

UNIVERSITÄT TAMPERE
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur

Anwendung der Datennetzwerke im computergestützten Fremdsprachenunterricht.

Dargestellt am Beispiel eines DaF-Kurses in der Fachhochschule Satakunta.

Päivi Svärd
Pro Gradu-Arbeit
April 2005

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteen laitos

SVÄRD, PÄIVI: Anwendung der Datennetzwerke im computergestützten Fremdsprachen-
unterricht. Dargestellt am Beispiel eines DaF-Kurses in der Fachhochschule Satakunta.

Pro Gradu -tutkielma, 113 s.

Saksan kieli ja kulttuuri

Huhtikuu 2005

Suomalaisessa tietoyhteiskunnassa tavoitellaan tietoverkkojen hyödyntämistä myös opetus-
toiminnassa ja oppimisessa. Tämän tavoitteen hengessä Satakunnan Ammattikorkeakoulun
Huittisten yksikössä on kehitetty oma verkko-oppimisympäristö, jota koulun opettajat käyttävät
kursseillaan perinteisen opetuksen rinnalla tai sen sijasta. Nykyistä tietoyhteiskuntaa leimaava
piirre on myös Internetin käytön ja sen sisältämän aineiston nopea kasvu. Tämän tutkimuksen
tavoitteena oli selvittää, onko Internet-lähteistä mahdollista löytää sellaista tekstimateriaalia, jota
voidaan mielekkäästi käyttää vieraan kielen verkkokurssin aineistona. Lisäksi tavoitteena oli
selvittää, kuinka Internet-aineistoon perustuva verkkokurssi on käytännössä mahdollista tuottaa.
Tutkimuksen avulla pyrittiin luomaan yksittäisestä kielestä riippumaton malli, jota voisi käyttää
pohjana verkkokielikurssien rakentamisessa, ja joka voisi rohkaista Satakunnan Ammattikorkea-
koulun kieltenopettajia tuottamaan vieraisten kielten kurseja koulun oppimisympäristöön. Mal-
lin tuli mahdollisimman kattavasti ottaa huomioon kokonaan verkossa toteutettavaan kielikurs-
siin liittyvät tekijät.

Tutkimuksen kuluessa tuotettiin elokuun 2001 ja huhtikuun 2002 välisenä aikana verkkokurssi
Suomitietoutta saksaksi, jonka laajuus oli kaksi opintoviikkoa ja joka ajallisesti kattoi 10 viikon
mittaisen opiskelujakson. Kurssin suunnitteli ja verkkomateriaalin tuotti tämän tutkimuksen te-
kijä, mutta kurssin opettajana toimi Satakunnan Ammattikorkeakoulun Huittisten yksikön oma
saksankielen opettaja. Kurssi tuotettiin normaalilla toimistokäyttöön tarkoitettulla Windows-työ-
asemalla ja ohjelmilla, jotka ovat saatavilla Satakunnan Ammattikorkeakoulussa tai helposti
hankittavissa sinne. Äänitysten tekemiseen käytettiin kannettavaa MiniDisc-soitinta ja puhe-
mikrofonia sekä kielistudiolaitteita. Kurssia varten kehitettiin temaattinen ja rakenteellinen
perusyksikkö, jota toistamalla rakennettiin koko kurssi. Kurssin tuotantoprosessi pelkistettiin
vuokaavioksi, joka kuvaa prosessin yksittäisiä työvaiheita ja niiden järjestystä. Myös perusyksik-
ön ja koko kurssin rakenne kuvattiin kaavioilla. Näin saatiin aikaan vieraan kielen verkkokurs-
sin rakenteen, toteutuksen ja tuotantoprosessin kattava graafinen malli.

Kurssin tuotantoprosessin aikana havaittiin, että kielikurssin materiaaliksi sopivaa, tiettyyn tee-
maan liittyvää aineistoa on mahdollista löytää Internetistä, mikä kuitenkin edellyttää erilaisten
hakustrategioiden ja tekniikoiden hyvää hallintaa. Lisäksi voitiin todeta, että kurssin tuottaminen
kesti huomattavasti kauemmin, kuin ennakolta osattiin odottaa. Mallikurssin tuottaminen vei
tehokasta työaika 40-tuntisissa työviikoissa mitattuna kaksi kuukautta. Kaikkiaan prosessi kesti
vieläkin kauemmin, koska erilaisten tekniikoiden opetteluun ja testaamiseen käytettyä aikaa ei
laskettu mukaan varsinaisen tuotantoprosessin työaikaan. Näyttääkin siltä, että verkkokurssien
tuotannossa kannattaisi suosia opettajan ja erikseen nimetyn tuottajan välistä yhteistyötä eikä
säilyttää vastuuta verkkokurssien tuottamisesta pelkästään virassa toimivien opettajien harteille.
Tämän yhteistyön tukena voidaan käyttää tässä tutkimuksessa tuotettua graafista mallia.

Asiasanat: Saksan kieli, kielikurssit, verkkokurssit, tietoverkot, mallintaminen, vuokaaviot.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	1
2	Datennetzwerke im Dienst des Lernens	3
2.1	Übersicht zu Internet und Intranet.....	3
2.2	Internet als Quelle authentischen Textmaterials.....	4
2.2.1	Anwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht	5
2.2.2	Informationssuche im Internet	7
2.2.3	Kriterien der Textauswahl.....	11
2.3	Digitale Lernumgebungen und Lernplattformen in Datennetzwerken.....	18
2.3.1	Eine Übersicht zu drei digitalisierten Lernplattformen.....	21
2.3.1.1	WebCT.....	24
2.3.1.2	Discendum Optima	26
2.3.1.3	BSCW	28
2.3.1.4	Lernplattformen aus Sicht des Kursautors.....	30
2.3.2	Virtualia – die Lernplattform der FHS Satakunta	32
3	Computergestützter Fremdsprachenunterricht.....	34
3.1	Lerntheoretischer Hintergrund netzwerkbasierter Unterrichts	36
3.2	Fremdsprachendidaktische Faktoren	41
3.2.1	Didaktisierung des internetbasierten Textmaterials.....	44
3.2.2	Übung und Rückmeldung	51
3.3	Multimediale und interaktive Eigenschaften	57
4	DaF-Kurs ”Finland auf Deutsch” im Datennetzwerk der FHS Satakunta.....	63
4.1	Hintergrund und allgemeiner Ansatzpunkt des Kursaufbaus	63
4.2	Kursaufbau.....	68
4.3	Lernkontrollen und Prüfungen.....	73
4.4	Beim Produzieren angewandte Computerprogramme.....	75
4.5	Die Bereitstellung des Materials.....	79
5	Schlussfolgerungen.....	80
5.1	Kursmodell	80
5.2	Bemerkungen zum Kursmodell und dem Musterkurs	94
	Glossar.....	104
	Literaturverzeichnis	109
	Ungedruckte Quellen.....	113

1 Einführung

In der Informationsgesellschaft, in der wir heute leben, spielen Datennetzwerke, digitale Lern- und Arbeitsumgebungen und die Fähigkeit mit den neuen Medien umzugehen, eine zentrale Rolle. Auch in der pädagogischen Diskussion sind die neuen Medien ein heißes Thema. Gleichzeitig stehen das konstruktivistische Lernparadigma und die Anforderung, den ganzen Unterricht zu reformieren, im Fokus der Diskussion. (Vgl. hierzu z.B. Rüschoff & Wolff 1999, 13–27; Rinder 2003, 3–4.) Auch der finnische Staat setzt in seinen Strategien eine vielfältige Benutzung der Datennetzwerke in Unterricht und Forschung voraus (vgl. hierzu z.B. Suomi tietoyhteiskunta 2000, 58–60). Die Fachhochschule Satakunta wie auch andere Fachhochschulen, Universitäten und Lehranstalten in Finnland, verfolgen aufmerksam die Entwicklung der Informationsgesellschaft. FHS Satakunta hat ihre eigene netzwerkbasierte Lernumgebung, *Virtualia*, entwickelt, wo sie Unterricht als Bestandteil der traditionellen Kurse oder als selbststehende Kurseinheiten anbietet. Auch Fremdsprachenunterricht wird in der *Virtualia*-Umgebung angeboten, jedoch nur relativ wenig und meistens im Fach Englisch.

Vor diesem Hintergrund ist es leicht zu verstehen, dass in der FHS Satakunta eine Entscheidung getroffen wurde, für die Lernumgebung *Virtualia* im Netzwerk der Schule einen virtuellen Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache zusammenzustellen, in der Hoffnung, dass dies einen Prozess hervorrufen würde, wo die Lehrkräfte der Schule mehr eigenes Kursmaterial für Fremdsprachenunterricht durch *Virtualia*-Lernumgebung produzieren würden. Herr Aarno Korpela, damaliger Leiter der Abteilung Huittinen, ist zu dem Entschluss gekommen, dass ich für diese Aufgabe wegen meines Germanistikstudiums und meiner Kenntnisse im Bereich der neuen Medien geeignet bin. Die Arbeit begann im August 2001. Das Kursmaterial sollte innerhalb von zwei Monaten fertiggestellt werden, was aber ein zu optimistischer Zeitplan war, wie es sich später herausstellte.

Als geeigneter Kurs, der den Studenten in einem virtuellen Format angeboten werden soll, wurde die Veranstaltung „Finnland auf Deutsch“¹ gewählt, die in den vergangenen Jahren mehrmals im

¹ Auf Finnisch: *Suomitetoutta saksaksi*

normalen Präsenzstudium durchgeführt worden war. Das Ziel war ein Kurs, der bis auf eine Orientierungsphase am Anfang und ein kurzes Treffen in der Kursmitte völlig als Fernunterricht im Netzwerk durchgeführt wären sollte. Bei der Planung des Kurses wurde danach gestrebt, alle Anforderungen zu berücksichtigen, die an eine grundständige Lehrveranstaltung gestellt werden.

Diese Arbeit ist ein Bericht über den Prozess der Herstellung eines virtuellen Sprachkurses. Mein Ziel ist es, ein Modell zu präsentieren, das auf den gesamten virtuellen Fremdsprachenunterricht der FHS Satakunta übertragbar wäre. In dieser Arbeit beschreibe ich die Rolle der Datennetzwerke und der digitalisierten Lernumgebungen im computergestützten Lernen (Kapitel 2), den theoretischen Hintergrund des computergestützten, netzwerkbasierten Fremdsprachenunterrichts (Kapitel 3) und die Verwirklichung des Kurses „Finnland auf Deutsch“ (Kapitel 4). Im Kapitel 5 präsentiere ich die Schlussfolgerungen aus dem Modellversuch und dem Entstehungsprozess des Beispielkurses. Am Ende der Arbeit befindet sich ein Glossar der im Text angewandeten Termini der Informationstechnologie.

2 Datennetzwerke im Dienst des Lernens

Die Geschichte des computergestützten Fremdsprachenunterrichts geht einige Jahrzehnte zurück, denn das erste Programm wurde Ende der 50er Jahre entwickelt (Delcloque 2000²). Zur selben Zeit fing auch der Aufbau von Computernetzwerken an, und schon in den 1960er Jahren wurde das Lehrsystem PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) entwickelt, das Lehrern und Lernern die Möglichkeit bot, via Computernetzwerke miteinander zu kommunizieren (Delcloque 2000³).

Die Verbreitung und allgemein gute Verfügbarkeit der heutigen Datennetzwerke bietet dem Fremdsprachenunterricht neue Möglichkeiten. Nach Richter (2002, 1) ist in der Diskussion über die Anwendung der Neuen Medien beim Fremdsprachenlernen ein thematischer Übergang von Multimedia zu Internet bemerkbar. Die rege Beschäftigung mit dem netzgestützten Fremdsprachenlernen sei nicht auf didaktisch begründete Überlegungen zurückzuführen, sondern eher auf Interessen der bildungspolitischen Entscheidungsträger und Lehrmittelproduzenten. Braun (2000, 39) vertritt die Meinung, dass schon die Tatsache, dass das Internet eine Selbstverständlichkeit unter den Medien ist, als Begründung für seine Benutzung im DaF-Unterricht genügt. Hess (2003, 14) betont, dass die Informationstechnologie parallel mit der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung ein Bestandteil des Unterrichts sein wird und keine wissenschaftliche Rechtfertigung für ihre Brauchbarkeit benötigt.

In dieser Arbeit spielen die Datennetzwerke eine zentrale Rolle. Die technischen Einzelheiten der verschiedenen Datennetzwerke können in diesem Zusammenhang übergangen werden, eine Einteilung in zwei für die Benutzerperspektive bedeutende Typen genügt: *Internet* und *Intranet*.

2.1 Übersicht zu Internet und Intranet

Das Internet ist ein für jeden offenes Netzwerk, das weltweit anwendbar ist. Über Internet werden verschiedene Dienstleistungen benutzt, wie zum Beispiel E-Mail zum Senden und Empfan-

² <http://www.history-of-call.org/poster13-3.htm>

³ <http://www.history-of-call.org/poster14-1.htm>

gen von Mitteilungen; WWW (Word Wide Web) zum Abrufen und Veröffentlichen von Informationen; FTP (File Transfer Protocol) zum Übertragen und Speichern von Dateien über das Netzwerk, IRC (Internet Relay Chat) und Chat zur realzeitlichen Diskussion, Newsgruppen zur asynchronen, themenspezifischen Diskussion, Internet-Telephonie zu realzeitlichen Tongesprächen und Videokonferenz zur Vermittlung von Ton und Bild in Realzeit. Das Internet ist auch in dem Sinne ein für jedermann offenes Netzwerk, dass im Prinzip jeder auch als dessen Inhaltsanbieter fungieren kann. Das Netzwerk verändert sich beständig, neue Inhalte werden aufgenommen und alte gelöscht. (Siehe z.B. Heiskanen et al. 2000, 42–46; Rüschoff & Wolff 1999, 143–144; Rouselle 1995, 104–116.)

Die technische Entwicklung hat zu schnellen, relativ preiswerten und sogar festen Internetverbindungen und damit zur Verbreitung der Computeranlagen in Schulen und privaten Haushalten geführt. Vom technischen Gesichtspunkt aus ermöglicht dies die Benutzung des Internets im computergestützten Sprachunterricht immer besser.

Ein Intranet ist ein geschlossenes Netzwerk, dessen Benutzung auf bestimmte identifizierbare Anwender begrenzt ist. Über Intranet können internetähnliche Dienstleistungen mit einem Web-Browser benutzt werden, wie Korrespondenz zwischen einzelnen Personen, Dateiübertragung von einem Computer zu einem anderen, Tongespräche in Realzeit, Schwarzes Brett, Übertragung von Video oder Ton in Realzeit. Ein Intranet kann unter Umständen auch durch das Internet benutzt werden.

Vereinfachend kann man sagen, dass das Internet im Bereich des Fremdsprachenunterrichts eine unerschöpfliche Materialquelle bietet und ein Intranet als die Plattform der Lernumgebung dient. Im Unterricht können die Netzwerke getrennt von einander benutzt werden, so dass nur das eine oder das andere eingesetzt wird, oder sie können als eine Kombination angewendet werden, so dass zum Beispiel das Kursmaterial über das Internet veröffentlicht bzw. abgerufen wird und die Kursverwaltung über das Intranet läuft.

2.2 Internet als Quelle authentischen Textmaterials

Authentische Texte wurden schon vor dem Internet im Fremdsprachenunterricht benutzt – man kopierte Zeitungsartikel, Broschüren, Bücher, Briefe usw. und setzte sie im Unterricht ein. Jedoch war es nach Halm-Karadeniz (2001) außerhalb der deutschsprachigen Länder schwer, für

den Unterricht ein authentisches deutschsprachiges Umfeld zu finden. Für Lehrer wie für Lerner sei der unmittelbare Zugriff auf aktuelle Quellen nahezu unmöglich gewesen. In der virtuellen Welt des Internets seien nun jederzeit deutschsprachige Interaktionen möglich, und außerdem sei eine Fülle von Landeskunde-Material und Zugang zu DaF-Informationen verfügbar. (Halm-Karadeniz 2001, 389.) Nach Donath bedeutet Sprachenlernen mit dem Internet die Möglichkeit, Fremdsprachenkenntnisse in einer motivierenden, lernerzentrierten Situation mit authentischen Texten und realistischen Arbeitsanforderungen und in einem reichen Lernumfeld anzuwenden und erweitern zu können (Donath 2001, 15).

In meiner Arbeit gehe ich davon aus, dass es möglich und sinnvoll ist, den Lehrplan einer relativ umfassenden Studieneinheit des Fremdsprachenunterrichts auf die Anwendung von authentischen Texten aus dem Internet zu gründen.

2.2.1 Anwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Das Internet ist eine unerschöpfliche Quelle an Informationen jeder Art. Es gibt unzuverlässiges und zuverlässiges, fiktives und dokumentarisches Material, tendenziöse Stellungnahmen und objektive Information, alles von Werbung bis zu Quatsch. Über Internet können authentische Texte zu jedem Thema gefunden werden.

In dieser Arbeit wird die Authentizität der Texte aus zwei Perspektiven betrachtet. Einerseits werden Texte als authentisch bezeichnet, wenn sie inhaltlich bzw. thematisch den kommunikativen Bedürfnissen der Menschen entsprechen. Andererseits werden in authentischen Texten der Mannigfaltigkeit der verwendeten Sprache keine formalen Grenzen im Sinne der Fremdsprachendidaktik gesetzt. Kurz: Texte sind authentisch, wenn sie für einen bestimmten kommunikativen Zweck geschrieben wurden. Damit werden Texte gemeint, die nicht eigens für Lernzwecke im Fremdsprachenunterricht hergestellt wurden, sondern vielmehr um eine wirkliche kommunikative Funktion der Wirklichkeit zu erfüllen. In diesem Sinne müssen auch Texte von nicht muttersprachlichen Schreibern als authentisch angesehen werden.

Laut Nebe-Rikabi (1997) entstand die Forderung nach authentischen Texten aus der Einsicht, dass ein authentischer Text ein Stück kommunikative Wirklichkeit ist. Damit biete er den Rezipienten die Möglichkeit, die andere, nicht vertraute Kultur über die fremde Sprache wahrzunehmen und zu erfassen. Die Sicht von Nebe-Rikabi kann auch umgekehrt werden: authentische

Texte können dem Lernenden eine Möglichkeit zur Wahrnehmung der eigenen Kultur in der fremden Sprache bieten. Das Zeitalter des Internets hat die Menge der dem großen Publikum zugänglichen Texte vervielfältigt, und damit ist die Zahl der authentischen fremdsprachlichen Texte über die eigene Kultur gestiegen. Oft sind diese Texte Übersetzungen von einer Sprache in eine andere, was ihre Authentizität nicht mindert, auch dann nicht, wenn sie nicht von einem Muttersprachler übersetzt wurden. Auch Rüschoff & Wolff (1999, 169) betonen die Bedeutung des authentischen Sprachmaterials mit seinen von der Lehrwerksprache abweichenden Strukturen und Themen.

Es kann m.E. angenommen werden, dass im Hochschulbereich und in der Erwachsenenbildung das im kommunikativen Sinne authentische Material für Studierende wesentlich attraktiver ist, als die für Lernzwecke künstlich hergestellten Texte. Bei der Motivation der Lerner spielt das allgemeine Interesse an den gewählten Themen sowie ihre Aktualität in der Lebenssituation der Lerner vermutlich auch eine entscheidende Rolle. Wie noch nie zuvor bietet die Vielfalt von Texten im Internet die Möglichkeit, beide Kriterien der Auswahl der Lerntexte zu berücksichtigen.

Eines der Lernziele im Fremdsprachenunterricht ist das Verstehen der authentischen Sprache in wirklichen Situationen (Nebe-Rikabi, 1997). Die künstliche Sprache eines für Lernzwecke hergestellten Materials wird mehr oder weniger absichtlich so zusammengestellt, dass es den Verstehensvoraussetzungen der jeweiligen Lerner entspricht. Die authentische Sprache außerhalb von Schule und Hochschule weist zwar auch Züge des Verständlichmachens auf, sie berücksichtigt in der Regel aber nicht die pädagogische Perspektive des Fremdsprachenunterrichts.

Authentische Sprache wird meist von sprachlich geschickten Menschen produziert, die die grammatischen Regeln und stilistischen Faktoren ihrer Muttersprache gut beherrschen. Sie wird aber auch von Menschen erzeugt, die viele sprachliche und stilistische Fehler machen. Die Fehler der Muttersprachler unterscheiden sich von denen des Fremdsprachenlerner. Fehlerhafte oder die von den grammatischen und stilistischen Normen der Hochsprache abweichende Sprache muss auch interpretiert werden. Diese Fehler bzw. Abweichungen von der Norm können als eigenes Lernmaterial verwendet werden.

Die Sprache der gedruckten Veröffentlichungen ist erfahrungsgemäß überwiegend grammatisch korrekt und entspricht stilistisch den Rahmenbedingungen der jeweiligen Publikation. Schrift-

steller, Journalisten, Editoren, Verlagslektoren usw. sind professionelle Schreiber, in deren Ausbildung Rücksicht auf die Sprachrichtigkeit genommen wird. Ein gedrucktes Werk ist relativ teuer zu produzieren. Deswegen ist es schwer vorstellbar, dass Herausgeber es erlauben würden, den Ruhm ihres Verlags oder den Verkaufswert ihrer Veröffentlichungen durch schlechte Sprache zu gefährden.

Im Internet dagegen kommt sowohl gute wie schlechte Sprache vor. Das Publizieren im Internet ist billig und so gut wie jedem möglich, der einen Datenrechner und Internetanschluss hat. Die Verfasser der im Internet vorkommenden Texte sind nicht immer professionelle Schreiber, nicht einmal immer Muttersprachler. Dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass es so viele private Homepages gibt, von deren Hersteller kein Vorgesetzter oder Herausgeber Rücksicht auf Sprachrichtigkeit verlangen kann. Im Gegensatz zu den traditionellen Printmedien ist es sogar in unterschiedlichen Firmen und Institutionen üblich, dass die Texterstellung in den Händen von Laien liegt. Dies führt unvermeidlich dazu, dass ein Teil der Texte, die man über Internet für Lernzwecke abrufen, nicht den sprachlichen Regeln der Fremdsprachenlehrbücher entsprechen, inhaltlich aber gut für den Unterricht geeignet sind.

Die aus Versehen oder absichtlich von der hochsprachlichen Norm abweichende Sprache scheint im Internet so häufig vorzukommen, dass dies ein interessantes Untersuchungsthema an sich sein könnte, wie auch die didaktischen Strategien, mit denen solche Texte im Unterricht behandelt werden sollten. In dieser Arbeit wird dazu keine Stellung bezogen, obwohl die Verwendung von der hochsprachlichen Norm abweichenden Texten als Lernmaterial im virtuellen Kurs *Finnland auf Deutsch* nicht bewusst vermieden wurde.

2.2.2 Informationssuche im Internet

Mit dem Internet ist die Abrufung und Erstellung des Materials für den Fremdsprachenunterricht zwar einerseits leichter geworden, andererseits wird die Benutzung des gefundenen Materials jedoch durch die urheberrechtlichen Bedingungen erschwert. Sogar die Vielfalt an Material kann beim Auswählen der Texte zu Problemen führen.

Um Texte zu einem bestimmten Thema im Internet abzurufen, werden oft Suchprogramme benutzt, denen ein oder mehrere Suchbegriffe gegeben werden. Zu solchen Programmen zählen

z.B. Google⁴, Altavista⁵, Fireball⁶, Yahoo⁷ und viele andere mehr. Christa Dürscheid (2001, 44) beschreibt eine typische Situation, zu der man nur zu oft kommt, wenn man auf der Suche nach guten Texten ist:

Aufgrund der Unmenge an Daten, die im WWW gespeichert sind, bringt eine solche Anfrage aber meist weitaus mehr Treffer, als tatsächlich gebraucht werden. Wer z. B. Informationen über die Gedichte von Goethe möchte und als Stichwort nur „Goethe“ eingibt, wird bei der deutschsprachigen Suchmaschine „Fireball“ über 70 000 Treffer erzielen.⁸

Hat man Glück, so findet man unter den ersten 10 Treffern genügend passendes Material. Jedoch kommt man zu besseren Resultaten, wenn man mit den Suchtechniken des Internets vertraut ist. Nach Brandl ist die Auswahl der geeigneten Internet-Seiten der zeitraubendste Teil der Planung von netzbasiertem, lehrergeführtem Unterricht. Deswegen sei es unbedingt notwendig, dass die Lehrer Kenntnisse über die verschiedenen Suchprogramme und deren Anwendung erwerben. (Brandl 2002.)

Im anspruchsvollen Sinn ist die Informationssuche ein Spezialgebiet der Informatik, deren Methoden und Strategien in Themenvorlesungen behandelt werden. Fremdsprachenlehrer, die Textmaterial für ihren Unterricht suchen, kommen mit wesentlich weniger Wissen zurecht. Dürscheid (2001, 44) schreibt dazu:

Deshalb sollte man die Sucheingabe möglichst eingrenzen, so z. B., indem man zwei Suchbegriffe eingibt und diese mit „und“ verknüpft, was bedeutet, dass nur solche Webseiten angezeigt werden, die beide Begriffe enthalten. (Dürscheid 2001, 44.)

Dem Lehrer obliegt es, die Unterschiede zwischen den einzelnen Suchprogrammen zu erlernen. Sie sollen sich die Zeit nehmen, um die verschiedenen Arten und Weisen zu klären, wie das Verknüpfen von Suchbegriffen in der Praxis vor sich geht. Auch dies wird in speziellen Vorlesungen und Kursen gelehrt. Verfügt man über die Basiskenntnisse der Computer- und Internetanwendung, kann man die Suchtechniken auch selbstständig erlernen – mit Hilfe des Internets!

⁴ <http://www.google.com/intl/de/>

⁵ <http://de.altavista.com/>

⁶ <http://www.fireball.de/>

⁷ <http://de.yahoo.com/>

⁸ Inzwischen ist der Zahl auf deutschsprachigen Seiten auf mehr als 120 000 und Weltweit auf eine halbe Million Treffer gestiegen!

