¹¹¹⁶ Der grundsätzliche Modellaufbau und verwendete Medienmix ist sowohl für alle Schul- und Präsenzunterrichtsformen geeignet als auch unabhängig vom Lehr- und Lerninhalt einsetzbar und kann somit direkt übertragen werden.

Stichwort Weiterbildung: Der Grad der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung steigt mit dem Grad der zeitlichen und räumlichen Nähe zur praktischen Problemstellung. Das Modell setzt an diesem Punkt an und leistet einen Ansatz zu einer berufsin- tegrierten Weiterbildung, die unmittelbar praxiswirksam wird.¹¹¹⁷

Stichwort Mehrwert für Lehrpersonen: Als Basis bietet das Modell den Lehrper- sonen eine Vereinfachung des Unterrichtsvorbereitungsprozesses durch eine vollstän- dige Medienintegration aller relevanten Medien in eine Oberfläche. Dies hat nicht nur eine Zeitersparnis und Effektivierung der Vorbereitung durch kürzere Zugriffszeiten auf alle Medien und Zusatzangebote durch den All-in-one-Aspekt zur Folge, sondern auch

¹¹¹⁶ Diese Einschätzung basiert auf der Sichtung mehrerer Kataloge von Lehrwerksverlagen aus dem Fremdsprachenbereich. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass es Fremdsprachen gibt, die völlig andere Lehrwerkssysteme verwenden.

¹¹¹⁷ Vgl. 3.4.2

eine größere Transparenz des lehrwerkbegleitenden Materialangebots und die Möglichkeit der Adaption von Übungsmaterialien an die individuellen Bedürfnisse der spezifischen Lernendengruppe. Darüber hinaus kann Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen mit diesem Modell einfacher in berufliche Alltagsroutinen integriert werden und so mittelfristig die Qualität des Fremdsprachenunterrichts sicherstellen und sogar verbessern. Durch eine Erleichterung des Zugangs zur Kommunikation mit Fachkolleginnen und -kollegen mit gleichen Problemstellungen wird eine Hilfe zur Selbsthilfe geschaffen, was die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit sich und ihrer eigenen Arbeit erhöhen kann.¹¹¹⁸

Stichwort Mehrwert für Produzenten: Das vorgestellte Modell bedeutet für die Produzenten solcher Anwendungen zunächst einmal die Erweiterung des Serviceangebots der Verlage bei (relativ) geringen Mehrkosten. Relativ deshalb, weil die einmalige Entwicklung einer Anwendung wie dem interaktiven Lehrerhandbuch oder einer Lehrwerks-Community einen nicht zu unterschätzenden Kostenfaktor darstellt, der aber durch die Übertragbarkeit¹¹¹⁹ der Technologie auf andere Fachbereiche und damit die mehrfache Wiederverwendung von Programmbausteinen und kostengünstige Aktualisierungen der Inhalte zu neuen Produkten relativiert wird. Darüber hinaus versetzt es die Produzenten in einem ersten Schritt in die Lage, ihre Angebote – auch mit Hilfe der Lehrpersonen – besser an die individuellen Bedürfnisse der Lernendengruppen anzupassen und sich von einem statischen Lehrwerkskonzept mit zusätzlichen Materialien langsam zu lösen. Auch im Sinne eines Qualitätsmanagements bietet das Modell den Produzenten die Möglichkeit, sich (über die Lehrwerk-Community) ein fundiertes Feedback für zusätzliche Materialentwicklungen einzuholen. Es besteht sogar die Realisierbarkeit einer automatisierbaren Lehrwerksevaluation. Darüber hinaus kann ein solches integrierendes IKT-Modell dazu beitragen, die Kunden – hier: Lehrpersonen – stärker als bisher an das Produkt und damit auch an den Verlag zu binden. Schließlich kann eine netzgestützte Applikation wie die Lehrwerk-Community als Vermarktungsplattform für weitere Verlagsprodukte nutzbar gemacht werden.

5.5 Zwischenfazit

Wie die Beispiele „Passwort Deutsch“ und der One-Stop Planner zu „Komm mit!“ gezeigt haben, existieren für den Bereich Deutsch als Fremdsprache bereits IKT-Anwendungen für die Unterrichtsvorbereitung. Es wurde aber auch an beiden Beispielen deutlich, wo die Potenziale und wo die Schwachpunkte der jeweiligen Applikation

¹¹¹⁸ Vgl. hierzu auch 3.3.1 und 3.3.2

¹¹¹⁹ Siehe oben

liegen.¹¹²⁰ Die Potenziale versucht das UVO²-Konzept aufzugreifen und gleichzeitig die Schwachpunkte durch erweiterte Funktionalitäten und eine andere technische Umsetzung auszugleichen. Durch UVO² erscheint es prinzipiell möglich, die IKT in der Unterrichtsvorbereitung noch praxisorientierter und damit im Sinne der Lehrpersonen einzusetzen. Ebenso greift es bei den verwendeten Technologien insbesondere auf solche zurück, hinsichtlich derer die Lehrpersonen bereits über funktionale Medienkompetenzen verfügen.¹¹²¹ Auf diese Weise wird eine Überforderung der Lehrpersonen und die damit einhergehende Ablehnung des Mediums vermieden.

Ein theoretisches Modell stellt in jedem Fall eine Idealtypisierung dar, wobei im vorliegenden Fall versucht wurde, bereits das Modell auf ein solides Fundament zu stellen. Dennoch validiert sich ein theoretisches Konstrukt mit der praktischen Umsetzbarkeit. Um die Umsetzbarkeit des UVO²-Modells zu überprüfen, und so parallel auch das theoretische Modell greifbarer zu machen, wurde die „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ entwickelt. An ihr lässt sich die Zielstellung der Plattform illustrieren und die Realisierbarkeit des Mediums testen.

5.6 UVO² in der Praxis: „Unterrichtsvorbereitung Interaktiv“ zum Lehrwerk „Studio D“ als Erstanwendung des Konzeptes

Zwischen Juli 2004 und April 2005 entstand parallel zur Forschungsarbeit in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen Verlag GmbH & Co. oHG in Berlin eine CD-ROM zur interaktiven Unterrichtsvorbereitung zum Lehrwerk „studio d. A1“. Die Anwendung mit dem Titel „studio d. A1 Unterrichtsvorbereitung interaktiv“¹¹²² ist die Erstanwendung des vorhergehend beschriebenen Modells in der Praxis. Das Feinkonzept und die Entwicklung wurden im Auftrag des Cornelsen Verlages in Zusammenarbeit mit der Redaktion Moderne Fremdsprachen des Verlages durchgeführt.

5.6.1 Zum Lehrwerk „studio d.“

Das dreibändige Lehrwerk „studio d.“ wendet sich an erwachsene Deutschlernende ohne Vorkenntnisse im In- und Ausland. Es führt zum Zertifikat Deutsch. Mit diesen Ausgangsparametern reflektiert das Lehrwerk auch die Ergebnisse der Studie, nach der mehr als die Hälfte der Deutschlernenden auf Grundstufenniveau lernen und es sich vorwiegend um junge Erwachsene und Erwachsene handelt.¹¹²³ Das Kurs- und Übungsbuch stellt das Zentrum des multimedialen Lehrwerkverbundes dar. Neben

¹¹²⁰ Vgl. 5.2

¹¹²¹ Vgl. hierzu auch 5.1 und 4.6.3

¹¹²² Anmerkung: Veröffentlichung im Juni 2005; Bestellnummer 207 463

¹¹²³ Vgl. 4.4.2.3 und 4.4.2.4

diesem Buch sind Audio-CDs/-Kassetten, ein Video, ein Trainer-Buch mit Zusatzmaterial und Übungen für die Lernenden, eine Lerner-CD-ROM sowie zweisprachige Vokabeltaschenbücher verfügbar. Ergänzt wird das Portfolio durch die Lehrerhandreichung, die erstmals in einem Lehrwerkverbund sowohl als Printversion als auch, in Gestalt der im Anschluss beschriebenen Unterrichtsvorbereitung interaktiv, als multimediales Planungswerkzeug für den Unterricht vorliegt.

Bei der Entwicklung des Lehrwerkes standen laut den ausführenden Autoren sieben Prinzipien und Standards im Mittelpunkt:¹¹²⁴

1. *Konsequente Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen:* Die Kannbeschreibungen aus „Profile deutsch“ werden transparent umgesetzt.
2. *Deutschlernen für Freizeit und Beruf:* Berufliche Themen und Sprachhandlungen gehören in Übereinstimmung mit den Vorgaben des europäischen Referenzrahmens von Anfang an dazu.
3. *Umfassendes Angebot für mediengestütztes Lernen und Lehren:* Das Medienangebot kann entsprechend den individuellen Bedürfnissen und institutionellen Gegebenheiten flexibel genutzt werden.
4. *Integration der Grammatik in sprachliches Handeln:* Das explizite Lernen grammatischer Formen wird konsequent in lebensnahen Übungen trainiert. Die Personalisierung von Grammatik ermöglicht den Erwerb von zusammenhängenden Sprachmustern.
5. *Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse aus der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung:* Übungen zur Entwicklung sprachlicher Flüssigkeit: verstehen, verwenden, automatisieren. Die Einheiten sind thematisch und didaktisch sinnvoll in Lernsequenzen gegliedert, ohne die Fertigkeiten künstlich zu trennen. Lerntipps unterstützen die Entwicklung individueller Lernstrategien.
6. *Konsequentes Aussprachetraining von Anfang an:* Ausspracheübungen sind in die Einheiten integriert. Sie verbinden Dialog- und Wortschatzarbeit. Die Phonetik unterstützt das Lernen von Wörtern.
7. *Aktuelle Landeskunde mit interkultureller Perspektive:* Projekt- und Recherchevorschläge ergänzen landeskundliche Informationen.

Obwohl vollkommen getrennt voneinander erarbeitet, spiegelt der Prinzipienkatalog von „studio d. A1“ auch anschaulich Erkenntnisse aus der theoretischen Diskus-

¹¹²⁴ Cornelsen: <http://www.cornelsen.de/nlw/1.c.313852.de>, Stand: 14.10.2005

sion der vorliegenden Arbeit und den Studienergebnissen wider: Nach Aussage der Autoren stützt sich das Lehrwerk auf neuere Erkenntnisse aus der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung und berücksichtigt diese¹¹²⁵, was der Erfüllung der Forderung gleichkäme, die in den aus der Studie zu ziehenden Konsequenzen formuliert wurde.¹¹²⁶ Auch das Merkmal, landeskundliche Informationen durch Projekt- und Recherchevorschläge zu ergänzen und so die interkulturelle Perspektive auf Landeskunde zu fördern, entspricht der Umsetzung des IKT-Potenzials, wie es im einführenden Kapitel der Arbeit beschrieben wurde.¹¹²⁷ Zwar sind beides keine Beweise für eine Richtigkeit der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, allerdings doch als Indiz dafür zu werten, dass die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen nicht fehlgeleitet erfolgte.

5.6.2 Zielstellung und Vision von „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“

Die Zielstellung der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ ist in ihren Grundzügen deckungsgleich mit dem UVO²-Konzept, wobei im Rahmen des Projektes von Anfang an die Reduktion des Gesamtkonzeptes auf die lokale Komponente, das interaktive Lehrerhandbuch, erfolgte.¹¹²⁸ Grund hierfür ist die erstmalige praktische Umsetzung des Konzeptes selbst: So existierten zu Beginn des Projektes keine genauen Erfahrungswerte über die Entwicklungsdauer und die damit verbundenen Kosten. Der wirtschaftliche Erfolg eines Vorhabens wie UVO² war somit nur schwer zu kalkulieren. Daher wurde das Cornelsenprojekt zunächst auf die essentiellen Teile beschränkt, was dank des modularen Aufbaus möglich war.¹¹²⁹ Eine elaborierte, netzgestützte Komponente, wie sie zuvor beschrieben wurde, war nicht Teil des Projektes. Das Potenzial einer solchen Netzapplikation wurde in der Projektdokumentation als mögliche Ausbaustufe und Erweiterung dennoch festgehalten und zur Sicherstellung der Kompatibilität bereits in der lokalen Applikation berücksichtigt.¹¹³⁰

Das primäre Ziel der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ besteht in der Integration der verschiedenen Lehrwerksmedien auf einer interaktiven Oberfläche. Sicherzustellen ist hierbei, dass Lehrpersonen gegenüber der Unterrichtsvorbereitung mit herkömmlichen Lehrwerken durch das IKT-Medium einen Mehrwert erfahren, indem

¹¹²⁵ Vgl. Prinzip 5.

¹¹²⁶ Vgl. 4.6.3

¹¹²⁷ Vgl. 2.5.5

¹¹²⁸ Vgl. 5.3 und insbesondere 5.3.3

¹¹²⁹ Vgl.

Tabelle 26

¹¹³⁰ Vgl.

Tabelle 26

sie neben der Anwendung keine weiteren Werkzeuge und Materialien nutzen müssen, um ihren Unterricht vorzubereiten. In den Grundzügen entspricht dies dem zuvor beschriebenen UVO²-Konzept. Für den Hersteller ist mit der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ parallel dazu das Ziel verbunden, die Kundenzufriedenheit bei der Nutzung des Lehrwerkes „studio d.“ zu steigern und so mittelfristig Lehrpersonen und Bildungseinrichtungen an Produkt und Verlag zu binden. Darüber hinaus dient die Applikation dem Unternehmen als Referenzprodukt für die neue Programmkategorie der „digitalen Unterrichtsvorbereitung“. Letzteres wird insbesondere dadurch gestärkt, dass ein vergleichbares Produkt für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zu dem Zeitpunkt und in dieser Form noch nicht auf dem Markt verfügbar war.¹¹³¹

Tabelle 26: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Auszüge aus der Produktvision¹¹³²

Motivation & Ziele (explizit/implizit)	<p>Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durch die Integration der verschiedenen Lehrwerksmedien wie Video, Audio etc. in eine interaktive Oberfläche lässt sich die Unterrichtsvorbereitung für Lehrpersonen stark vereinfachen. <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Anwender soll gegenüber herkömmlichen gedruckten Lehrerhandreichungen einen substantiellen Mehrwert erfahren, indem die Unterrichtsvorbereitung vereinfacht und zeitlich verkürzt wird ▪ Die Kundenzufriedenheit bei der Nutzung des Lehrwerkes „studio d. A1“ soll gesteigert werden ▪ Das Produkt soll als Referenzanwendung für eine neue Anwendungskategorie „Digitale Unterrichtsvorbereitung“ dienen
Primärziel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schaffung einer Referenzanwendung zur interaktiven Unterrichtsvorbereitung für den Bereich Deutsch als Fremdsprache
Zielgruppe(n)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrerinnen und Lehrer, die „studio d. A1“ nutzen wollen 2. Schulen, die „studio d. A1“ einführen wollen
Forderungen & Bedürfnisse der Zielgruppe	<p>Komfortables Tool, das folgende Forderungen und Bedürfnisse der Lehrpersonen erfüllt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich möchte nicht mit Kursbuch, Lehrerhandreichung, Videokassette und CD hantieren müssen, um meinen Unterricht vorzubereiten ▪ Ich möchte ganz einfach ergänzende Übungen und Arbeitsblätter erstellen können ▪ Ich möchte einfach ersehen können, welchen Lernstand meine Schüler an einem bestimmten Punkt des Lehrwerks erreicht haben ▪ Ich möchte einfach herausfinden können, wann bestimmter Wortschatz im Lehrwerk eingeführt wird ▪ Ich möchte Inhalte des Lehrwerkes weiterverarbeiten können, um mir beispielsweise Arbeitsblätter zu erstellen

¹¹³¹ Vgl.

Tabelle 26; Anmerkung: Stand 10/2006

¹¹³² Eigene Darstellung

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich möchte meine Unterrichtseinheiten komfortabel dokumentieren können, um meine Erfahrungen z.B. an andere Lehrer weiter zu geben
Positionierung	Anwenderorientiertes Tool zur Unterrichtsvorbereitung, das einen großen Mehrwert zu herkömmlichen Methoden bietet und das auf dem Markt derzeit einzigartig ist.
Alleinstellungsmerkmal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funktionalitäten, die in der herkömmlichen Unterrichtsvorbereitung nicht verfügbar sind ▪ Keine direkten Konkurrenzprodukte bekannt
Nutzendimensionen (Anbieter)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusätzliches Verkaufsargument für „studio d. A1“ ▪ Innovationscharakter durch bislang einzigartiges Produkt (Vorreiterrolle) ▪ Modellprodukt, dessen Konzept auf andere Fachbereiche übertragbar ist ▪ Erweiterung der Produktpalette des Lehrwerkverbundes
Nutzendimensionen (Anwender)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitersparnis bei der Unterrichtsvorbereitung ▪ Kursbuch, Videorekorder und CD-Spieler für die Unterrichtsvorbereitung überflüssig ▪ Komfortable Übersicht über Videos und Hörtexte mit Vorschau- bzw. Hörmöglichkeit ▪ Einfaches Erstellen von Arbeitsblättern und Übungen ▪ Möglichkeit zum Analysieren von freien Texten
Nutzendimensionen (Inhalte)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sämtliche Inhalte des Lehrwerkverbundes auf einen Blick ▪ Inhalte der Anwendung sind über eine Sammelmappenfunktion weiterverarbeitbar ▪ Enthält Zusatzmaterial, das nur über die Anwendung zugänglich ist
Nutzendimensionen (Funktionalität)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unterrichtsvorbereitung per Mausklick 2. Freie Texte können mit dem Lernstand der Gruppe verglichen werden 3. Thematischer Wortschatz aus „Profile deutsch“ kann mit Lernstand abgeglichen und zu Arbeitsblättern weiterverarbeitet werden 4. Fast alle Inhalte der Anwendung können durch Nutzer weiterverarbeitet werden
Erfolgskriterien (qualitativ)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intuitive Bedienbarkeit ▪ Logischer und funktionaler Aufbau ▪ Stabil laufende Anwendung
Produktvision	<p>Das DKLHB¹¹³³ ist eine höchst innovative Anwendung, die als Prototyp für künftige Formen der medial gestützten Unterrichtsvorbereitung angesehen werden kann. Durch Integration verschiedener Verbundmedien in eine einzelne digitale Oberfläche bietet sie den Lehrerinnen und Lehrern einen substantiellen Mehrwert im Lehrwerkverbund.</p> <p>Das DKLHB liefert dem Nutzer alle notwendigen Inhalte und Funktionen, die zur Vorbereitung des Unterrichts mit dem Lehrwerk „studio d. A1“ benötigt werden und darüber hinaus Werkzeuge und Funktionalitäten, die die Unterrichtsvorbereitung nachhaltig vereinfachen und bereichern.</p>
Erlebnisdimensionen Nutzer/Zielgruppe	Die Nutzer erleben das DKLHB als leicht zu handhabendes Tool, das ihnen die Unterrichtsvorbereitung für „studio d. A1“ stark erleichtert. Diese Erleichterung und Vereinfachung führt zu einer Produktivitätssteigerung und Zeitersparnis, die die Zufriedenheit der Nutzer mit dem Lehrwerkverbund „studio

¹¹³³ Anmerkung: DKLHB steht für „Digitales Kursleiterhandbuch“; hierbei handelt es sich um den Arbeitstitel für „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ in der Entwicklungsphase.

	d. A1“ erhöht.
Ausbaupotenzial (operativ)	Der modulare Aufbau der Anwendung ermöglicht zukünftig eine sukzessive Evolution des Grundkonzeptes sowohl für den Bereich Deutsch als Fremdsprache als auch für weitere Fremdsprachen ohne grundlegende Neuentwicklung. Durch Integration von Online-Modulen kann auch der Bereich der Lehrerweiterbildung in Folgestufen direkt in die Unterrichtsvorbereitung integriert werden.