In Deutschland wie auch in Finnland gibt es Websites, in denen die Suchtechniken des Internets gründlich behandelt werden. Die deutsche Website „Suchfibel“ von Stefan Karzauninkat ist einer Besichtigung Wert, auch in dem Sinne, dass sie selbst als Textmaterial im DaF-Unterricht dienen kann. Über den Link „Zum Verständnis“ kommt man zu einer Erläuterung, für wen die Suchfibel gedacht ist:

Diese Seiten sind für Menschen geschrieben, die das Internet als Informationsquelle nutzen wollen. Dabei kommt es nicht auf technisches Verständnis und jede Menge Computerkenntnisse an. Wichtiger und nützlicher sind eine gesunde Portion Neugier und Spaß am Entdecken. Ein wenig Allgemeinwissen und das, was die Engländer als „common sense“ bezeichnen, sind ebenfalls von Vorteil.⁹

Die Suchfibel beinhaltet Informationen zu Suchsystemen, zu Suchstrategien und zur Bedienung der Suchmaschinen, wie auch zum Beurteilen der Suchergebnisse und zu Grenzen der Suche im Internet. Eine Reihe der deutschsprachigen Suchmaschinen ist aufgelistet und kommentiert. Das Ganze ist klar aufgebaut und lässt sich gut konsultieren.

In Finnland befindet sich Material zur Informationssuche z.B. auf der Website „Dienstleistungen der Finnischen Bibliotheken im Internet“¹⁰. Über die Links „Tiedonhaku > Verkkotiedonhaun perusteita“ (Informationssuche > Grundsätze der Informationssuche im Internet) kommt man zu einem Material¹¹, das die Informationssuche unterstützen soll und das auch als Lehrmaterial genutzt werden kann. Das Material ist in vier Themen unterteilt: 1) Grundsätze mit kurzer Einführung zum Internet als Informationsquelle und zu Informationssuche im Internet; 2) Internet als Informationsquelle - eine ausführlichere Erläuterung; 3) Suchmethoden - eine genauere Darstellung der Suchtechniken und 4) die Informationssuche im Internet in Beziehung zu den allgemeinen Bibliotheken. Das Material steht frei zur Verfügung, solange die Quelle angegeben wird. Die vier Themenbereiche stehen auch einzeln in einer leicht ausdrückbaren Form zur Verfügung. Ähnliche Materialien gibt es eine ganze Menge, zum Beispiel in Websites von einzelnen Bibliotheken und Bildungsanstalten.

Ein Problem solcher Materialien ist die schnelle Entwicklung der Suchtechniken. Die methodologische Grundlage der Suchstrategien bleibt unverändert, aber die Einzelheiten verändern sich rasch. Deswegen ist es ratsam, die Anweisungen der einzelnen Suchmaschinen durchzulesen.

⁹ <http://www.suchfibel.de/1verstan/index.htm>

¹⁰ <http://www.kirjastot.fi/>

¹¹ http://www.kirjastot.fi/page.asp?_item_id=612

Zur Zeit des Schreibens (Dezember 2002) verknüpft die Google-Suchmaschine die eingegebenen Suchbegriffe automatisch mit „und“ (vgl. oben das Zitat von Dürscheid), sie macht keinen Unterschied zwischen Groß- und Kleinschreibung, sie ignoriert bestimmte allgemeine Wörter und Buchstaben, sucht nach solchen Wortformen, wie sie eingegeben sind. Die erweiterte Suche ermöglicht eine Suche nach Wortgruppen, die in Anführungszeichen eingetragen werden, eine Beschränkung der Suche zu einer bestimmten Website, die Suche nach Kategorien, die Suche mit mehreren Suchbegriffen, die einzeln im Suchergebnis vorkommen dürfen, und das Ausschließen von ungewollten Wörtern vom Suchergebnis. Die Suche kann auf eine bestimmte Sprache begrenzt werden und ungewollte Dateiformate können ausgeschlossen werden.¹² In der Praxis werden die Beschränkungen der Suche mit Hilfe der Menüs auf der Seite „Erweiterte Suche“ durchgeführt. Google will ihren Kunden die Mühe ersparen, die richtige Syntax der Suchphrasen auswendig zu lernen.

In der Altavista-Suchmaschine verläuft die Suche im Prinzip sehr ähnlich, in der Praxis muss man sich aber an eine andersartige Bedieneroberfläche gewöhnen. Wie Altavista beim Suchen bedient werden soll, ist den Anweisungen der Website zu entnehmen¹³. In Unterschied zu Google kann bei Altavista das Sternchen * als ein Platzhalter benutzt werden, damit verschiedene Formen des Suchbegriffes berücksichtigt werden. Bei Altavista kann die Suche auf bestimmte Elemente der Webseite begrenzt werden, wie zum Beispiel zur Adresse der Seite.

Tabelle 1 Suche nach Texten über die finnische Sauna mit Google und Altavista

Suchbegriffe	Anzahl der Treffer bei Google	Anzahl der Treffer bei Altavista
sauna	ungefähr 2 500 000	1 800 886
sauna finland	ungefähr 7 570	3 677
sauna finland tradition	ungefähr 554	434
sauna finland tradition echt	ungefähr 54	37
url:sauna finland tradition echt*	(nicht möglich)	4
url:sauna finland tradition echt	(nicht möglich)	0
image:sauna finland tradition	(nicht möglich)	17

Mit Hilfe eines kurzen Beispiels wird in Tabelle 1 illustriert, zu welchen Ergebnissen eine Sucheingabe bei Google und Altavista führt. Gesucht werden Texte über die finnische Sauna. Mit vier relevanten miteinander verknüpften Suchbegriffen wird ein Suchergebnis erhalten, dessen Durchblättern relativ schnell vor sich gehen kann. Wenn die Suche in Altavista präzisiert

¹² <http://www.google.com/intl/de/help/basics.html> und <http://www.google.com/intl/de/help/refinesearch.html>

¹³ <http://de.altavista.com/help/search/default>

wird, erhält man noch einige Treffer, die dem ursprünglichen Ziel der Suche bestens entsprechen.

Hier wurden nur zwei Suchmaschinen exemplarisch dargestellt, aber es gibt noch viele andere mehr. Für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts reicht es, dass der Lehrer ein paar Suchmaschinen gut bedienen kann. Die Marktführer der Internetsuchmaschinen sind in verschiedenen Sprachen lokalisiert, wovon im Fremdsprachenunterricht auch profitiert werden kann.

2.2.3 Kriterien der Textauswahl

Nicht alle authentischen Texte, die mit Hilfe der Suchmaschinen zu einem Thema gefunden werden, sind für den Fremdsprachenunterricht geeignet. Wie Dürscheid (2001, 45) meint, muss der Lehrer aus der Fülle der Möglichkeiten eine begründete pädagogische Auswahl treffen. Nur wenn er sich selbst mit den Angeboten vertraut gemacht habe, könne er entscheiden, ob diese im Hinblick auf die Verwirklichung der angestrebten Lernziele geeignet seien. Auch die inhaltliche Unbegrenztheit des Internets macht es äußerst wichtig, dass der Lehrer sich mit dem Material sorgfältig im Voraus vertraut macht. Die Inhalte des Internets sind im Prinzip unautorisiert und können völlig falsch, irreführend und für den Unterricht unangebracht sein. Das WWW wird von keinem systematisch kontrolliert, was eine gewisse Kritik seitens des Lehrers voraussetzt. (Vgl. hierzu z.B. Rüschoff & Wolff 1999, 145 und 149.)

Wie oben gesagt wurde, ist die Suche nach geeigneten Texten sehr zeitaufwändig, was teilweise auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass die ausgewählten Texte auch durchgelesen und evaluiert werden müssen, bevor sie im Unterricht eingesetzt werden können. Im Folgenden wird versucht, die Kriterien der Evaluierung zu systematisieren, so dass der Auswahlprozess beschleunigt und die pädagogische Zweckmäßigkeit bewahrt werden kann. Die hier dargestellte Systematisierung beruht auf der Erörterung von Ursula Nebe-Rikabi (1997).

Angesichts dessen, was früher über die Authentizität gesagt wurde, hat Nebe-Rikabi Recht, wenn sie schreibt, dass der Text ganzheitlich zu betrachten ist. Sie meint, nicht nur eine seiner Eigenschaften, wie etwa die sprachliche, kann als Grundlage der Bewertung dienen, sondern alles was seine Beschaffenheit ausmacht. Der Text trete auch dem Rezipienten ganzheitlich entgegen, und er müsse ihn in seiner ganzen Komplexität und Vielschichtigkeit erfassen und verarbeiten. (Nebe-Rikabi, 1997.)

Nebe-Rikabi betrachtet Texte aus kommunikationslinguistischer Sicht als geschlossene, qualitative Systeme, die durch drei wesentliche, wiederum qualitative Beschaffenheitseigenschaften bestimmt werden: Thema/Inhalt, Struktur/Organisation und (Fremd-)Sprache. Die Merkmale der Beschaffenheitseigenschaften, wie Nebe-Rikabi sie definiert, werden im Folgenden anhand von drei Mindmaps dargestellt.

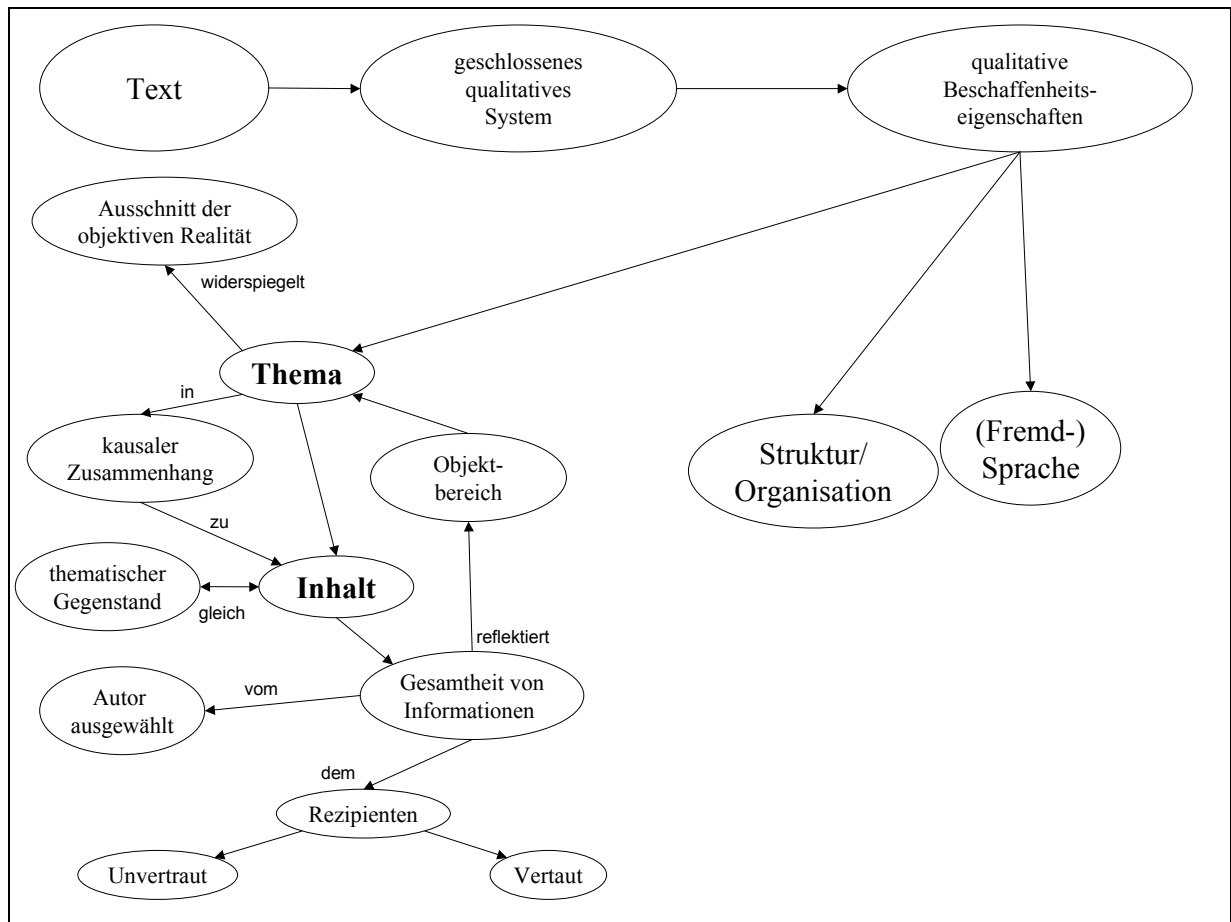


Abb. 1: Beschaffenheitseigenschaft *Thema/Inhalt* (nach Nebe-Rikabi 1997)

In Abb. 1 wird veranschaulicht, dass Nebe-Rikabi das Thema und den Inhalt als zwei Textkonstituenten sieht, die in einem kausalen Zusammenhang zueinander stehen. Begrifflich ist das Thema dem Inhalt übergeordnet. Der Inhalt eines Textes stellt die vom Autor ausgewählten Informationen dar. Das Thema dem Inhalt übergeordnet. Der Inhalt eines Textes stellt die vom Autor ausgewählten Informationen dar. Das Thema spiegelt einen bestimmten Ausschnitt aus der objektiven Realität wider. Der Kenntnis- und Erkenntnisstand über die Realität verändert sich laufend, und so verändern sich auch die Inhalte, in dem sie Erweiterungen, Differenzierungen und Modifizierungen, aber auch Einengungen eines Themas darstellen. Jeder Text reflektiert einen bestimmten, zu einem Thema gehörenden Objektbereich, der für den Rezipienten sowohl vertraute als auch unvertraute Informationen enthält.

Nebe-Rikabi weist darauf hin, dass das Vorwissen der einzelnen Rezipienten unterschiedlich ist und das Verhältnis zwischen den vertrauten und den unvertrauten Informationen nicht exakt bestimmt werden kann. Trotzdem stelle eben diese Relation die wichtigste Steuerungsgröße für den kognitiven Verstehensprozess dar, der ohne integrative Verarbeitung nicht funktioniert.

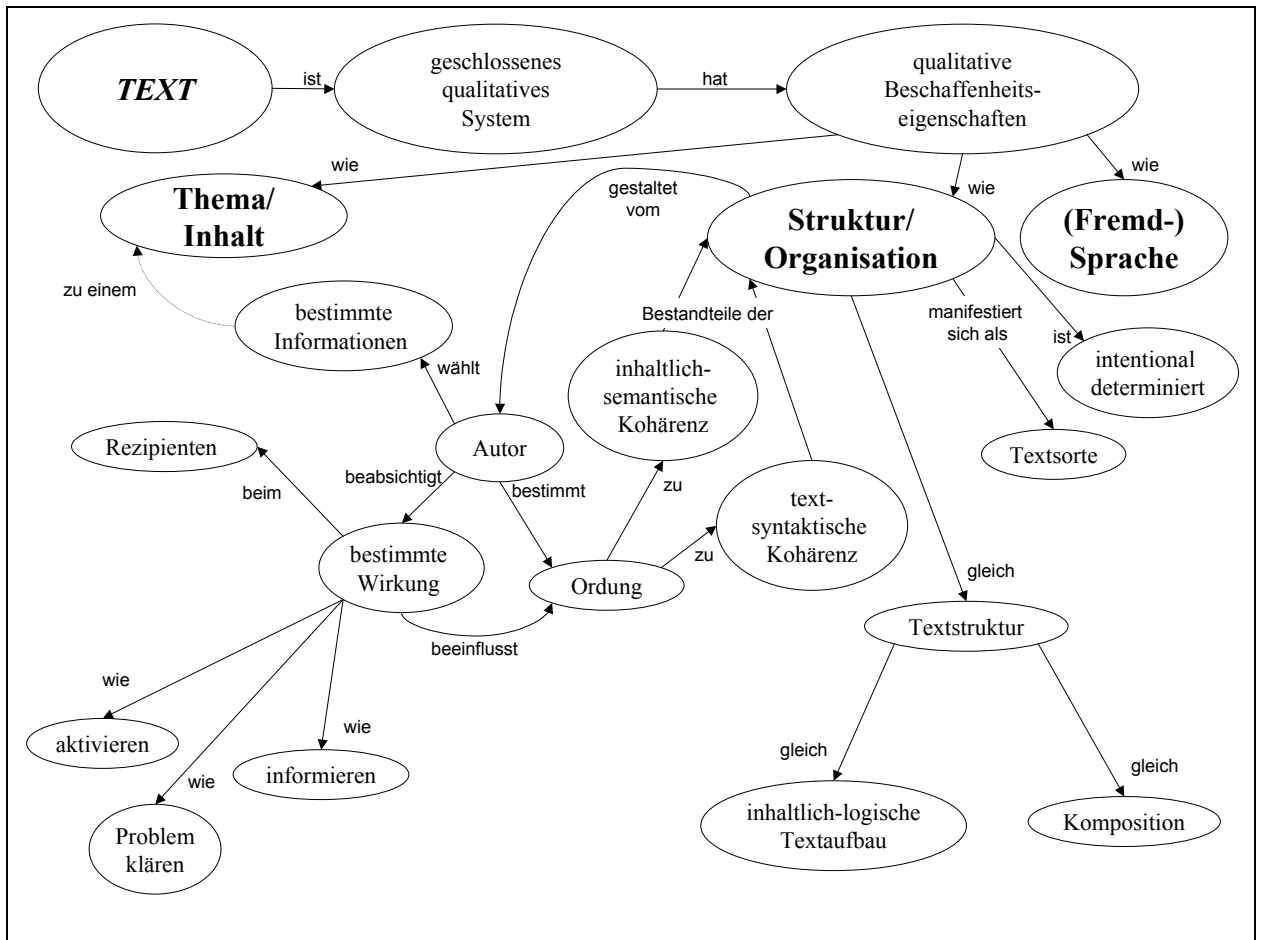


Abb. 2: Beschaffenheitseigenschaft *Struktur/Organisation* (nach Nebe-Rikabi 1997)

Nach Nebe-Rikabi will der Autor mit den von ihm zu einem Thema ausgewählten Informationen beim Rezipienten eine bestimmte Wirkung erreichen, z.B. informieren, aktivieren oder ein Problem klären, wie in Abb. 2 illustriert wird. Gemäß seiner Absicht ordnet der Autor die Informationen zu einem inhaltlich-semantisch geordneten Text, in dem die Inhalte textsyntaktisch kohärent verknüpft sind. Der Text hat eine intentional determinierte Strukturierung, die sich als Textsorte manifestiert. Unter der Textstruktur ist ganz allgemein der inhaltlich-logische Textaufbau zu verstehen, der auch als „Komposition“ bezeichnet wird.

Nebe-Rikabi vertritt der Meinung, dass der mit Textstrukturen vertraute Leser durchaus in der Lage ist, auf Grund textorganisatorischer Signale Erwartungen an die Textsorte zu stellen. Ob-

wohl viele authentische Texte nicht nur einer, sondern mehreren Absichten dienen, sei die dominierende Intention des Autors gewöhnlich auszumachen.

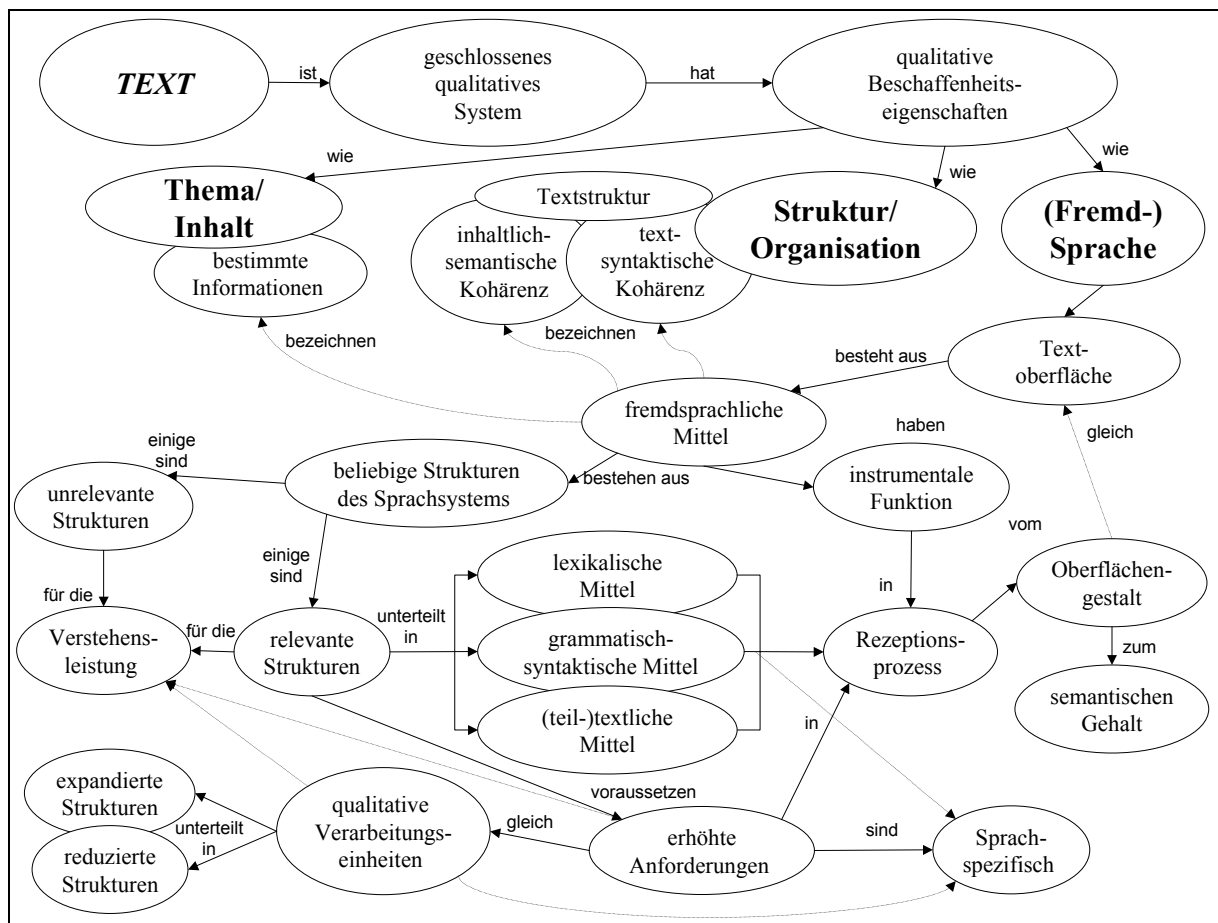


Abb. 3: Beschaffenheitseigenschaft (Fremd-)Sprache (nach Nebe-Rikabi 1997)

Den fremdsprachlichen Mitteln der Textoberfläche schreibt Nebe-Rikabi im Rezeptionsprozess eine instrumentale Funktion zu, wie in Abb. 3 veranschaulicht wird. Sie bezeichnen die ausgewählten und inhaltlich-semantisch wie auch textsyntaktisch angeordneten Informationen. Prinzipiell können alle Formen und Strukturen des jeweiligen fremden Sprachsystems im Text vorkommen. Die vorkommenden Strukturen sind nicht gleichwertig in ihren Anforderungen für die zu erbringende Verstehensleistung. Die für die Entschlüsselung von Textinhalt und -struktur relevanten fremdsprachlichen Erscheinungen sind vorrangig lexikalische, grammatisch-syntaktische und (teil-)textliche Mittel, die vom Rezipienten erhöhte Anforderungen im Rezeptionsprozess von der Oberflächengestalt zum semantischen Gehalt verlangen. Dabei geht es um zwei entgegengesetzte Anforderungsphänomene, die Nebe-Rikabi als qualitative Verarbeitungseinheiten bezeichnet. Zum einen handelt es sich um expandierte fremdsprachliche Strukturen, deren semantischer Gehalt über Reduktionsvorgänge zu erfassen ist. Zum anderen sind es reduzierte Strukturen, deren Bedeutung durch Expandierung zu verstehen ist. Die qualitativen Ver-

arbeitungseinheiten sind sprachspezifisch und betreffen alle drei Textebenen: die Wort-, Satz- und (Teil-)Textebene.

Von den drei Beschaffenheitseigenschaften hält Nebe-Rikabi die thematisch-inhaltliche für die wichtigste – von ihr hänge die Verstehensleistung in erster Line ab. Weiter vertritt sie die Meinung, dass die Bekanntheit bzw. Neuheit der dargestellten Informationen im Prozess des Textverstehens eine wesentliche Rolle spiele. Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass solche authentischen Texte im Fremdsprachenunterricht vorzuziehen sind, deren Thema den Studierenden im Allgemeinen bekannt ist, deren Inhalte hingegen in dem Sinne unvertraut sind, dass sie Erweiterungen oder Modifizierungen des Themas darstellen. Der strukturell-organisatorische Beschaffenheitseigenschaft eines Textes soll nach Nebe-Rikabi ebenso Wert beigelegt werden, da die Bekanntheit einer Textsorte, die über die strukturell-organisatorischen Merkmale des Textes identifiziert werden kann, den Verstehensprozess günstig beeinflusse. Die dritte Beschaffenheitseigenschaft eines Textes, die sprachliche, spielt nach Nebe-Rikabi keine untergeordnete Rolle im Verstehensprozess, sondern eine instrumentelle bei der Erfassung von Inhalt und Struktur des Textes.

Nebe-Rikabi teilt authentische Texte in fünf Varianten auf, von denen sie zwei als angemessen für den Fremdsprachenunterricht hält. Die Textvarianten und ihre Angemessenheit werden in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Angemessenheit von Textvarianten mit unterschiedlicher Kombination der Beschaffenheitseigenschaften zu Fremdsprachenunterricht (nach Nebe-Rikabi 1997).

Variante	Thema	Inhalt	Textsorte	Angemessenheit
I	vertraut/bekannt	vertraut/bekannt	vertraut/bekannt	nicht angemessen
II	vertraut/bekannt	erweitert/akzentuiert/ modifiziert	vertraut/bekannt	angemessen
III	vertraut/bekannt	erweitert/akzentuiert/ modifiziert	wenig vertraut/ unbekannt	angemessen
IV	wenig vertraut/ unbekannt	neu	vertraut/bekannt	nicht angemessen
V	wenig vertraut/ unbekannt	neu	wenig vertraut/ unbekannt	nicht angemessen

Aufgrund des Themas, des Inhalts und der Textsorte, die zu den ersten beiden Beschaffenheitseigenschaften der Texten zählen, können authentische fremdsprachliche Texte als für den Unterricht angemessen bzw. nicht angemessen geschätzt werden. Variante I, d.h. Texte, deren Thema, Inhalt und Textsorte den Studierenden vom vornherein bekannt ist, lehnt Nebe-Rikabi für den Unterricht ab, weil sie nicht anspruchsvoll genug wären. Die Varianten II und III, in denen das

Thema den Studenten vertraut ist, deren Inhalt dagegen Elemente der Neuheit aufweist, hält Nebe-Rikabi für angemessen, unabhängig davon, ob die Textsorte vertraut oder unvertraut ist. Die Varianten IV und V, in denen sowohl das Thema als auch der Inhalt den Studenten unbekannt ist, werden von Nebe-Rikabi ebenfalls abgelehnt, weil sie zu anspruchsvoll seien.

In ihrem Artikel geht Nebe-Rikabi davon aus, dass Fremdsprachenlehrer authentische Texte in erster Linie als Zusatzmaterial zu den kurstragenden Lehr- und Lernmaterialien anwenden, um das quantitativ und qualitativ unbefriedigende Angebot der Lehrbücher besonders beim Lese- und Hörverstehen zu ergänzen (Nebe-Rikabi 1997). Nebe-Rikabi verweist nicht auf die Möglichkeit, dass Texte aus dem Internet gesucht werden könnten, dass der Lehr- und Lernprozess selbst über Datennetzwerk verlaufen könnte, oder dass die authentischen Texte als das alleinige Textmaterial dienen könnten. Aus diesem Grund sowie hinsichtlich des Zeitpunktes über Veröffentlichung wird hier die Annahme gewagt, dass Nebe-Rikabi ihre Kategorisierung in angemessene und nicht angemessene authentische Texten für den traditionellen Klassenunterricht vorgenommen hat. In diesem Szenario scheint die oben angeführte Kategorisierung gut begründet. Im Klassenunterricht, wo für die Arbeit mit Texten eine begrenzte Zeit festgeschrieben wird, und wo die Bedürfnisse aller Studenten der Unterrichtsgruppe gleichzeitig berücksichtigt werden sollen, will man eine Situation vermeiden, wo ein Text für die Mehrheit der Gruppe zu kompliziert bzw. zu einfach ist.

In dieser Arbeit wird die Anwendung der authentischen Texte aus einer anderen Perspektive betrachtet. In meinem Szenario dienen Texte aus dem Internet als Grundlage des Lehrplanes, auf dem alle andere Tätigkeiten beruhen. Der Unterricht läuft hauptsächlich über das Datennetzwerk. Die Lernenden arbeiten selbstständig und folgen ihren eigenen Zeitplan. Es ist daher nicht erforderlich, dass alle Studenten den Inhalt eines Textes in derselben Zeit aufnehmen, oder dass alle Texte allen Studierenden gleich anspruchsvoll sind. Von diesem Gesichtspunkt aus scheint es weniger zweckmäßig, Texte als angemessen oder nicht angemessen für den Fremdsprachenunterricht zu beurteilen. Vielmehr geht es darum, dass der Lehrer bzw. Hersteller des Lehrplanes in der Lage sein soll, eine wohl begründete Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Textes zu geben, um zu bestimmen, ob er einen Text einsetzen will oder nicht. Diese Beurteilung soll möglichst rasch geschehen, so dass das Auswählen des Materials in einem akzeptablen Zeitraum stattfinden kann.

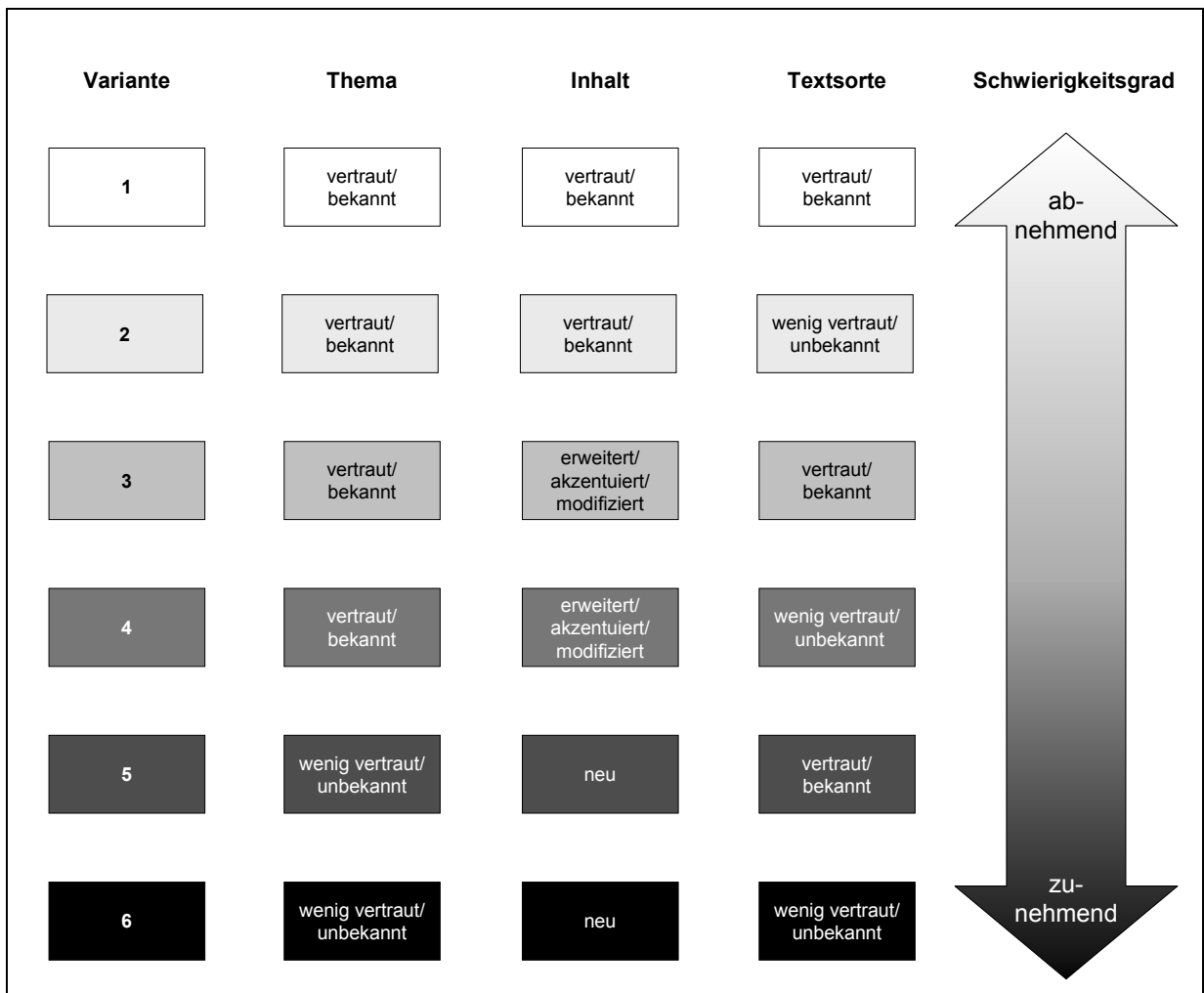


Abb. 4: Der Schwierigkeitsgrad von Texten in Relation zur Bekanntheit bzw. Neuheit von Thema, Inhalt und Textsorte.

Mit Hinweis auf diese Überlegung wird die Kategorisierung der Textvarianten von Nebe-Rikabi, die in der Tabelle 2 dargestellt wurde, im Folgenden mit der Absicht reformuliert, ein Instrument für die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines authentischen Textes zu entwickeln. Die Textvarianten werden im Unterschied zu Nebe-Rikabi mit arabischen Nummern gekennzeichnet. Die Variante 2, in der das Thema und der Inhalt bekannt sind und die Textsorte unbekannt, wurde hinzugefügt. Der am meisten dominierende Faktor bei der Schwierigkeitsbeurteilung ist die Bekanntheit des Themas, so dass Texte mit einem bekannten Thema als leichter beurteilt werden als Texte, deren Thema dem Rezipienten unbekannt sind. Das zweite Kriterium ist die Position des Inhaltes auf der Achse bekannt–modifiziert–neu. Ein Text, dessen Inhalt dem Leser bekannt ist, wird wiederum als leichter beurteilt als einer, dessen Inhalt modifiziert oder völlig neu ist. Die Unbekanntheit der Textsorte bestimmt die Reihenfolge der Textvarianten auf der Schwierigkeitsachse innerhalb des Rahmens, der aufgrund der anderen beiden Faktoren bestimmt wird. Damit ergeben sich sechs Textvarianten, die in Abb. 4 dargestellt werden.

Für die Lehrplanerstellung wird hier ein Verfahren vorgeschlagen, in dem zunächst ein den Studierenden bekanntes Thema festgesetzt wird. Zum Thema werden einige Stichwörter ausgewählt, mit denen Texte im Internet gesucht werden. Wenn das Suchergebnis zu viele Treffer erzielt, wird der Objektbereich, der den gewünschten Inhalt des Textes eingrenzt, bestimmt und neue Stichwörter ausgewählt, mit denen die Suche fortgesetzt wird. Erst wenn eine vernünftige Anzahl von potentiellen Texten erreicht worden ist, werden die Texte genauer angesehen, um die Textvariante bzw. den Schwierigkeitsgrad des Textes zu bestimmen. Zuletzt wird die Entscheidung getroffen, ob ein Text im Unterricht eingesetzt wird oder nicht.

Bei der Beurteilung und Auswahl der Texte soll man sich soweit wie möglich auf das Vorwissen über den Kenntnisstand der Zielgruppe stützen. Hier soll jedoch betont werden, dass die Einschätzung der Bekanntheit bzw. Neuheit der einzelnen Beschaffenheitseigenschaften eines Textes unvermeidlich immer nur ein Annäherungswert darstellt. Trotzdem wage ich anzunehmen, dass ein erfahrener Lehrer normalerweise ohne große Mühe bewerten kann, welche Themen der Mehrheit seiner Studierenden bekannt sind und auch, ob ein Text bekannte oder neue Objektbereiche enthält. So ist er durchaus in der Lage gezielt nach Texten zu suchen, die als „leicht“, „mittelschwer“ oder „schwer“ zu bewerten sind, je nachdem, was hinsichtlich des Lehrplans zweckmäßig ist.

Die dritte Beschaffenheitseigenschaft der authentischen Texte, die oben im Abb. 3 dargestellt ist, wird nicht als Bewertungskriterium der Texte berücksichtigt. Damit soll nicht angedeutet werden, dass die Formen und Strukturen des fremden Sprachsystems keinen Einfluss auf die Schwierigkeit eines Textes ausüben. Alle sechs Textvarianten enthalten solche grammatisch-syntaktischen und textlichen Mittel, die an Studierenden erhöhte Anforderungen stellen. Ein Text soll jedoch nicht allein aufgrund der anspruchsvollen lexikalischen, grammatisch-syntaktischen oder textlichen Mitteln aufgegeben werden. Vielmehr sollen solche sprachlichen Mittel im Text identifiziert und durch eine spezielle Didaktisierung des Textes zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Auf diese Thematik wird später im Kapitel 4 näher eingegangen.

2.3 Digitale Lernumgebungen und Lernplattformen in Datennetzwerken

Der Begriff Lernumgebung ist relativ neu, er setzte sich am Ende der 80er Jahre durch, was nicht bedeutet, dass das Phänomen hinter dem Begriff neu wäre (Pantzar 1998, 99). Vom traditionellen Gesichtspunkt aus gesehen wird mit der Lernumgebung die physische Umgebung gemeint, in

der gelernt und gelehrt wird, und die dazu gehörende Ausstattung wie auch alle die Räumlichkeiten, in denen die Lernenden ihre Lernaufgaben bearbeiten (Kalliala 2002a, 108). Nach Mäkinen (2001¹⁴) sind Lernumgebungen funktionale Umgebungen, die aus mehreren Komponenten zusammengestellt sind, wie Lerner, Lehrer, verschiedene Lernauffassungen und Arbeitsmethoden, Lernmaterialien und -mittel, und wie sie benutzt werden. Lernumgebungen seien mehr, als nur der physische Raum, in dem studiert wird. Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele (2002, 44) vertreten die Meinung, Lernumgebung beschreibe umgangssprachlich die räumlichen, zeitlichen, personellen und instrumentellen Merkmale einer konkreten Situation, in die ein Lernprozess eingebettet sei; im Zusammenhang mit E-Learning wäre damit in der Regel die mit IT-Hilfsmitteln medial gestaltete Lernumgebung gemeint.

Das Glossar der *eLearningCommunity Wissensplanet*¹⁵ kennt den Begriff Lernumgebung nicht, jedoch sind m.E. zwei Glossarbegriffe den Begriff Lernumgebung nah verwandt: *WBT* und *LMS*.

WBT (Web Based Training)¹⁶

Einsatz der Technologien des Internets, um Lernen über den Webbrowser zu ermöglichen. WBT-Systeme bieten jedoch in der Regel weit mehr als die reine Darstellung der Lerninhalte im Webbrowser (z.B. Kommunikationsfunktionen).

LMS (Learning Management System)¹⁷

Softwaresystem, mit dem Lerninhalte und ihre Nutzer (Dozenten, Lernende) verwaltet werden können (oft auch als Lernplattform bezeichnet).

Je nach Anbieter umfasst ein LMS zusätzliche Funktionen zur Erstellung von Inhalten, zur Verwaltung von Übungsaufgaben und Tests oder zur Kommunikation zwischen den Nutzern. Die Grenzen zwischen LMS und Content Management Systemen (CMS) oder Groupware-Systemen sind dabei fließend. LMS, bei denen der Content Management-Anteil besonders ausgeprägt ist, werden beispielsweise auch als LCMS (Learning Content Management Systeme) bezeichnet.

Diese Definitionen betrachten dasselbe Phänomen vom Gesichtspunkt der Datenverarbeitung. Die verschiedenen Aspekte des Unterrichtsprozesses und des Lernens sind hier in die Welt der Computer und Datennetze übersetzt.

Wie Pantzar erläutert, hat sich das Fernstudium, das mit den per Post gelieferten Studienbriefen anfang, zum Studium durch digitalisierte Lernumgebungen erweitert, die sich auf Informations- und Kommunikationstechnologie stützen. Die ständige Entwicklung der neuen wie auch der

¹⁴<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppymp.htm>

¹⁵ <http://www.wissensplanet.com/wissensplanet/channel/500/>

¹⁶ <http://www.wissensplanet.com/wissensplanet/document/39837/>

¹⁷ <http://www.wissensplanet.com/wissensplanet/document/39827/>

traditionellen Medien beeinflusse auch das Fernstudium und halte es im Zustand ständiger Änderung. Der Aufbau der Infrastruktur sei der allgemeinen technischen Entwicklung gefolgt, und dies sogar auf Kosten der pädagogischen und lerntheoretischen Analyse. Der rasche Anstieg der Erwachsenenbildung in den 1980er und 1990er Jahren habe dazu beigetragen, dass der Bedarf an immer flexibleren und den Studenten praktischeren Lernumgebungen stärker wurde (Pantzar 1998, 11-12). Das Angebot an Softwarewerkzeugen, die eigens zur Erstellung der digitalisierten Lernumgebungen entwickelt worden sind, ist enorm. Schon im Jahre 2000 gab es über 3000 Lernplattformen und immer neuere werden entwickelt (Kalliala 2002a, 108).

Die Begriffe Lernumgebung und Lernplattform stehen inhaltlich nahe bei einander, oft werden sie als Synonyme zueinander benutzt¹⁸. Lernumgebung kann in dem Sinne auch als ein Überbegriff zu Lernplattform verstanden werden, da eine Lernplattform ein Werkzeug ist, mit dem eine Lernumgebung erstellt wird (vgl. Piendl & Brugger 2001, 2; Baumgartner & Häfele & Maier-Häfele 2002, 44-45). Gemäß der Definition von Baumgartner & Häfele & Maier-Häfele (2002, 44) wäre eine Lernumgebung durch ein bestimmtes methodisch-didaktisches Design strukturiert, durch die Leistungsfähigkeit der eingesetzten technischen Mittel bedingt und u. U. mit bestimmten personalen Dienstleistungen (z. B. Teletutoring) verbunden. Sinko & Lehtinen (1998, 210) erläutern, die Entwickler der künstlichen Lernumgebungen würden die reale Stärke der Datenverarbeitung in den Möglichkeiten sehen, die sie zur Gestaltung neuartiger Lernumgebungen böte – mit künstlich gestalteten Lernumgebungen versuche man Lösungen zur Darstellung von solchen Ereignissen zu finden, die anders schwer zu veranschaulichen wären. In wie weit dies erfolgreich war, ist ohne Zugang zu den aktuellen Lernumgebungen schwer festzustellen. Kalliala vertritt m.E. eine mehr praxisnahe Orientierung an Lernumgebungen mit der Feststellung, die netzbasierten virtuellen Lernumgebungen würden versuchen, soviel wie möglich die Lernumgebungen der realen Welt nachzuahmen, so dass die Lernenden ihren gewohnten Arbeitsweisen auch im Netzwerk folgen könnten. Eine Lernplattform diene lediglich als eine technische Umgebung, in die Lehrer, Lerner und Sachverständiger Inhalt produzieren; dabei mache sie die Kursverwaltung einfacher (Kalliala 2002a, 108-110).

Eine Lernumgebung kann sogar ohne eine spezialisierte Lernplattform gebildet werden. Kalliala weist darauf hin, dass netzbasierter Unterricht auch ohne Lernplattformen erteilt werden kann und auch erteilt wird. Einige Lehrer würden die Anwendung der Lernplattformen bewusst ver-

¹⁸ siehe z.B. <http://www.daten-dokumentation.de/INFOS/glossar1.html>

meiden, weil das offene Netzwerk, d.h. das Internet, bessere Möglichkeiten zum Erstellen der Hyperlinks bietet (Kalliala 2002a, 109).

In dieser Arbeit wird unter digitalisierte Lernumgebung ein ganzheitliches System verstanden, das über ein Datennetzwerk mit Webbrowser bedient wird und das zur Verwirklichung des netzwerkbasierten Unterrichts geeignet ist (vgl. Piendl & Brugger 2001, 2). Der Schwerpunkt der Behandlung liegt auf Lernumgebungen, deren Verwaltung und eventuell auch Inhaltserstellung sich auf die Anwendung einer Lernplattform stützen.

2.3.1 Eine Übersicht zu drei digitalisierten Lernplattformen

Der Markt für Lernplattformen ist überschwemmt von Softwarewerkzeugen, mit deren Hilfe Lernumgebungen erstellt werden können. Die Hersteller wollen ihre Produkte möglichst gut verkaufen, oft mit übertriebenen Versprechungen:

Eine Lernumgebung im Web – mit der richtigen Lernplattform so einfach wie mit MSWord einen Brief schreiben! Mit Slogans wie diesem versuchen die Hersteller von Lernplattformen ihre Produkte unter Volk zu bringen. (Piendl & Brugger 2001,1.)

Auch unbegründete Erwartungen sind nicht selten – man möchte am liebsten nur ein Werkzeug haben, das gleichzeitig leicht zu bedienen, flexibel, vielseitig und vieles andere mehr sein soll. Ein treffendes Beispiel für die Erwartungen der Benutzer als auch den Enthusiasmus der Hersteller verdeutlicht eine Diskussion von November 2002 im Rahmen der *Discussion List*¹⁹ der Netzgemeinschaft computergestützter Fremdsprachenunterricht *EUROCALL*²⁰, wo ein Forummitglied sich nach einer Lernplattform erkundigt:

Dear list members,
a colleague of mine asked me for a (language) learning platform (similar to WebCT or Blackboard, but for some reasons something else) with the following features:
a.. easy creation of a large variety of exercise types (also for non-experts)
b.. delivery of exercises via the web
c.. easy integration of multimedia and feedback
d.. no problems with cyrillic and any other European fonts
e.. administration tools (login for students / teachers)
f.. integrated communication platform
They seem to have enough money but must spend it at once.
Can anybody help?

¹⁹ <http://www.eurocall-languages.org/about/disclist.htm>

²⁰ <http://www.eurocall-languages.org/>

Der Schreiber erhielt acht Antworten, von denen zwei²² die Existenz einer solchen Lernplattform bestritten. In drei²³ weiteren Antworten wurde eine solche Existenz für unmöglich gehalten, aber dennoch wurde eine oder mehrere Softwares mit ähnlichen Eigenschaften empfohlen. In den restlichen drei²⁴ Antworten wurde je eine Software als genau das angepriesen, wonach sich erkundigt wurde – in jedem dieser drei Fällen war der Schreiber oder die Schreiberin selbst an der Entwicklung der angebotenen Software beteiligt. Die Diskussion wurde noch unter verschiedenen Rubriken in 17 weiteren Mitteilungen fortgesetzt. Auch Kalliala (2002a, 108) vertritt die Meinung, dass es eine einzige Lernplattform, die in jeder beliebigen Situation einsetzbar wäre, nicht gäbe.

Digitalisierte Lernumgebungen werden in der Regel als Intranets eingerichtet, die nur den Studierenden und den Tutoren bzw. Administratoren zugänglich sind, was keineswegs bedeutet, dass das Lernmaterial nicht öffentlich zur Verfügung stehen könnte. Für Lernplattformen als Softwarewerkzeuge ist kennzeichnend, dass sie mit dem Web-Browser bedient werden. Piendl & Brugger (2001, 2) listen sechs Funktionsbereiche auf, die in Lernplattformen gewöhnlich enthalten sind: Komposition von Lerninhalten, Quizumgebung, Kommunikation, Tutorenwerkzeuge, Studentenwerkzeuge und Benutzeradministration. Einzelne Funktionen kommen in Lernplattformen jedoch unterschiedlich vor. Einige Lernplattformen sind mit einer Vielfalt von verschiedenen Werkzeugen ausgerüstet, und demzufolge sind sie sowohl von den Lehrern als auch von den Studierenden schwerer zu bedienen; andere Lernplattformen enthalten eine geringere Anzahl von Funktionen und sind leichter zu benutzen.

Unter Werkzeugen zur Komposition von Lerninhalten versteht man die Möglichkeit, textuelle oder multimediale Inhalte in die Lernumgebung zu speichern, die Inhalte zu strukturieren und mit Hyperlinks zu versehen. Inhalte können entweder direkt in der Lernplattform erstellt werden, oder sie werden mit anderen Softwarewerkzeugen produziert und in die Lernplattform hochgela-

²¹ <http://eurocall-members@jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=753>

²² <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=877> und <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=1316>

²³ <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=993>, <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=1202> und <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=1630>

²⁴ <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=1096>, <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=1525> und <http://jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A2=ind0211&L=eurocall-members&T=0&F=&S=&P=3045>

den. Mit Quizumgebung deutet man die Möglichkeit an, Online-Teste zu erstellen, die u.U. automatisch korrigiert und bewertet werden können. Für Kommunikation stehen Werkzeuge, wie die zeitlich asynchrone e-Mail, das Diskussionsforum und das schwarze Brett, und das zeitlich synchrone Chat, Audio- und Videokonferenzen oder die Anwendungs-Verteilung zur Verfügung; auch Austausch und Verwaltung von Dokumenten in Arbeitsgruppen werden unterstützt. Mit Tutorenwerkzeuge werden Zugangsberechtigungen und Arbeitsgruppen verwaltet als auch die Aktivitäten der Studierenden verfolgt und eingereichte Arbeiten und Testresultate geprüft. Mit Studentenwerkzeugen können die Studierenden ihre eigenen Aufzeichnungen am Kursmaterial anbringen, Kursmaterial ausdrucken, ihre Arbeit mittels eingebautem Kalender organisieren und die Lernumgebung nach eigenem Geschmack einrichten. Zum Bereich der Benutzeradministration gehören Funktionen, welche die Kursregistrierung oder Arbeitsgruppenbildung bei großen Benutzerzahlen erleichtern, und auch Statistikwerkzeuge (Piendl & Brugger 2001, 2).

Im Folgenden werden einige Lernplattformen näher betrachtet, um eine Vorstellung davon zu geben, wie mit ihrer Hilfe eine Lernumgebung erstellt werden kann. Die Auswahl der präsentierten Softwarewerkzeuge soll nicht als Stellungnahme zur Qualität oder Anwendbarkeit der Produkte missverstanden werden – für meine Präsentation habe ich lediglich solche Lernplattformen ausgewählt, denen ich als Studentin oder in meinem Beruf als Ausbilder im Bereich der neuen Medien begegnet bin.

Der benutzten Lernplattform soll auch nicht zu viel Bedeutung in einem Lehr- und Lernprozess beigemessen werden. Wie Matikainen (2002) ganz richtig erläutert, können in einer netzbasierten Lernumgebung par excellence sinnvolle Arenen und Erlebnisse für das Lernen angeboten werden. Dies setzt zielbewusste Planung des Unterrichts voraus, wo die Bedürfnisse und die Motivation der Lernenden und der Lerngegenstand im Mittelpunkt stehen. Das Netz ist nur ein Mittel zum Zweck. Diskussion über Lernplattformen sei nebensächlich – der Erfolg einer netzbasierten Ausbildung sei zum größten Teil unabhängig von den Eigenschaften der Lernplattformen (Matikainen 2002).