Mit der Medienintegration als Basisziel muss nun festgelegt werden, welche inhaltlichen Ziele in Bezug auf die faktische Unterrichtsvorbereitung von Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu realisieren sind. Die Anforderungen und Bedürfnisse, die Lehrpersonen an eine solche Applikation stellen, wurden dabei wie folgt identifiziert:

- Es sollen neben der Unterrichtsvorbereitung keine weiteren Medien (z.B. Kursbuch, Lehrerhandreichung, Videokassette) zur Unterrichtsvorbereitung notwendig sein.
- Es muss möglich sein, zusätzliche Übungen und Arbeitsblätter zu erstellen.
- Es muss möglich sein, den Lernstand der Lernenden auf Basis des Programms zu einem bestimmten Punkt zu bestimmen.
- Es soll möglich sein zu überprüfen, wann Wortschatz in dem Lehrwerk eingeführt wird.
- Es soll möglich sein, die Inhalte des Lehrwerkes z.B. zu Arbeitsblättern weiterverarbeiten zu können.
- Es soll möglich sein, Unterrichtseinheiten dokumentieren zu können, um beispielsweise Erfahrungen an andere Lehrpersonen weitergeben zu können.

Mit der Definition der Ziele war es nun den Projektbeteiligten möglich, die funktionalen Programmbausteine und -module zu bestimmen und die technischen Bausteine bzw. Programme auszuwählen. Diese galt es im Anschluss mit den Inhalten des Lehrwerkes „studio d.“ zu verknüpfen. Hierzu musste eine geeignete Programmstruktur und darauf aufbauend eine geeignete Benutzeroberfläche entwickelt werden. Aus Gründen der betrieblichen Geheimhaltung kann an dieser Stelle nicht eingehender auf den Entwicklungsprozess eingegangen werden. Was genauer beschrieben werden kann, ist das Ergebnis der Entwicklungsarbeit: Im Folgenden werden daher Aufbau und Funktion der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ detaillierter dargestellt.

5.6.3 Aufbau von „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“

Das Programmpaket „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ umfasst eine CD-ROM mit der Software, ein Booklet mit Installations- und Arbeitsanweisungen sowie ein Poster, auf dem die Funktionen der Unterrichtsvorbereitung auf einen Blick zu erfassen

sind. Die Software verlangt vom Computersystem die folgenden Systemvoraussetzungen als Mindestanforderung:¹¹³⁴

- PC mit Pentium-Prozessor II (200MHz)
- 128 MB Arbeitsspeicher (RAM)
- Microsoft Windows ab 98 SE (z.B. Microsoft Windows ME, 2000, XP)
- Bildschirmauflösung 1024x768, 16 Bit Farbtiefe (HighColor) und
- Word für Windows 97 bzw. Word 8.0 für Windows

Die Definition dieser Mindestanforderungen erfolgte weder willkürlich noch im Sinne eines ‚reverse engineering‘, bei dem vom fertigen Produkt die Mindestvoraussetzungen abgeleitet werden. Man orientierte sich hierbei an den Erfahrungswerten aus anderen Produktentwicklungen des Unternehmens. Maßgabe war, dass ein Großteil der potenziellen Kunden die Software ohne weitere Investitionen in die IKT-Hardware nutzen kann. Gleichzeitig mussten die Systemanforderungen aber auch marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten Rechnung tragen: So ist das Programm beispielsweise nicht für Nutzer von Apple-Computern optimiert, da aufgrund der relativ geringen Verbreitung der Apple-Systeme der Markt zu klein für ein wirtschaftliches Arbeiten ist. Jedoch existieren für diese Systeme sog. Emulationsprogramme, die einen Windows-basierten Computer simulieren und die Software grundsätzlich lauffähig auf diesen Systemen machen.¹¹³⁵

Wird die „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ zum ersten Mal auf einem Rechner gestartet, öffnet sich der Startdialog. Hier kann der Nutzer wählen, ob er sich eine interaktive Führung zum Programm anschauen möchte, ob er die Software auf dem Rechner installieren oder aber das Programm direkt starten möchte. Um mit der vollständigen Applikation inklusive der Werkzeuge¹¹³⁶ arbeiten zu können, muss der Nutzer die Software auf seinem Rechner installieren. Anschließend gelangt der Nutzer zur Programmoberfläche.

5.6.3.1 Programmoberfläche und Anwendungsstruktur

Die Programmoberfläche der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ ist in zwei Bereiche unterteilt: In der oberen Leiste des Programmfensters befindet sich das Hauptmenü. Dieses Menü ist zu jedem Zeitpunkt der Anwendungsnutzung verfügbar, so

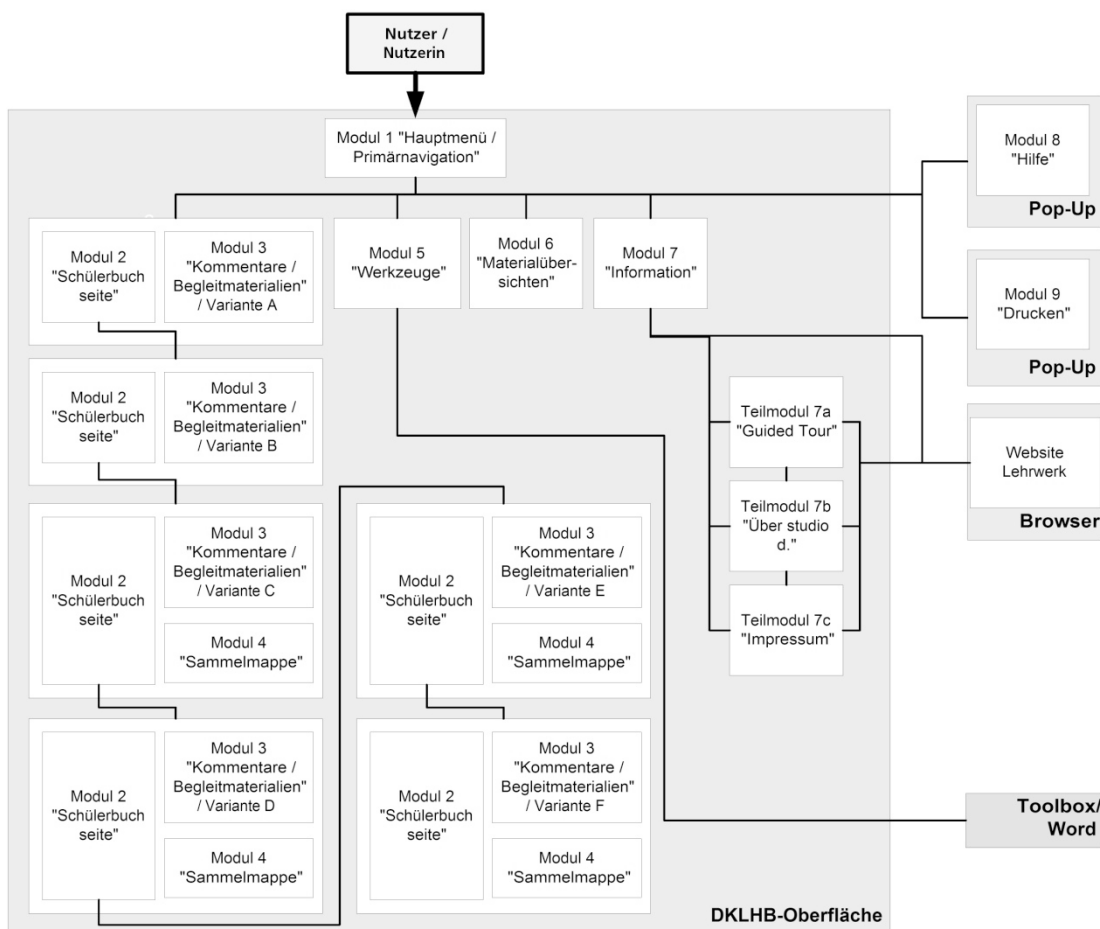
¹¹³⁴ Vgl. Funk/Kuhn/Demme (2005a), Booklet S. 2

¹¹³⁵ Anmerkung: Ein Beispiel für ein solches Programm ist „Virtual PC 4.0“ von Connectix (www.connectix.de).

¹¹³⁶ Vgl. 5.6.3.3

dass der Nutzer jederzeit Zugriff auf alle Programmteile hat.¹¹³⁷ Hier zeigt sich bereits ein großer Vorteil der Applikation gegenüber Anwendungen wie dem One-Stop Planner auf PDF-Basis, in denen dies technologiebedingt nicht realisierbar ist.¹¹³⁸ Über die Reiter – ähnlich wie bei Karteikarten – kann der Nutzer alle Inhalte aufrufen, die in einzelne Module unterteilt sind. So bietet das Hauptmenü Zugang zu den Inhalten/Modulen „Unterrichtsvorbereitung“, „Werkzeuge“, „Materialübersicht“, „Information“ und „Hilfe“. Die einzelnen Module werden im Folgenden näher beschrieben. Zusätzlich hat der Nutzer im Hauptmenü die Möglichkeit – ähnlich der „vor“- bzw. „zurück“-Funktion in Internetbrowsern – zwischen den bereits besuchten Inhaltsseiten zu blättern.

Abbildung 121: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Beispiel für Programmschema aus der Entwicklung¹¹³⁹



Die Ansicht des Programmschemas¹¹⁴⁰ macht deutlich, dass nicht alle Inhalte zur Gänze im Programmfenster der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ ausgeführt werden, was unterschiedliche Gründe hat. Bei den Modulen „Drucken“ und „Hilfe“ hat

¹¹³⁷ Vgl. auch das Programmschema in Abbildung 121

¹¹³⁸ Vgl. 5.2.1

¹¹³⁹ Eigene Darstellung

¹¹⁴⁰ Vgl. Abbildung 121

man sich an Applikationsstandards orientiert, um die Eingewöhnung der Nutzer über die Schaffung von Parallelen zu anderen Programmtypen zu vereinfachen. So öffnet sich das Hilfe-Modul¹¹⁴¹, wie bei einem Großteil der Windows-Anwendungen als Standard üblich, in einem separaten Programmfenster als sog. Pop-Up. Gleiches gilt für den Dialog zum Drucken von Inhalten des Programms: Hier greift die Software auf die Systemressourcen und Funktionalitäten des Windows-Betriebssystems zu und nutzt diese wie andere windowsbasierte Programme. Alle Informationen und Inhalte, die über das Internet aufgerufen werden, wie z.B. weiterführende Links zu Internetseiten, die sich auf den Lehrwerksinhalt beziehen, aber auch zu der Online-Komponente¹¹⁴², werden in einem separaten Fenster des Internetbrowsers dargestellt. Auch hier liegt der Grund primär darin, dass Computernutzer es gewohnt sind, Internetseiten über ihr vertrautes Programm – wie z.B. den Internet Explorer oder Mozilla Firefox – abzurufen. Ein sekundärer Grund ist, dass die Integration dieser Browserfunktionalität in die Programmoberfläche mit einem erheblichen entwicklerischen Aufwand verbunden gewesen wäre. Zudem wird durch diese Lösung deutlich gekennzeichnet, wo die Inhalte der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ enden und externe Datenquellen beginnen.

Einen Sonderfall stellt das Modul „Werkzeuge“ dar.¹¹⁴³ Es bildet einen der wesentlichen Assets des Gesamtprogramms, wird jedoch extern in dem Textverarbeitungsprogramm Word ausgeführt.¹¹⁴⁴ Der Grund hierfür liegt darin, dass es sich bei den Werkzeugen zum Großteil um Funktionalitäten handelt, die es den Lehrpersonen ermöglichen, Arbeitsmaterialien und Übungsblätter für ihre Lernenden zu erstellen. Da diese Arbeiten im Arbeitsalltag in der Regel ohnehin über ein Textverarbeitungsprogramm erfolgen, war die Wahl dieser Plattform naheliegend und zielführend, da den Nutzern in einer vertrauten Umgebung neue Funktionalitäten zur Verfügung gestellt werden.

Insgesamt zeigen sich sowohl Programmstruktur als auch -oberfläche sehr konsistent und schlüssig. Der Nutzer hat zu jedem Zeitpunkt Zugriff auf alle Inhalte, ohne die Orientierung zu verlieren. Die Oberfläche selbst wurde so intuitiv bedienbar wie – angesichts des komplexen Umfangs – möglich gestaltet und soll den Nutzer in die Lage versetzen, sich auch ohne ausgiebige Lektüre des Benutzerbooklets im Programm zurechtzufinden. Die vollständige Integration *aller* Funktionalitäten in die Programmoberfläche erschien aus o.g. Gründen nicht sinnvoll. Trotzdem kann von einer integrierten Applikation gesprochen werden, da diese erstmalig bisher noch nicht ge-

¹¹⁴¹ Vgl. 5.6.3.7

¹¹⁴² Vgl. 5.6.3.5

¹¹⁴³ Vgl. 5.6.3.3

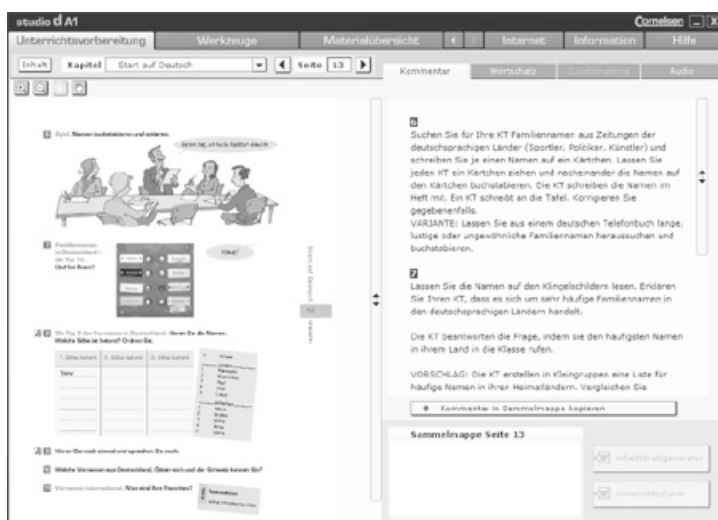
¹¹⁴⁴ Vgl. Abbildung 121; Klassifizierung als „Toolbox/Word“

bündelt verfügbare Funktionalitäten zusammenfasst. Die einzelnen Module der Anwendung sollen nun im Folgenden näher beschrieben werden.

5.6.3.2 Unterrichtsvorbereitung

Die Unterrichtsvorbereitung ist das zentrale Modul der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“. Sie ist von der implizierten Funktion her vergleichbar mit dem One-Stop Planner.¹¹⁴⁵ Der Nutzer erreicht das Modul, indem er in der Hauptnavigation / Menüleiste den Reiter „Unterrichtsvorbereitung“ auswählt. Das Modul setzt sich zusammen aus zwei wesentlichen Elementen:¹¹⁴⁶ Auf der linken Bildschirmseite sieht der Nutzer eine Abbildung der aktuellen Kursbuchseite, auf der er sich befindet. Durch diese Funktion wird die zusätzliche Benutzung des gedruckten Kursbuches überflüssig, das Kursbuch ist in das Programm integriert.¹¹⁴⁷ Über der Darstellung der Kursbuchseite kann der Nutzer zwischen den Kursbuchseiten und einzelnen Kapiteln hin- und herblättern und durch Eingabe einer Seitenzahl auch zu einer speziellen Kursbuchseite springen. Unter dieser Kursbuchnavigation befinden sich Schaltflächen, mit denen der Nutzer die Kursbuchseite heranzoomen, also vergrößern, und wieder herauszoomen, also verkleinern, kann. Zusätzlich kann er die Kursbuchseite – beispielsweise bei voller Vergrößerung – verschieben, um einen bestimmten Ausschnitt der Seite zu betrachten. Durch Anklicken einer weiteren Schaltfläche kann der Nutzer die Originalgröße der Darstellung wiederherstellen. Die linke Seite der Programmoberfläche dient der Lehrperson also dazu, innerhalb des Kursbuches von „studio d. A1“ zu navigieren.

Abbildung 122: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Unterrichtsvorbereitung¹¹⁴⁸



¹¹⁴⁵ Vgl. 5.2.1

¹¹⁴⁶ Vgl. Abbildung 122

¹¹⁴⁷ Vgl. 5.3.3 und 5.6.2

¹¹⁴⁸ Screenshot aus Funk / Kuhn / Demme (2005 a)

Auf der rechten Seite des Bildschirms findet die Lehrperson jeweils die der links ausgewählten Kursbuchseite zugeordneten didaktischen Kommentare, den Wortschatz, der auf dieser Kursbuchseite eingeführt wird, und – sofern vorhanden – Zusatzmaterialien und Audio- sowie Videosequenzen.¹¹⁴⁹ Die didaktischen Kommentare und die Begleitmaterialien bilden somit das Herz der Anwendung. Hier kann die Lehrperson auf einen Blick alle Inhalte des Lehrwerks, die zur Unterrichtsvorbereitung benötigt werden, direkt abrufen. Diese sind – analog zum Aufbau des Hauptmenüs¹¹⁵⁰ – als Reiter aufgebaut und unterteilt. Der Inhalt des ausgewählten Reiters (Kommentar, Wortschatz, Zusatzmaterial, Audio) wird angezeigt, wobei immer nur die Reiter aktiv sind, zu denen Inhalte verfügbar sind. Das heißt, ein Reiter ist für den Nutzer nur dann auswählbar, wenn zu der aktuellen Kursbuchseite auch beispielsweise Zusatzmaterial verfügbar ist. Ob ein Reiter aktiv ist oder nicht, ist für den Nutzer aus der farblichen Kennzeichnung der Beschriftung sofort ersichtlich. Die Video- und Audiosequenzen kann die Lehrperson dabei – anders als bei der Lösung des One-Stop Planners, der mit Playern arbeitet¹¹⁵¹ – direkt in der Programmoberfläche abspielen.

Eine Entwicklungsprämisse der Anwendung war es, dass die Lehrpersonen die Inhalte auch weiterverarbeiten können sollen.¹¹⁵² Um dies zu ermöglichen, wurde die sog. *Sammelmappe* entwickelt. Diese ist unter den didaktischen Kommentaren und Zusatzmaterialien verortet.¹¹⁵³ Über eine Schaltfläche unterhalb des didaktischen Kommentars kann die Lehrperson den Inhalt des jeweils aktiven Reiters, also beispielsweise auch die Wortschatzliste, in die Sammelmappe kopieren. Diese Funktion ist vergleichbar mit der Zwischenablage, in die beispielsweise in Textverarbeitungsprogrammen Textblöcke oder -elemente kopiert werden können. Anschließend kann das Element in der Sammelmappe ausgewählt und mit den Werkzeugen¹¹⁵⁴ Arbeitsblattgenerator oder Unterrichtsplaner weiterverarbeitet werden. Diese werden durch einfaches Auswählen der entsprechenden Schaltfläche gestartet.¹¹⁵⁵ Auf diese Weise kann die Lehrperson beispielsweise mit dem Wortschatz der Kursbuchseite ein Kreuzworträtsel erstellen oder aber den didaktischen Kommentar in ihren Unterrichtsplan kopieren, diesen Plan weiter bearbeiten (z.B. ergänzen), anschließend ausdrucken und mit in den Unterricht nehmen bzw. an andere Lehrpersonen weitergeben, um ihre Unterrichtsplanung zu dokumentieren. Der Unterrichtsplan kann zu besagten Dokumenta-

¹¹⁴⁹ Vgl. Abbildung 122, rechte Seite

¹¹⁵⁰ Vgl. 5.6.3.1

¹¹⁵¹ Vgl. 5.2.1

¹¹⁵² Vgl. 5.6.2

¹¹⁵³ Vgl. Abbildung 122, rechte Seite, unten

¹¹⁵⁴ Vgl. 5.6.3.3

¹¹⁵⁵ Vgl. Abbildung 122, rechte Seite, unten, rechts neben Sammelmappenfenster

tionszwecken im Anschluss an die gehaltene Unterrichtseinheit erneut aufgerufen und um die spezifischen Lehrerfahrungen der Stunde ergänzt werden. Dies erfüllt eine weitere Forderung aus der Zielstellung der Anwendungsentwicklung, namentlich die Dokumentationsmöglichkeit für den eigenen Unterricht.¹¹⁵⁶

Das Modul „Unterrichtsvorbereitung“ des Programms integriert alle Medien, die zur Vorbereitung des Unterrichtes notwendig sind, unter einer Gesamtoberfläche und lässt darüber hinaus, aufgrund des logischen und benutzerfreundlichen Aufbaus, ein vereinfachtes Arbeiten zu. Allein hierdurch erscheint es bereits einer artverwandten Software wie dem One-Stop-Planner überlegen und die ursprünglichen Entwicklungsziele werden hier bereits in hohem Maße erfüllt. Darüber hinaus aber lassen sich die Inhalte der Unterrichtsvorbereitung bequem mit Hilfe der Sammelmappenfunktion weiterverarbeiten. Die hierzu zur Verfügung stehenden Werkzeuge werden nun eingehender vorgestellt.

5.6.3.3 Werkzeuge

Zuvor wurden die beiden Werkzeuge *Arbeitsblattgenerator* und *Unterrichtsplaner* bereits in Zusammenhang mit der Sammelmappenfunktion benannt und kurz vorgestellt. Dies sind jedoch nur die Werkzeuge, die im Zusammenhang mit der Sammelmappe zum Einsatz kommen. Darüber hinaus bietet die „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ noch weitere Werkzeuge, die in einem eigenständigen Modul über den Reiter „Werkzeuge“ in der Hauptnavigation zugänglich sind. Hierbei handelt es sich – neben *Unterrichtsplaner* und *Arbeitsblattgenerator* – um die Werkzeuge *Textanalyse*, *Lexikon* und *Suche nach thematischem Wortschatz*.¹¹⁵⁷

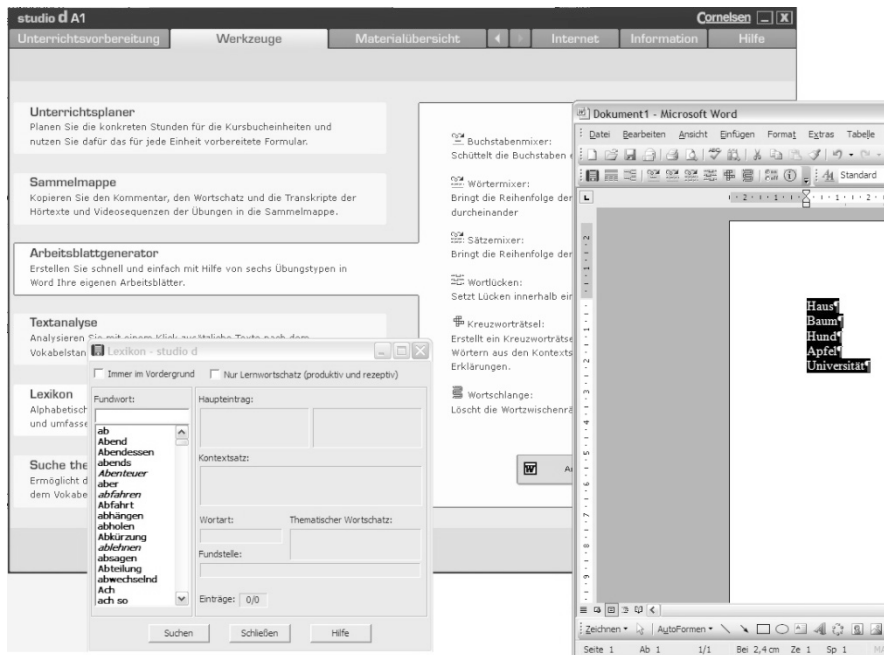
Der *Unterrichtsplaner* dient dazu, die persönliche Stundenplanung zusammenzustellen oder den Unterrichtsverlauf zu dokumentieren und ist entweder über das Modul „Werkzeuge“ oder die Sammelmappe im Modul „Unterrichtsvorbereitung“ zu erreichen. Er bietet der Lehrperson in einem extern arbeitenden Word-Dokument die Möglichkeit, ihre individuellen Planungen in den drei Spalten „Unterrichtsverlauf, didaktischer Kommentar“, „Übungen, Transkripte, Zusatzmaterialien“ und „Zeit“ festzuhalten. Wurde der Unterrichtsplaner über die Sammelmappe aktiviert, werden die jeweils in der Sammelmappe befindlichen Inhalte automatisch in die entsprechende Spalte kopiert. Zusätzlich steht der Lehrperson ein Feld zur Verfügung, in dem die persönliche Auswertung der Unterrichtsstunde festgehalten werden kann. Durch das Format als

¹¹⁵⁶ Vgl. 5.6.2

¹¹⁵⁷ Vgl. Abbildung 123

Word-Dokument werden die Archivierung, die Bearbeitung und der Austausch der Informationen, die mit dem Unterrichtsplaner erstellt wurden, sehr erleichtert.

Abbildung 123: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Werkzeuge¹¹⁵⁸



Der *Arbeitsblattgenerator* ist ein Werkzeug, mit dessen Hilfe Lehrpersonen Arbeitsblätter schnell erstellen, archivieren und drucken können. Auch der Arbeitsblattgenerator arbeitet als externes Werkzeug in Word und ist ebenfalls über das Modul „Werkzeuge“ oder die Sammelmappe im Modul „Unterrichtsvorbereitung“ zu erreichen. Über die Sammelmappe können beispielsweise die Vokabeln einer Kursbuchseite direkt in das Werkzeug geladen werden. Im Generator stehen den Lehrenden insgesamt sechs verschiedene Übungstypen zur Arbeitsblatterstellung zur Verfügung:

- *Buchstabenmischer*: Er bringt die Buchstabenreihenfolge einzelner Wörter durcheinander. Aufgabe für die Lernenden ist es, auf dem Arbeitsblatt die richtige Buchstabenreihenfolge wiederherzustellen.
- *Wörtermixer*: Er bringt die Wortreihenfolge innerhalb eines Satzes durcheinander. Aufgabe für die Lernenden ist es, auf dem Arbeitsblatt die richtige Wortreihenfolge des Satzes wiederherzustellen.
- *Sätzmixer*: Er bringt die Satzreihenfolge innerhalb eines Textes durcheinander. Aufgabe für die Lernenden ist es, auf dem Arbeitsblatt die richtige Satzreihenfolge des Textes wiederherzustellen.
- *Wortlücken*: Erzeugt nach Vorgaben der Lehrperson Lückentexte. Aufgabe für die Lernenden ist es, auf dem Arbeitsblatt die Lücken zu füllen.

¹¹⁵⁸ Screenshot aus Funk / Kuhn / Demme (2005 a)

- *Kreuzworträtsel*: Erzeugt aus maximal 20 ausgewählten Wörtern mit Hilfe der Kontextsätze des Lexikons bzw. eigener Erklärungen ein Kreuzworträtsel. Aufgabe für die Lernenden ist es, auf dem Arbeitsblatt dieses Rätsel mithilfe der Erklärungen zu lösen.
- *Wortschlange*: Löscht die Wortzwischenräume und Satzzeichen innerhalb eines Textes. Aufgabe für die Lernenden ist es, den ursprünglichen Text zu rekonstruieren.

Mit dem Arbeitsblattgenerator bietet die „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ ein komfortables Werkzeug, mit dem Lehrpersonen ihren Fremdsprachenunterricht Deutsch sehr gut erweitern und anreichern können.

Mit dem Werkzeug *Textanalyse*, welches wie zuvor über ein Word-Modul arbeitet, können die Lehrpersonen überprüfen, inwieweit beliebige Texte, die im DaF-Unterricht zum Einsatz kommen sollen, hinsichtlich des Wortschatzes für den aktuellen Lernstand ihrer Lernenden geeignet sind. Das Werkzeug gleicht dabei die Texte (z.B. Zeitungsartikel oder authentische Internettexpte) mit der Vokabeldatenbank von „studio d. A1“ ab. Hierzu gibt die Lehrperson den aktuellen Lernstand ihrer Lernenden durch die Kapiteleingabe an und erhält als Ergebnis ein Dokument, in dem bekannter Wortschatz nicht gekennzeichnet ist und fakultative oder außerhalb des Lernbereichs liegende Wörter anders dargestellt werden als solche, die nicht Teil des Wortschatzes von „studio d. A1“ sind. So kann eine Lehrperson sehr schnell entscheiden, ob ein Text uneingeschränkt oder durch Einführung einiger neuer Vokabeln für die Lernendengruppe geeignet ist oder aber der Einsatz aufgrund des fehlenden Wortschatzes nicht sinnvoll ist.

Das *Lexikon* als vorletztes Werkzeug dient der alphabetischen Suche nach Vokabeln. Hier kann die Lehrperson entweder aus der Vokabelliste auswählen oder aber auch Vokabeln direkt in ein Suchfeld eingeben. Ist das betreffende Wort in der Vokabelliste enthalten, wird der Lehrperson der Lexikoneintrag mit umfassenden lexikalischen Informationen sowie mit den Fundstellen im Lehrwerk angezeigt. Das Lexikon enthält dabei sämtliche Wortschatzinformationen aus „studio d. A1“ und unterscheidet anhand der Darstellung zwischen Lernwortschatz und fakultativem Wortschatz.

Die *Suche nach thematischem Wortschatz* als letztes Werkzeug der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ ermöglicht es der Lehrperson, den Wortschatz von „studio d. A1“ nach thematischen Kategorien und gemäß dem Vokabelstand der Lernenden anhand der jeweils aktuellen Einheit zu durchsuchen. Hierbei orientiert sich das Werkzeug an den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, wie er in „Profile Deutsch“ dokumentiert ist.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Modul „Werkzeuge“ den Lehrpersonen umfangreiche Mittel an die Hand gibt, mit denen sie den eigenen Unterricht

durch beispielsweise selbst erstellte Arbeitsblätter und Übungen noch differenzierter gestalten und die Unterrichtsvorbereitung und -dokumentation wesentlich vereinfachen können. Dabei kann gleichzeitig die Qualität des Unterrichtes verbessert werden. Die Werkzeuge tragen somit wesentlich zur Erreichung der definierten Ziele bei.¹¹⁵⁹

5.6.3.4 Materialübersicht

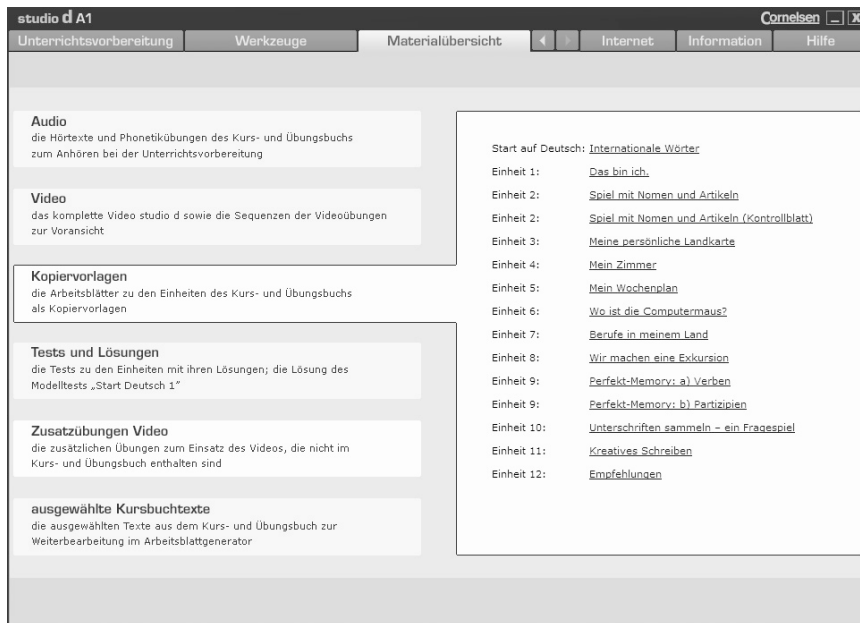
Die Materialübersicht als drittes Programmmodul der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ bietet der Lehrperson Listen aller Materialien, die Verwendung finden.¹¹⁶⁰ Das bedeutet, dass den Lehrpersonen in diesem Modul die Materialien nach Medientyp geordnet aufgelistet werden. Zu den Medienkategorien zählen *Audio*, *Video*, *Kopiervorlagen*, *Texte und Übungen*, *Zusatzübungen Video* und *ausgewählte Kursbuchtexte*. Nach Auswahl einer Kategorie durch den Nutzer werden alle in der Kategorie enthaltenen Materialien in einer chronologisch geordneten Ergebnisliste angezeigt. Wird ein Element aus der Ergebnisliste durch den Nutzer ausgewählt, wird dieses geöffnet und angezeigt. Audio- und Videosequenzen werden innerhalb der Ergebnisliste abgespielt und Materialien in Textform, wie beispielsweise die Kopiervorlagen, werden wiederum in Word geöffnet und können zusätzlich bearbeitet oder ausgedruckt werden. Durch dieses Modul erhält eine Lehrperson einen weiteren und übersichtlichen Zugang zu allen Materialien des Programmverbundes, was wiederum einen wichtigen Qualitätssprung im Vergleich mit einem Programm wie dem One-Stop-Planner darstellt, der eine solche Funktionalität respektive Bedienbarkeit nicht bietet.¹¹⁶¹

¹¹⁵⁹ Vgl. 5.6.2

¹¹⁶⁰ Vgl. Abbildung 124

¹¹⁶¹ Vgl. 5.2.1

Abbildung 124: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Materialübersicht¹¹⁶²



5.6.3.5 Internet

Das Modul „Internet“ bietet bei Anbindung des verwendeten Rechners an das Internet über eine Schaltfläche Zugang zur Online-Komponente des Lehrwerkes.¹¹⁶³ Wie bereits eingangs erwähnt, war im Rahmen des Projektes eine netzgestützte Komponente im Sinne des UVO²-Konzeptes¹¹⁶⁴ von Anfang an keines der Entwicklungsziele.¹¹⁶⁵ Da eine solche jedoch als zukünftige Option durchaus Relevanz besitzt, musste dies im Sinne der Modularität bereits bei der Ursprungsanwendung der lokalen Komponente „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ berücksichtigt werden, um eine Rückwärtskompatibilität der Anwendungen sicherstellen zu können. So kann für den Fall, dass in Zukunft eine Lehrwerks-Community im Sinne von UVO² auch für „studio d.“ entwickelt werden sollte, gewährleistet werden, dass auch Nutzer der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ die Möglichkeit zum integrierten Zugriff auf diese Applikation haben werden. Welche Inhalte und Funktionen die gegenwärtige (Zwischen-)Lösung der netzgestützten Komponente bietet, wird in einem der späteren Abschnitte kurz beleuchtet.¹¹⁶⁶

¹¹⁶² Screenshot aus Funk / Kuhn / Demme (2005 a)

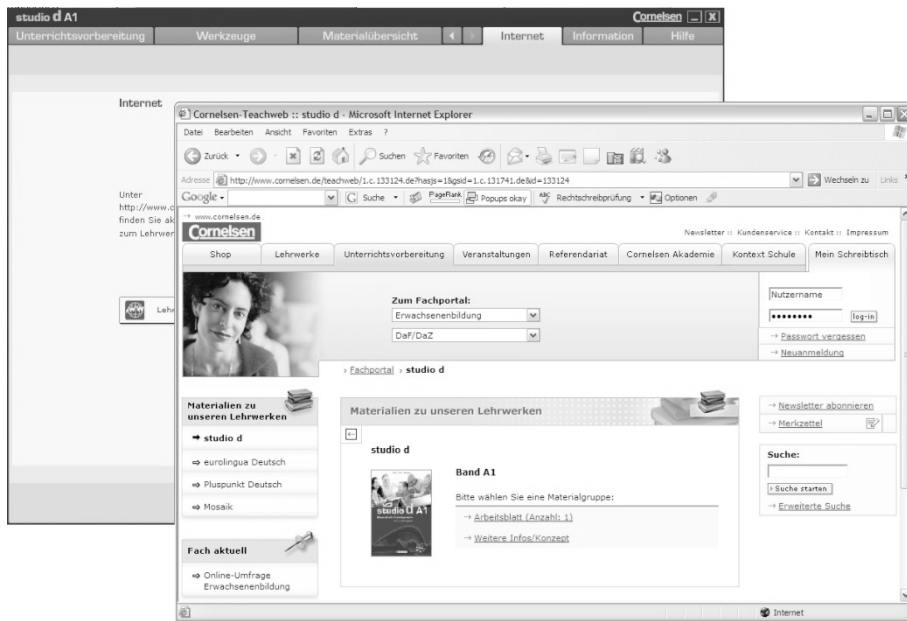
¹¹⁶³ Abbildung 125

¹¹⁶⁴ Vgl. 5.3.4

¹¹⁶⁵ Vgl. 5.6.2

¹¹⁶⁶ Vgl. 0

Abbildung 125: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Internet¹¹⁶⁷



5.6.3.6 Information

Das Informationsmodul der Applikation, das auch über die Hauptnavigation erreicht wird, bietet dem Nutzer im Wesentlichen Hintergrundinformationen zum Lehrwerkverbund „studio d.“ selbst.¹¹⁶⁸ So erhält der Nutzer hier einen Überblick über alle verfügbaren Medien des Verbundes sowie Einblicke in das dem Lehrwerk zugrunde liegende didaktische und methodische Konzept, wie es ansatzweise bereits zuvor in den Grundlagen und Prinzipien des Lehrwerkes dargestellt wurde.¹¹⁶⁹ Schließlich hat der Nutzer hier noch die Möglichkeit, eine multimediale Führung durch Lehrwerkverbund und Software zu starten.¹¹⁷⁰ Diese multimediale Führung erläutert durch Animationen und Audiosequenzen anschaulich die Funktionalitäten der Software und die Einbettung des Programms in den Lehrwerkverbund zu „studio d.“

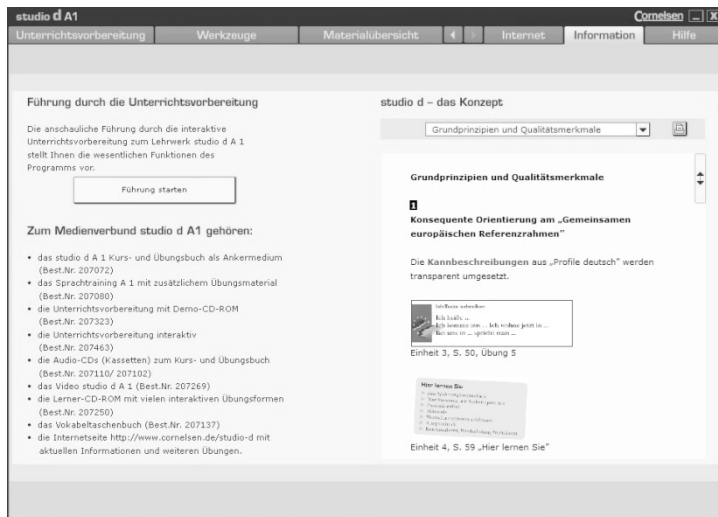
¹¹⁶⁷ Screenshot aus Funk / Kuhn / Demme (2005 a)