2.3.1.1 WebCT

WebCT²⁵ (Web Course Tools) geht auf ein Projekt kanadischen Universität von British Columbia aus dem Jahre 1995 unter Betreuung von Professor Murray Goldberg zurück. Seit 1997 ist WebCT kommerziell erhältlich, heutzutage durch WebCT, Inc. WebCT ist ein mehrheitlich auf Hochschulen ausgerichtetes Produkt, zu dessen Vorteilen seine gute Modifizierbarkeit, Skalierbarkeit und der Funktionsumfang zählen. Zu Werkzeugen der WebCT gehören synchrone (Chatraum und Shared Whiteboard) und asynchrone Kommunikationsmittel (Web-basiertes e-Mail und Diskussionsforum), Suchfunktion, ein Kalender, Anbringen von Kursnotizen, Bookmarks oder Unterstützung für den Ausdruck von Teilen eines Kurses. Die extern erstellten Kursinhalte können in das System hochgeladen werden, wo sie mit einem Ressourcenmanager auch von mehreren Autoren verwaltet werden können. Man hat auch die Möglichkeit, eine Sammlung von Testfragen zu erzeugen. Die Bedieneroberfläche kann nach Bedarf ausgebaut werden, z.B. können am Anfang eines Kurses nur einige der vielen Werkzeuge im Gebrauch genommen werden, wie im Abb. 5 gezeigt wird, und erst nachdem die Studierenden sich die Besonderheiten der Lernumgebung angeeignet haben, kann die Auswahl der Werkzeuge allmählich erweitert werden. (Vgl. Piendl & Brugger 2001, 12; Piukkula 2001, 94.)



Abb. 5: Eine imaginäre WebCT-Lernumgebung für einen DaF-Kurs, Bedieneroberfläche für Designer.

²⁵ <http://www.webct.com/>

Nach einer Produktbeschreibung von Emmmler (2002) wäre WebCT ursprünglich für den Einsatz in reinen Online-Kursen entwickelt worden; dies zeige sich vor allem an den Tracking- und Log-funktionen. Jedoch unterstütze sie auch Präsenzveranstaltungen in Form von gemischtem Lernen. Zu den Vorteilen der WebCT gehöre, dass Kurse sich schnell erstellen ließen, und dass neue Emails und Forenbeiträge durch den persönlichen Desktop schnell zu überblicken seien. Nachteile seien, dass keine Einbindung der bestehenden e-Mail-Adressen möglich sei, und dass der Preis von 2000 bis 2002 um 500 % gestiegen sei (Emmmler 2002).

Nach Piendl & Brugger (2001) sei das Hauptproblem von WebCT ihre Bedieneroberfläche, die insbesondere für Kursautoren gewöhnungsbedürftig sei. Die Bedienung sei wenig intuitiv und widerspreche in manchen Fällen den allgemeinen Richtlinien für das Design von Benutzerschnittstellen. Zudem reagiere WebCT relativ träge, was auf die vergleichsweise ineffizienten Perlskripten zurückzuführen sei (Piendl & Brugger 2001, 13).

Das oben Gesagte entspricht auch meinen Erfahrungen als Studentin, Designerin und Ausbilderin in vier mit WebCT erstellten Lernumgebungen. Ich finde es schwer vorstellbar, dass ein Durchschnittslehrer ohne vertiefende Ausbildung einen Kurs für WebCT-Umgebung erfolgreich planen und verwirklichen kann.

Nicht selten finden auch Studierende die Bedienung der WebCT-Lernumgebungen schwer. Satu Valkama, eine Ausbildungsplanerin der Universität Tampere, berichtet wie folgt über ihre Erfahrungen als Studentin in einer WebCT-Lernumgebung, was durch die Erfahrung meiner eigenen Studierenden bestätigt wird:

Opiskelijan kannalta itse verkkomateriaalin lukeminen, esille ottaminen oli helppoa. Mutta kun piti tallentaa oma word-dokumentti, joutui käyttämään hirveän pitkiä tallennuspolkuja, eteneminen oli erittäin hankalaa ja tarvitsin yksityiskohtaiset ohjeet (zitiert nach Piukkula 2001, 96).

Übersetzung: Das Lesen des Netzmaterials selber, sein Abruf, fiel den Studierenden leicht. Aber wenn ein eigenes Word-Dokument gespeichert werden sollte, musste man über lange Speicherpfade gehen, es war sehr schwer voranzukommen, und ich hatte ausführliche Anweisungen nötig.

Es soll noch betont werden, dass wenn auch die WebCT eine schwer zu bedienende Lernplattform ist, ihre Vielseitigkeit dies meines Erachtens mehrfach ausgleicht. Die Firma Lerneffekt²⁶ stellt Besuchern einige mit WebCT erstellte Lernumgebungen in ihren WebCT-Server²⁷ zur

²⁶ <http://www.lerneffekt.de/>

²⁷ http://webct.lerneffekt.de/webct/public/show_courses.pl

Verfügung, so dass sie die Lernplattform einsehen können. Der Kurs *Designers Spielwiese* unter Kategorie *Lerneffekt* veranschaulicht sogar die Autorenfunktionen. Die Bedienung der Kurse setzt Registrierung voraus.

2.3.1.2 Discendum Optima

Discendum²⁸ Optima ist der Nachfolger von Sonera eXperience Learning²⁹, das ursprünglich an der Universität Oulu entwickelt wurde und den Namen TelsiPro trug³⁰. Die Optima-Plattform ist modular aufgebaut, was dem Autor der Lernumgebung viele Möglichkeiten für individuelle Lösungen gibt. Die oberste Stufe ist die Lernumgebung selbst, die von einem Administrator verwaltet wird.

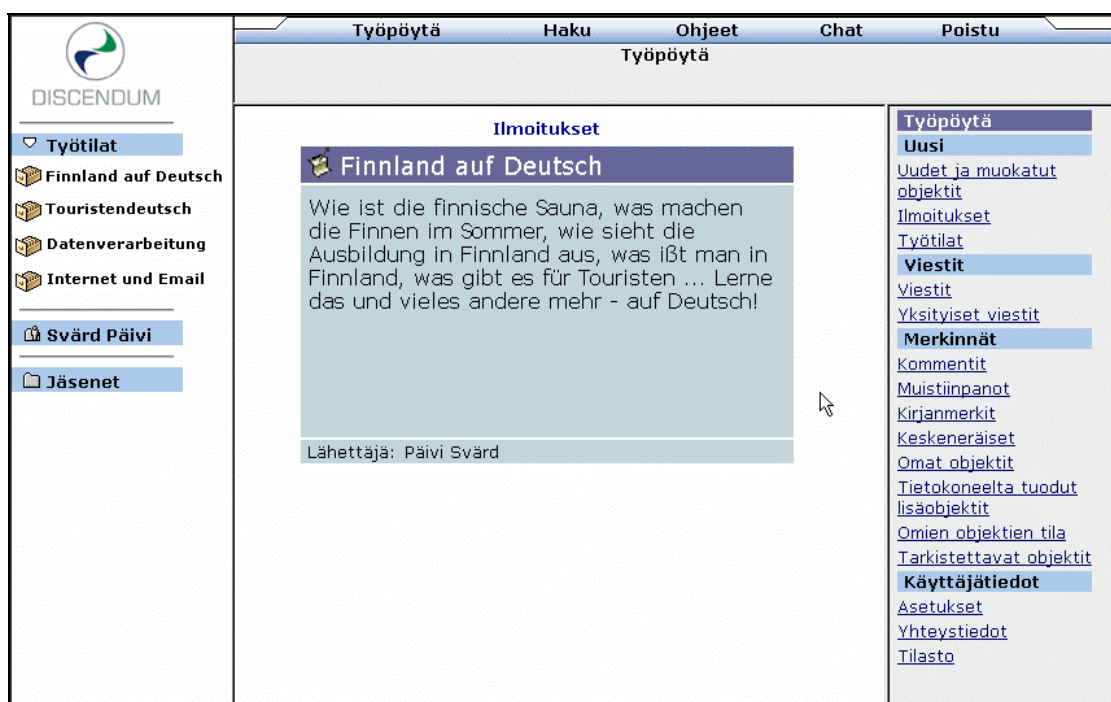


Abb. 6: Eine imaginäre Discendum Optima-Lernumgebung mit Kursen für DaF und Informationstechnologie.

In der Lernumgebung befinden sich Arbeitsräume, in denen die Lehrer oder Ausbildungsplaner ihre Ausbildungsprojekte durchführen. Jeder Arbeitsraum hat einen Besitzer, der seinen Raum als Supervisor verwaltet. Den Mitgliedern der Umgebung können verschiedene Gebrauchsrechte gegeben werden und sie können an einem oder mehreren Arbeitsräumen beteiligt sein. Jedes

²⁸ <http://www.discendum.com/>

²⁹ vgl. z.B. <http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/oppimisalustoja.htm>

³⁰ vgl. z.B. <http://herkules.oulu.fi/isbn951426911X/html/x472.html>

Mitglied hat seinen eigenen Folder, der unabhängig von den Beteiligungen an einzelnen Arbeitsräumen existiert. Der Inhalt der Umgebung besteht aus Objekten, die interne oder externe Dokumententypen, Folders, Diskussionen oder Funktionen sein können.

Die Firma Discendum Oy präsentiert die Optima-Lernplattform³¹ auf ihrer Web-Site. Die Präsentation, auf der die oben angeführte Darlegung größtenteils basiert, steht auch auf Englisch zur Verfügung. Auf Wunsch werden Benutzerkennzeichen und Passwort für eine Demonstration zugeschickt, die jedoch keine Möglichkeit zum selbstständigen Ausprobieren der einzelnen Funktionen anbietet. Im Abb. 6 wird mit einem imaginären Beispiel veranschaulicht, wie eine Lernumgebung in Optima aussehen könnte.

Optima kommt mit ihrer Modifizierbarkeit, Skalierbarkeit und ihrem Funktionsumfang der WebCT sehr nahe, was bedeutet, dass auch sie gewöhnungsbedürftig ist. Diese Ansicht stützt m.E. auch die Saarinen (2002) Erläuterung der Optima-Plattform. Er meint, Optima bediene die Aufrechterhaltung des Lehrmaterials sehr gut, setze aber Disziplin und Konsequenz des Ausbilders voraus. Es sei möglich, Folder in einer sinnvollen Art und Weise zu organisieren, und die Materialien in Folder und Subfolder hierarchisch zu ordnen. Die Modifizierbarkeit und Offenheit der Lernplattform könne eventuelle Bediener sogar abstoßen: die Umgebung sei unmittelbar nach der Erstellung eine beinahe leere Seite, überschwemmt mit Möglichkeiten. Deswegen sei es empfehlenswert, die neuen Administratoren und Autoren eine zweitägige Ausbildung absolvieren zu lassen, während der die wichtigsten Eigenschaften und Möglichkeiten der Umgebung behandelt werden müssten (Saarinen 2002, 27-28).

Die Kommunikationswerkzeuge der Optima-Lernplattform funktionieren an sich wie entsprechende Werkzeuge in anderen Umgebungen auch. Die Bedienung und Terminologie der Werkzeuge unterscheidet sich jedoch von dem, woran man üblicherweise gewöhnt ist. Auch die technischen Lösungen der Umgebung scheinen vielen verschiedenen Benutzeranlagen nicht ganz angemessen zu sein. Dies bestätigt eine Ausbildung, an der ich im Herbst 2002 als Ausbilderin war. Die Teilnehmerinnen der Ausbildung fanden die Bedienung des Diskussionsforums schwierig. Einige konnten das Diskussionsforum oder den Chat von bestimmten PC-Anlagen gar nicht bedienen – diese Schwierigkeiten waren auf die Firewalls ihrer Organisationen oder auf bestimmten Browserprogrammen zurückzuführen.

³¹ <http://www.discendum.com/optima/>

Trotz der obengenannten Schwächen bietet Optima eine beachtenswerte Möglichkeit, gute Lernumgebungen aufzubauen. Diese Meinung vertritt auch Saarinen in seiner Erläuterung (2002, 27 und 55).

2.3.1.3 BSCW

BSCW (Basic Support for Collaborative Work) ist eine Software deutschen Ursprungs, die auch als Werkzeug bei der Gestaltung von Lernumgebungen verwendet wird. Sie basiert auf der Metapher des gemeinsamen Arbeitsbereiches und eignet sich besonders für die Abwicklung von Gruppenarbeiten, Diskussionen oder Projekten. Die hier dargestellte Erläuterung basiert auf Informationen von vier Internetquellen: der Web-Site des Produzenten³², einem schweizerischen BSCW-Forum³³, der Benutzerinformation zu BSCW³⁴ der Universität Lapland und einem Artikel³⁵ in der Zeitschrift der IT-Abteilung der Universität Helsinki.

Die GMD – Forschungszentrum Informationstechnik GmbH begann mit der Entwicklung der BSCW-Software im Jahre 1995. Im Juli 1998 wurden die Weiterentwicklung und der Vertrieb der Software an die eigens für diesen Zweck gegründete Firma OrbiTeam Software GmbH übertragen. BSCW ist ein Web-basiertes Gruppenwerkzeug, das den Mitgliedern eines gemeinsam geteilten Arbeitsbereiches die Möglichkeit bietet, Dokumente gemeinsam zu bearbeiten, zu verwalten und auszutauschen, wie auch Diskussionen zu führen und Termine zu vereinbaren. Zu den Leistungsmerkmalen von BSCW zählen Benutzerauthentifizierung, Versionenverwaltung der Dokumente eines Arbeitsbereiches, Schreibsperrern und Eintrag von Notizen zu Dokumenten, Diskussionsforen, differenzierte Zugriffsrechte, Suchfunktionen, Ereignisbenachrichtigung und Integration der externen E-Mailadresse. BSCW unterstützt über 300 Dokumententypen. Zu den Neuerungen der Version 4.1 zählen Integration von Anwendungsprogrammen, die das Speichern von Dokumenten aus Anwendungsprogrammen in das System erlaubt; Dokumentübertragung per E-Mail; Erweiterte Kalenderfunktionen, die z.B. das Hinzufügen von Anlagen zu Terminen erlaubt.

Jedes Mitglied der BSCW Umgebung hat seinen eigenen Arbeitsbereich, in dem sich die Objekte befinden, die er selbst geschaffen und eventuell mit anderen geteilt hat, wie auch die von anderen

³² <http://www.bscw.de/>

³³ <http://www.bscw-forum.ethz.ch/bscw.html>

³⁴ <http://www.urova.fi/home/atk/ajankohtaista/BSCW/BSCW.htm>

³⁵ <http://www.helsinki.fi/atk/lehdet/200/verkko-opetusta.html>

Mitgliedern geschaffenen Folder, auf die er den Zugriff hat. Mit verschiedenen Symbolen wird über die Ereignisse informiert, die die verschiedenen Objekten betreffen. An jedes Objekt können Diskussionsnotizen angeschlossen werden. Das System stuft die Benutzerprofile der Mitglieder in Anfänger, Fortgeschrittene und Experte ein. Dem Anfänger stehen weniger Funktionen zur Verfügung als dem Experten, was die Aneignung des Systems erleichtern kann – jedes Mitglied kann sein eigenes Profil selbst auswählen. Die Mitglieder haben auch die Möglichkeit, Informationen über sich selbst zu speichern, um sich den anderen Mitgliedern der Umgebung vorzustellen. Abb. 7 demonstriert eine Lernumgebung, die mit BSCW eingerichtet wurde.

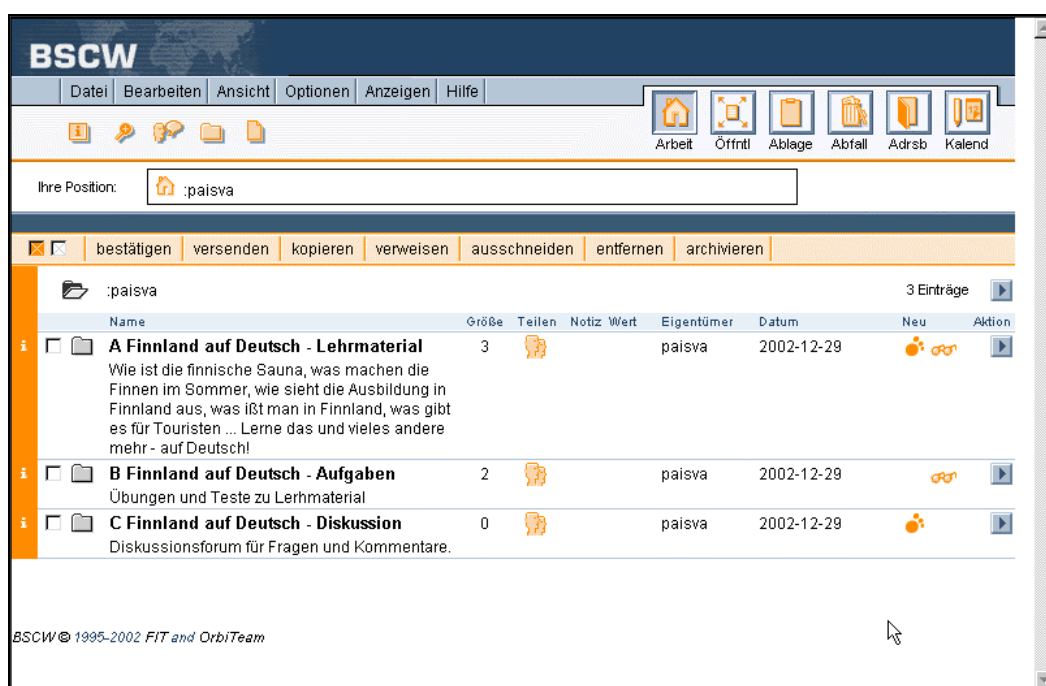


Abb. 7: Eine imaginäre BSCW-Lernumgebung für einen DaF-Kurs.

An der Universität Helsinki wird die BSCW-Software wegen ihrer Zuverlässigkeit und Günstigkeit geschätzt. Ausbildungseinrichtungen und Universitäten können eine kostenlose Benutzerlizenz beantragen. Die Wissenschaftsgemeinschaft kann BSCW kostenlos auch über einen deutschen BSCW-Server benutzen. Dies setzt eine Anmeldung bei der Adresse <http://bscw.gmd.de> voraus.³⁶ Das Beispiel eines DaF-Kurses, das im Bild 7 zu sehen ist, habe ich auf diesem Server erstellt. Das Beispiel stellt einen imaginären Kurs vor, der dem Üben und Testen der Plattform dienen soll – ebenso gut könnte auch ein echter Kurs oder ein wissenschaftliches Projekt auf dem kostenlosen Server durchgeführt werden. Der Bildungsserver *lern:line NRW* stellt Interessenten Material zum Erarbeiten der BSCW Software zur Verfügung:

³⁶ Stand am 2.1.2003

Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer möchten sich des kostenlos nutzbaren BSCW-Systems bedienen, um in kooperativer Zusammenarbeit Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Materialien zu entwickeln.

Diese Infosite zeigt Wege auf, mit denen man sich das "Werkzeug BSCW" erarbeiten kann.³⁷

Meine beschränkte persönliche Erfahrung auf der BSCW Umgebung stammt von einem universitären Fernkurs, an dem ich als Studentin beteiligt war. Das Lernmaterial des Kurses war auf einer externen Website gespeichert. Der Funktionsumfang der Umgebung ist niedriger als die von WebCT und Discendum Optima, aber meines Erachtens ist auch BSCW anspruchsvoll zu bedienen. Man muss sich Zeit nehmen, um sich an die Eigentümlichkeit der Umgebung zu gewöhnen, und umgekehrt – als Lehrer bzw. Tutor sollte man den Studierenden ausreichende Bedieneranleitung anbieten. Im Großen und Ganzen ist BSCW ein vielversprechendes Werkzeug, mit dem gute Lernumgebungen auch für DaF-Unterricht eingerichtet werden können.

2.3.1.4 Lernplattformen aus Sicht des Kursautors

Wenn eine der oben dargestellten Plattformen bei der Erstellung eines netzwerkbasierten Kurses benutzt wird, kann eine externe Website für das Kursmaterial eingerichtet werden, was auch ratsam ist, wenn das Material umfangreich ist. Dies muss aber nicht sein – besonders dann, wenn das Material mit einem Kennzeichen und Passwort geschützt werden soll, kann es direkt in die Umgebung auf den Server der Lernplattform gespeichert werden. Wenn das Material eine Ganzheit von HTML-Dokumenten mit Bildern und internen Hyperlinks bildet, ist es praktischer, das Material zuerst mit einem HTML-Editor als fertige Webseiten zu gestalten, danach als ein Zip-Archiv in die Umgebung zu speichern und zuletzt in den betreffenden Folder zu extrahieren. Diese Arbeitsmethode wird von den drei hier präsentierten Lernplattformen unterstützt.

Man ist nicht gezwungen, das Lernmaterial im Format einer Website aufzubauen. Alle hier vorgestellten Lernplattformen unterstützen üblich vorkommende Dokumententypen und können sie direkt oder mit Hilfe der Plug-In-Programme im Webbrowser zeigen. Auch selten vorkommende Dokumententypen können gebraucht werden, zum Öffnen wird jedoch die entsprechende Software benötigt.

³⁷ <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/bscw/info/index.html>, Stand am 3.1.2003.

Im Tabelle 3 wird eine Zusammenfassung der Funktionen der oben besprochenen Lernplattformen gegeben. Sie soll nicht als eine erschöpfende Darstellung verstanden werden, sondern als ein Überblick über solche Eigenschaften, die für Lehrer bzw. Autoren von netzwerkbasieren Kursen interessant sein können. Die Gruppierung der Funktionen stammt von Piendl & Brugger und wurde am Anfang von Kapitel 2.3.1 genauer vorgestellt.

Tabelle 3: Zusammenfassung der Funktionen der Lernplattformen WebCT, Otpima und BSCW.

Funktion	WebCT	Optima	BSCW
Komposition von Lerninhalten	<i>Intern:</i> mit Text- oder HTML-Werkzeug der Lernumgebung <i>Extern:</i> alle Dokumententypen, in die Umgebung hochladen	<i>Intern:</i> mit Text- oder HTML-Werkzeug der Lernumgebung <i>Extern:</i> alle Dokumententypen, in die Umgebung hochladen	<i>Intern:</i> mit Text- oder HTML-Werkzeug der Lernumgebung <i>Extern:</i> alle Dokumententypen, in die Umgebung hochladen
Quizumgebung	Aufgabenerteilung und Tests mit Werkzeugen der Umgebung. Automatische und manuelle Bewertung möglich. Hochladen von mit HotPotatoes erstellten Übungen möglich.	Aufgabenerteilung und Tests mit Werkzeugen der Umgebung. Automatische und manuelle Bewertung möglich.	Keine Werkzeuge zur Erstellung von Tests oder Umfragen. Aufgabenerteilung mit normalen Dokumentenwerkzeugen. Manuelle Bewertung möglich.
Kommunikation	<i>Asynchrone Werkzeuge:</i> Diskussion, Interne E-Mail <i>Synchrone Werkzeuge:</i> Chat, Whiteboard	<i>Asynchrone Werkzeuge:</i> Diskussion, Interne E-Mail, Schwarzes Brett <i>Synchrone Werkzeuge:</i> Chat	<i>Asynchrone Werkzeuge:</i> Diskussion, externe E-Mail, Austausch und Verwaltung von Dokumenten
Tutorenwerkzeuge	Bildung von Arbeitsgruppen, Verfolgung der Studentenaktivitäten Bewertung der Studentendarbeiten	Bildung von Arbeitsgruppen, Verfolgung der Studentenaktivitäten Bewertung der Studentendarbeiten	Bildung von Arbeitsgruppen, Verfolgung der Studentenaktivitäten Bewertung der Studentendarbeiten
Studentenwerkzeuge	Eigene Notizen möglich Kalender vorhanden	Eigene Notizen möglich Kalender vorhanden	Eigene Notizen möglich Kalender vorhanden Eigene Einstellungen möglich
Benutzeradministration	Administrator des Servers und Designer des Kurses Statistikwerkzeuge	Administrator des Servers und Supervisor des Arbeitsraumes Statistikwerkzeuge	Administrator des Servers und Besitzer des Arbeitsbereiches

Wie die Tabelle zeigt, sind alle drei Lernplattformen im Vergleich mit einander sehr ähnlich. In BSCW können keine automatischen Tests errichtet werden, aber einzelne Dokumente können in der Umgebung bewertet werden. Das Erfolg des webbasierten Unterrichts ist unabhängig davon, welche Lernplattform zu seiner Verwirklichung eingesetzt wird, es sei denn es wird eine der hier

vorgestellten Lernplattformen genutzt. Bei guter Planung können die Mängel der Plattformen immer ausgeglichen werden.

2.3.2 Virtualia – die Lernplattform der FHS Satakunta

In der FHS Satakunta in Huittinen hat die betriebswirtschaftliche Abteilung eine eigene Lernplattform für die Schule entwickelt. Das Entwicklungsprojekt begann im Jahre 1998, und die erste Version der Lernumgebung wurde im Herbst 1999 in Gebrauch genommen (Vigren 2000, 69). Die gegenwärtige Version trägt die Nummer 3.0.

Pekka Kuisma, der Koordinator der Entwicklungsarbeit, beschreibt die Entstehung der Virtualia in einem E-Mail. Die Triebkraft des Entwicklungsprojektes sei der Wunsch gewesen, das Know-how der Abteilung über virtuelles Lernen auszubauen. Man wäre der Meinung gewesen, es gäbe eine Menge Bereiche, in denen das neue Konzept des Lernens angewandt werden könne. Da die Abteilung Huittinen über eine funktionierende Organisation, das Können über Datenübertragungsprogramme, und den Innovationswille verfüge, wäre mit dem Projekt angefangen worden. Während der Entwicklung habe das Wissen der Mitwirkenden über digitalisierten Lernumgebungen zugenommen, was der ganzen Schule genützt hätte. Die Tatsache, dass die Entwicklung der Lernumgebung in eigenen Händen sei, gäbe immer neue Möglichkeiten, schnell und flexibel verschiedene Lösungen für aktuelle Probleme der Nutzer zu suchen. In kommerziellen Fertigprogrammen könne es mehrere Jahre dauern, bevor eine von Nutzern gewünschte Eigenschaft in das Programm eingebaut sei – wenn dies überhaupt gelänge. In Virtualia geschehe die Entwicklung auf Grund der Benutzerrückmeldungen viel schneller (Kuisma 2002).