¹¹⁶⁸ Vgl. Abbildung 126

¹¹⁶⁹ Vgl. 5.6.1

¹¹⁷⁰ Anmerkung: Dies ist dieselbe, die er auch als Auswahloption im Startdialog angezeigt bekommt; Vgl. hierzu 5.3.3

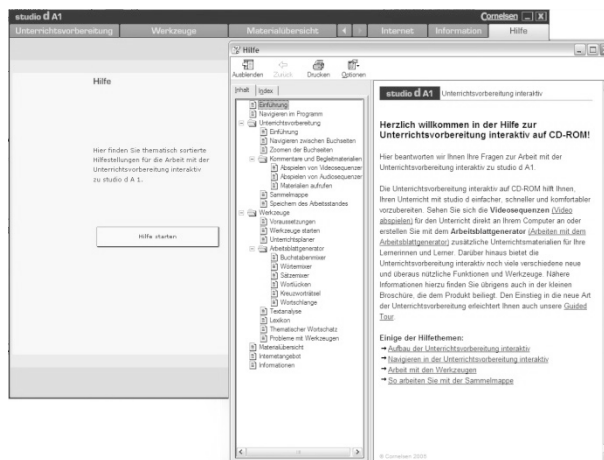
Abbildung 126: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Information¹¹⁷¹



5.6.3.7 Hilfe

Das Hilfemodul ist schließlich das letzte Modul, welches der Nutzer über die Hauptnavigation zu jedem Zeitpunkt starten kann.¹¹⁷² Wie bereits erläutert, wird die Hilfe außerhalb der eigentlichen Programmoberfläche dargestellt.¹¹⁷³

Abbildung 127: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Hilfe¹¹⁷⁴



Bei diesem Modul handelt es sich, ähnlich wie beim Booklet, um eine Quelle mit Hilfestellungen zur Arbeit mit der Software und zu den einzelnen Funktionen. Dem Nutzer stehen hierbei zwei wesentliche Hilfezugänge zur Verfügung: Über *Inhalt* erhält der Nutzer eine thematisch sortierte Liste mit Hilfetemen, während er über *Index* durch Eingabe von Suchbegriffen über eine alphabetisch geordnete Liste Zugriff auf

¹¹⁷¹ Screenshot aus Funk / Kuhn / Demme (2005 a)

¹¹⁷² Vgl. Abbildung 127

¹¹⁷³ Vgl. 5.6.3.1

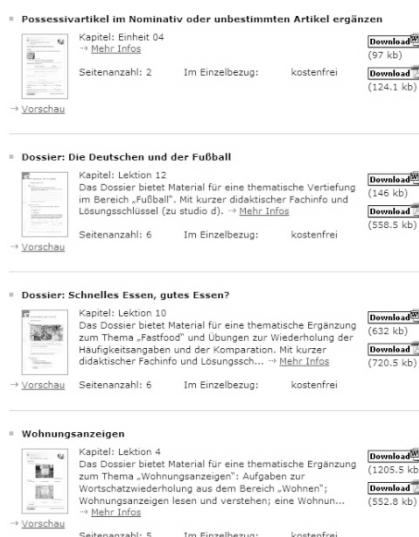
¹¹⁷⁴ Screenshot aus Funk / Kuhn / Demme (2005 a)

die Hilfethemen erhält. Dieses Modul entspricht auch der Anforderung an IKT-Anwendungen, dem Nutzer ausreichende Hilfestellungen an die Hand zu geben, um einer Überforderung in der Nutzung und einer damit einhergehenden Demotivation vorzubeugen.¹¹⁷⁵

5.6.4 Netzgestützte Komponente zu „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“

Es wurde an mehreren Stellen deutlich gemacht, dass eine netzgestützte Komponente im Sinne einer Lehrwerks-Community nach dem UVO²-Konzept bei der Entwicklung der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ nicht das Ziel war.¹¹⁷⁶ Im Sinne einer Ab- bzw. Rückwärtskompatibilität der Anwendung für eine mögliche zukünftige Realisierung einer solchen Lehrwerks-Community zu „studio d.“ konnte jedoch nicht vollständig auf eine netzgestützte Komponente verzichtet werden.¹¹⁷⁷ Sie dient gewissermaßen als Platzhalter für eine solche potenzielle Community.

Abbildung 128: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Onlineangebot zu studio d. A1¹¹⁷⁸



Entsprechend ihrer Platzhalterfunktion ist der Umfang der Komponente als gering zu erachten. Über das Modul Internet¹¹⁷⁹ der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ gelangt der Nutzer zu der Internetseite, auf der er zusätzliche Arbeitsmaterialien als Ergänzung zu denen der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ und den Printmaterialien kostenfrei herunterladen kann. Diese Materialien liegen im Word- und PDF-Format vor. So gesehen ist diese Netzkomponente vergleichbar mit dem Materialangebot, das in

¹¹⁷⁵ Vgl. 2.6

¹¹⁷⁶ Vgl. 5.6.2

¹¹⁷⁷ Vgl. 5.6.3.5

¹¹⁷⁸ Screenshot von

http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.171333.de?ml_show=gattung&ml_gattung=86&ml_seite=1; Stand: 20.03.2006

¹¹⁷⁹ Vgl. 5.6.3.5

der Lehrwerk-Community zu „Passwort Deutsch“ verfügbar ist.¹¹⁸⁰ Wobei klar festzuhalten ist, dass sich das Angebot zu „studio d.“ als äußerst klein präsentiert und nicht dem Umfang von „Passwort Deutsch“ entspricht. Trotz der Platzhalterfunktion sollte hier der Umfang der angebotenen Materialien stark erweitert werden, um mit dem „Internet“-Modul der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ auch wirklich einen Mehrwert für deren Nutzer zu schaffen. Andernfalls kann sich diese deutliche Behelfslösung negativ auf die Zufriedenheit der Nutzer mit dem Programm selbst auswirken, auch wenn der eigentliche Hauptnutzen an anderer Stelle zu suchen ist.

5.7 Fazit: Soll-Ist-Vergleich zwischen theoretischem Ausgangskonzept und praktischer Anwendung

Im praxisorientierten Teil der vorliegenden Arbeit wurde mit der „studio d. A1 Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ eine exemplarische Plattform für eine verstärkte Integration von IKT in den Handlungskontext von Fremdsprachenlehrpersonen entwickelt. Diese stellt dabei gleichzeitig die erste praktische Referenzanwendung des entwickelten UVO²-Modelles dar.¹¹⁸¹ Die Implikation für eine solche Anwendung ergibt sich u.a. aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, die hervorbrachte, dass Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache IKT bereits heute sehr intensiv zur Unterrichtsvorbereitung nutzen, gleichzeitig aber mit der Praxisorientiertheit der existierenden Angebote nur sehr bedingt zufrieden sind. Ein weiterer Aspekt für die Entwicklung des UVO²-Modells war der Wunsch der Lehrpersonen, die IKT stärker als bisher in die Weiterbildung zu integrieren. Dies betrifft sowohl die Weiterbildung im Hinblick auf den Einsatz der IKT in der Sprachenvermittlung als auch die Nutzung der IKT als Trägermedium zur Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen.¹¹⁸² Die Betrachtung bereits existierender Anwendungen, die auf eine ähnlich gelagerte Zielstellung abzielen, zeigte, dass es bereits gute Ansätze für derartige Applikationen auch in der Praxis gibt, diese aber auch eklatante Schwachpunkte aufweisen, die Verbesserungspotenziale für neue, integrierte Konzepte eröffnen.¹¹⁸³

Rekapituliert man die Zielstellung der UVO²-Plattform und die Konzeption des interaktiven Lehrerhandbuches und vergleicht diese mit der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ zum Lehrwerk „studio d.“, so lässt sich feststellen, dass sie alle der im Konzept beschriebenen Funktionalitäten und Eigenschaften beinhaltet.¹¹⁸⁴ Die „Unter-

¹¹⁸⁰ Vgl. 5.2.2

¹¹⁸¹ Vgl. 5.3

¹¹⁸² Vgl. 5.1

¹¹⁸³ Vgl. 5.2 und insbesondere 5.2.3

¹¹⁸⁴ Vgl. 5.3.3 und 5.6.3

richtsvorbereitung interaktiv“ integriert alle Materialien des Lehrwerkes, die zur Vorbereitung des Unterrichtes benötigt werden. Darüber hinaus stellt die Anwendung dem Nutzer Zusatzfunktionalitäten wie Werkzeuge und Unterrichtsplaner, Zusatzmaterialien und Übersichten zur Verfügung, die die Handhabung des Lehrwerkes stark erleichtern und einen Zusatznutzen gegenüber den herkömmlichen (Print-)Materialien beinhalten. Diese Funktionalitäten sind dabei in eine Oberfläche integriert, die die Nachteile der existierenden Anwendungen wie dem One-Stop Planner durch ihre einfache Bedienbarkeit und bessere Nutzbarkeit ausgleicht.¹¹⁸⁵

Die „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ repräsentiert jedoch nicht die Umsetzung von UVO² in letzter Konsequenz: Grund hierfür ist insbesondere die fehlende konsequente Umsetzung einer netzgestützten Komponente im Sinne einer Lehrwerks-Community, wie sie im Konzept beschrieben wurde¹¹⁸⁶ und in der Praxis beispielsweise zum Lehrwerk „Passwort Deutsch“ bereits – allerdings mit starken Einschränkungen – existiert.¹¹⁸⁷ Die netzgestützte Plattform zu „studio d.“ repräsentiert keinesfalls das Konzept von UVO², sondern kann allenfalls als Platzhalter für eine ebensolche im Hinblick auf die zukünftige Rückwärtskompatibilität der Online-Komponente zur heutigen Applikation „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ angesehen werden.¹¹⁸⁸

Fasst man die Ergebnisse an dieser Stelle zusammen, so muss das Fazit lauten, dass sich das UVO²-Modell – zumindest im Hinblick auf die lokale Komponente des interaktiven Lehrerhandbuches in Form der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – als tragfähige Basis für eine praktische Anwendung erwiesen hat. Das Modell stellt eine neue und praxisorientierte Form der IKT-Nutzung im Handlungskontext der Lehrpersonen dar. Zum Zeitpunkt des Entstehens der vorliegenden Arbeit liegen noch keine detaillierten Informationen über die Akzeptanz des Programms seitens der anwendenden Lehrpersonen vor. Aus diesem Grund sowie aufgrund der Tatsache, dass mit der netzgestützten Komponente ein wichtiges Element des Gesamtkonzeptes UVO² bisher nicht realisiert wurde, kann an dieser Stelle keine abschließende Gesamtbeurteilung erfolgen. Die positiven Ergebnisse der praktischen Realisierbarkeit der lokalen Komponente in Form der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ geben jedoch Grund zu der Annahme, dass sich ähnliche Ergebnisse auch für die netzgestützte Lehrwerk-Community erzielen lassen, eine umsichtige Projektentwicklung vorausgesetzt.

¹¹⁸⁵ Vgl. 5.6.3

¹¹⁸⁶ Vgl. 5.3.4

¹¹⁸⁷ Vgl. 5.2.2

¹¹⁸⁸ Vgl. 5.6.4

6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Sind Lehrpersonen den gegenwärtigen und insbesondere den zukünftigen Handlungskontexten, die der verstärkte Einsatz von Computern und IKT wie dem Internet in einer sich verändernden Welt mit sich bringt und auch in Zukunft weiter bringen wird, gewachsen? Das erste Kapitel der Arbeit konnte sehr anschaulich darlegen, dass den IKT und hier insbesondere dem Internet viele Potenziale innewohnen, die es für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu erschließen lohnt. Allen voran interkulturelle, kooperative und unter konstruktivistischen Prinzipien ablaufende Lehr-Lern-Prozesse lassen sich mit Hilfe der IKT, zielangemessene Einsatzszenarien und -anwendungen vorausgesetzt, in einem Maße realisieren, das der konventionellen, nicht medial angereicherten, Klassenraumsituation überlegen ist. Die Integration der IKT in die Unterrichtskonzepte und schließlich Klassenräume des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts ist eindeutig angezeigt und wird – aller Voraussicht nach – auch in Zukunft verstärkt Realität werden. Daher hat die Eingangsfrage auch eine besondere Bedeutung für den erfolgreichen Einsatz der IKT-Medien in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch.

Dies setzt jedoch zunächst einmal voraus, dass die zeitgleich mit Potenzialen auftretenden und identifizierten Schwach- bzw. Problempunkte, die mit dem Einsatz der IKT verbunden sein können, konsequent berücksichtigt und durch umsichtige Konzeption, Organisation und Umsetzung vermieden werden. Eine Desorientierung von Mediennutzern muss durch klare Strukturen und einfache Bedienbarkeit der Applikationen sowie durch ausreichende Hilfestellungen inter- oder intrapersonaler Art vermieden werden, um den Zugang zu den Medien zu erleichtern. Beide Punkte sind folglich auch ein wesentliche Merkmale des später entwickelten UVO²-Konzeptes.

Die Arbeit machte auch deutlich, dass das bloße Vorhandensein von IKT-Anwendungen nicht der alleinig ausschlaggebende Faktor für den erfolgreichen Einsatz sein kann: So zeigte die Betrachtung der Medienentwicklung in der Fremdsprachenvermittlung, dass von einer wirklichen Integration, einer selbstverständlichen Nutzung der IKT-Medien im Kontext Fremdsprachenunterricht, zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht die Rede sein kann. Die Potenziale werden folglich noch nicht so genutzt, wie die IKT es grundsätzlich ermöglichen würden. Die Untersuchung der Ursachen hierfür führte zu der deutlichen Erkenntnis, dass neben den Medien selbst die Nutzer zentrale Schlüsselfaktoren sind: Besitzen sie nicht die nötigen Kompetenzen und Einstellungen, um die IKT einsetzen zu können und zu wollen, wird eine ganzheitliche Integration der Medien nicht stattfinden. Gerade im Kontext der Wissensvermittlung nimmt die Lehrperson hierbei eine ganz zentrale Rolle ein: Sie ist es, die

entscheidet, ob IKT in ihrem beruflichen Handlungskontext zum Einsatz kommen oder nicht. Dies betrifft neben der eigentlichen Unterrichtssituation im Klassenraum auch den erweiterten, berufsbezogenen Handlungskontext mit Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung sowie die Weiterbildung.

Diese Problematik trifft die Lehrpersonen zu einer Zeit, in der angesichts von PISA-Studien und gesellschaftlichen Veränderungen ihre (Berufs-)Rolle permanent auf dem Prüfstand auch der allgemeinen Öffentlichkeit steht. Dabei hat sich die Funktion der Lehrpersonen selbst – wie die Arbeit herausarbeiten konnte – nicht geändert: Ihre Aufgabe ist es, Lehr-Lern-Prozesse zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Was sich drastisch verändert hat sind die Rahmenbedingungen, unter denen diese Prozesse ablaufen. Die „Lehrumwelt“ ist durch gesellschaftlichen Wandel und technologische Entwicklungen in ihren Anforderungen wesentlich komplexer geworden und dieser Veränderungsprozess ist permanent. Die IKT machen dabei eine ohnehin schon komplexe Rolle noch komplexer. Ein Umstand, der die Lehrpersonen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache darüber hinaus in noch stärkerem Maße betrifft: Ihr beruflicher Handlungskontext ist noch weiter gefasst als der ihrer KollegInnen anderer Fachgebiete. Sie unterrichten nicht „nur“ Deutsch, sondern kommen darüber hinaus auch häufig in germanistisch und kulturell geprägten Arbeitskontexten, wie beispielsweise im Kulturmanagement, zum Einsatz. Auch in diesen Bereichen spielen IKT-Medien, sogar noch stärker als bisher im Bereich der Fremdsprachen-vermittlung, eine wichtige Rolle. Um auf diesen stark erweiterten Handlungskontext adäquat vorbereitet zu sein, müssen Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein umfangreicheres Spektrum an Handlungskompetenzen mitbringen.

Die Arbeit konnte anschaulich machen, wie sich das Kompetenzspektrum einer Lehrperson für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammensetzen muss, damit es sie befähigt, ihren Beruf in einer sich ständig weiterentwickelnden Umwelt langfristig ausüben zu können. Funktionale und professionelle Medienkompetenz gehört dabei integrativ dazu. Nur wenn diese als Bestandteil einer handlungsbefähigenden Berufskompetenz verstanden wird, werden die IKT auch langfristig in eine integrative und holistisch geprägte Fremdsprachenvermittlung einbezogen werden können. Ein Exkurs in die Ausbildungscurricula von Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat gezeigt, dass die Grundlagen hierfür zumindest im Grundsatz gelegt sind. Ganz im Sinne eines „Schlüsselfaktors Lehrperson“ bleibt jedoch die Motivation und Bereitschaft zur Nutzung der IKT im beruflichen Kontext ein ganz zentrales Integrationsmerkmal. Schließlich bedarf es auf Seiten der Lehrpersonen des Willens und der Fähigkeit zur kontinuierlichen Weiterbildung und -entwicklung und damit der Kompetenzentwicklung. Nicht nur in Bezug auf die IKT, sondern auch in Bezug auf die nicht

IKT-bezogenen Handlungskompetenzen. Den IKT kommt hierbei, entsprechende Modelle und Anwendungen vorausgesetzt, die Doppelfunktion des Weiterbildungsgegenstandes und des gleichzeitigen Weiterbildungsmediums zu.

Was die tatsächlich existierenden funktionalen und professionellen Medienkompetenzen der Lehrpersonen für Fremd- und Zweitsprache Deutsch betrifft, so sind diese in großem Umfang vorhanden: Die empirische Studie der Arbeit konnte zeigen, dass die Lehrpersonen über ein durchaus hohes Maß an Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Erfahrungen im Umgang mit Computern und Internet verfügen. Auch stehen sie den Medien selbst und ihrem Einsatz in berufsbezogenen Handlungskontexten in der Regel sehr positiv gegenüber. Gleichzeitig machte die Studie aber auch deutlich, dass gerade in Bezug auf die IKT-Nutzung im Lehr-Lern-Prozess Defizite bestehen: Die Medien werden weit weniger eingesetzt, als es die Kompetenzen und grundlegenden Einstellungen der Lehrpersonen und die Medienverfügbarkeit an Bildungseinrichtungen erwarten ließen. Der Grund dafür ist relativ klar zu identifizieren: Es mangelt noch immer an ausreichend praxisorientierten Anwendungsmodellen und Applikationen für die IKT, die den Bedürfnissen von Lehrpersonen und Lernenden ausreichend Rechnung tragen. Hier sind insbesondere das Fachgebiet und die Produzenten gefragt, Abhilfe zu leisten. Dabei ist es aber von enormer Wichtigkeit, dass die Praxiserfahrungen der Lehrpersonen in neue Entwicklungen einfließen. Ein Umstand, der nicht nur für die Entwicklung von IKT-Medien gilt, sondern auch für die Weiterbildung von Lehrpersonen. Theorie und Praxis, Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht, müssen weiterhin und verstärkt versuchen, eine gemeinsame Ebene zum Wissenstransfer zu etablieren. Nur so kann die Qualität der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch ganz im Sinne des „Kunden“, d.h. des Fremdsprachenlernenden, optimiert und die Zufriedenheit und Identifikation der Lehrpersonen mit der eigenen Rolle gestärkt werden.