Auch Kalliala (2002a, 110) erwähnt, dass Schulen eigene Lernplattformen entwickeln, wenn kein Fertigprodukt dem eigenen Bedarf der Schule entspricht. Nach Piendl und Brugger (2001, 10) stehe bei der Auswahl einer Lernplattform vier Möglichkeiten offen: Erwerb einer kommerziellen Lernplattform und Installation auf einem eigenen Server, was von den obigen Beispielen dem Einsatz von WebCT entspricht; Erwerb der Nutzungsrechte bei einem entsprechenden Dienstleistungsanbieter (Kurs-Hosting), was dem Einsetzen von Discendum Optima entspricht; Weiterverwendung eines Non-Profit Hochschulprojektes, was dem Einsetzen von BSCW entspricht; oder Entwicklung einer eigenen Lernplattform, was dem Fall Virtualia in FHS Satakunta entspricht.

In seiner Darstellung der Virtualia berichtet Kuisma von den Eigenschaften der Lernumgebung. Virtualia beinhalte in einer Datenbank die Interaktionswerkzeuge, die man beim Lehren über das Netzwerk brauche. Ein digitaler Lehrgang sei eine Kontaktstelle für Lehrer und Studierenden des einzelnen Lehrganges, über die Informationen ausgetauscht werden können. Der Lehrer hätte freie Hände sein eigenes Material für den Lehrgang zu erstellen: Anweisungen, Vorlesungen, Übungen, Quellenangaben, Hyperlinks, Bilder, Ton, Anhänge, alles was die Förderung des Lernens diene. Alle Informationen bis zu Leistungsnoten können über den digitalen Lehrgang erteilt werden. Die Studenten können ihre Hausaufgaben über das Netzwerk abgeben, Fragen stellen, Gruppenarbeit ausführen und untereinander kommunizieren. Ein digitaler Lehrgang könne zur Unterstützung des konventionellen Kontaktunterrichts benutzt oder völlig als Fernstudium durchgeführt werden. Der Lehrer hätte die Möglichkeit, seine Studenten durch Gesprächsforum oder Chat zu treffen, entweder in Gruppengesprächen oder in privaten Diskussionen. Der leitende Gedanke sei die Sicherstellung der konzentrierten Aufbewahrung von Dokumenten, ihre Aktualität und Erreichbarkeit für alle Benutzer des digitalen Lehrganges. Der Zugang zu einem Lehrgang sei auf Lehrer und die registrierten Studenten begrenzt. Ein Lehrgang sei auch für die gemeinsame Verwirklichung einer Studieneinheit mehrerer Lehrer in verschiedenen Abteilungen der FHS Satakunta geeignet (Kuisma 2001).

Tabelle 4: Übersicht der Virtualia Funktionen.

Funktion	Virtualia
Komposition von Lerninhalten	<i>Intern:</i> mit Text- oder HTML-Werkzeug der Lernumgebung <i>Extern:</i> alle Dokumententypen, in die Umgebung hochladen
Quizzumgebung	Aufgabenerteilung und Tests mit Werkzeuge der Umgebung Automatische und manuelle Bewertung möglich
Kommunikation	<i>Asynchrone Werkzeuge:</i> Diskussion, Externe E-Mail, Nachrichtenbereich <i>Synchrone Werkzeuge:</i> Chat
Tutorenwerkzeuge	Bildung von Arbeitsgruppen Bewertung der Studentearbeiten
Studentenwerkzeuge	Eigene Notizen möglich Lerntagebuch vorhanden Kalender vorhanden
Benutzeradministration	Administrator des Servers und Designer des Kurses

In Tabelle 4 werden die Funktionen der Virtualia-Lernplattform dargestellt. Auch diese Plattform ist den früher besprochenen WebCT, Optima und BSCW sehr ähnlich. Im Zusammenhang mit Virtualia kann das Lehrmaterial auf einer externen Website oder als interne Dokumente gespeichert werden. Die Bedienung der Umgebung ist sowohl für Lehrer und Autoren als auch für Studierenden gleich anspruchsvoll. Man muss sich an sie gewöhnen.

3 Computergestützter Fremdsprachenunterricht

Computer werden schon seit den 1960er Jahren im Fremdsprachenunterricht benutzt, obwohl ihre Anwendung anfangs auf den universitären Bereich begrenzt war. Der Terminus CALL (*Computer Assisted Language Learning*) stammt aus den 80er Jahren, aus der Zeit, wo computergestützter Fremdsprachenunterricht in die Schulen Europas bereits verbreitet war. Der Bedeutung des Terminus wurden im Verlauf des Jahrzehnts neue Dimensionen zugeschrieben, bis zu seinem heutigen Umfang. Zu CALL wird jetzt die interaktive und kommunikative Unterstützung des Fremdsprachenlernens durch Computer im Bereich Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben gezählt, mit umfangreichem Einsatz von multimedialen CD-ROMs und Internet (Davis et al. 2003).

In dieser Arbeit wird die Anwendung der Datennetzwerke im computergestützten Fremdsprachenunterricht besprochen – die an CD-ROMs gespeicherte Lernmaterialien oder -programme bzw. Lernprogramme, die zu einzelnen PC-Anlagen installiert werden, werden ausgeschlossen.

Welche Einstellung man zum Internet oder zu den Datennetzwerken gewinnen soll, ist für die Lehrerschaft keine einfache Frage. Grätz (ohne Jahr) fasst auf einer Internetseite für Deutschlehrer in Südosteuropa zusammen:

- Viele Lehrerinnen und Lehrer wollen das Internet - aber wenige sehr gerne;
- man ist sicher, daß das Internet gut ist - aber weiß nicht so recht, wozu;
- man will das Internet benutzen - aber doch noch nicht heute, bei DER Ausstattung;
- ja, Computer sind wunderbar - aber nichts für mich

Die Zusammenfassung von Grätz ist meines Erachtens absichtlich übertrieben, spiegelt aber sicherlich die Gefühle von vielen auch außerhalb Südosteuropas wider.

Wie die Studierenden das netzwerkbasierte Lernen empfinden, weiß man noch nicht genau. Nach Ihanainen (2002) sind Studentenerfahrungen und Lernstile im Netzwerk noch ziemlich

wenig untersucht worden. Nur das hätte man herausgefunden, dass das netzwerkbasierte Studieren Selbstständigkeit der Studierenden voraussetzt. (Ihanainen 2002, 157.)

Kalliala erläutert in einem Videoclip den Bereich des netzwerkbasierten Lernens im Allgemeinen. Netzbasiertes Lernen komme solchen Studierenden zugute, die im Arbeitsleben tätig sind, kleine Kinder haben oder im Ausland im Praktikum sind. Die Studierenden können vom festgelegten Termin und Ort der Unterrichtsstunde befreit werden, sie können flexibel und vom Angebot des eigenen Wohnortes unabhängig studieren. Probleme gäbe es auch: sie seien sowohl technischer als auch zeitlicher Art. Früher hätte der Lehrplan die Zeitaufnahme für das Studieren festgelegt, im netzwerkbasierten Unterricht müsse man die für das Studium nötige Zeit selbst im Terminkalender reservieren. Ein Problembereich ist das Können der Lehrer: um im Netzwerk zu fungieren brauche man neue Methoden im Vergleich zum Kontaktunterricht. (Kalliala 2002b.)

Trotz der Schwierigkeiten, die der Einsatz von Computern und Datennetzwerken im Unterricht sowohl für Lehrer als auch Studierende unvermeidlich mit sich bringt, lohnt er sich im Bereich der Fremdsprachenunterricht. Wie Rösler & Tschirner (2002, 147) konstatieren, eröffnet die Bereitstellung von neuen Kommunikationskanälen dem gesteuerten Fremdsprachenlernen besonders außerhalb des zielsprachigen Raums neue Möglichkeiten. Richter (1998, 14) sieht das Internet als Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts, indem es den institutionellen Rahmen des Klassenzimmers öffnet und das Integrieren des natürlichen Lernens in das institutionell gesteuerte Lernen ermöglicht.

Kalliala (2002b) teilt den netzwerkbasierten Unterricht in drei Typen: erstens die Anwendung der Netzwerke zur Unterstützung des Kontaktunterrichts, zweitens das gemischte Lernen im Netzwerk und drittens das selbstständige Lernen im Netzwerk. Von den drei Typen hält sie das gemischte Lernen im Netzwerk für das wichtigste und interessanteste. Diese Einteilung wird auch im Fremdsprachenunterricht nutzbar sein, obwohl das selbstständige Lernen einer Fremdsprache doch Zweifel hervorruft, zumindest auf der Anfängerstufe. Um das Lernen über das Netzwerk überhaupt möglich zu machen, betont Ihanainen neben dem Bekanntwerden mit der virtuell-sozialen Umgebung die Wichtigkeit der aktiven Unterstützung des Bewusstwerdens und der Verstärkung der Identität der Netzwerkstudierenden (Ihanainen 2002, 157).

In dieser Arbeit wird nicht danach gestrebt, die Frage der Überlegenheit zwischen dem traditionellen Kontaktunterricht und dem netzbasierten Unterricht zu klären. Dies wäre m.E. auch un-

möglich und unnötig: beide Unterrichtsformen sind wichtig. Ihre Qualität wird durch die Qualität der konkreten Verwirklichung des Unterrichts bestimmt, wo immer er auch stattfindet.

Im Folgenden werden zunächst einige Überlegungen zu lerntheoretischen Auffassungen dargestellt, die die Grundlage der Planung und Verwirklichung des DaF-Kurses *Finnland auf Deutsch* bilden. Danach werden fremdsprachendidaktische Faktoren in Bezug auf authentisches Textmaterial behandelt und schließlich wird noch erläutert, welche Möglichkeiten die Multimedialität und Interaktivität der Datennetzwerke dem Fremdsprachenlernen bieten können. Im Laufe der Darstellung werden konkrete Beispiele aus dem Internet vorgestellt.

3.1 Lerntheoretischer Hintergrund netzwerkbasierter Unterrichts

Von den vielen Theorien, die im Bereich der Erziehungswissenschaften entwickelt worden sind, werden hier nur zwei näher besprochen: die behavioristische und die konstruktivistische Lerntheorie. Zum Schluss werden noch einige Gedanken zu den Besonderheiten der Datennetzwerke und Netzwerkgemeinschaften, der Lehrstrategien und der Rolle des Lehrers im Netzwerk angestellt.

Nach Mäkinen (1998) repräsentiert der Behaviorismus die konventionelle Denkweise, an der die Lehrer so gewöhnt sind, dass sie die Grundlage ihrer eigenen Arbeitsmethode oft gar nicht erkennen. Der Konstruktivismus dagegen gehört zu den Modebegriffen der Erziehung, besonders im Bereich der digitalisierten Lernumgebungen und des virtuellen Lernens. Nach Rösler & Tschirner (2002, 145) wird die deutschsprachige Diskussion um die Bedeutung der Neuen Medien für den Fremdsprachenunterricht von Vertretern oder Anhängern konstruktivistischer Ansätze geprägt. Dies trifft m.E. auch auf die finnische Diskussion zu.

Nach Thissen (1999, 2002) fasst Behaviorismus Verhalten und Wissen als Ergebnis von verstärkenden bzw. belohnenden oder bestrafenden Faktoren auf, wobei das Gehirn als ein Organ angesehen wird, das auf Reize mit vorgegebenen Verhaltensweisen reagiert. Nach behavioristischem Denken sei Lernen Trainieren, und somit sei das Ziel von Lernsituationen eine Verhaltensänderung im Sinne eines „richtigen“ Verhaltens. Der Konstruktivismus gehe davon aus, dass das menschliche Gehirn ein relativ geschlossenes und sich selbst organisierendes informationsverarbeitendes System sei, das sich nur zu einem geringen Teil mit der Verarbeitung von Informationen oder Reizen aus der Außenwelt beschäftige. Für das Lernen hieße dies, dass es ein ak-

tiver Prozess der Wissenskonstruktion sei, der vom Lerner aktive und intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngebiet verlange. Außerdem sei Lernen ein individueller, selbstgesteuerter Prozess, der je nach Vorkenntnissen und -erfahrungen sehr unterschiedlich ausfallen könne. Ein Lehrer oder computerunterstütztes Lernsystem könne immer nur den Konstruktionsprozess des Gehirns anregen, fördern und ihm helfen, das Wissen selbst zu erwerben (zum Behaviorismus Thissen 1999, 5-6; zum Konstruktivismus Thissen 2002).

Mäkinen bespricht die Merkmale von Behaviorismus und Konstruktivismus in Beziehung zum Unterricht im *Verkkotutor* („Der Netzwerktutor“) der Universität Tampere (Mäkinen 1998³⁸). Aus ihrer Darstellung lässt sich eine Zusammenfassung wie Tabelle 5 ableiten:

Tabelle 5: Merkmale des Behaviorismus und des Konstruktivismus im Unterricht (nach Mäkinen 1998).

	Behaviorismus	Konstruktivismus
Lehrer	Zentrale Rolle als Vermittler des Wissens	Zentrale Rolle als Tutor beim Erwerben des Wissens
Lerner	Passiver Empfänger ohne individuelle Züge oder Bedürfnisse	Aktiver Täter mit individuellen Vorkenntnissen
Lerninhalt	Zerlegung des Lernmaterials in kleinen Abschnitten durch den Lehrer	Auswählen und Interpretieren der angebotenen Information durch den Lerner
Lernprozess	Schrittweise Abarbeitung eines Plans	Analysieren des Lerninhaltes in Beziehung zum eigenen Vorwissen und eigenen Ansichten
Lernziel	Das messbare und sichtbare Erreichen des im voraus bestimmten Lernzieles	Persönliche Konstruieren des Wissens auf Grund der eigenen Erfahrungen

Im behavioristisch orientierten Unterricht fungiert der Lehrer als Vermittler des Wissens; in konstruktivistischer Orientierung ist seine Aufgabe den Wissenserwerb als Tutor zu begleiten. In behavioristischer Orientierung ist der Lerner ein passiver Empfänger, auf dessen individuelle Züge oder Bedürfnisse keine Rücksicht genommen wird; in konstruktivistischer Orientierung ist der Lerner ein aktiver Täter mit individuellen Vorkenntnissen. Im behavioristisch orientierten Unterricht zerlegt der Lehrer den Lerninhalt in kleinen Abschnitten; im konstruktivistisch orientiertem Unterricht wählt und interpretiert der Lerner die angebotene Information selbst. Ein behavioristisch orientierter Lernprozess läuft in vorgeplanten Schritten ab; in einem konstruktivistischen Lernprozess analysiert der Lerner den Lerninhalt in Beziehung zu seinem Vorwissen und seinen Ansichten. Im behavioristisch orientierten Unterricht wird nach messbarem und sichtbarem Erreichen des im Voraus bestimmten Lernzieles gestrebt; in konstruktivistischer Orientie-

³⁸ <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/behav.htm> und <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/konstr2.htm>

nung ist das Lernziel das persönliche Konstruieren des Wissens auf Grund der Erfahrungen des Lernalers.

Hinsichtlich der zwei besprochenen lerntheoretischen Richtungen neigen die beiden hier referierten Autoren zur Seite des Konstruktivismus, Thissen direkt (vgl. z.B. Thissen 1997, 12) und Mäkinen eher indirekt durch ihre überwiegend konstruktivistisch orientierten pädagogischen Anweisungen. Wie die eine oder die andere Lerntheorie in Unterricht umgesetzt werden kann, ist eine Frage, zu der auch diese Arbeit aus der Sicht des virtuellen Fremdsprachenlernens beitragen will. Mitschian (2000, 1) weist auf die Schwierigkeit dieses Auftrags ein, indem er schreibt, die Adaption psychologischer Forschungsergebnisse in die pädagogische Praxis hätte sich oft als problematisch erwiesen.

Es wäre meines Erachtens unklug, sich dem Reiz des Konstruktivismus bei der Herstellung von virtuellen Lerneinheiten zu unterwerfen, wie überlegen auch immer er in vielen Zusammenhängen dargestellt wird. Nach Mitschian ist der Konstruktivismus ein höchst theoretischer Ansatz (2000, 17), der nur wenig Neues für die Vermittlung von Fremdsprachen anzubieten hat (2000, 19). Schon in digitalisierten Lernumgebungen zu fungieren kann sowohl den Lehrern als auch den Lernern so anspruchsvoll sein, dass es sich durchaus als sinnvoll erweisen kann, an den konventionellen, mehr behavioristisch orientierten pädagogischen Methoden festzuhalten. Wie Mitschian (2000, 2) schreibt, halten die mit der Praxis des Fremdsprachenlernens in Kontakt stehenden Personen an der Lehrmethode mit kleinschrittigen Wiederholungsübungen und anschließenden Rückmeldungen fest, obwohl sie sich nicht als Anhänger der behavioristischen Lerntheorie bekennen. Behaviorismus wird nach Mitschian (2000, 4) von niemandem mehr als eine umfassende, das Lernen einer Fremdsprache erklärende Theorie vertreten. Von ihren Grundsätzen hätten jedoch die Notwendigkeit von Wiederholungen, von Verstärkungen durch entsprechende Rückmeldungen nach dem Prinzip der örtlichen und zeitlichen Nähe von Reiz und Verstärkung, und die besondere Rolle der Lernmotivation in der Praxis ihren festen Platz beibehalten (vgl. Mitschian 2000, 2).

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Nachfrage nach virtuellen Lernmöglichkeiten wächst und dies den äußeren Druck auf Bildungseinrichtungen steigert, mehr Kurse durch die Neuen Medien auch im Bereich der Fremdsprachen anzubieten (vgl. Richter 2002, 1; Koivisto et al 2002, 19), könnten aller Voraussicht nach eher konkrete Ergebnisse erwartet werden, wenn auch

die momentan in Verruf geratenen, aber in die Praxis etablierten behavioristisch geprägten Methoden in den Bildungseinrichtungen anerkannt würden.

In dieser Arbeit wird darauf verzichtet, eine Stellungnahme zu der Überlegenheit der einen oder der anderen der beiden oben besprochenen lerntheoretischen Richtungen abzugeben. In Anlehnung an Mitschian werden bei der Planung und Verwirklichung des DaF-Kurses, der später im Kapitel 4 vorgestellt wird, sowohl behavioristische als auch konstruktivistische Züge zum Vorschein kommen. Mitschian (2000, 1) vertritt die Meinung, die Theorien der Lernpsychologie sollten als Ideengeber, als Bewertungsmaßstab oder als Leitlinie für praktische Forschung dienen und nicht als Beschreibungen absolut gesicherter Fakten aufgefasst werden. Dieser gute Ratsschlag darf m.E. auch bei der Planen des netzwerkbasierten Unterrichts nicht vergessen werden. Hess (2003, 22) bemerkt zutreffend, dass die Informationstechnologie in den Händen von didaktisch umfassend planenden Lehrern zu einem wirksam vernetzten Teil des Lernens werden kann, aber setzt fort, dass die Lernenden die Anwendung der Informationstechnologie nur durch den subjektiv empfundenen Nutzen für ihr Lernen schätzen, und nicht durch die Manifestation der dahinten liegenden didaktischen Theorien.

Eine interessante und praktikable Betrachtungsweise der Lehrertätigkeit im Netzwerk bietet Ihanainen in seinem Artikel über die Beziehung zwischen dem Erwachsenen ausbilder und den Forderungen des netzwerkbasierten Lernens. Er teilt den netzwerkbasierten Unterricht in sechs Lehrstrategien ein, die er als material-, sachverständiger-, aufgaben-, interaktions-, peergruppen- und problemorientierten Unterricht bezeichnet (Ihanainen 2002, 172–174). Aus Sicht des Fremdsprachenunterrichts halte ich die materialorientierte und aufgabenorientierte Lehrstrategie für eine solche, die dem Lehrer besonders beim Planen des Unterrichts hilfreich ist. Das Netzwerk ist dazu noch von besonderen Eigenschaften gekennzeichnet, die die Tätigkeit des Lehrers wie auch des Lerners beeinflussen. Ihanainen (2002, 154–156) beschreibt das Datennetzwerk als rasant, entfernt, enthüllend, zersplittert, unberechenbar, reizend und geschichtet. Mit dieser Beschreibung der Eigenschaften des Netzwerks kann ich auf Grund meiner eigenen Erfahrungen übereinstimmen. Denkt man daran, dass der Lehrer die Existenz der Eigenschaften des Netzwerkes nicht beeinflussen kann, wird seine Aufgabe dadurch erleichtert, dass er eine präzise Auswahl aus den vielen möglichen Lehrstrategien treffen und seine Planung dementsprechend ausführen kann.

In konstruktivistisch orientierter pädagogischer Literatur wird die Bedeutung der Interaktion zwischen den Lernenden als Mittel zum Wissensaufbau hervorgehoben (vgl. Mitschian 2000, 19). Die Netzwerke werden als besonders geeignete Mittel der Interaktion gesehen. Thissen (1999) verkündet eine Entstehung von globalen virtuellen Lerngemeinschaften, die miteinander intensiv kommunizieren und gemeinsam multimediales Lernmaterial erstellen und bearbeiten. Nach Vahtivuori (2000) kann das Netzwerk als ein Platz oder Raum verstanden werden, in dem die Mitglieder einer Lerngemeinschaft genuin zusammenkommen und arbeiten können. Eine kollaborative bzw. gemeinschaftliche Lernergruppe verstärke den Sinn fürs Studieren durch textuelles und visuelles Veranschaulichen und Testen des eigenen Verstandes und der eigenen Interpretation des zu lernenden Gegenstands. Vahtivuori (2000, 498-500) nennt die Anwendung der kollaborativen und gemeinschaftlichen Lernmethoden und deren Integration zu einem erweiterten Bezugsrahmen der allgemeinen Tätigkeit und des Studierens als ein leitendes Prinzip der Planung und Evaluation des netzwerkbasierten Unterrichts. Wie dieses Prinzip in der Praxis der verschiedenen Unterrichtsfächer und Bildungseinrichtungen zu verwirklichen ist, ist in vielen Fällen offen. Ihanainen (2002, 181) betont, dass die Gemeinschaftlichkeit des netzwerkbasierten Lehrens und Lernens ohne einen kompetenten und seiner Aufgabe bewussten Lehrer nicht entstehen kann.

Ein Lehrer, der sich von diesen hochgestellten Ansprüchen des netzwerkbasierten, interaktiven Lehrens und Lernens entmutigt fühlt, kann einen anderen praxisnahen Gesichtspunkt von Ihanainen mit Vergnügen begrüßen. Auf Grund seiner eigenen mehrjährigen Tätigkeit in Datennetzwerken beschreibt Ihanainen die Entstehung der Gemeinschaftlichkeit als einen fünfstufigen Entwicklungspfad, der mit einer Materialbank anfängt, zur Kommunikation zwischen Lehrer und Lerner und danach zur Kommunikation aus eigener Initiative des Lerners führt. Schließlich entwickeln sich die Fähigkeiten des Selbststudiums, wonach die Fertigkeiten des selbstgesteuerten Lernens entstehen können (Ihanainen 2002, 178). Sieht der Lehrer auch sich selbst als einen Lerner im Bereich der Anwendung von Datennetzwerken in seinem Unterricht, kann er m.E. zur Entwicklung seiner eigenen Identität als Lehrer im Netzwerk positiv mitwirken. Die graduelle Entwicklung der Kompetenz des Lehrers durch seine eigenen Erfahrungen im Bereich der Mediennutzung im Unterricht rückt indirekt auch Hess (2003, 14) in den Vordergrund, indem er meint, dass eben die handlungsorientierte, empirisch feststellbare IT-Verwendung zur möglichen Theoriebildung der Mediennutzung beitragen soll und nicht umgekehrt.

3.2 Fremdsprachendidaktische Faktoren

Das Internet ist eine Mischung von Sprachen, und sogar ohne irgendwelche Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers kommt man ohne Weiteres zu dem Schluss, dass es als ein Mittel des Fremdsprachenerwerbs dienen kann. Wie es sich in der Praxis des Unterrichts effektiv anwenden lässt, bleibt die Sorge der Fremdsprachenlehrer.

Richter (2002, 1) schreibt, die fremdsprachendidaktische Diskussion um das lernfördernde Potenzial konkreter Nutzungsformen des Internets stehe noch in ihren Anfängen, und trotzdem würden von bildungspolitischer Seite wie auch von den Lehrmittelproduzenten an netzgestütztes Fremdsprachenlernen schon jetzt hohe Erwartungen geknüpft. Brandl (2002) schreibt, viele Lehrer seien begeistert über die Anwendung des Internets als Quelle des Lesematerials, obwohl es nur wenig theoretische oder empirische Untersuchungen gäbe, die demonstrieren würden, wie die Internetanwendung in einer pädagogisch vernünftigen Art und Weise organisiert werden soll. Auch Richter (2002, 1) weist darauf hin, dass die fremdsprachendidaktische Forschung an netzgestütztem Fremdsprachenlernen erst seit kurzem Interesse zeigt, trotz der schnellen Zunahme netzgestützter Lernformen und Lernmaterialien.