Ein Konzept für die praxisorientierte Integration der IKT-Medien in den Handlungskontext der Fremdsprachenlehrpersonen lieferte die Arbeit mit dem UVO²-Modell. Die Plattform integriert sämtliche Medien eines Lehrwerksverbundes, die zur Unterrichtsvorbereitung benötigt werden, unter einer multimedialen Oberfläche und bietet dabei die Möglichkeit zur problemnahen Weiterbildung der Lehrpersonen über eine netzgestützte Lehrwerk-Community. Schwachpunkte existierender Anwendungen mit einer ähnlichen Zielstellung konnten dabei deutlich aussortiert werden. Die praktische Anwendung des Modells in Form der „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ hat gezeigt, dass ein solches Modell auch in der Praxis funktioniert. Eine abschließende Beurteilung des Gesamtmodells ist jedoch nicht möglich, da mit der netzgestützten Komponente ein wichtiger Teil des UVO²-Modells nicht verwirklicht wurde. Die Praktikabilität

der lokalen Komponente bietet aber berechtigten Anlass zur Hoffnung, dass sich bei entsprechender Konzeption und umsichtiger Umsetzung auch das Gesamtmodell als funktionell erweist.

Abschließend lässt sich die Eingangsfrage, ob Lehrpersonen dem IKT-Zeitalter gewachsen sind, klar beantworten: Ja. Die Lehrpersonen verfügen über vielfältige Kompetenzen und Erfahrungen in Bezug auf IKT-Medien und sind gewillt, diese auch einzusetzen. Gleichzeitig fehlt es an den zielangemessenen Einsatzkonzepten und -modellen, die es ihnen ermöglichen, ihre Kompetenzen auch proaktiv und produktiv zum Wohle der Sprachlernenden einzusetzen. Die Potenziale, die die Lehrpersonen hinsichtlich der IKT zu bieten haben, bleiben weitestgehend ungenutzt. Sicherlich sind hier einerseits die Entwickler solcher Konzepte gefordert, andererseits können aber auch die Lehrpersonen nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden: Medienintegration und Kompetenzentwicklung bedingen die Bereitschaft zum Handeln und die Umsetzung der Bereitschaft in tatsächliche Handlungen. Kompetenzen werden nur in Handlung und Handlungsevaluation aufgebaut und IKT-Modelle und -Anwendungen können nur praxisorientiert sein, wenn sie in der Praxis eingesetzt und evaluiert werden und ihre Praxisangemessenheit verifiziert oder falsifiziert wird. Bei allen Beteiligten – Lehrpersonen, Fachgebiet, Medienentwicklern – gilt es, eine Konsumentenhaltung aufzubrechen und ein produktives Arbeitsumfeld in Bezug auf Entwicklung und Einsatz der IKT in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung Deutsch zu etablieren.

7 APPENDIX

7.1 Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (2000): Praxis des Deutschunterrichts – Arbeitsfelder – Tätigkeiten – Methoden. Donauwörth: Auer

Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 2, Ausgabe 2

Anzenbacher, Arno (1995): Einführung in die Philosophie. 6. Aufl.. Freiburg, Basel, Wien: Herder

Apple, Matthew (2004): Learner Autonomy.
http://learnerautonomy.blogspot.com/2004_11_01_learnerautonomy_archive.html
Stand: 05.12.2006

Arnsdorf, Dieter / Majari, Chris / Steiner, Stefanie (1999): Die Neuen Medien – Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Fremdsprache Deutsch, Nr. 2. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag

Astleitner, Hermann / Schinagl, Wolfgang (2000): High-level-Telelernen und Wissensmanagement. Grundpfeiler virtueller Ausbildung. Frankfurt, New York, Berlin: Peter Lang

Auswärtiges Amt (2004): Förderung der deutschen Sprache im Ausland.
http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/aussenpolitik/kulturpolitik/sprache/deutsch_html
Stand: 13. Mai 2004

Baacke, Dieter (1996): Gesamtkonzept Medienkompetenz. In: agenda. Zeitschrift für Medien, März-April, S. 12-14

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In: Herbert Kubicek et al. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Heidelberg: v. Decker, S. 22-27

Baacke, Dieter (1999a): Medienkompetenz als Entwicklungschance. In: medien und erziehung. Heft 40/4. München, S. 202-203

Baacke, Dieter (1999b): Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: medien und erziehung. Heft 43/1. München, S. 7-12

Baacke, Dieter (2000): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke / Susanne Kornblum / Jürgen Lauffer / Lothar Mikos / Günter A. Thiele (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35

Back, Andrea / Seufert, Sabine / Kramhöller, Sonja (1998): Technology enabled Management Education – Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. io Management, 21(3), 36–42

Bäcke (2003):
<http://www.cs.uni-magdeburg.de/~baecke/medien/data/medien.htm>
Stand: 17. Juli 2003

- Bader, Roland (2000):** Förderung von Handlungskompetenz in der pädagogischen Arbeit mit PC und Internet. In: Dieter Baacke / Susanne Kornblum / Jürgen Lauffer / Lothar Mikos / Günter A. Thiele (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35
- Bäder, Jürgen-Martin (2002):** Monitoring Informationswissenschaft – 4. Faktenbericht 2002. Präsentationsunterlagen zur Vorlesung „Informationsmarkt“. Universität Koblenz
- Bandilla, Wolfgang (1999):** WWW-Umfragen – eine alternative Datenerhebungstechnik für die empirische Sozialforschung? In: Bernad Batinic, Andreas Werner, Lorenz Gräf, Wolfgang Bandilla (Hrsg.): Online-Research Band 1. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 9-19
- Barkowski, Hans (2003):** Anmerkungen zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung aus der Sicht eines „Außenseiters“: der Sonderfall Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Karl-Richard Bausch / Frank G. Königs / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Konzepte, Modelle, Perspektiven: Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 19 - 26
- Baumgartner, Peter / Payr, Sabine (1999):** Lernen mit Software. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag
- Baur, Rupprecht S. (2003):** Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache. In: Karl-Richard Bausch / Frank G. Königs / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Konzepte, Modelle, Perspektiven: Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 27 – 34
- Bausch, Karl-Richard (2003):** Konsekutive Fremdsprachenlehramtsstudiengänge: eine neue Sackgasse oder die echte Chance für eine Professionalisierung? In: Karl-Richard Bausch / Frank G. Königs / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Konzepte, Modelle, Perspektiven: Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 35 – 47
- Bax, Stephen (2003):** CALL - past, present and future. In: System 31,1/03, 13-28
- Bayerlein, Oliver (2000):** Zwischen didaktischem Wunschdenken und ökonomischer Realität: Das multimediale Lernprogramm zum Buch. In: Erwin Tschirner / Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, S. 132-141
- Beisbart, Ortwin (2005):** Lehrkompetenzen im Deutschunterricht. In: Heidi Rösch (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht – Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 195-218
- Berndt, Anette (2005):** Sprachenlernen lebenslang: Eine Schlüsselqualifikation. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, Ekkehard Zöfgen: Fremdsprachen Lehren und Lernen – Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. FLuL, 34. Jahrgang. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 83-93

Bernhard, Franz / Wengemuth, Frank (1997): Handreichung zur schrittweisen Einführung des kooperativen Lernens in der schulischen Berufsausbildung unter fachdidaktischem Aspekt. In: Franz Bernhard / Hans Bauer (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der Berufsschule – Abschlußbericht des Modellversuches Kooperatives Lernen im Berufsschulunterricht bei Berücksichtigung der Technik-Umwelt-Problematik in den Berufsfeldern Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik, Elektrotechnik und Bautechnik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang Verlag

Bickelmann, Karin / Sosalla, Werner (2002): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Förderung, Handlungsschritte. Berlin: Vistas Verlag

Biechele, Markus (2005 a): Online Lernen: Grundlagen und Aufgabentypen. In: Fremdsprache Deutsch, Nr. 33. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, S. 12-16

Biechele, Markus (2005 b): Lust auf Internet. In: Fremdsprache Deutsch, Nr. 33. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, S. 5-11

Bleyhl, Werner (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Karl-Richard Bausch (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Bleyhl, Werner (2000): Sprachenlernen – ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Nr. 29, S. 71-90

Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München

Bodi, Bente / Offenbartl, Susanne (2000): „Brauchen wir eine Vernetzung im Internet?“ – Qualitative Bedarfsanalyse per Interviews und Fragebögen.
http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/bodi_offenbartl00_01.htm
Stand: 13.12.2000

Boeckmann, Klaus-Börge (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 11, Ausgabe 3

Bogner, Wolfgang / Mayer, Markus (2000): Die Validität von Onlinebefragungen II – Land in Sicht? Planung und Analyse ! S. 50-55

Bollmann, Stefan (1998): Kursbuch Neue Medien – Trends in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Bolten, Jürgen (1995): Cross Culture – interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis

Bolten, Jürgen (1997): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Rolf Walter (Hrsg.): *Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung*. Paderborn u.a.: UTB

Bolten, Jürgen (2006a): Interkulturelle Kompetenz. UTB-Handbuch der Medien und Kommunikationswissenschaften. Paderborn u.a.: UTB (im Druck)

Bolten, Jürgen (2006b): Interkulturelles Lernen mit Multimedia gestalten. In: Andreas Hohenstein / Karl Wilbers (Hrsg.): Handbuch E-Learning – Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. 16. Erg.-Lfg. im Mai 2006. Neuwied: Wolters Kluwer

Bork, Alfred (2000): Four Fictional views of the future of learning. In: The Internet and Higher Education, Nr. 3, Pergamon

Brown, A. C. (1954): The Social Psychology of Industry. Harmondsworth, Middlesex: Penguin

Busch, Frank / Mayer, Thomas B. (2002): Der Online-Coach – Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Buttjes, D. (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S.142-149

Carle, U. (2003): Kernkompetenzen von Lehrer/innen – empirische Befunde als Basis für Lehrerbildungsstandards? In: Landesinstitut für Lehrerbildung Bremen (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung. Dokumentation der zweiten Expertentagung Lehrerbildung vom 7. - 9.11.02, LIS Bremen, S.27 – 56

Carter, Ronald / Nunan, David (2001): Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge, New York et al.: Cambridge University Press

Chomsky, Noam (1995): Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Weinheim: Beltz Athenaeum

Close, Richard / Humphreys, Bob / Ruttenbur, Brian (2000): e-Learning & Knowledge Technology – Technology & The Internet Are Changing the Way We Learn. Boston: SunTrust Equitable Securities

Cornelsen (2005): <http://www.cornelsen.de/nlw/1.c.313852.de>, Stand: 14.10.2005

Cornelsen (2006):
http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.171333.de?ml_show=gattung&ml_gattung=86&ml_seite=1; Stand: 20.03.2006

Deutscher Bundestag (2001): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Norbert Lammert, Bernd Neumann (Bremen), Renate Blank, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 14/5835; <http://dip.bundestag.de/btd/14/072/1407250.pdf>; Stand: 13.11.2006

Deutsche Welle (2005): Web 2.0: Phantom oder Phänomen?
<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1790308,00.html>
Stand: 21.09.2006

Donath, Reinhard (1999): Was Sie über Multimedia und das Internet wissen sollten... In: Reinhard Donath (Hrsg.): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag

Döring, Nicola (1997): Lernen mit dem Internet. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union

Döring, Nicola (2002): Online-Lernen. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 3. Auflage. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 247-264

Dörnyei, Zoltan (1997): Psychological Process in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. In: The Modern Language Journal, Nr. 81, S. 482-493

Dürscheid, Christa (1999): Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: die Kommunikation im Internet. In: Papiere zur Linguistik, 60. Jg. (1999) H. 1, S. 17-30

Edmondson, Willis (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, Basel: Francke

Erpenbeck, John / Heyse, Volker (1999) : Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag

Erpenbeck, John / Sauer, J.M. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen* (S.289-331). Münster: Waxmann Verlag

Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel

Felix, Uschi (2002): Schritt halten mit dem Web: die Aufgabe lösen. In: German as a foreign language. Heft 1. S. 29-44

Flavell, John H. / Wellman, Henry M. (1977): Metamemory. In: Robert V. Kail / John W. Hagen (Hrsg.): Perspectives on the development of memory and cognition. New Jersey: Hillsdale, S. 3 - 33

Flechsich, Karl-Heinz (1991): Kleines Handbuch Didaktischer Modelle. Göttingen

FplusD (2004): Deutsch als Fremdsprache
http://www.fplusd.de/main/homepage/bereich/rubrik/artikelprint/index_html?mpld=23&article_id=327&lang=d
Stand: 15. Mai 2004

Freibichler, Hans (2000): Multimedia und Internet – Werkzeuge zum Sprachenlernen. In: Erwin Tschirner / Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, S. 110-131

Funk, Hermann (1999): Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 2/1999. Nr.21. Neue Medien im Deutschunterricht. S. 5-12

Funk, Hermann (2000): Schnittstellen: Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien. In: Erwin Tschirner / Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, S. 13-28

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke (2005 a): studio d A1 – Deutsch als Fremdsprache: Unterrichtsvorbereitung interaktiv. Berlin: Cornelsen Verlag

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke (2005 b): studio d A1 – Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag

Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck

Gesellschaft für Informatik (1999): Informatische Bildung und Medienerziehung.
<http://www.gi-ev.de/presse/pressemitteilungen-thematisch/informatische-bildung-und-medienerziehung/>
Stand: 17.11.2006

Geulen, Dieter (1982): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In D. Geulen (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln (S. 24-72). Frankfurt/M.: Suhrkamp

Goffman, Erving (1996): Interaktionsrituale – über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Grieser, Franz / Irlbeck, Thomas (1995): Computer-Lexikon: Das Nachschlagewerk zum Thema EDV. München: DTV

Greff, Günter / China, Ralf (2001): Personalmanager entdecken Lernportale. In: Personalwirtschaft, Ausgabe 1/2001

Groebel, Jo (1997): Medienentwicklung und Medienkompetenz – Welche Themen für wen? In: Enquete-Kommission: Zukunft der Medien (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV, 1997, S. 111-119

Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 160-197

Gröschner, Alexander (2005): Pragmatische Medienkompetenz und Medienethik – Pädagogische Anknüpfungen an John Dewey im digitalen Zeitalter. Jena: Edition Paideia

Gruber, Hans / Mandl, Heinz / Renkl, Alexander (1999): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsbericht Nr. 101. München

Gruener, Margit / Hassert, Timm (2000): Computer im Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt

Gudjons, Herbert (2000): Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: Bastian, Johannes / Helsper, Werner / Reh, Sabine / Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-51

Haack, Johannes (2002): Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz -Psychologie Verlags Union, S.127-136

Habermas, Jürgen (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp

Haller, Hans-Dieter / Kayser, Bodo (1980): Lehrer, werde Lerner – Über die Qualifikation für didaktisches Handeln. München: Kösel

Hammann, Peter / Erichson, Bernd (2000): Marktforschung. Stuttgart: Lucius & Lucius

- Hanson-Smith, Elizabeth (2001):** Computer-assisted language learning. In: Carter, Ronald / Nunan, David (Hrsg.): Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge, New York et al.: Cambridge University Press, S. 107-113
- Hau, Rita et al. (1995):** Pons Globalwörterbuch Lateinisch-Deutsch. Stuttgart, Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung
- Haugan, Jens / Hopmann, Stefan (2004):** Die allgemeine Didaktik im Zeitalter von Online-Lernen. In: Ulrike Rinn / Dorothee M. Meister (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien – Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster, New York: Waxmann, S. 72-83
- Hauptmanns, Peter (1999):** Grenzen und Chancen von quantitativen Befragungen mit Hilfe des Internet. In: Bernad Batinic / Andreas Werner / Lorenz Gräf / Wolfgang Bandilla (Hrsg.): Online-Research Band 1. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. S. 9-19
- Herzig, Bardo (2001):** Medienerziehung und informatische Bildung. Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: ders. (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-164
- Herzig, Bardo (2004):** Medienpädagogische Kompetenz. In: Sigrid Blömeke / Peter Reinhold / Gerhard Tulodziecki / Johannes Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Westermann, S. 579-595
- Hesse, Friedrich / Garsoffky, Bärbel / Hron, Aemilian (2002):** Interface-Design für computerunterstütztes kooperatives Lernen. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz -Psychologie Verlags Union, S. 283-299
- Höfling, W. (1994):** Vernetztes Denken und dessen Bedeutung für die Arbeitssicherheit und Wirtschaftlichkeit. Sichere Arbeit, 2, 22-29
- Hoffmann, Stefan (2002):** Geschichte des Medienbegriffs. Hamburg: Meiner
- Holzinger, Andreas (2000 a):** Basiswissen Multimedia. Band 1: Technik. Würzburg: Vogel
- Holzinger, Andreas (2000 b):** Basiswissen Multimedia. Band 2: Lernen. Würzburg: Vogel
- Hoogfeld, Albert / Paas, Fred / Jochems, Wim / van Merriënboer, Jeroen (2001):** The effects of a Web-Based training in an instructional system design approach on teachers' instructional design behavior. In: Computers in Human Behavior, Nr. 17, Pergamon
- Hörning, Karl H. (2001):** Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist: Velbrück
- Hornung, Christoph (1994):** PC-basierte Multimedia-Systeme. In: Ulrich Glowalla et al. (Hrsg.), Multimedia '94. Grundlagen und Praxis. Berlin: Springer
- Hyperdictionary (2006 a)**
<http://www.hyperdictionary.com/dictionary/personal+computer>
 Stand: 10.05.2006

Hyperdictionary (2006 b)

<http://www.hyperdictionary.com/dictionary/computer>

Stand: 10.05.2006

Issing, Ludwig J. (2002): Instruktions-Design für Multimedia: In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 151-177

Johansson, Sara (2001): Online-Lernen ist 20% effektiver. In: Personalwirtschaft, Ausgabe 1/2001

Johnson, Steve (1999): Interface Culture – Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart: Klett-Cotta

Julian, Ellen H. / Dankens, Anne-Sophie (1999): Are Managers Ready to Purchase Internet-Based IT-Trainings? Survey 18425. New York: International Data Corporation Inc.