Nach Rösler & Tschirner (2002, 147) ist durch die Neuen Medien zum ersten Mal eine reelle Möglichkeit entstanden, den natürlichen Spracherwerb in das institutionelle Lernen zu integrieren. (Vgl. hierzu auch Engler 2001.) Das Interesse am Internet ist vom Gesichtspunkt des Fremdsprachenunterrichts aus jedoch nicht nur auf die sprachliche Dimension zurückzuführen. Das Internet und die Computeranwendung können an sich für einen motivationsfördernden Faktor gehalten werden. Nach Dürscheid (2001, 46) würden die neuen Medien auf viele junge Leute eine große Anziehungskraft ausüben; viele Schüler seien auch geschickter im Umgang mit dem Computer als ihre Lehrer. Dies heißt nicht, schreibt Dürscheid weiter, dass die Schüler wüssten, wie sie die Möglichkeiten der Computeranwendung für ihre Weiterbildung nutzen könnten: im Unterricht sollen ihnen interessante Anregungen dazu gegeben werden.

Rüschhoff & Wolff (1999, 150–158) haben schon vor sechs Jahren die Anwendungsmöglichkeiten des Internets im Unterricht zergliedert. Das Internet kann zur Bereicherung des traditionellen Unterrichts, zu Projektarbeiten, im Distanzlernen und in der Tandemarbeit bedient werden. Rüschhoff & Wolff finden die Newsgruppen, Chats und Webseiten besonders brauchbar für Unterrichtszwecke. Die Projektarbeiten werden von Rüschhoff & Wolff in vier Untertypen geteilt, d.h.

partnerlose, bilaterale, offene und geschlossene Projekte. Im ersten Typ wird das Informationsangebot des Internets und in den anderen drei auch seine kommunikativen Möglichkeiten angewandt.

Als Anwendungsmöglichkeiten des Internets im Fremdsprachenunterricht listet Dürscheid (2001, 44-45) die Informationssuche zu bestimmten Themen, besonders im Bereich der Landeskunde, und die Verstärkung der kommunikativen Kompetenz des Lernenden mittels Korrespondenz über E-Mail und Chat. Richter (2002, 2-8) teilt die Anwendungsbereiche des netzgestützten Fremdsprachenlernens in fünf Kategorien: 1) Internet-Angebote als Zusatzmaterialien zu herkömmlichen Lehrwerken, 2) Internet als Kommunikations- und Kooperationsplattform, 3) Selbstlern-CD-ROMs mit integrierter Internet-Nutzung, 4) Netzbasierte Selbstlernkurse mit tutorieller Unterstützung und 5) Netzbasierte Sprachstandsbestimmung.

Auch Halm-Karadeniz (2001, 389) findet die Anwendung des Internets besonders im Bereich der Landeskunde empfehlenswert. Sie bemerkt, dass der Lehrer dazu ein überschaubares und vor allem qualitativ gutes Angebot brauche. Für einen einzelnen Lehrer hält sie die Sichtung und Bewertung des Materials als eine überfordernde Aufgabe, zu deren Bewältigung jeder einzelne Nutzer beitragen könne:

- durch Vorschläge, wie die Nutzung organisiert werden könnte,
- durch Rückmeldung auf die Angebote, die man nutzt
- durch Einrichten von Selbsthilfe-Plattformen, wie z. B. Materialbörsen zum Austausch von Unterrichtseinheiten,
- durch Beiträge zum Erstellen von Webliographien und Linksammlungen, die die Angebote nicht nur kommentieren, sondern auch auswählen und sortieren.

Materialbörsen, „Webliographien“ und Linksammlungen, die sich oft als DaF-Portale bezeichnen, findet man heutzutage in vielen Ländern eine ganze Menge. Letzten Endes bleibt es jedoch die Aufgabe des einzelnen Lehrers, das Angebot zu überschauen, auszuwählen und zu bewerten.

Welche Rolle die Lehrbücher neben dem netzwerkbasierten Unterricht spielen werden, ist noch zu sehen. Nach Rösler & Tschirner (2002, 150) ist die Frage noch offen, wie im Kontext der Neuen Medien Lehrwerke in Zukunft aussehen werden. Sie stellen als Möglichkeit dar, dass das, was traditionell vom Lehrwerk transportiert wurde, nur noch ein integraler Bestandteil von strukturierten Lernumgebungen werden könnte, die auch Strategien und Pfade für den Umgang mit individuell wählbaren zielkulturellen Texten, virtuellen Begegnungssituationen und elektro-

nischen Partnerschaften umfassen können. Aufgrund des Titels und der Einleitung des Artikels von Rösler & Tschirner (2002, 144), dürfte diese Vorhersage als eine Herausforderung zum Nachdenken und zur Diskussion gemeint sein, und nicht als eine wahrheitsgetreue Erwartung.

Halm-Karadeniz (2001, 389-390) verkündet eine zunehmende Professionalisierung und Kommerzialisierung des multimedialen DaF-Angebots im Internet. In Zukunft würde man nicht nur Lehrbücher kaufen, sondern

ein vernetztes System von Off- und On-line-Materialien mit Print-, Audio- und Video-Elementen, die z. T. vorgefertigt sind in Form von Büchern, Kassetten, Disketten und z.T. in ständig aktualisierter Version aus dem Internet abrufbar in Form von Aufgabenblättern, Links und multimedialen Texten und Bildern.

Auch hier ist m.E. ein wenig Skeptizismus angebracht: schon die unvermeidlich hohen Produktionskosten, die in die Verkaufspreise der Produkte eingehen würden, stehen einer schnellen Entwicklung in dieser Richtung im Wege. Andererseits ist das Buch als Format dem Publikum angenehm und bekannt. Wir haben schon gesehen, wie das Printmedium trotz des schnellen Wachstums des Internets seine Stellung bewahrt hat. In gleicher Weise wird das Lehrbuch erhalten bleiben, was es neben anderen technischen Innovationen auch getan hat.

Vahtivuori (2001, 501) meint, beim Aufbauen einer didaktisch zweckmäßigen Lernumgebung reichte es nicht zu fragen, welches Mittel oder welche Umgebung die beste für eine bestimmte kommunikative Situation oder Tätigkeit ist. Oben wurde schon festgestellt³⁹, dass die Lernplattformen vom Gesichtspunkt des Kursautors oder des Lernens im Prinzip gleichwertig sind. Die fehlenden oder schlecht gebauten Werkzeuge können immer auf die eine oder andere Art und Weise ersetzt werden: Sorgfältiges Planen und die pädagogische Auffassung des Lehrers bzw. Autors spielen die entscheidende Rolle. Vahtivuori (2001, 501) fasst von unterschiedlichen Quellen zusammen und meint, die Lernumgebung und das Lehrmaterial würden immer die Auffassungen des Planers über die Anwender und ihre Bedürfnisse wie auch über seine Einstellungen zum Lehren und Lernen beinhalten.

Nach Rösler & Tschirner (2002, 146) soll der Wert des strukturierten Unterrichts und der Lehrerkontrolle anerkannt werden. (Vgl. hierzu auch Heiskanen et al. 2000, 49–55.) Auch Brandl (2002) betont die Rolle des Lehrers bei der Planung des internetbasierten Unterrichts. In

³⁹ Kapitel 2.3.1.4 „Lernplattformen vom Gesichtspunkt des Kursautors“

seinem Artikel über die Integration des vom Internet geholten Lesematerials in den Fremdsprachenunterricht stellt er fest, dass der Lehrplan von der pädagogischen Betrachtungsweise des Lehrers wie auch von seiner technischen Kompetenz abhängig ist. Wenn auch die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden, wird sich die pädagogische Planung des Unterrichts auf einem Kontinuum platzieren, der von lehrerbestimmter bzw. lehrergeförderter bis auf lernerbestimmte Vorgehensweise reicht. Im Einzelnen unterscheiden sich die Lehrpläne nach Brandl in vier Bereichen: Lernressourcen, d.h. Themen und Inhalte der Texte wie auch Textsorten; Umfang der Lernumgebung, d.h. die Menge der verschiedenen Quellen die als Sites oder Links einbezogen werden; Lernaufgaben, d.h. wie die Lernenden die Lektüren bearbeiten und verinnerlichen sollen; und Grad der Beteiligung von Lehrer bzw. Lerner bei der Festlegung der anderen Bereiche.

In Anlehnung an das, was oben dargestellt worden ist, wird die Annahme berechtigt sein, dass man gegenwärtig noch nicht weiß, wie netzwerkgestützter Fremdsprachenunterricht am besten durchgeführt werden soll: dies ist noch nicht genügend untersucht worden. Es gibt Klassifizierungen und Ratschläge, um den Lehrern zu helfen, ihre eigenen Lösungen zu finden. Dabei wird noch betont, dass die pädagogischen Auffassungen des Lehrers beim Planen des netzwerkgestützten Unterrichts maßgebend sind. Ich sehe dies so, dass die kompetenten, erfahrenen Fremdsprachenlehrer das pädagogische und didaktische Wissen, das sie sich in ihrer Ausbildung und in ihrem Beruf zu Eigen gemacht haben, auch weiter benutzen können und sollen. Im folgenden werden noch einige Beispiele von didaktischen Lösungen aus dem offenen Internet vorgestellt – mit diesen Beispielen will ich die Leser zum Erfinden von eigenen Ideen ermutigen.

3.2.1 Didaktisierung des internetbasierten Textmaterials

Dürscheid (2001, 45) bemerkt, Originaldokumente aus dem Internet seien nicht dem Niveau der Lerner angepasst, der Lehrer müsse das Material didaktisch aufbereiten und Verständnishilfen geben. Um dies über das Netzwerk zu verwirklichen, müssen die Lehrer entweder selbst über die Kompetenz verfügen, die beim Produzieren des Netzwerkmaterials notwendig ist, oder sie sollen die Möglichkeit haben, einen Sachverständigen mit dem Herstellen des Materials zu beauftragen. Die Lernplattformen beinhalten Werkzeuge zum Produzieren von Textmaterial, es wird also nicht notwendig sein, dass jeder Fremdsprachenlehrer die HTML-Sprache beherrscht oder die Bedienung eines Web-Editors lernt.

Landeskunde online des Goethe Institutes bietet didaktisierte aktuelle Zeitungstexte für den Deutschunterricht an. Als ein Beispiel wurde hier der Text *Schull- und Veedelszöch in Köln*⁴⁰ ausgewählt. Zum Text wird eine Vorübung mit drei Fragen angeboten, die einerseits mit der Karnevaltradition, andererseits mit der Mundart Kölsch zu tun haben. Als Verständnishilfe wird eine Liste von Vokabeln zur Verfügung gestellt. Die Liste besteht aus 34 Einträgen mit deutschsprachigen Erklärungen. Nach dem Lesen des Textes stehen dem Lernenden neun Übungen zur Verfügung⁴¹. Schließlich werden noch weiterführende Links zum Thema angeboten.

Außer den weiterführenden Links stellt die Didaktisierung des Zeitungstextes keine Besonderheiten der Neuen Medien dar – sie mutet eher traditionell an. Die Didaktisierung der anderen Materialien in *Landeskunde online* folgt ungefähr demselben Schema. Meines Erachtens ist dies allein jedoch kein Grund zur Kritik. Was allerdings ein Anlass zur Kritik geben könnte, ist die Anwendung des Vokabulars als die einzige Verständnishilfe, die dem Lernenden angeboten wird.

Wie oben⁴² in Anlehnung an Nebe-Rikabi (1997) argumentiert wurde, wird die Schwierigkeit eines Textes durch drei qualitative Beschaffenheitseigenschaften bestimmt: Thema/Inhalt, Struktur/Organisation und (Fremd-) Sprache. Es wurde vorgeschlagen, dass die ersten zwei als Auswahlkriterien der Texte für den Unterricht dienen könnten, und das dritte als Thema des Unterrichts an sich behandelt werden könnte. Die Einteilung der qualitativen Verarbeitungseinheiten des deutschen Sprachsystems in den Lesetexten von Nebe-Rikabi wird in Tabelle 6 dargestellt. Nach Nebe-Rikabi ist die Transformationsleistung, die die Reduktion der expandierten fremdsprachlichen Strukturen voraussetzt, besonders auf niedriger fremdsprachlicher Könnensstufe als erhöhte Anforderung zu bewerten. Dies würde bedeuten, dass eben diese Strukturen in den Texten erkannt werden sollen, um entsprechende Lernhilfen anbieten zu können.

⁴⁰ <http://www.goethe.de/in/d/schulen/laku2002/schulzochkoeln-f.html>

⁴¹ Siehe Kapitel 3.2.2, Tabelle 7

⁴² Kapitel 2.3.3

Tabelle 6: Qualitative Verarbeitungseinheiten des deutschen Sprachsystems in Lesetexten für ausländische Rezipienten (Nebe-Rikabi, 1997)

Wortebene	Expandierung	Kontexterschließungen
	Reduktion	Wortbildungserschließungen
Satzebene	Expandierung	Verschachtelung weitgespannter Satzrahmen Satzgefüge 2. und 3. Grades
	Reduktion	uneingeleitete Nebensätze Appositionen erweiterte finale Infinitivkonstruktionen Adverbialpartizipkonstruktionen
	Komprimierung	substantivische Nominalisierungen nebensatzwertige Präpositionalphrasen
	Impandierung	präponierte erweiterte Partizipialkonstruktionen in attributiver Funktion
(Teil-)Textebene	Expandierung durch Kohärenzmittel	Referenzidentität durch Nomen Repetition Proformen Teilrepetition Synonymie Hyperonymie Hyponymie komplizierte Proformen, z. B. Pronominaladverbien
	Reduktion durch Kohäsionsmittel	adhäsive und kohäsive Bindemittel anaphorische, kataphorische und exophorische Bindemittel

In diesem Zusammenhang ist es nicht notwendig, die Einteilung von Nebe-Rikabi genauer zu besprechen. Wer sich informieren will, sei auf ihre Publikation *Zur Progression von allgemesprachlichen Lesetexten im studienvorbereitenden Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*⁴³ hingewiesen. Was hier wichtig ist, ist der Gedanke, dass außer dem Vokabular auch andere sprachliche Eigenschaften der Texte den Lernenden Verständnisschwierigkeiten bereiten können. Demzufolge sind auch Verständnishilfen seitens des Lehrers bzw. Tutors erforderlich.

Eine begründete Kategorisierung der zu erwartenden Schwierigkeiten dient dem Lehrer bei der Didaktisierung der vom Internet ausgesuchten Texte, indem sie die Arbeit systematisiert und dadurch beschleunigt. Die Werkzeuge der Lernplattformen und anderer Computerprogramme können bei der Arbeit genutzt werden. Das Produzieren von Textmaterial für das Internet ist technisch relativ einfach und würde den Lehrer nicht mehr belasten, als gewöhnliche Textverarbeitung. Grafiken und Animationen wie auch Video- oder Tonaufnahmen herzustellen ist anspruchsvoller. Dies verlangt mehr technische und zeitliche Ressourcen wie auch Sachverstand, unabhängig davon, ob eine Lernplattform benutzt wird oder nicht.

Man kann auch anders mit dem Internet lernen. In Abb. 8 wird ein Vorschlag zur Durchführung eines Unterrichts- bzw. Lernprozesses von Donath (ohne Jahr) grafisch dargestellt.

⁴³ 1991. Frankfurt am Main: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 33)

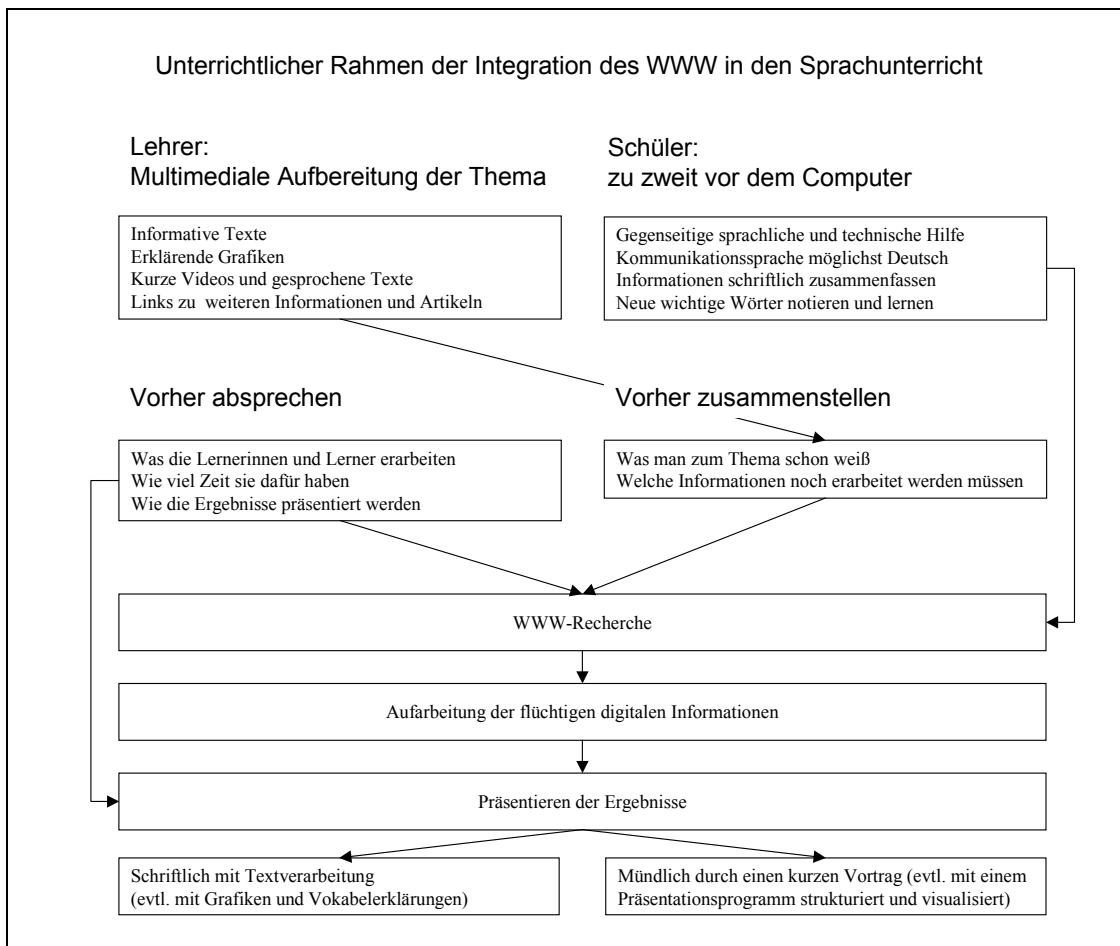


Abb. 8 Didaktisierungsvorschlag zur Anwendung des Internets im Fremdsprachenunterricht (nach Donath, ohne Jahr)

Dieses didaktische Beispiel betrifft die Internetanwendung im Kontaktunterricht in der Schule. Zusammengefasst würde der Unterricht wie folgt ablaufen: Der Lehrer bereitet ein Thema auf, indem er Texte, Grafiken, Videos bzw. gesprochene Texte und Links auswählt und den Lernern zur Verfügung stellt. Die Lerner werden gebeten, paarweise an einem Computer zu arbeiten, und sie werden ermahnt, sich gegenseitig zu helfen, Deutsch als Kommunikationssprache zu benutzen, Notizen zu gefundenen Informationen zu machen und neue Vokabeln zu notieren und zu lernen. In der aufbereitenden Phase wird festgestellt, was man zum Thema weiß und welche Informationen bearbeitet werden sollen. Es wird auch abgesprochen, was die Lerner erarbeiten, wie viel Zeit sie haben und wie die Ergebnisse präsentiert werden. Danach folgt die WWW-Recherche, die ziemlich eigenständig abläuft, und die Aufarbeitung der gefundenen Informationen. Zum Schluss werden die Ergebnisse schriftlich oder mündlich präsentiert.

In seiner Präsentation stellt Donath seine Gedanken nicht ganz eindeutig dar. Im Unterschied zu Dürscheid werden hier keine vom Lehrer angebotenen Verständnishilfen erwähnt. Denken wir

aber daran, dass es hier um Kontaktunterricht geht, wird der Lehrer seinen Schülern während des Prozesses zur Verfügung stehen und bei Bedarf Hilfe anbieten können.

Es bleibt auch unausgesprochen, ob der Lehrer in der Phase der multimedialen Aufbereitung einen Teil des Materials selbst herstellen soll oder ob alles aus dem Internet stammen soll. Meines Erachtens ist beides möglich. Wenn der Lehrer die Möglichkeit hat z.B. Textmaterial zum Thema selbst zu produzieren, kann er auch die früher erwähnten Verständnishilfen anbieten.

Auch Lixl (1998) knüpft den traditionellen Kontaktunterricht und die Internetanwendung zusammen. Seinen Online-Übungen im Bereich Landeskunde liegt ein offenes Strukturmodell zugrunde, das den Lernenden größere Wahl bei der Lösung der Aufgaben erlaubt. Weil sich das Angebot im Internet stets verändert, vermitteln die Übungen neben konkreten Aufgabenstellungen zugleich Wegweiser und Suchhilfen zur Orientierung im Netz. Lixl stellt ein didaktisches Einsatzmodell vor, das mit einer Offline-Einführung anfängt, mit Online-Laborarbeit von 30 bis 50 Minuten mit Ausdruck der Übungen fortsetzt, und mit Präsentationen in kleineren Gruppen bzw. elektronischen Foren über die eigenen Recherchen im Netz abschließt.

Hess (2001) vertritt der Meinung, dass authentischen Internettexpte im Grundstufenunterricht nicht anwendbar sind. Er meint, ein angemessener Gebrauch des WWW für den Grundstufenunterricht Deutsch erfordere im sprachlichen wie auch im landeskundlichen Bereich Steuerung bzw. Didaktisierung. Dies bedeutet nach Hess, dass Lernangebote via WWW strukturiert und auf die Feinziele paralleler Unterrichtsphasen abgestimmt werden müssten. Hess sieht den Vorteil des Internets darin, dass der Lehrer durch Nutzung einfacher Software-Angebote selbst eine vermittelnde Ebene zwischen den authentischen Materialquellen des Internets und den Bedürfnissen der Lerner einziehen kann. (Vgl. hierzu auch Hess 2003, 21.)

Seine Gedanken hat Hess in seinem WWW-Lernsystem *Das politische System Deutschlands*⁴⁴ in die Praxis umgestellt. Abb. 9 stellt die Grundlage der Kursplanung schematisch dar:

⁴⁴ <http://www.hkbu.edu.hk/~europe/polshyp/run.htm>

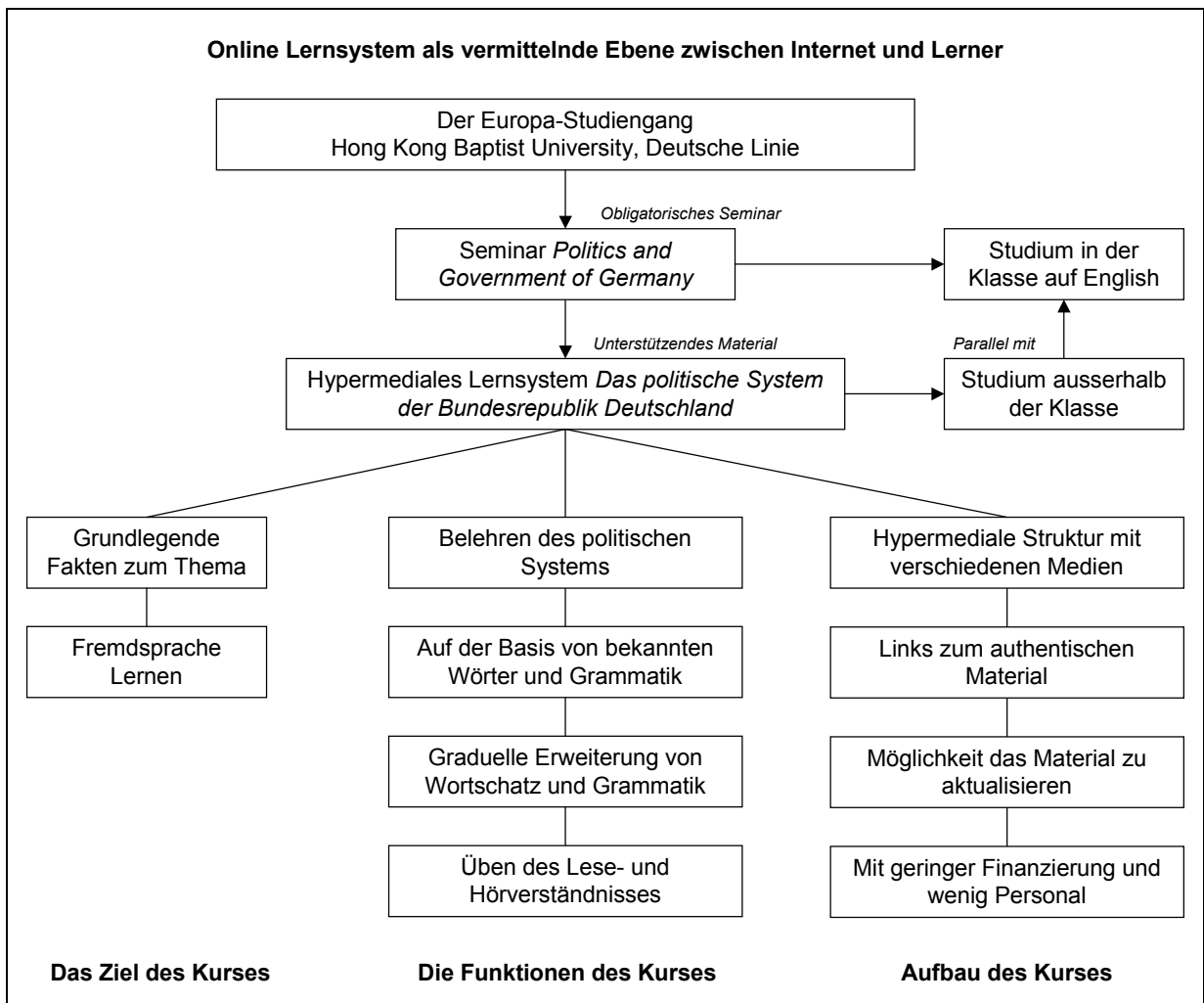


Abb. 9 Schematische Darstellung Ziel, Funktionen und Aufbauprinzipien des WWW-Lernsystems „Das politische System der Bundesrepublik Deutschland“ (nach Hess 2001).