Kaiser, Siegfried (2001): Kommunikationsorientierte synchrone Werkzeuge. In: Gerhard Schwabe/ Norbert Streitz/ Rainer Unland (Hg.), CSCW-Kompendium. Berlin, S. 159-166

Kern, Richard / Warschauer, Mark (2000): Theory and practice of network-based language teaching. In: Warschauer, M. & Kern, R. (eds.) Network-based language teaching: Concepts and practice. New York: Cambridge University Press, S. 1-19

Kledzik, Silke (1990): Semiotischer versus technischer Medienbegriff – Das Medium als Konstituens des Zeichenprozesses. In: Karin Böhme-Dürr / Jürgen Emig / Norbert Seel (Hrsg.): Wissensveränderung durch Medien – Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. München, London, New York, Paris: K.G. Saur, S. 40-51

Kliebisch, Udo W. / Meloefski, Roland (2006): LehrerSein. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Klimsa, Paul (1997): Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 7-23

Klippel, Friederike (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung: eine Stärken-Schwächen-Analyse. In: Karl-Richard Bausch / Frank G. Königs / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Konzepte, Modelle, Perspektiven: Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 114-120

Klippert, Heinz (2004): Lehrerbildung – Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

KMK-Kommission (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Knauf, Helen (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Helen Knauf / Marcus Knauf (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-31

- Kohn, Kurt (2000):** Multimediales Sprachenlernen: Wo bleibt die Autonomie der Lehrenden? In: Erwin Tschirner / Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen
- Kron, Friedrich W. (1994):** Grundwissen Didaktik. München u. Basel: Ernst Reinhardt 1994
- Kron, Friedrich W. (1999):** Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Kron, Friedrich W. / Sofos, Alivisos (2003):** Mediendidaktik – Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Krug, Walter / Nourney, Martin / Schmidt, Jürgen (1994):** Wirtschafts- und Sozialstatistik. München: R. Oldenbourg Verlag GmbH
- Krumm, Hans-Jürgen (1994):** Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen
- Krumm, Hans-Jürgen (2003):** Lernen im Beruf oder: vom Umgang mit den Widersprüchen der LehrerInnenrolle. In: Hans-Jürgen Krumm / Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Heft 7/2003. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag, S. 17-32
- Kuhlen, Rainer (1991):** Hypertext – Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin. Springer
- Künzle, Beda / Müller, Martin / Thurmherr, Martin / Wertenschlag, Lukas (1996):** Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer Autonomes Lernen. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag
- Kußler, Rainer (1997):** Hypertext im Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Michael Müller-Verweyen (Hrsg.): Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom. München: Goethe-Institut
- Lahaie, Ute S. (1995):** Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische. Tübingen: Gunther Narr
- Lange, Bernward (2005):** Hypermedium und Lehrerbildung: Virtuelle Studienelemente für das Didaktikstudium. In: Christine Bescherer (Hrsg.): Einfluss der neuen Medien auf die Fachdidaktiken – Erfahrungen aus dem Projekt Virtualisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Legutke, Michael (2003):** Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Michael Legutke / Dietmar Rösler (Hrsg.): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 209-246
- Lern und Enter (2003)**
<http://lernundenter.com/interaktion/qualitaet/fokus/digitaldivide/definition.htm>
 Stand: 10. 09. 2003
- Leutner, Detlev (1992):** Adaptive Lehrsysteme – Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen. Weinheim: Beltz – Psychologie Verlags Union

Leutner, Detlev (2002): Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 115-125

Little, David (1997): Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In: Michael Müller-Verweyen (Hrsg.): Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom. München: Goethe-Institut

Mainka, Michael (2002): E-Learning im Deutschunterricht – Beispiel Telelernen: Grundlagen und Anwendung. Dissertation. München

Mainka, Michael (2003): Telelernen und Deutschunterricht. In: Volker Deubel / Klaus H. Hieber (Hrsg.): MedienBildung im Umbruch – Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis Verlag, S. 176-188

Majari, Chris F. (2003): Sprachkurse im World Wide Web – Möglichkeiten und Grenzen. In: Volker Deubel / Klaus H. Hieber (Hrsg.): MedienBildung im Umbruch – Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis Verlag, S. 189-205

Mandl, Heinz (2005): Pädagogische Aspekte des E-Learnings – Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur

Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi (2000): Neues Lernen mit Neuen Medien – Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. In: Hilmar Hoffmann (Hrsg.): Deutsch global: Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache. Köln: DuMont, S. 127-148

McCrea, Fred / Gay, Keith / Bacon, Rusty (2000): Riding the Big Waves – A White Paper on the B2B eLearning Industry. San Francisco: Thomas Weisel Partners LLC.

Meese, Herrad (2001): Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien. In: Info DaF 1

Merrill Lynch (1999): Education & Training: Distributed Learning – Building Schools Without Walls. RC # 30209833. New York: MLPF&S

Mertens, Dieter (1991): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Friedrich Buttler / Lutz Reyher (Hrsg.): Wirtschaft-Arbeit-Beruf-Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968-1987. Nürnberg: Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 110, S. 559-572

Meyer, Hilbert / Vogt Dorothea (1997): Schulpädagogik – Band 1: Die Menschen zuerst, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis

Mitschian, Haymo (1999): Neue Medien – neue Lernwerkzeuge: Fremdsprachenlernen mit Computern; Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache. Bielefeld: Bertelsmann

Möbius, Thomas (2005): Deutschdidaktik – Virtuell, interkulturell und international. In: Christine Bescherer (Hrsg.): Einfluss der neuen Medien auf die Fachdidaktiken – Erfahrungen aus dem Projekt Virtualisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Mönninghoff, Josef A. (1992): Das Bewusstsein des Lehrers. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand

Müller, Klaus (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Klaus Müller (Hrsg.): Lehren – Lernen – ästhetische Prozesse. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand

Müller (2003)

<http://www1.ku-eichstaett.de/PDF/PDMueller/cdneu/nl/netzlern/defneume.htm>
Stand: 17.07.2003

Mündemann, Friedrich (2001): Die Schulung mit der Maus. In: managerSeminare, Heft 46, Januar/Februar 2001

Münz, Stefan / Nefzger, Wolfgang (1999): HTML-4.0-Handbuch: HTML 4.0 – JavaScript – DHTML – Perl [Medienkombination]. Poing: Franzis

Neuner, Gerhard (1994a): Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Gerhard Neuner: Fremde Welt und eigene Wahrnehmung – Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel

Neuner, Gerhard (1994b): Lehrwerkplanung und Lehrwerkgestaltung. In: Bernd Kast/Gerhard Neuner (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt

Nistor, Nicolae / Schnurer, Katharina / Mandl, Heinz (2005): Akzeptanz, Lernprozess und Lernerfolg in virtuellen Seminaren. Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminarkonzepts. In: MedienPädagogik.
www.medienpaed.com05-2/nistor1.pdf
Stand: 08.12.2006

Nöbauer, Brigitta (1999): Soziale Kompetenz aus einer Sozial-konstruktionistischen Perspektive. Dissertation, Universität Linz

Oberle, Thomas / Wessner, Martin (1998): Der Nürnberger Trichter – Computer machen Lernen leicht!? Alsbach/Bergstrasse: LTV-Verlag

Olsen, Roger / Kagan, Spencer (1992): About Cooperative Learning. In: Carolyn Kessler (Hrsg.): Cooperative Language Learning: A Teachers Resource Book. New Jersey: Prentice Hall Regents, S. 1-30

Otto, Sue (2000): Sustaining the multimedia revolution: Infrastructure, support, and other challenges. In: Erwin Tschirner / Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, S. 202-211

Pankoke-Babatz, Ute (2001): Kommunikationsorientierte asynchrone Werkzeuge. In: Gerhard Schwabe/ Norbert Streitz/ Rainer Unland (Hg.), CSCW-Kompodium. Berlin, S. 167-173

Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte – Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch. Ausgabe 6. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag

Penning, D. (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? Info DaF 22/6, S. 626-640

- Piaget, Jean (1972):** Theorien und Methoden der Modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer
- Porter, Lynette R. (1997):** Creating the virtual classroom: distance learning with the Internet, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Posner, Roland (1985):** Nonverbale Zeichen in öffentlicher Kommunikation. Zeitschrift für Semiotik, 7 (3), S. 235-271
- Pusack, James P. (2000):** Second Language acquisition when everything is digital: Ideal teaching environments at the start of the millenium. In: Erwin Tschirner / Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, S. 48-65
- Raasch, Albert (2003):** Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 486-491.
- Rampillon, Ute (1996):** Offenes Lernen – auch in der Lehrerfortbildung? In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer Autonomes Lernen. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag
- Rathje, Stephanie (2006):** Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 11, Ausgabe 3.
- Redaktion D (2006):** Deutschkurs für Anfänger. <http://www.redaktion-d.de>; Stand: 12.11.2006
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (2001):** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 601–646
- Richter, Regina (2002):** Netzgestütztes Fremdsprachenlernen: Anwendungsbereiche und Forschungsdesiderate. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 7, Ausgabe 2
- Roche, Jörg (2005):** Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. UTB basics. Basel, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- Rosebrock, Cornelia / Zitzelsberger, Olga (2002):** Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 148-159
- Rösler, Dietmar (2004):** E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg
- Rösler, Dietmar / Ulrich, Stefan (2003):** Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremdsprachenlernen. In: Michael Legutke / Dietmar Rösler: Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 115-144
- Ross, Alexander (2001):** „Zimmer frei“ durch E-Learning. In: Die Welt, Sonderveröffentlichung E-Commerce, 19.01.2001

Roth, Wolff M. / Tobin, Kenneth (2002): At the Elbow of Another. Learning to Teach by Coteaching. New York, etc.: Peter Lang

Rupp, Gerhard (2004): Literarisches Lesen und Kognitiver Wandel durch Computer und Internet. Perspektiven für den Deutschunterricht im Medienzeitalter. In: Hartmut Jonas / Petra Josting (Hrsg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: KoPäd, S. 189-198

Rüschhoff, Bernd (2005): Computer, Internet und Sprachenlernen im Spiegel der Zeit: CALL & TELL gestern, heute, morgen. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik: Neue Beiträge zur Germanistik: Lernen mit alten und neuen Medien – Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte. Band 4, Heft 4. München: IUDICIUM Verlag, S. 101-119

Ruttenbur, Brian / Spickler, Ginger / Lurie, Sebastian (2000): eLearning – The Engine of the Knowledge Economy. New York: Morgan Keegan & Co. Inc.

Salcher, Ernst F. / Hoffelt, Petra (1995): Psychologische Marktforschung, 2. Aufl., Berlin, New York: DeGruyter

Sandbothe, Mike (2004): Medien – Kommunikation – Kultur: Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft. <http://www.sandbothe.net/258.html>. Stand: 17.11.2006

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung. 4. Aufl.. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag

Schorb, Bernd (1998): Medienpädagogik. In: Zeitschrift der Erziehungswissenschaft. Heft 1, 1. Jahrgang, S. 7-22

Schulmeister, Rolf (1996): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie – Didaktik – Design. Bonn, Paris (u.a.): Addison-Wesley

Schüpbach, Evi / Guggenbühl, Urs / Krehl, Cornelia / Siegenthaler, Heinz / Kaufmann-Hayoz, Ruth (2003): Didaktischer Leitfaden für E-Learning. Bern: h.e.p.-Verlag

Schweizer, Elias (2006):
http://www.medien.ifi.lmu.de/fileadmin/mimuc/mmi_ws0506/essays/uebung2-schweizer.html
Stand: 06. Juli 2006

Sofos, Alivisos (2002): Virtuelle Umgebungen – über die Perspektiven einer Mediendidaktischen Konzeption. In: Christian Beck / Katja Sans: Evaluationsbericht: Virtuelle Lehr- und Lernumgebung aus der Sicht der AdressatInnen. Mainz, S. 22-35

Spanhel, Dieter / Tulodziecki, Gerhard (2001): Rahmenkonzepte für neue Medien im Lehramtsstudium: Basis- und Zusatzqualifikation. In: Ulrike Bentlage / Ingrid Hamm (Hrsg.): Lehrerbildung und neue Medien – Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerkes. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 9-25

Stangl, Werner (2000): Internet @ Schule – Insiderwissen für LehrerInnen. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag

Stark, Robin / Gruber, Hans / Graf, Markus / Renkl, Alexander / Mandl, Heinz (1996): Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, S. 23-36

Straub, Daniela (2002): „Train-the-E-Trainer“. E-Learning aus der Sicht einer Unternehmensberatung. In: Ute Scheffer / Friedrich Hesse (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 207-229

Strittmatter, Peter / Mauel, Dirk (1997): Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 47-64

Suter, Tilmann / Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Medienbegriff. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 129 – 147

Telepolis (2001)

<http://www.cttv.de/tp/english/special/sam/6029/g4.html>

Stand: 28.05.2001

Tenger, Bernhard (2001): Selbstlernen mit neuen Medien. In: Personalwirtschaft, Ausgabe 03/2001

Tergan, Sigmar-Olaf (1997): Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 1. Auflage. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 123-137

Tergan, Sigmar-Olaf (2002): Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 3. Auflage. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 99-114

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz Verlag

Teufel, Stefanie / Sauter, Christian / Mühlherr, Thomas / Bauknecht, Kurt (1995): Computerunterstützung für die Gruppenarbeit. Addison-Wesley: Bonn

Tulodziecki, Gerhard (1997a): Erziehung und Bildung im Medienzusammenhang – Ziele, Bedingungen, Aufgaben und Kompetenzen. In: Joachim von Gottberg, Lothar Mikos, Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin: Vistas, S. 175-188

Tulodziecki, Gerhard (1997b): Medien in Erziehung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Tulodziecki, Gerhard / Steinmetz, Horst (2006): Medienbegriff und Erfahrungsformen – Grundlegende Informationen.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/basiseinheit.jsp?page=1,2,1,3,1;>

Stand: 14.11.2006

Ulrich, Stefan / Legutke, Michael (1999): Neue Medien in der Lehrerfortbildung – Erfahrungen mit der Internet-Lernumwelt jetzt online. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 21, 2 / 1999

Universität Augsburg (2006): Studienordnung für das Magisterstudium "Deutsch als Fremdsprache". Universität Augsburg.

<http://www.philhist.uni-augsburg.de/faecher/germanis/daf/neu/studium/ma.php>

Stand: 08.09.2006

Universität Jena (2006)

http://www.uni-jena.de/data/unijena_/faculties/phil/inst_auslgerm/Modulbeschreibungen.pdf
Stand: 13.09.2006

Volkmer, Ingrid (1997): Wie interagiert man eigentlich im Global Village? In: Reinhardt Donath / Ingrid Volkmer (Hrsg.): Das transnationale Klassenzimmer – Tipps und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Hamburg: Körber-Stiftung

Von Hentig, Hartmut (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben – Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmählicher Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim: Beltz Taschenbuch

Warschauer, Mark (1996): Computer-assisted language learning: An introduction. In: Fotos, S. (ed.) Multimedia Language Teaching. Tokyo: Logos, S. 3-20

Warschauer, Mark (2000): The death of cyberspace and the rebirth of CALL. English Teachers' Journal. 53/2000, S. 61-67

Warschauer, Mark (2001): English teaching in the information technology society. <http://lc.ust.hk/~centre/conf2001/proceed/warschauer.pdf>
Stand: 10.05.2006

Watzlawick, Paul (Hrsg.) (1969): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber

Web-zweinull (2006): Was ist Web 2.0?
<http://web-zweinull.de/index.php/was-ist-web-2/>
Stand: 21.09.2006

Weidenmann, Bernd (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 45-63

Weinert, Franz E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft. Druckfassung eines Vortrags. Hrsg. vom Pädagogischen Zentrum. Bad Kreuznach

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim: Beltz

Wikipedia (2006): <http://de.wikipedia.org/wiki/Integration>. Stand: 16.08.2006

Winkler, George u.a. (2006): Komm mit! Level 3 One-Stop Planner CD-ROM with ExamView Pro Test Generator. Austin: Holt, Rinehart & Winston

Winkler, Hartmut (2004): Mediendefinition. In: Medienwissenschaft, Nr. 1/2004

Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF, Nr. 5

Wolff, Dieter (1998) : Überlegungen zu einem Multimedia-Konzept für die Lehre an Hochschulen. In: Hans Strohner et al. (Hrsg.): Medium Sprache: Forum Angewandte Linguistik, Bd. 34. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag

Wolff, Dieter / Rüschoff, Bernd (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Ismaning: Hueber

Wolff, Dieter / Rüschoff, Bernd (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Template Based Learning als Beitrag der Mediendidaktik zur Förderung von Konstruktionsprozessen. In: Helene Decke-Conill / Maike Reichart-Wallrabenstein: Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. Frankfurt: Verlag Peter Lang, S. 65-78

Woodward, Tessa (2001): Planning Lessons and Courses – Designing sequences of work for the language classroom. Cambridge, New York et.al.: Cambridge University Press

Wormer, Jörg (2002): Kommunikation, Internet, Bildende Kunst und Fremdsprachenunterricht – eine Momentaufnahme In: Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 7. Nummer 1

Zeuner, Ulrich (2000): Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden.

<http://www.tu-chemnitz.de/home/fischer/ejournal/zeuner.htm>

Stand: 08.05.2003

Zimmer, Gerhard (2002): Mit Telematik vom Fernunterricht zum Offenen Telelernen. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union, S. 301-315

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Abhängigkeit zwischen Grad der Interaktivität und erforderlichen individuellen Voraussetzungen	25
Abbildung 2: Varianten medialer Angebote	28
Abbildung 3: Annahmen über die Wirkung von Sinnesmodalitäten und Lernaktivitäten auf das Behalten.....	28
Abbildung 4: Relation zwischen Offenheit und Strukturierung netzgestützter Systeme.....	32
Abbildung 5: Dimensionen des Lernens mit IKT-Medien.....	57
Abbildung 6: Medien im Deutschunterricht	73
Abbildung 7: Anwendungsfelder von IKT im Fremdsprachenunterricht	74
Abbildung 8: IKT-Integrationsmodell – Bezugsgruppen von IKT	82
Abbildung 9: IKT-Integrationsmodell – Unterrichtseinheiten im zeitlichen Ablauf von Sprachvermittlung	83
Abbildung 10: IKT-Integrationsmodell – Handlungskontexte in der Sprachvermittlung und ihre Abfolge	85
Abbildung 11: IKT-Integrationsmodell – Handlungskontexte von Lehrpersonen und Lernenden mit IKT	87
Abbildung 12: IKT-Integrationsmodell – Handlungsgefüge	88
Abbildung 13: IKT-Integrationsmodell – Schlüsselfaktoren des Medieneinsatzes: IKT	91
Abbildung 14: IKT-Integrationsmodell – Schlüsselfaktoren des Medieneinsatzes: Nutzer	93
Abbildung 15: Handlungskompetenzen von Lehrpersonen.....	128
Abbildung 16: Medienkompetenz nach Baacke (1997)	137
Abbildung 17: Medienkompetenzarten nach Kron/Sofos (2004)	140
Abbildung 18: Übersichtsmodell Medienkompetenz	149
Abbildung 19: Medienintegrierendes Handlungskompetenzmodell DaF/Z	151
Abbildung 20: Teilnehmerstruktur.....	170
Abbildung 21: Geschlechterverteilung	171
Abbildung 22: Alterstruktur der TeilnehmerInnen	171
Abbildung 23: Regionale Gesamtverteilung	172
Abbildung 24: Muttersprache der TeilnehmerInnen.....	173
Abbildung 25: Form der Ausbildung	174
Abbildung 26: Berufserfahrung der Lehrpersonen.....	175
Abbildung 27: Sprachniveau der Lernenden	175
Abbildung 28: Stufenübersicht der Sprachniveaus.....	176
Abbildung 29: Altersgruppen der Lernenden	176
Abbildung 30: Einrichtungen, an denen Lehrpersonen tätig sind	177
Abbildung 31: Computerverfügbarkeit	179
Abbildung 32: Erfahrung von Lehrpersonen im Umgang mit Computern	180
Abbildung 33: Erfahrung von Studierenden im Umgang mit Computern	181

Abbildung 34: Gesamtdauer der Computernutzung	181
Abbildung 35: Dauer der beruflichen Computernutzung.....	182
Abbildung 36: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Textverarbeitung.....	183
Abbildung 37: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Präsentationsprogramme	184
Abbildung 38: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Autorenprogramme	186
Abbildung 39: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Programme zum Erstellen von Internetseiten	187
Abbildung 40: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Programme zur Grafikerstellung	188
Abbildung 41: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Programme zur Bildbearbeitung.....	189
Abbildung 42: Programmkenntnisse von Lehrpersonen – Programme zur Erstellung interaktiver Anwendungen	190
Abbildung 43: Internetverfügbarkeit.....	192
Abbildung 44: Erfahrung von Lehrpersonen in der Internetnutzung	193
Abbildung 45: Gesamtdauer der Internetnutzung	194
Abbildung 46: Dauer der beruflichen Internetnutzung	194
Abbildung 47: Berufliche Nutzung von E-Mail	196
Abbildung 48: Kenntnisse im Umgang mit E-Mail.....	196
Abbildung 49: Berufliche Nutzung des World Wide Web (WWW)	197
Abbildung 50: Kenntnisse im Umgang mit dem World Wide Web (WWW)	198
Abbildung 51: Berufliche Nutzung von Chat	199
Abbildung 52: Kenntnisse im Umgang mit Chat	199
Abbildung 53: Berufliche Nutzung von Diskussionsforen	200
Abbildung 54: Kenntnisse im Umgang mit Diskussionsforen	201
Abbildung 55: Berufliche Nutzung von Audio-/Videokonferenzen	202
Abbildung 56: Kenntnisse im Umgang mit Audio-/Videokonferenzen	203
Abbildung 57: Berufliche Nutzung von Application Sharing.....	204
Abbildung 58: Kenntnisse im Umgang mit Application Sharing	204
Abbildung 59: Berufliche Nutzung von Lernplattformen	205
Abbildung 60: Kenntnisse im Umgang mit Lernplattformen.....	206
Abbildung 61: Berufliche Nutzung von Groupware.....	207
Abbildung 62: Kenntnisse im Umgang mit Groupware	207
Abbildung 63: Bildungseinrichtungen für die infrastrukturelle Analyse	209
Abbildung 64: Computerverfügbarkeit an Universitäten/Hochschulen	210
Abbildung 65: Standort der Computer an Universitäten/Hochschulen	211
Abbildung 66: Computeranzahl in Universitäten/Hochschulen.....	211
Abbildung 67: Internetverfügbarkeit an Universitäten/Hochschulen	212
Abbildung 68: Computerverfügbarkeit an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe)	212
Abbildung 69: Standort der Computer an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe)	213

Abbildung 70: Computeranzahl in allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe)	213
Abbildung 71: Internetverfügbarkeit an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe)	213
Abbildung 72: Computerverfügbarkeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen	214
Abbildung 73: Standort der Computer an öffentlichen Bildungseinrichtungen	215
Abbildung 74: Computeranzahl in öffentlichen Bildungseinrichtungen	215
Abbildung 75: Internetverfügbarkeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen	216
Abbildung 76: Mediennutzung in der Unterrichtsvorbereitung	217
Abbildung 77: Einschätzung der Mediennutzung: Lehrmaterialien über das Internet kaufen	218
Abbildung 78: Einschätzung der Mediennutzung: Erstellen von Materialien für Computer und Internet	219
Abbildung 79: Mediennutzung in der Unterrichtsdurchführung	220
Abbildung 80: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende recherchieren im Internet	221
Abbildung 81: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende arbeiten mit Lern- und Übungsprogrammen	222
Abbildung 82: Einschätzung der Mediennutzung: Lernenden stehen online Materialien zur Verfügung	222
Abbildung 83: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende haben E-Mail-Kontakt...	223
Abbildung 84: Bedeutung der sprachlichen Fertigkeiten für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch	224
Abbildung 85: Einschätzung der Mediennutzung: Lernende erarbeiten Inhalte für Webseiten	225
Abbildung 86: Mediennutzung in der Weiterbildung	226
Abbildung 87: Einschätzung der Mediennutzung: Recherchieren von Fachinformationen zur Weiterbildung	226
Abbildung 88: Einschätzung der Mediennutzung: Erfahrungsaustausch mit KollegInnen über das Internet	227
Abbildung 89: Einschätzung der Mediennutzung: Nutzung kommerzieller Weiterbildungsangebote im Internet	228
Abbildung 90: Vermittlungspotenzial – Lexikalische Kompetenz	231
Abbildung 91: Vermittlungspotenzial – Grammatische Kompetenz	232
Abbildung 92: Vermittlungspotenzial – Phonologische Kompetenz	232
Abbildung 93: Vermittlungspotenzial – Orthographische Kompetenz	234
Abbildung 94: Vermittlungspotenzial – Sachwissen	235
Abbildung 95: Vermittlungspotenzial – Interkulturelle Kompetenz	236
Abbildung 96: Vermittlungspotenzial – Lerntechniken	237
Abbildung 97: Anwendungen und Szenarien für den Einsatz von IKT sind noch nicht ausreichend praxisorientiert	239
Abbildung 98: IKT erleichtern die Unterrichtsvorbereitung	240
Abbildung 99: IKT tragen zur stärkeren interkulturellen Prägung des Unterrichts bei	242
Abbildung 100: IKT bereichern das Berufsbild der Fremdsprachenlehrperson	243

Abbildung 101: Multimediale und interaktive Medien unterstützen den Lernerfolg	244
Abbildung 102: Förderung von Lernerautonomie	246
Abbildung 103: Bedeutung der Integration von IKT	247
Abbildung 104: IKT fördern kooperatives Lernen	249
Abbildung 105: Motivationsfaktor IKT	250
Abbildung 106: Stärkere Repräsentation von IKT in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.....	252
Abbildung 107: Qualität von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten.....	254
Abbildung 108: Einfluss von IKT auf Lehrpersonenrolle.....	256
Abbildung 109: Nivellierungseffekt von IKT	257
Abbildung 110: IKT und entdeckendes Lernen.....	259
Abbildung 111: IKT und Aktualität	260
Abbildung 112: IKT-Kompetenz als Grundqualifikation	261
Abbildung 113: Logo Unterrichtsvorbereitung Online/Offline (UVO ²)	285
Abbildung 114: „Komm mit!“ One-Stop Planner Startseite	288
Abbildung 115: „Komm mit!“ One-Stop Planner Kapitelübersicht.....	289
Abbildung 116: „Komm mit!“ One-Stop Planner Handbuchseite	289
Abbildung 117: Screenshot „Passwort Deutsch“	290
Abbildung 118: Übergeordneter Aufbau von UVO ²	295
Abbildung 119: Herkömmliche Unterrichtsvorbereitung	296
Abbildung 120: Funktionen des interaktiven Lehrerhandbuches.....	298
Abbildung 121: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Beispiel für Programmschema aus der Entwicklung	308
Abbildung 122: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Unterrichtsvorbereitung	310
Abbildung 123: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Werkzeuge.....	313
Abbildung 124: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Materialübersicht	316
Abbildung 125: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Internet.....	317
Abbildung 126: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Information.....	318
Abbildung 127: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Modul Hilfe.....	318
Abbildung 128: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Onlineangebot zu studio d. A1	319

7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Ein- und Ausgabemedien	16
Tabelle 2: Die drei Phasen von CALL (nach Warschauer)	62
Tabelle 3: Restricted, Open & Integrated CALL (nach Bax)	66
Tabelle 4: Aufgabentypen für das Internet (nach Biechele).....	77
Tabelle 5: Tätigkeitsfelder von DaF und DaZ	110
Tabelle 6: IKT-integrierendes Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen DaF/Z	153
Tabelle 7: Vor- und Nachteile von Befragungsmethoden	163
Tabelle 8: Ranking des Vermittlungspotenzials.....	238
Tabelle 9: Vergleichswerte Praxisorientiertheit.....	240
Tabelle 10: Vergleichswerte Vorbereitungserleichterung	241
Tabelle 11: Vergleichswerte Interkulturelle Prägung	242
Tabelle 12: Vergleichswerte IKT als Bereicherung.....	243
Tabelle 13: Vergleichswerte Lernerfolg durch Multimedialität	245
Tabelle 14: Vergleichswerte Förderung von Lernerautonomie.....	246
Tabelle 15: Vergleichswerte Bedeutung IKT-Integration	248
Tabelle 16: Vergleichswerte Förderung kooperativen Lernens	249
Tabelle 17: Vergleichswerte Motivationsfaktor IKT.....	251
Tabelle 18: Vergleichswerte Repräsentation in Aus- und Weiterbildung.....	252
Tabelle 19: Vergleichswerte Qualität von IT-basierten Lehr- und Lernangeboten	254
Tabelle 20: Vergleichswerte Einfluss von IKT auf Lehrpersonenrolle	256
Tabelle 21: Vergleichswerte Nivellierungseffekt.....	258
Tabelle 22: Vergleichswerte IKT und entdeckendes Lernen	259
Tabelle 23: Vergleichswerte IKT und Aktualität.....	261
Tabelle 24: Vergleichswerte IKT-Kompetenz als Grundqualifikation.....	262
Tabelle 25: Studie kompakt: Zentrale Ergebnisse	263
Tabelle 26: „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ – Auszüge aus der Produktvision	304

7.4 Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
CBT	Computer-based Training
CMC	Computer-mediated communication
CSCW	Computer-supported cooperative working
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaF/Z	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d.h.	das heißt
d. Verf.	der Verfasser / des Verfassers
Ebd.	ebenda
et al.	et alii
etc.	et cetera
f. (ff.)	folgende (fortfolgende)
FSU	Fremdsprachenunterricht
IKT	Information und Kommunikation
Hrsg.	Herausgeber
LMS	Lernmanagementsystem
o.Ä.	oder Ähnliches
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
WBT	web-based training
z.B.	zum Beispiel
ZSU	Zweitsprachenunterricht

7.5 Weiterführende Informationen zur empirischen Studie

7.5.1 Anschreiben an Multiplikatoren

In dem Mailing vom 12.02.2004 wurden Vertreter deutscher Hochschulen angeschrieben und um ihre Unterstützung bei der Durchführung der Studie gebeten. Im Wesentlichen handelte es sich hierbei um Lehrstuhlinhaber für das Fach DaF/Z sowie um leitende Mitarbeiter der Institute. Die potenziellen Multiplikatoren, die im Rahmen einer zuvor erfolgten Internetrecherche ermittelt wurden, erhielten eine Anfrage per E-Mail mit folgendem Wortlaut:

Sehr geehrter/verehrte [Name],

Ich bin Doktorand bei Prof. Hermann Funk in Jena und arbeite derzeit an meiner Dissertation zu den Auswirkungen von Computer und Internet auf die Rolle und Qualifikation von DaF-LehrerInnen. In diesem Rahmen bereite ich derzeit für April eine Online-Befragung von DaF-Studierenden und -LehrerInnen vor, die zeigen soll, welches Nutzungsverhalten und Medienkompetenz die praktizierenden und zukünftigen DaF-LehrerInnen in Bezug auf Computer und Internet allgemein und bezogen auf die Lehre haben und wie sie die Rolle des Computers/Internets in der zukünftigen Weiterentwicklung des Faches DaF einschätzen.

Meine Anfrage/Bitte an Sie ist nun, ob Sie mich in meinem Vorhaben freundlicherweise unterstützen könnten. Es wäre mir sehr geholfen, wenn Sie sich bereit erklären würden, diese Studie unter Ihren Studierenden und Mitarbeitern bekannt zu machen (ca. gegen Anfang/Mitte April). Ich würde Ihnen dann zu gegebenem Zeitpunkt per E-Mail die wesentlichen Informationen und eine PDF-Datei, die sich als Aushang verwenden lässt, zukommen lassen. Vielleicht können Sie mir aber auch jemanden in Ihrem Umfeld nennen, an den ich mich diesbezüglich wenden könnte. Ich bin für jede Form der Unterstützung dankbar.

7.5.2 Fragebogen der empirischen Untersuchung

Herzlich willkommen

Schön, dass Sie den Weg hierher gefunden haben. Die kommende Befragung wird schätzungsweise **15 bis 20 Minuten** beanspruchen. An dieser Stelle schon einmal vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Sollten bei manchen Fragen mehrere Antworten auf Sie zutreffen, Sie aber nur eine einzige auswählen können, wählen Sie bitte diejenige aus, die am meisten auf Sie zutrifft. Ihre Antworten werden nur gespeichert, wenn Sie den gesamten Fragebogen ausfüllen.

Hinweise zur Arbeit mit dem Fragebogen:

- Wenn Sie die Fragen auf einer Seite beantwortet haben, klicken Sie bitte auf den Button "**Weiter**" (rechts unten auf der Seite).
- Wenn Sie Antworten vorangegangener Fragen ändern wollen, klicken Sie bitte auf den Button "**Zurück**" (links unten auf der Seite).
- Alle mit einem * gekennzeichneten Fragen müssen beantwortet werden!

Zum Einstieg...

Um sicher zu stellen, dass der Fragebogen nicht mehrfach ausgefüllt wird, benötigen wir zunächst Ihre E-Mail-Adresse. Diese ist auch zur Teilnahme am Gewinnspiel notwendig.

Wichtig: Ihre Adresse wird nur zu Authentifizierungszwecken benötigt und wird nicht an Dritte weitergegeben! Ebenfalls werden die Daten so abgespeichert, dass Antworten nicht einer bestimmten Adresse zuzuordnen sind!

Ihre E-Mail-Adresse lautet: _____

Berufsbezogene Personendaten

Zunächst würden wir gerne von Ihnen erfahren, über welche Ausbildung, Berufserfahrung u.Ä. Sie verfügen.

1. Welche Form der Ausbildung haben Sie absolviert (für Studenten: welche absolvieren Sie gerade)? (Nur eine Antwort möglich. Wenn mehrere Antworten zutreffen, wählen Sie bitte diejenige mit dem größten DaF-Bezug.)

- DaF bzw. DaZ als Hauptfachstudium
- DaF bzw. DaZ als Nebenfach-, Aufbau- oder Ergänzungsstudium
- Germanistisches Studium / Lehramtsstudium
- Nicht germanistisches Lehramtsstudium
- Andere Fremdsprachenphilologie (nicht Deutsch)
- Andere pädagogische Ausbildung
- Andere nicht-pädagogische Ausbildung

2. Welchen beruflichen Bezug haben Sie zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? (Nur eine Antwort möglich)

- Ich bin DeutschlehrerIn.
- Ich bilde DeutschlehrerInnen aus / weiter.
- Ich studiere, um DeutschlehrerIn zu werden.

3. Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie? (Nur eine Antwort möglich)

- Bis 3 Jahre
- 3-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- Über 20 Jahre

4. Wie viele Stunden Deutsch haben Sie schon unterrichtet? (Nur eine Antwort möglich; Bitte schätzen Sie die Zahl der unterrichteten Stunden ohne Hospitationen.)

- Keine
- Bis 30 Stunden
- 30 bis 100 Stunden
- Über 100 Stunden

5. An welcher Art Einrichtung unterrichten Sie Deutsch? (Mehrere Nennungen möglich)

- Allgemeinbildende Schule (Primarstufe)
- Allgemeinbildende Schule (Sekundarstufe)
- Universität / Hochschule
- Berufliche Aus- und Weiterbildungseinrichtung (z.B. Berufsschule, Berufsbildungswerk)
- Öffentliche Bildungseinrichtung (z.B. Volkshochschule, Goethe-Institut)
- Private Bildungseinrichtung (z.B. private Sprachschule)
- In Unternehmen
- Freiberufliche(r) SprachlehrerIn (Privat- und Einzelunterricht)
- Sonstige

6. Wen unterrichten Sie überwiegend? (Nur eine Antwort möglich)

- Kinder (bis 12 Jahre)
- Jugendliche (12-18 Jahre)
- Junge Erwachsene (18-25 Jahre)
- Erwachsene (über 25 Jahre)

7. Welches Sprachniveau unterrichten Sie überwiegend? (Nur eine Antwort möglich)

- Grundstufe
- Mittelstufe
- Oberstufe

8. Für wie wichtig halten Sie die folgenden sprachlichen Fähigkeiten für Ihren Unterricht? (Eine Antwort pro Fähigkeit)

	Weniger wichtig	wichtig	Besonders wichtig
Hörverstehen			
Leseverstehen			
Sprechen			
Schreiben			

Angaben zur persönlichen Computernutzung

Hier würden wir gern wissen, welche Erfahrungen und Einstellungen Sie bezüglich Computern im Allgemeinen haben.

9. Wo steht Ihnen ein Computer zur Verfügung? (Mehrere Nennungen möglich)

- Zuhause
- Am Arbeitsplatz / beruflich
- Dort, wo ich meine Ausbildung absolviere
- Bei Freunden / Familie / Bekannten
- Sonstige

10. Seit wie vielen Jahren benutzen Sie schon Computer? (Nur eine Antwort möglich)

- Weniger als 1 Jahr
- 1-2 Jahre
- 3-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- Mehr als 10 Jahre

11. Wie viele Stunden benutzen Sie den Computer (inkl. Internet) durchschnittlich pro Woche? (Bitte tragen Sie die geschätzte Wochenstundenzahl ein.)

Private Nutzung: ___ Stunden
 Berufliche Nutzung: ___ Stunden

12. Wie schätzen Sie Ihre eigenen Kenntnisse in Bezug auf die Nutzung der folgenden Programme ein? (Eine Antwort je Programmtyp)

	Keine Kenntnisse	Grundlagenkenntnisse	Fortgeschrittenkenntnisse	Expertenkenntnisse	Weiß nicht / kann ich nicht einschätzen
Programme für Textverarbeitung (z.B. Word)					
Programme zum Erstellen von Präsentationen (z.B. PowerPoint)					
Autorenprogramme zum Erstellen von Unterrichtsmaterialien (z.B. Lingofox, Zarp, HotPotatoes)					
Programme zum Erstellen von Internetseiten (sog. HTML-Editoren, z.B. Frontpage, Dreamweaver)					
Programme zur Grafikerstellung (z.B. Corel Draw, Illustrator, Freehand)					
Programme zur Bildbearbeitung (z.B. Photoshop)					
Programme zum Erstellen von interaktiven Anwendungen (z.B. Flash, Authorware, Director)					

Angaben zur persönlichen Internetnutzung

Im Anschluss an die Computernutzung allgemein interessiert uns im Folgenden, welche Erfahrungen Sie speziell im Umgang mit dem Internet haben.

13. Wo steht Ihnen ein Internetzugang zur Verfügung? (Mehrere Nennungen möglich)

- Zuhause
- Am Arbeitsplatz / beruflich
- Dort, wo ich meine Ausbildung absolviere
- Bei Freunden / Familie / Bekannten
- Sonstige

14. Seit wie vielen Jahren benutzen Sie schon das Internet (z.B. WWW, E-Mail)? (Nur eine Antwort möglich)

- Weniger als 1 Jahr
- 1-2 Jahre
- 3-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- Mehr als 10 Jahre

15. Wie viele Stunden nutzen Sie das Internet durchschnittlich pro Woche? (Bitte tragen Sie die geschätzte Wochenstundenzahl ein.)

Private Nutzung: ___ Stunden
 Berufliche Nutzung: ___ Stunden

16. Wie häufig benutzen Sie die folgenden Internetdienste beruflich? (Eine Antwort je Dienst)

	Nie	Selten	Gelegentlich	Regelmäßig	Kenne ich nicht
E-Mail					
World Wide Web (WWW)					
Chat					
Diskussionsforen					
Audio-/Videokonferenzen					
Application Sharing					
Lernplattformen (z.B. WebCT, CLIX, Ilias, Blackboard)					
Groupware (z.B. Lotus Notes, BSCW)					

17. Wie würden Sie Ihre eigenen Kenntnisse bezüglich derselben Internetdienste beurteilen? (Eine Antwort je Dienst)

	Keine Kenntnisse	Grundlagenkenntnisse	Fortgeschrittenkenntnisse	Expertenkenntnisse	Weiß nicht / kann ich nicht einschätzen
E-Mail					
World Wide Web (WWW)					
Chat					
Diskussionsforen					
Audio-/Videokonferenzen					
Application Sharing					
Lernplattformen (z.B. WebCT, CLIX, Ilias, Blackboard)					
Groupware (z.B. Lotus Notes, BSCW)					

Angaben zur berufsbezogenen Mediennutzung

In diesem Fragekomplex wollen wir wissen, wie Sie Medien berufsbezogen anwenden, und welche Ressourcen Ihnen dazu zur Verfügung stehen.

Wichtig: Wir können leider nur die Daten für eine Einrichtung erfassen. Da es ja möglich ist, dass Sie an mehreren Einrichtungen unterrichten, nennen Sie uns bitte die für Sie wichtigste Einrichtung und beziehen Sie die Antworten auf die folgenden Fragen auf diese Einrichtung. Vielen Dank.