Das Lernsystem ist ein Bestandteil eines vierjährigen sozialwissenschaftlich orientierten Studienganges *European Studies*, in dem die ersten zwei Jahre möglichst effektiv die Zielsprache und Landeskunde studiert werden. Das dritte Studienjahr verbringen die Studenten in Europa, wo sie in der Zielsprache studieren, und das vierte Jahr studieren sie wieder in ihrer Heimuniversität in Hong Kong, aber teilweise in der Zielsprache. Die Anwendung des Datennetzwerkes ist neben Intensivierung des Studiums auch zur geographischen Distanz und zu den kaum existierenden Vorkenntnissen der Hongkonger Studenten über die europäische Welt zurückzuführen. (Hess 2003, 15.)

In diesem Beispiel ist das Textmaterial extra für einen bestimmten Kurs mit bestimmten Lernzielen geschrieben, durch Übungen und Hörtexte ergänzt und im Internet als ein ganzheitliches Lernsystem veröffentlicht worden. Nach Hess (2001) ist das Lernsystem *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland* selbsterklärlich aufgebaut und erlaube jedem Benutzer eine

intuitive Orientierung im Material. Die Lerner können durch das WWW-Lernsystem mit Hilfe der inhaltlichen Gliederung navigieren, oder sie können die Orientierung eines Fremdsprachenerners nutzen, wie die Navigationsleiste in Abb. 10 zeigt. Das Ziel des Kurses ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich geprägt: die Lerner sollen die Einzelheiten des deutschen politischen Systems lernen und gleichzeitig ihre Sprachkenntnisse üben und erweitern.

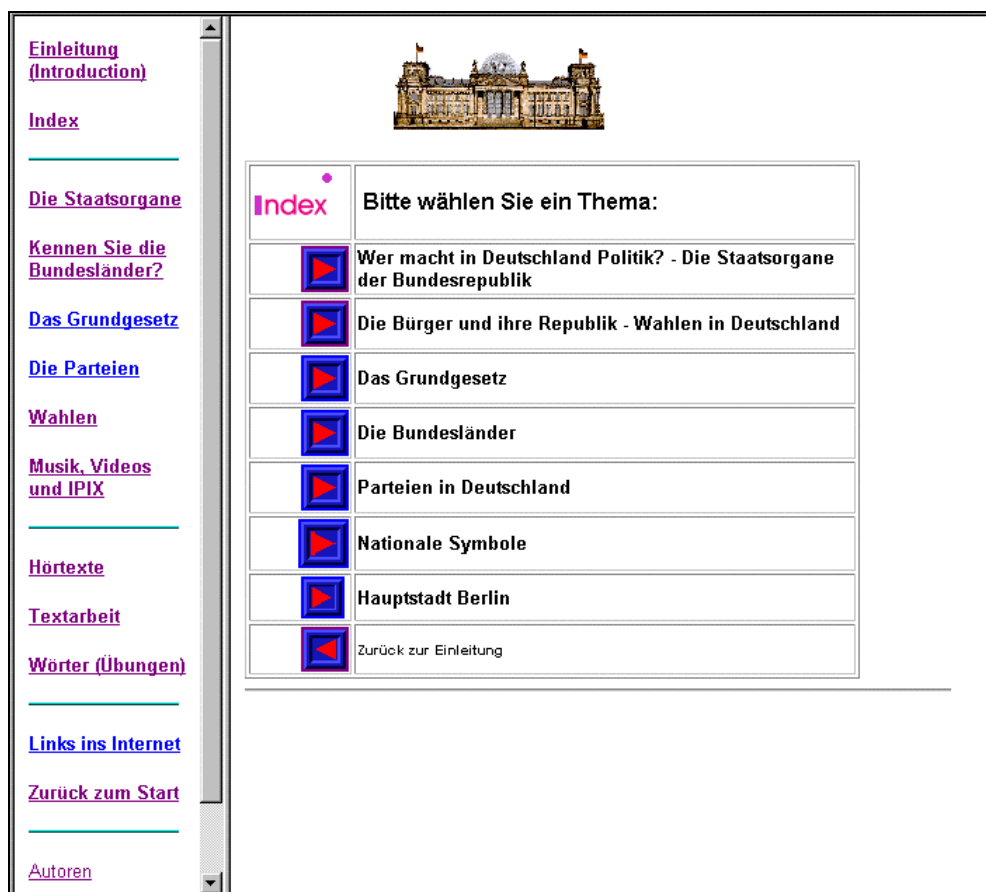


Abb. 10 Die Bedienerfläche des WWW-Lernsystems „Das politische System der Bundesrepublik Deutschland“.

Die hier vorgestellten drei Beispiele des DaF-Unterrichts im oder mit dem Internet stellen drei verschiedene didaktische Lösungen dar. Die erste basiert auf authentischen Zeitungsartikeln, die zweite auf der Vorbereitung und Auswahl des authentischen Internetmaterials durch den Lehrer, und die dritte auf selbstproduziertem, strukturiertem Material, das den Lernern über das Internet zur Verfügung gestellt wird. Das dritte Beispiel weicht von den anderen in dem Sinne ab, dass in ihm die Anwendung von authentischem Textmaterial aus dem Internet bewusst abgelehnt wird. Dies widerspricht dem auch in dieser Arbeit präsentierten Argument, dass das Internet dem Fremdsprachenunterricht eben als eine unerschöpflich Materialquelle diene. Trotzdem ist der dritte Vorschlag meines Erachtens ein gutes Beispiel dafür, wie netzwerkbasierter Fremdsprachenunterricht in der Praxis realisiert werden kann.

3.2.2 Übung und Rückmeldung

Ihanainen (2002, 161–163) gliedert die pädagogische netzwerkbasierte Kommunikation in vier Untertypen: die vortragende, erledigende, interaktive und kreative Kommunikation. Hat der Lehrer die zentrale Position in der Kommunikation, handelt es sich um vortragende Kommunikation. Nimmt die kommunikative Rolle der Lernenden zu, findet ein Übergang zur erledigenden Kommunikation statt. Wenn der Lehrer sich die Rolle eines gleichwertigen Teilnehmers aneignet, geht es um interaktive Kommunikation. Und versucht man schließlich mittels der interaktiven Kommunikation eine Lösung für ein Problem zu finden oder etwas Neues zu entwickeln, handelt es sich um kreative Kommunikation.

Die erledigende Kommunikation kommt in Situationen vor, in denen über das Netzwerk Aufgaben bzw. Übungen bearbeitet werden. Sie ist nicht sehr interaktiv: die Lernenden reagieren auf Anweisungen, die von einem anderen festgelegt wurden, und die Ergebnisse der Kommunikation werden durch den Lehrer bewertet. Um erfolgreich zu sein, müssen die Lerner neben Lerninhalten auch die Anwendung des Netzwerks beherrschen. (Vgl. Ihanainen 2002, 162.) Diese Art der Kommunikation ist im netzwerkbasierten Fremdsprachenunterricht besonders anwendbar. Rösler & Tschirner (2002, 146) konstatieren, die fremdsprachendidaktische Diskussion zwischen den Anhängern der bewussten Sprachlernanstrengungen einerseits und der unbewussten Erwerbsprozesse andererseits hätte gezeigt, dass beim Aufbau von fremdsprachlicher Handlungskompetenz beide Arten von Lern- bzw. Erwerbserfahrungen gemacht werden müssen. Funktionale fremdsprachliche Fähigkeiten seien eine Art von Expertenwissen, die langfristig angelegte und gut strukturierte Übungsphasen und Übungssequenzen verlangen würden, wie auch eine gute Betreuung durch den Lehrer.

In Anlehnung an die Einsicht von Rösler & Tschirner ist eine aufgabenorientierte Lehrmethode im netzwerkbasierten Fremdsprachenunterricht berechtigt. Nach Ihanainen (2002, 174) wird im aufgabenorientierten netzwerkbasierten Unterricht auf Grund von vorgeplanten Lernaufgaben gearbeitet, was wiederum entweder die Erledigung von Aufgaben oder aber einen offenen Prozess bedeuten kann. Im Folgenden werden die oben im Kapitel 3.2.1 dargestellten Lernangebote bzw. Didaktisierungsvorschläge nochmals besprochen, um zu sehen, welche Arten von Aufgaben bzw. Übungssequenzen in ihnen vorkommen, und wie die Rückmeldung und Betreuung durch den Lehrer stattfindet oder stattfinden soll.

Tabelle 7: Übungen zu einem Zeitungsartikel in Landeskunde online des Goethe-Institutes

	Anweisungstext	Beschreibung der Übungstyp
Übung 1	Richtig oder falsch?	Leseverstehen mit Bewertung von Behauptungen
Übung 2	Welche Lösung ist richtig?	Leseverstehen mit Auswahl von zwei Alternativen
Übung 3	Im Text gibt es eine Reihe von Zahlen. Ordnen Sie den Zahlen die passenden Fakten aus dem Text zu	Leseverstehen mit Texterzeugung
Übung 4	Im Text steht "all das ist ansteckend". a) In welchem Zusammenhang gebraucht man den Begriff "ansteckend sein"? (Sehen Sie im Wörterbuch nach.) b) Erklären Sie, was hier damit gemeint ist und was hier ansteckend ist.	Leseverstehen mit Texterzeugung
Übung 5	In der Vorübung sollten Sie schon das Motto der Grundschule Irisweg für den Karnevalszug in diesem Jahr erklären. Das Motto heißt: "Ejal wie doll dä Euro jlänz, uns Wertanlage sinn de Pänz". Der Direktor der Schule, Martin Verführth, erklärt das noch näher. a) Wie erklärt Herr Verführth das Motto? b) Wie gefällt Ihnen dieses Motto?	Leseverstehen mit Texterzeugung
Übung 6	Berichten Sie nun mit eigenen Worten vom Schullzoch in Köln. Berücksichtigen Sie dabei: a) die Vorbereitungen für den Zug, b) den Ablauf des Zuges und c) die Äußerungen der Schüler.	Texterzeugung
Übung 7	Sie sind nun eine Schülerin oder ein Schüler der Grundschule Irisweg in Porz-Zündorf. Schreiben Sie einen Brief an Ihre Brieffreundin oder Ihren Brieffreund. Berichten Sie vom Schullzoch in Köln und Ihren ganz persönlichen Erfahrungen.	Texterzeugung
Übung 8	Wie gefällt Ihnen die Idee der "Schullzöch"? Erzählen Sie. Hätten Sie auch Lust, bei einem solchen Zug mitzumachen? Denken Sie sich ein Motto (auf Hochdeutsch!) und die dazu passende Dekoration für Ihren Karnevalswagen aus.	Texterzeugung
Übung 9	Es gibt in Köln noch viele andere Karnevalszüge. Neben dem großen Rosenmontagszug sowie den Schull- und Veedelszöch gibt es z.B. noch den Geisterzug. Zur Geschichte dieses Zuges erfahren Sie hier mehr, wenn Sie die passenden Verben im Präteritum einsetzen.	Lückentest

Die Tabelle 7 listet die 9 Übungen auf, die zu dem Zeitungsartikel *Schull- und Veedelszöch in Köln* in *Landeskunde online* des Goethe-Institutes angeboten werden. Inhaltlich repräsentieren sie die Bereiche Leseverstehen, Texterzeugung und Grammatik.

Die Übungen werden im Internet zur Verfügung gestellt und bearbeitet. Sie beinhalten einige äußere Merkmale der von Ihanainen erläuterten erledigenden Kommunikation, die über das Datennetzwerk stattfindet. In Abb. 11 sind zwei Aufgaben dargestellt, die wie Webformulare aussehen, die aber in dem Sinne keine sind, als sie einem Lehrer bzw. Tutor nicht zugeschickt werden. Wenn man den Link *Lösung* anklickt, erhält man im neuen Fenster die richtigen Antworten, so dass man die eigene Leistung selbst auswerten kann. Hier werden also Aufgaben im Datennetzwerk erledigt, aber die Ergebnisse der Kommunikation werden nicht durch einen Leh-

rer bewertet, weil keine Kommunikation über das Datennetzwerk stattfindet. Um Rückmeldung über die Leistung des Lerner zu ermöglichen, müssten die erledigten Übungen ausgedruckt und dem Lehrer im Papierform eingereicht werden. Kurz gefasst, die Übungen des Dienstes *Landeskunde Online* entsprechen einem traditionellen Übungsbuch, das die richtigen Antworten zu den Übungen am Schluss des Buches angibt. *Landeskunde Online* bietet strukturierte Übungsphasen und Übungssequenzen, aber die Betreuung der Lerner muss durch den Lehrer selbst außerhalb des Lernangebotes geplant und organisiert werden.

Übung 1
Richtig oder falsch?

		richtig	falsch
a)	Die Stimmung bei den Schull- und Veedelszöch ist oft nicht gut.	○	○
b)	Die Kinder finden das Werfen von Bonbons am schönsten.	○	○
c)	Die Grundschule Irisweg nimmt seit 20 Jahren am Zug teil.	○	○
d)	Diese Grundschule hat auf dem Karnevalszug sogar eine eigene Musikgruppe.	○	○
e)	Die Schüler haben den Wagen und die Kostüme ganz allein gemacht.	○	○
f)	Der Weg der Schull- und Veedelszöch ist sehr kurz.	○	○
g)	Diejenigen, die die Züge veranstalten und finanzieren, sind nicht mit der Zahl der Teilnehmer zufrieden.	○	○
h)	Neben Musik- und Wagengruppen gibt es auch Samba-Gruppen.	○	○
i)	Vor den Schulkindern und ihren Wagen sind die Vereine der Kölner Stadtteile zu finden.	○	○

[Lösung](#)

Übung 4
Im Text steht "all das ist ansteckend".

a. In welchem Zusammenhang gebraucht man den Begriff "ansteckend sein"?
(Sehen Sie im Wörterbuch nach.)

b. Erklären Sie, was hier damit gemeint ist und was hier ansteckend ist.

[Lösung](#)

Abb. 11 Beispiele von Übungsmaterial in *Landeskunde Online* des Goethe-Institutes.

Die Internetanwendung im Kontaktunterricht nach dem Modell von Donath beinhaltet keine festgelegten, formalen Übungen. Es handelt sich um aufgabenorientierten netzwerkbasierten Unterricht, während dessen auf Grund von vorgeplanten Lernaufgaben in einem offenen Prozess gearbeitet wird. Der Prozess ist einerseits funktional und inhaltlich strukturiert: den Lernenden werden präzise Arbeitsanweisungen gegeben, sie bearbeiten ein bestimmtes Thema und sie wissen, was für eine Leistung von ihnen erwartet wird. Andererseits arbeiten die Lerner relativ selbstständig mit offenen Lernzielen, indem auch unbewusste Erwerbsprozesse neben dem bewusstem Vokabellernen stattfinden können. Der Lehrer steht als Betreuer des Lernens dem Lernenden stets zur Verfügung. Je nach Ablauf der Unterrichtssituation wird man sich im Gebiet zwischen der erledigenden und der interaktiven Kommunikation bewegen, obwohl die Kommunikation an sich nicht über das Datennetzwerk läuft.

In das Lernsystem *Das politische System Deutschlands* sind viele Übungen eingebaut, die im Unterschied zu *Landeskunde Online* automatisch bewertet werden. Sie entsprechen einerseits den herkömmlichen Übungstypen von Lehrbüchern und Hörkassetten, andererseits stehen auch Übungen zur Verfügung, die mehr einem Computerspiel ähnlich sind. Inhaltlich decken die

Übungen das Leseverstehen, Hörverstehen und Vokabellernen ab; diese Einteilung ist auch in der Navigation sichtbar (s. oben, Abb. 10).

Hörübungen				Textarbeit (Übungen zum Leseverständnis)				
Lesen	Hören		Übung	Lesen	Textfragen	Text	Text	
		Die repräsentative Demokratie						Wer macht in Deutschland Politik? - Die Staatsorgane der Bundesrepublik Deutschland
		Die Bundestagswahlen						Das Volk
		Der Bundestag - das deutsche Parlament						Deutsche Staatsbürger?
		Der 13. Deutsche Bundestag (1994-1998) in Bonn						Staatsbürger, Ausländer, Wähler
		Die wichtigsten Aufgaben des Bundestages						

Abb. 12 Beispiele von Übungstypen im Lernsystem *Das politische System Deutschlands*.

Die Abb. 12 und Abb. 13 bringen die Systematik des Lernsystems zum Vorschein. Das Übungsangebot ist klar überschaubar, und obwohl die Bedeutung von Symbolen als Hinweis auf die verschiedenen Übungstypen nicht unmittelbar eindeutig ist, lernt man die Symbole schnell richtig zu interpretieren.

Wörter		
Wiederholen Sie hier Wörter, die Sie in den Texten gelesen und gehört haben. Wenn Sie wollen, versuchen Sie dann, die Text- und Hörübungen noch einmal zu machen.		
	Wörter	Text- und Hörübungen
	Die Staatsorgane	
	Der Bundestag	
	Die Bundesregierung	

Abb. 13 Weitere Beispiele von Übungstypen im Lernsystem *Das politische System Deutschlands*.

Die Hörübungen und Übungen zum Leseverständnis sind Webformulare, die die Leistung des Lernenden automatisch bewerten und auch Rückmeldung in Form eines einfachen Kommentars anbieten. Die Wortschatzübungen repräsentieren eine andere Art von Übungen, nämlich virtuelle Kartenspiele mit Wörtern. Die vom Lehrer bzw. Hersteller des Materials ausgewählten Wörter werden als interaktive Karten auf dem Bildschirm dargestellt, wie der Abb. 14 zu entnehmen ist. Im Beispiel A sind nur die Rückseiten der Spielkarten zu sehen, und die Lerner werden beauftragt, die Karten „umzudrehen“, um richtige Deutsch-Englische Wortpaare zu entdecken. Im Beispiel B werden auch Wortpaare gesucht, aber die Wörter sind die ganze Zeit sichtbar. In bei-

den Spielen kontrolliert das Programm die Richtigkeit der Leistung. Im Beispiel C werden die Karten einzeln gezeigt, das deutsche Wort steht auf der einen Seite, und das englische auf der anderen. Die Lerner können die Karten umdrehen und dabei überprüfen, ob sie die Vokabeln richtig beherrschen oder nicht. Wenn sie ein einzelnes Wort gelernt haben, können sie die entsprechende Karte vom Kartenspiel entfernen. Zu den Kartenspielen wird auch eine zweisprachige Wortliste angeboten, wie das Beispiel D veranschaulicht.

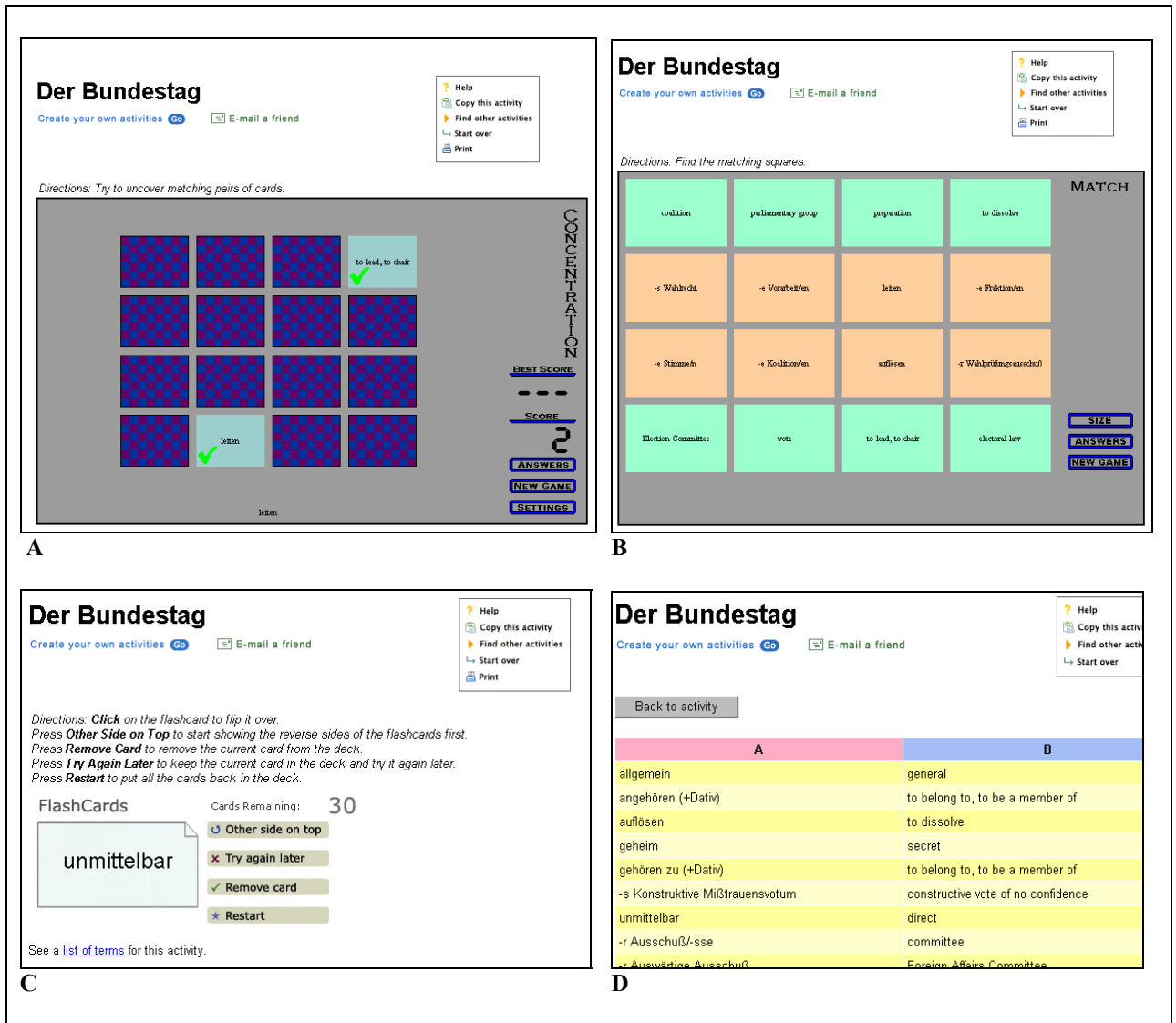


Abb. 14 Wortschatzübungen im Lernsystem *Das politische System Deutschlands*.

Auch bei diesen Übungen geht es nicht um erledigende Kommunikation im dem von Ivanainen definierten Sinne. Die Merkmale der bewussten Sprachlernanstrengungen und des strukturierten Unterrichts sind hier vorhanden, die Betreuung der Lernenden ist jedoch der Automatik überlassen. Die automatische Prüfung der Aufgaben scheint in der Tat ein Trend bei internetbasierten Lernaufgaben zu sein. Nach Braun (2000, 59) ist die programmgesteuerte online-Auswertung Standard in Lernangeboten geworden, bei denen die Ergebnisse der Aufgaben sich auf einfache

ja/nein Antworten, auf Auswahl unter vorgegebenen Möglichkeiten oder auf Eingabe von antizipierbarem Text beschränken.

Das Fehlen von Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Lernenden und Lehrenden im ersten und dritten Beispiel dieses Kapitels ist an sich keine Überraschung. Die vorgestellten Lernmaterialien stehen jedem kostenlos durch das offene Internet zur Verfügung. Die Teilnehmerzahl der eventuellen Kommunikation wäre in so einer Situation im Prinzip unbegrenzt, was das Anbieten der Betreuung direkt durch die jeweiligen Webseiten schwer oder sogar unmöglich macht. Kostenpflichtig wird aber auch Betreuung über das Internet angeboten, wie z.B. bei *Redaktion-D*⁴⁵ des Goethe-Institutes. Welche Arten von Lernmaterialien und Kommunikation in geschlossenen Intranets bzw. Lernumgebungen vorkommen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden.

Technisch möglich, aber nicht problemlos ist eine Lösung, die z.B. in den Lernangeboten *Deutsch üben im Internet*⁴⁶ und *Web Activities*⁴⁷ benutzt wird. In diesen Materialien bestehen die Aufgaben aus Webformularen, die an eine vom Benutzer gegebene E-Mailadresse geschickt werden:

[...] the website was designed so that the exercises could be sent to any e-mail address. That is, any instructor is welcome to use them, but must give his/her address to the students in order to receive the exercises. (Lyon 2003)

Nach der Erledigung der Aufgaben und Eingabe der eigenen Namen und E-Mailadresse wie auch der E-Mailadresse des betreuenden Lehrers wird das Formular an die gegebene Adresse des Lehrers geschickt, der die Aufgabe auswerten und dies dem Studenten als ein E-Mail-Nachricht zurückschicken kann. Als die Funktionalität der Webformulare im Rahmen dieser Arbeit getestet wurde, wurden jedoch keine E-Mails zu den gegebenen „Lehreradressen“ erhalten. Dies ist eventuell auf Restriktionen zurückzuführen, die auf den Formularmailer bzw. den Webserver des Lernangebotes programmiert sind.