18. Auf welche Einrichtung, an der Sie tätig sind, beziehen sich Ihre nachfolgenden Antworten? (Nur eine Antwort möglich)

- Allgemeinbildende Schule (Primarstufe)
- Allgemeinbildende Schule (Sekundarstufe)
- Universität / Hochschule
- Berufliche Aus- und Weiterbildungseinrichtung (z.B. Berufsschule, Berufsbildungswerk)
- Öffentliche Bildungseinrichtung (z.B. Volkshochschule, Goethe-Institut)
- Private Bildungseinrichtung (z.B. private Sprachschule)
- In Unternehmen
- Freiberufliche(r) SprachlehrerIn (Privat- und Einzelunterricht)
- Sonstige

19. Stehen in der Einrichtung Computer zur Verfügung, an denen Sie mit Ihren Schülern im Unterricht arbeiten könnten? (Nur eine Antwort möglich)

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

20. Wo stehen diese Computer? (Nur eine Antwort möglich)

- Direkt im Klassenzimmer
- In einem speziellen Raum (z.B. Computerpool)

21. Wie viele Computer sind es? (Nur eine Antwort möglich)

- Ein Computer pro Lernendem
- Ein Computer für 2-3 Lernende
- Ein Computer für mehr als drei Lernende
- Weiß ich nicht

22. Steht an diesen Computern auch Internet zur Verfügung? (Nur eine Antwort möglich)

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

23. Für welche der folgenden Zwecke setzen Sie den Computer und das Internet tatsächlich ein? (Mehrere Nennungen möglich)

- Unterrichtsmaterialien erstellen (z.B. Arbeitsblätter, Folien)
- Materialien für Computer und Internet erstellen (z.B. Internetseiten, Inhalte von Lernplattformen)
- Authentische Informationen und Materialien sammeln
- Lehrmaterialien über das Internet kaufen (z.B. bei Verlagen)
- Übungsmaterialien für den Unterricht herunterladen (z.B. Übungsblätter als Ergänzungsseiten zu Lehrwerken)
- Anregungen für den eigenen Unterricht suchen (z.B. über Didaktisierung von Texten oder Liedern anderer Lehrpersonen)
- Lernende erarbeiten selbst Inhalte für Webseiten (z.B. im Projektunterricht)
- Lernende arbeiten an Lern- und Übungsprogrammen (z.B. Wortschatz- und Grammatiktrainer)
- Lernende recherchieren im Internet zu bestimmten Aufgabenstellungen
- Lernende haben E-Mail-Kontakt mit Lernenden anderer Schulen (z.B. Sprachtandems)
- Lernenden stehen online Materialien und Übungen zur Verfügung (z.B. auf einer Lernplattform)
- Erfahrungen mit KollegInnen über das Internet austauschen (z.B. E-Mail, Foren)
- Recherchieren von Fachinformationen zur eigenen Weiterbildung
- Nutzen kommerzieller Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen im Internet (z.B. Fernkurse, -studien)

24. Für wie sinnvoll halten Sie diese Einsatzmöglichkeiten? (Eine Antwort je Einsatzmöglichkeit)

	Absolut nicht sinnvoll	Wenig sinnvoll	sinnvoll	Besonders sinnvoll	Weiß nicht / kann ich nicht einschätzen
Unterrichtsmaterialien erstellen (z.B. Arbeitsblätter, Folien)					
Materialien für Computer und Internet erstellen (z.B. Internetseiten, Inhalte von Lernplattformen)					
Authentische Informationen und Materialien sammeln					
Lehrmaterialien über das Internet kaufen (z.B. bei Verlagen)					
Übungsmaterialien für den Unterricht herunterladen (z.B. Übungsblätter als Ergänzungsseiten zu Lehrwerken)					
Anregungen für den eigenen Unterricht suchen (z.B. über Didaktisierung von Texten oder Liedern anderer Lehrpersonen)					
Die Lernenden erarbeiten selbst Inhalte für Webseiten (z.B. im Projektunterricht).					
Die Lernenden arbeiten mit Lern- und Übungsprogrammen (z.B. Wortschatz- und Grammatiktrainer).					
Die Lernenden recherchieren im Internet zu bestimmten Aufgabenstellungen					
Lernende haben E-Mail-Kontakt mit Lernenden anderer Schulen (Sprachtandems).					
Den Lernenden stehen online Materialien und Übungen zur Verfügung (z.B. auf einer Lernplattform).					
Erfahrungsaustausch mit KollegInnen über das Internet (z.B. E-Mail, Foren)					
Recherche von Fachinformationen zur eigenen Weiterbildung					
Nutzung kommerzieller Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen im Internet (z.B. Fernkurse, -studien)					

Einstellungen zur Mediennutzung im Deutschunterricht

Bald ist es geschafft! Bevor wir noch ein paar Informationen zu Ihrer Person abfragen, möchten wir in diesem vorletzten Komplex erfahren, welche Einstellungen Sie in Bezug auf Computer und Internet in Verbindung mit Ihrem Beruf als DeutschlehrerIn haben.

25. Wie lassen sich aus Ihrer persönlichen Sicht die folgenden Fertigkeiten und Inhalte mit Hilfe von Computern und dem Internet vermitteln bzw. schulen? (Vergeben Sie bitte Schulnoten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).)

	1 (sehr gut)	2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (ausreichend)	5 (mangelhaft)	6 (ungenügend)	Weiß nicht / kann ich nicht einschätzen
Vokabular lernen und anwenden (Lexikalische Kompetenz)							
Grammatik lernen und anwenden (Grammatische Kompetenz)							
Aussprache und Intonation schulen (Phonologische Kompetenz)							
Geschriebene Texte lesen und produzieren (Orthographische Kompetenz)							
Sachwissen (z.B. Geografie) zum Zielsprachenland vermitteln							
Fertigkeiten zum Umgang mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen vermitteln							
Lerntechniken vermitteln							

26. Ihre Meinung ist gefragt: Lesen Sie bitte die folgenden Aussagen und geben Sie an, inwieweit Sie diesen zustimmen oder nicht! (Eine Antwort je Aussage)

	Ich stimme <u>nicht</u> zu	Ich stimme teilweise zu	Ich stimme weitgehend zu	Ich stimme voll zu	Weiß nicht / kann ich nicht einschätzen
Anwendungen und Szenarien für den Einsatz Computer und Internet im DaF/Z-Unterricht sind noch nicht ausreichend praxisorientiert.					
Computer und Internet erleichtern die Unterrichtsvorbereitung der Lehrperson.					
Computer und Internet können dazu beitragen, dass der DaF/Z-Unterricht stärker interkulturell geprägt wird als bisher.					
Computer und Internet bereichern das Berufsbild der Fremdsprachenlehrerin / des Fremdsprachenlehrers.					
Multimediale und interaktive Medien unterstützen durch die Ansprache verschiedener Sinneskanäle den Lernerfolg.					
Computer und Internet sind ungeeignete Medien, um den Lernenden mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen.					
Die Bedeutung der Integration von Computern und Internet in den DaF/Z-Unterricht wird überbewertet.					
Mit Computer und Internet lassen sich gut kooperative Lernsituationen schaffen.					
Die Arbeit mit Computer und Internet ist für die Lernenden nur wenig abwechslungsreich und nicht motivierend.					
Die Arbeit mit Computer und Internet muss stärker in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einbezogen werden.					
Die computer- und internetbasierten Lehr- und Lernangebote die ich kenne, erfüllen meine didaktischen und methodischen Ansprüche.					
Computer und Internet beeinflussen nicht die Rolle von Lehrpersonen.					
Computer und Internet tragen nicht dazu bei, dass der Zugang zu Wissen für alle Menschen weltweit erleichtert wird.					
Computer und Internet sind ungeeignete Medien, um entdeckendes Lernen zu fördern.					
Durch Computer und Internet werden die Unterrichtsinhalte aktueller und zeitgemäßer.					
Kompetenz im Umgang mit Computer und Internet gehört nicht zur Grundqualifikation von DaF/Z-LehrerInnen.					

Allgemeine Personendaten

Jetzt sind Sie so gut wie fertig! Es folgen nur noch ein paar Fragen zu Ihrer Person.

27. Wie alt sind Sie?

28. Geschlecht?

29. Ist Deutsch Ihre Muttersprache?

30. In welchem Land haben Sie den überwiegenden Teil Ihrer Ausbildung absolviert?
(Bitte geben Sie das Land an. Für den Fall, dass dieses Land durch die politischen Veränderungen der letzten Jahre nicht mehr in dieser Form existiert, geben Sie bitte den heutigen Namen des Landes ein.)

31. In welchem Land leben Sie im Moment? (Bitte geben Sie das Land an.)

Zu guter Letzt....

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung! Jetzt müssen Sie uns nur noch sagen, ob Sie an der Verlosung teilnehmen und ob Sie Informationen über die Ergebnisse der Studie erhalten möchten. Außerdem können Sie – wenn Sie das möchten – uns auch noch ein kurzes Feedback zur Befragung schreiben. Vielleicht ist Ihnen ja etwas aufgefallen, oder vielleicht gibt es Dinge, die Sie uns noch unbedingt mitteilen möchten.

32. Möchten Sie an der Verlosung der Preise teilnehmen?

33. Möchten Sie über die Ergebnisse der Studie informiert werden?

34. Hätten Sie Interesse, zukünftig an weiteren Online-Befragungen zum Thema Deutsch als Fremd und Zweitsprache teilzunehmen?

35. Hier ist Platz für Ihr Feedback und Ihre Anmerkungen: (Freiwillige Angabe)

Ende des Fragebogens

Vielen Dank für die Teilnahme an unserer Umfrage! Wir wissen Ihren Einsatz sehr zu schätzen. Sie können das Browserfenster nun schließen.

7.6 Glossar

MP3	Spezieller Standard zur Komprimierung von Audiodaten.
Audio-Recording	Aufzeichnen von Tondaten wie Sprache, Geräusche oder Musik.
Autorensystem	Software zum Erzeugen von Unterrichtsmaterialien für den Online- oder Offlineeinsatz.
CD-ROM	Als "CD-ROM" (Abk. f. "compact disk read only memory", "Compact-Disk-Festwertspeicher") werden die von den Audio-CDs abgeleiteten Datenträger bezeichnet, die 1985 von Philips und Sony eingeführt wurden.
CSS	Cascading Style Sheets ist eine deklarative Stylesheet-Sprache für strukturierte Dokumente. Sie wird vor allem zusammen mit HTML und XML eingesetzt. CSS soll dabei festlegen, wie ein Inhalt dargestellt werden soll.
Dpi	'Dots per Inch'; Maßeinheit zur Angabe der Auflösung beim Drucken oder bei der Bildschirmanzeige. Je höher der Wert, desto feiner die Auflösung. Ein Computermonitor hat eine standardmäßige Auflösung von 72dpi. Im Druck werden Auflösungen von 300dpi oder mehr verwendet.
DSL	Über die Digital Subscriber Line (engl. für Digitale Teilnehmeranschlussleitung; Abk.: DSL) können Haushalte und Unternehmen mit hoher Übertragungsrate (bis 50.000 kbit/s) Daten senden und empfangen. Wesentliche Verbesserung gegenüber Modem- oder ISDN-Verbindungen mit nur bis zu 64 kbit/s.
DVD	'Digital Versatile Disc'; entspricht in Funktion und Aussehen einer CD-ROM, jedoch ist ihr Speichervermögen ungleich größer: Je nach Speichervariante kann eine DVD zwischen 4,7 und 17 Gigabyte an Daten speichern.
GPL	Engl.: Gnu General Public License. Freie Softwarelizenz, mit deren Hilfe selbst geschriebene Software und deren Quellcode geschützt wird. Die GPL setzt darauf, den Quellcode (siehe „Quellcode“) eines Programms freizugeben und so die Weitergabe und Veränderung des Programms zu erleichtern. Die diesem Zweck entsprechenden Richtlinien und Bedingungen sind der GPL zu entnehmen. Hintergrund ist, dass ein Programm, das von vielen Leuten entwickelt und weiterentwickelt worden ist, wahrscheinlich fehlerfreier und besser ist, als ein Programm, das von wenigen Programmierern verfasst wurde. Weitere Informationen unter www.gnu.de .
GPRS	General Packet Radio Service (engl. „Allgemeiner paketorientierter Funkdienst“) ist ein paketorientierter Übertragungsdienst, der im Bereich des Mobilfunks eingesetzt wird.
GSM	Das Global System for Mobile Communications (früher Groupe Spéciale Mobile, GSM) ist ein Standard für volldigitale Mobilfunknetze, der hauptsächlich für Telefonie, aber auch für leitungsvermittelte und paketvermittelte Datenübertragung sowie Kurzmitteilungen (Short Messages) genutzt wird.
IKT	Abkürzung für Informations- und Kommunikationstechnologien.

Hypertextualität	Im Kontext von Internet bezeichnet man als Hypertextualität häufig zusammenfassend die charakteristischen Merkmale von Hypertextdokumenten wie Nichtlinearität, Nichtsequentialität, Dekontextualisierung, Rekombinatorik, Interzeption, Assoziativität.
HTML	Die Hypertext Markup Language (HTML), oft auch kurz als Hypertext bezeichnet, ist eine textbasierte Auszeichnungssprache zur Darstellung von Inhalten wie Texten, Bildern und Hyperlinks in Dokumenten. HTML-Dokumente sind die Grundlage des World Wide Web und werden von einem Webbrowser dargestellt.
Joystick	Ein Joystick (v. engl. joy „Freude“ u. stick „Stock“) ist ein Eingabegerät für Computer. Der Joystick ist dem Steuerknüppel eines Flugzeugs nachempfunden und dient zur Bewegung von Spiel- und Steuerelementen.
Keyboard	Tastatur eines Computers
LAN	Engl.: Local Area Network; lokal begrenzte Vernetzung von Computern und Peripheriegeräten
Laptop	Ein Laptop ist im Grunde nur eine andere Bezeichnung für Notebook.
MMS	MMS (Multimedia Messaging System) ist ein System, mit dem Töne, Bilder, Filme etc. per Handy verschickt werden können.
Modem	Mit einem "Modem" ("Modulator-Demodulator") können Daten vom Computer über das Telefonnetz übertragen werden.
Notebook	Ein Notebook ist ein zumeist zusammenklappbarer Kleinst-Computer, der für den mobilen Einsatz gedacht ist.
PC	Ein Personal Computer, kurz PC, ist ein „Einzelplatzrechner“ (Mikrocomputer), der im Gegensatz zu einem Großrechner von einer einzelnen Person bedient, genutzt und gesteuert werden kann. Seit Beginn der 1970er-Jahre waren Computerbauteile so preisgünstig, dass Unternehmen mit der Entwicklung von Computern für private Zwecke begannen.
PDA	P ersonal D igital A ssistants dienen hauptsächlich der persönlichen Terminplanung. Es sind handflächengroße Geräte (deswegen werden sie auch oft Handheld genannt), die sich meistens mit einem Stift bedienen lassen.
Plotter	Ein Plotter ist im Wesentlichen ein großer Drucker, der auch großformatige Papiere verarbeiten kann.
Podcasting	Podcasting bezeichnet das Produzieren und Anbieten von Mediendateien über das Internet. Der Begriff setzt sich aus den beiden Wörtern iPod und Broadcasting (engl. für „Rundfunk“) zusammen. Ein einzelner Podcast (der Podcast, die Podcasts) ist somit eine Serie von Medienbeiträgen (Episoden), die meist in Form von Audio oder Video vorliegen.
Scanner	Ein "Scanner" ist ein Gerät, mit dem man Bilder digitalisieren, d.h. in eine für den Computer verständliche Form bringen, kann. Der Scanner tastet hierfür jeden Punkt des Bildes ab und schickt den Wert des reflektierten beziehungsweise hindurchgelassenen Lichts (z.B. bei einem Dia) an den PC.

SMS	Short Message Service (engl. für "Kurznachrichtendienst", Abk. SMS) ist ein Telekommunikationsdienst zur Übertragung von Textnachrichten, der zuerst für den GSM-Mobilfunk entwickelt wurde.
Subnotebook	Besonders kleines Notebook
Synthesizer	Ein Synthesizer (kurz auch Synthe genannt) ist ein elektronisches oder elektronisch gesteuertes Gerät zur Synthese von Schwingungen bzw. zur künstlichen Klangerzeugung. Am häufigsten wird als Synthesizer ein Tasteninstrument bezeichnet, das auf elektronischem Wege Klänge erzeugen kann.
Tablet-PC	Tablet PC (engl. tablet "Tablett") bezeichnet einen PC, der unter anderem wie ein Notizblock (US-engl. "tablet") verwendet werden kann. Der Benutzer kann dabei Eingaben per Stift oder Finger direkt auf dem Bildschirm tätigen, was einen natürlicheren Umgang mit Computern ermöglichen soll.
Touchscreen	berührungssensitive Bildschirme
Trackball	Der Trackball ist wie das Touchpad oder der Touchpoint eine Mausalternative, die zumeist bei Notebooks eingesetzt wird. Hierbei wird (zumeist mit dem Daumen) der Ball in die Richtung gerollt, in die sich der Mauszeiger bewegen soll.
Übertragungsgeschwindigkeit	Synonym: Übertragungsrate/-kapazität, Bandbreite, Bitrate. Die Übertragungsrate gibt die Anzahl der Informationseinheiten pro Zeitabschnitt an, die zwischen Sender und Empfänger übertragen werden. Die Einheit ist Bit pro Sekunde (bit/s). Je größer die Übertragungsrate, desto schneller werden Daten übertragen.
UMTS	Engl.: Universal Mobile Telecommunications System; steht für den Mobilfunkstandard der dritten Generation, mit dem deutlich höhere Datenübertragungsraten als mit dem GSM-Standard möglich sind.
WAN	Engl.: Wide Area Network; Vernetzung von Rechnern und Peripheriegeräten über große Entfernungen hinweg.
WAP	Engl.: Wireless Application Protocol; WAP ist ein Standard für die drahtlose Übertragung von Informationen.
Webcam	Eine Webcam ist eine Kamera, die an den Computer angeschlossen wird und dazu dient, aufgenommene Bilder und Videos auf einen Webserver und so ins Internet zu stellen.
XML	Die Extensible Markup Language (engl. für „erweiterbare Auszeichnungssprache“), abgekürzt XML, ist ein Standard zur Modellierung von halbstrukturierten Daten, der vom World Wide Web Consortium (W3C) definiert wird. XML definiert Regeln für den Aufbau von Dokumenten, die Daten enthalten, die zum Teil einer fest vorgegebenen Struktur entsprechen, teilweise aber auch Elemente beinhalten, die nicht diesem statischen Schema entsprechen.

7.7 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Jan Fleckenstein M.A., wohnhaft Schleißheimer Straße 263, 80809 München, der Verfasser der Dissertation, eidesstattlich:

- (a) dass mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist,
- (b) dass ich die Dissertation selbst angefertigt und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe,
- (c) dass folgende Personen mich bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes unterstützt haben:
 - durch fachlichen Rat bzw. Fachdiskussionen:
 - Prof. Dr. Hermann Funk (Auslandsgermanistik / Friedrich-Schiller-Universität Jena)
 - Prof. Dr. Jürgen Bolten (Interkulturelle Wirtschaftskommunikation / Friedrich-Schiller-Universität Jena)
- (d) dass die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen wurde und dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- (e) dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
- (f) dass ich die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation noch nicht eingereicht habe.

München, den 11.06.2008

[Unterschrift]