⁴⁵ <http://www.goethe.de/dll/kur/flk/flg/a01/de35214.htm>

⁴⁶ http://www.colby.edu/german/deutsch_ueben/

⁴⁷ <http://ml.hss.cmu.edu/FacPages/amgreen/projects/webex.html>

3.3 Multimediale und interaktive Eigenschaften

Als Stärke der Computer und Datennetzwerke im Vergleich zu traditionellen Lehrbüchern wird die Möglichkeit genannt, multimediale und interaktive Elemente als Bestandteile des Lehrcurriculums zu benutzen. An sich ist die Multimedialität keine Neuigkeit beim Erlernen einer Fremdsprache. Filme, Bilder und Tonbänder wurden schon vor der Ära des Internets als Hilfsmittel des Lernens benutzt. Mit dem WWW kann man aber über eine einzige Plattform und ortsunabhängig auf digitale Film-, Bild-, Ton- und Lesetexte zugreifen, die sonst weit zeitaufwendiger, teurer oder sogar unmöglich zugänglich wären (Braun 2000, 53). Nach Rösler & Tschirner (2002, 149) wird diese Möglichkeit zu wenig genutzt. Sie meinen, der massive Einsatz von Ton- und Videodaten biete die Chance, den Lernern authentisches bzw. semiauthentisches Material für einen natürlichen Spracherwerb bereitzustellen, statt des unauthentischen sprachlichen Inputs der nichtmuttersprachlichen Lehrer. Die über das Internet abrufbare Authentizität sei ein besseres Vorbild als die Defizite vieler Lehrer. Interaktive Eigenschaften mit dem netzwerkbasieren Multimedia zu verbinden ist insofern problematisch, dass es technisch nicht einfach ist, die eigene Stimme in der Netzwerkumgebung aufzunehmen und ihr zuzuhören (Davies 2004); jedoch gibt es schon neue internetbezogene Techniken, die die interaktive mündliche Kommunikation ermöglichen (Goodwin-Jones 2003, 18). Für die Anwendung der Ton- und Videodaten ist eine feste Verbindung zum Internet unentbehrlich (Davies 2004), aber auch sie garantiert keinesfalls eine problemlose Übertragung des Ton- und Videomaterials, wie die Verfasserin dieses Berichtes beim Untersuchen des multimedialen Lernangebotes *Auslandsstudium in Deutschland*⁴⁸ von Drobná (2004) feststellen konnte.

Die Rolle von Multimediainformationen bei der Unterstützung bewusster und unbewusster Lernprozesse ist eine Frage, zu der verschiedene und sogar widersprüchliche Ansichten geäußert worden sind. Rösler & Tschirner (2002, 146–147) fassen theoretische Ansätze zu diesem Thema zusammen (Abb. 15). Die Vertreter der Doppelkodierungshypothese meinen, ein simultaner verbaler und visueller Input rufe einen Gedächtnisvorteil hervor, wogegen die Vertreter der Kognitive-Last-Hypothese meinen, dies führe zur kognitiven Überlastung. Als Synthese der beiden Richtungen wird untersucht, wie die Rezipienten ihre Auswahl zwischen verbaler und visueller Information treffen und wie die referenzielle Beziehung der verbalen und visuellen Systeme funktioniert. Rösler & Tschirner warnen jedoch davor, dass Lernprinzipien ungeprüft aus anderen Wissensgebieten übernommen werden bzw. ihre Übernahme gefordert wird; allgemeine psy-

⁴⁸ http://werkstadt.daf.uni-muenchen.de/Drobná_Magister/index.htm

chologische Erkenntnisse können nicht ohne weiteres für den Fremdsprachenerwerb nutzbar gemacht werden (ebd. 147).

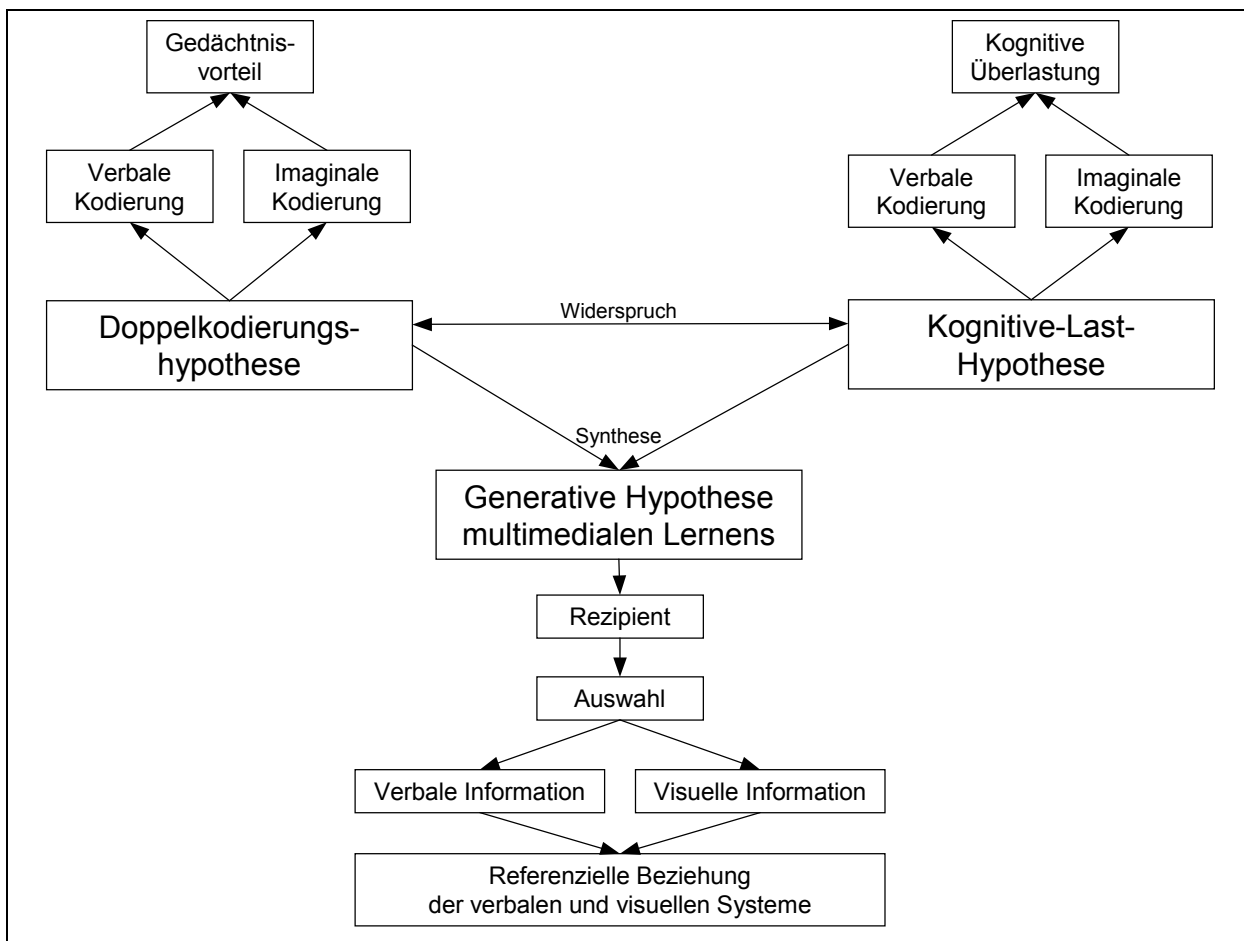


Abb. 15 Theoretische Ansätze zum Thema Multimediale Informationen bei der Unterstützung bewusster und unbewusster Lernprozesse nach Rösler & Tschirner (2002, 146-147).

Obwohl man sich über die kognitiven Vorteile der gleichzeitigen Anwendung verschiedener Medien beim Fremdsprachenlernen nicht einig ist, werden sowohl im traditionellen Klassenunterricht als auch im Unterricht mit Datennetzwerken Bild, Film, Animation und Ton viel neben Textmaterial benutzt. Es besteht ein reges Interesse an dem netzwerkbasierten Multimedia und dessen Anwendung im Unterricht (Davies 2004). Im Folgenden werden Beispiele von Lernmaterialien im offenen Internet vorgestellt, in denen Lesen, Sehen, Hören, Schreiben und Nachsprechen in verschiedenen Kombinationen vorkommen, wie auch interaktives Reagieren auf verschiedenen Weisen.

*German Steps*⁴⁹ ist ein selbständiger Kurs für Anfänger, der online von BBC angeboten wird. Der Kurs besteht aus sechs Teilen – Schritten – die alle strukturell gleichartig gestaltet sind.

⁴⁹ <http://www.bbc.co.uk/languages/german/lj/>

Jeder Teil ist in vier thematische Einheiten und eine Wiederholung gegliedert. Jede Einheit besteht aus einer kleinen Geschichte, interaktiven Aufgaben und Notizen. Die Geschichten sind in fünf Bilder und Tonaufnahmen aufgegliedert, die in verschiedenen Variationen benutzbar sind. Es ist zum Beispiel möglich, der Geschichte zuzuhören und gleichzeitig mit dem deutschen Transkript und der englischen Übersetzung anzusehen. Zuerst wird die Geschichte in einzelnen Bildern dargestellt, und zum Schluss kann sie ohne Unterbrechungen angeschaut, gelesen und angehört werden. Jedes der einzelnen Bilder wie auch die Zusammenfassung ist von drei interaktiven Aufgaben begleitet, mit denen das Vokabular, der Dialog sowie das Aussprechen und Schreiben trainiert werden. Zusätzlich werden noch Informationen auf Englisch zum Vokabular, zur Grammatik und zur Kultur in Pop-Up-Fenstern angeboten, die sich durch Anklicken der jeweiligen Links öffnen.

Die einzelnen Schritte des Kurses werden mit einer Herausforderung oder *Challenge* beendet, d.h. mit einer wiederholenden Einheit, in der dem Lerner eine Reihe von Aufgaben vorgeführt wird, die man liest bzw. hört und danach die richtigen Antworten schreibt bzw. auswählt. Wenn man alle Aufgaben beantwortet hat, wird einem die gesamte Punktzahl gezeigt und eine Möglichkeit gegeben, als eine Belohnung ein Geheimwort zu bekommen – die sechs Geheimwörter der sechs Schritte bilden einen Satz, den man noch in die richtige Reihenfolge bringen muss und den Herstellern des Kurses mittels eines Webformulars schicken soll.

In diesem Beispiel sind mehrere Formen von Multimedialität und Interaktivität vorhanden. Als Multimediaelemente kommen animierte Bilder, Ton und Text vor, die einander inhaltlich unterstützen. Die Interaktivität manifestiert sich in Schreibaufgaben, im Ordnen von Dialogteilen in richtiger Reihenfolge, in der Herausforderung, das Gehörte nachzusprechen und im Auswählen von alternativen Antworten, wie auch in der gesamten Struktur des Lernmaterials, in dem der Lerner selbst seinen Lernpfad bestimmt.

Das Material von *German Steps* ist nicht authentisch, sondern wurde eigens als Selbstlernmaterial hergestellt. In diesem Kursmaterial wird das Internet nicht als Quelle des Materials benutzt, sondern nur als ein Verteilungskanal. Ebenso gut könnte das Material auf einer CD-ROM gespeichert und von dort aus zum Lernen benutzt werden.

Wie *German Steps* richtet sich das finnische Lernmaterial *Das ist Deutschland*⁵⁰ von YLE auch an Anfänger und wird ebenfalls von einer öffentlichen Rundfunkanstalt angeboten. Im Unterschied zu *German Steps* bietet dieses Lernangebot Zusatzmaterial zu einem Fernsehkurs, neben einem Lehrbuch und Tonaufnahmen auf C-Kassetten oder CD-ROM. Der für Erwachsene gedachte Fernsehkurs besteht insgesamt aus 12 inhaltlichen und 3 wiederholenden Programmen und bringt die wichtigsten Ausdrücke und Grammatik bei, die für einen Touristen in Deutschland notwendig sind. Auf der Website stehen Übungen zu den 12 Programmen zur Verfügung, immer mit demselben Schema: Wortergänzungen, Hörverstehen, richtige Phrasen wählen, Leseverstehen und Kulturkunde. Die Übungen sind kurz und einfach und die richtigen Antworten können durch Anklicken einer Taste hervorgerufen werden. Die Übungsfragen zur Kulturkunde werden auf Finnisch gestellt. Auf Finnisch stehen den Lernern noch landeskundliche Informationen und ein kleines, amüsantes Spiel zur Verfügung.

Die Wiederholungsprogramme sind als RealVideos mit dem RealPlayer anzusehen und anzuhören. Die Programme sind in Deutschland und Finnland aufgenommen worden und es wird auf Deutsch und Finnisch gesprochen. Die Manuskripte der Programme können getrennt oder gleichzeitig beim Zuhören gelesen werden; dies betrifft auch die Übungen zum Hörverstehen. Das gleichzeitige Lesen und Zuhören ist aber in der Praxis etwas kompliziert zu realisieren – die Lesetexte sind eher für diejenigen Lerner vorhanden, die keine Tonkarte oder keinen Lautsprecher an ihrem Computer besitzen.

In *Das ist Deutschland* kommt Multimedialität in Form von Text, Ton, Bild und Video vor. Interaktivität ist in diesem Material kaum als Mittel des Spracherlernens vorhanden, sondern beschränkt sich auf Beantworten von Übungsfragen auf dem Bildschirm. Auch dieses Lernangebot besteht aus vorgeplantem und didaktisiertem sprachlichem Material und verzichtet auf die Verwendung des Internets als eine Materialquelle an sich.

Im Unterschied zu *German Steps* wird hier Videomaterial angeboten, was ein Gefühl von Authentizität weckt durch gut gewählte, realitätsnahe Situationen, die in den Videos vorkommen. Dieses Lernangebot soll hier als ein Beispiel dessen dienen, was Rösler & Tschirner (2002, 149) als semiauthentische Ton- und Videodaten bezeichnen und deren aktives Angebot sie im Internet vermissen. Rösler & Tschirner (2002, 147) geben zu, dass es noch wenige Untersuchungen zum Erwerb der mündlichen Kommunikation per Computer und zum rechnergestützten Er-

⁵⁰ <http://www.yle.fi/did/>

werb fremdsprachlicher Hörkompetenz gibt, aber sie meinen, dass eben im Gebrauch von hochwertigen Videomaterialien im Internet das fremdsprachendidaktische Potenzial besonders groß ist.

Ein Grund für das knappe Angebot an Videomaterial von hoher Qualität für Lernzwecke liegt sicherlich in den Produktionskosten von solchen Materialien. Das Produktionsteam des Lernangebots *Das ist Deutschland* umfasst über dreißig Personen, nahezu die Hälfte davon zählt zur Fernsehproduktion. Es sind nicht viele Organisationen, die für solche Produktionen zuständig sein können und die Endergebnisse kostenlos dem Internetpublikum zur Verfügung stellen. *Redaktion D*⁵¹ des Goethe-Institutes ist ein multimediales Lernprogramm für Erwachsene mit verschiedenen voneinander unabhängigen Komponenten. Zu ihnen zählt ein betreuter Online-Sprachkurs, der im Gegensatz zu *Das ist Deutschland* kostenpflichtig über das Internet erhältlich ist, mit einer Spielfilm-Serie, die speziell für diesen Sprachkurs gedreht wurde. Kostenlos kann nur der Trailer der Spielfilm-Serie angesehen werden, aber wie sich vom Trailer erschließen lässt, entspricht auch dieses digitale Videomaterial den Anforderungen von Rösler & Tschirner. Nicht zu vergessen ist das Angebot der Fernseh- oder Rundfunkanstalten, die auch digitale Sendungen ihrer Programme kostenlos im Internet zur Verfügung stellen. Z.B. die Deutsche Welle bietet die Dienstleistung *Video on demand*⁵², in der eine Auswahl der aktuellsten Sendungen von DW-TV angeboten wird. Im Rahmen dieser Arbeit wurde allerdings kein Lernangebot ausfindig gemacht, auf dem digitale Fernseh- oder Rundfunksendungen⁵³ als Mittel des Lernens benutzt wurden, was natürlich nicht heißt, dass es keine gibt.

Auf Websites findet die Interaktion meist zwischen dem Benutzer und dem Computer statt. Eine andere Art von Interaktivität kommt im Chat vor, in dem zwei oder mehrere Leute gleichzeitig in einer interaktiven Beziehung zueinander mittels der Computers stehen. Im Chat wird schnell geschrieben und schnell reagiert. Die angewandte Sprache entspricht nur selten den orthographischen und syntaktischen Regeln der Hochsprache. Dürscheid (2001, 45) fragt:

Daher mag man sich fragen, ob es wegen der vielen normwidrigen Schreibweisen überhaupt sinnvoll ist, im Fremdsprachenunterricht einen solchen Online-Chat zu analysieren. Und soll man den Schülern empfehlen selbst außerhalb des Unterrichts an einem solchen Chat teilzunehmen?

⁵¹ <http://www.redaktion-d.de/>

⁵² <http://www.dw-world.de/dw/0,1595,265,00.html>

⁵³ Auch die Wochenzeitung *Die Zeit* bietet den registrierten Benutzern Ausgewählte Artikel zum Anhören, unter <http://hoeren.zeit.de/>.

Und bejaht ihre Frage:

... und zwar aus folgenden Gründen: Die Schüler haben auf diese Weise die Gelegenheit jederzeit Gespräche mit deutschen Muttersprachlern zu führen. Sie [...] finden auf Anhieb Kommunikationspartner. Und selbst wenn sie sich nicht aktiv am Gespräch beteiligen, können sie ihre sprachlichen Kenntnisse verbessern, indem sie einfach nur zusehen, wie die Beiträge anderer auf dem Bildschirm erscheinen. Und sie können ihr interkulturelles Wissen erweitern, wenn sie ihren Gesprächspartnern gezielte Fragen zum Leben, Arbeiten und Studieren in Deutschland stellen. Natürlich besteht dabei die Gefahr, dass sich sprachliche Fehler verfestigen. Diese Gefahr ist aber minimal im Vergleich zu den Vorteilen, die die direkte Kommunikation im Internet dem Fremdsprachenlermer bietet. Außerdem kann der Lehrer dem entgegenwirken, indem er durch die exemplarische Analyse eines Gesprächsausschnitts die Schüler auf die sprachlichen Besonderheiten dieser Texte aufmerksam macht. Und er kann sich selbst verschiedene Chat-Kanäle ansehen (vgl. www.webchat.de) und den Schülern gezielte Empfehlungen geben.

Ob das Szenario von Dürscheid in die Praxis umzusetzen ist, wird hier nicht kommentiert, obwohl ihre Auffassung über die Anwendbarkeit der Chat-Kanäle etwas optimistisch zu sein scheint⁵⁴. Sieht man sich z.B. das *Schulhofchat*⁵⁵ an, wird einem bald klar, dass die Kommunikation zwischen den Chat-Teilnehmern weder zum Erlernen der deutschen Sprache noch der deutschen Kultur geeignet ist, wie die Abb. 16 zeigt. Das Finden eines zweckmäßigen Chat-Kanals ist m.E. grundlegend für die erfolgreiche Benutzung des Chats als ein Mittel des Fremdsprachenlernens (vgl. hierzu Engler 2001). Zeitlich asynchrone Diskussionsforen zu Themen, die den Lerner echt interessieren, könnten eine praktikablere Alternative zum Erlernen der fremden Sprache bieten. Doch ist ein gezielt für dem Unterricht eingerichteter, didaktischer Chatraum (Engler 2003) eine interessante Möglichkeit, gleichzeitige Kommunikationsbeziehungen zwischen Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern zu erschaffen.

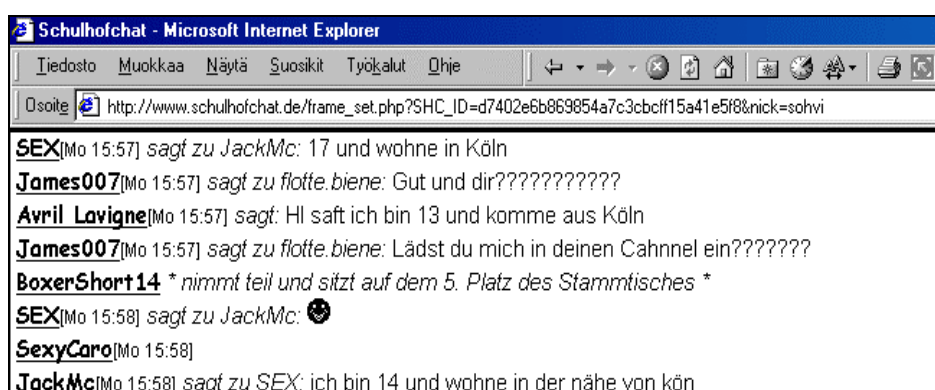


Abb. 16 Schulhofchat.

⁵⁴ Vgl. hierzu auch Hess 2003, 18: „Deutschsprachige ‚chat rooms‘ werden von den Studenten jedoch mehrheitlich abgelehnt ... offenbar weil sie im Gegensatz zur E-Mail Schreibbeiträge in Echtzeit, gerichtet an gänzlich fremde Sprecher des Deutschen, verlangen.“

⁵⁵ <http://www.schulhofchat.de/>

4 DaF-Kurs "Finnland auf Deutsch" im Datennetzwerk der FHS Satakunta

Auf Initiative der Leiter der FHS Satakunta wurde im Frühjahr 2001 entschieden, für die Lernumgebung Virtualia im Netzwerk der Schule einen virtuellen Sprachkurs zusammenzustellen, in der Hoffnung, dass dies einen Prozess hervorrufen würde, in dem die Lehrkräfte der Schule mehr eigenes Kursmaterial für Fremdsprachenunterricht durch Virtualia-Lernumgebung produzieren würden. Von Anfang an war es den Beteiligten des Vorhabens klar, dass das Erlernen einer Fremdsprache nur durch das Datennetzwerk schwierig, wenn nicht sogar unmöglich ist. Jedoch erschien es sinnvoll, Fremdsprachenunterricht außer im Kontaktunterricht auch im Datennetzwerk anzubieten, um Lösungen zu finden, wie einige Teilgebiete der Fremdsprachen flexibel durch Fernunterricht gelernt werden könnten. Dies sollte den Studierenden bessere Möglichkeiten geben, ihr Studium mit ihren anderen Tätigkeiten abzustimmen.

Im folgenden wird der Prozess der Kurserstellung in seinen Einzelheiten beschrieben.

4.1 Hintergrund und allgemeiner Ansatzpunkt des Kursaufbaus

Vor Beginn der Arbeit mit dem Kurs wurde eine kleine Umfrage unter den Fremdsprachenlehrern der FHS Satakunta durchgeführt. Auf Grund der Umfrage wurde versucht, die Erfahrungen der Lehrer bei der Nutzung von Datennetzwerken im Unterricht abzuklären, wie auch ihre Bereitschaft dazu. Aus den Antworten ließ sich die Schlussfolgerung ziehen, dass sowohl die Virtualia-Lernumgebung der Schule als auch das Internet die Lehrer im Allgemeinen interessieren, aber eigene Erfahrung dazu hatten sie bis auf wenige Ausnahmen nicht.

Als generelles Ziel der Planung wurde gesetzt, dass im Kursaufbau die Möglichkeiten des Netzwerkes und der multimedialen Mittel möglichst vielfältig angewandt werden sollten. Am Beispiel der Erstellung dieses Kurses sollten solche Arbeitsmethoden gefunden werden, die beim Planen und Zusammenstellen von Kursmaterial und -aufbau auch in anderen Sprachen innerhalb der Schule benutzt werden könnten. Im Ergebnis sollte der neue virtuelle Kurs als positives Bei-

spiel dienen, um das Interesse der Lehrkräfte an der Arbeit mittels Datennetzwerke wecken zu können.

Als Kurs, der sich einer Umwandlung in ein virtuelles Format unterziehen sollte, wurde der DaF-Kurs *VKE0019 Suomitietoutta saksaksi* (Finnland auf Deutsch) gewählt. Er zählt zu den fakultativen Kursen und wurde in den vergangenen Jahren mehrmals im traditionellen Klassenunterricht durchgeführt. Der Kurs beträgt zwei Studienwochen. Geplant war ein Kurs, der bis auf eine Orientierungsphase am Anfang und einem kurzen Zusammenkommen mitten im Kurs völlig als Fernunterricht im Netzwerk durchgeführt werden sollte. Bei der Planung des Kurses wurde danach gestrebt, alle Besonderheiten zu berücksichtigen, die an die erfolgreiche Teilnahme am Kurs gebunden sind. Gleichzeitig wurde versucht, solche Faktoren zu beachten, die die Tätigkeit der Lehrkräfte beeinflussen, sowie ihre Bereitwilligkeit, eigenes Material für das Netzwerk zu produzieren.

Das Textmaterial des Kurses stammt hauptsächlich aus dem Internet. Die Texte wurden von Webseiten für das allgemeine Publikum gesucht, mit authentischer Sprache in ihrer gesamten Vielfalt. Dieses Verfahren kann in jeder Fremdsprache angewandt werden. Obwohl der hier dargestellte Kurs für Deutsch bestimmt ist, wurde versucht, die Struktur des Kurses so zu gestalten, dass sie relativ einfach auf anderen Fremdsprachenunterricht der FHS Satakunta zu übertragen ist, außer den Anfängerkursen, in denen es schwierig sein würde, authentische Texte direkt aus dem Internet zu benutzen.

Das fertige Lernmaterial wurde auf einem offenen Internet-Server der FHS Satakunta gespeichert, so dass jeder, der die Adresse⁵⁶ kennt oder sie durch Suchmaschinen findet, es auch benutzen kann.

Das Material hätte auch in der Virtualia-Lernumgebung gespeichert und der Zugang zu ihm auf die Kursteilnehmer begrenzt werden können. Diese Möglichkeit wurde aus mehreren Gründen verworfen. Ein Teil der Übungen wurde mit dem Programm Hot Potatoes hergestellt und das Programm steht Privatpersonen und Bildungsanstalten nur unter der Voraussetzung kostenlos zur Verfügung, dass die mit dem Programm produzierten Übungen im Internet kostenlos und unbegrenzt zugänglich gemacht werden⁵⁷. Auch unter technischem Gesichtspunkt war es praktischer, das Lernmaterial außerhalb der Lernumgebung zu speichern. Das Material besteht aus ca. 380

⁵⁶ <http://www.bh.spt.fi/kieltenopetus/vke0019/>

⁵⁷ <http://www.halfbakedsoftware.com/index.htm?hotpot/licence.htm>

untereinander verknüpften Dateien, unter denen sowohl HTML-Dateien als auch andere Dateiformen vorkommen. Sie bilden eine selbständige, funktionale Ganzheit, deren Auflösung und Speicherung als einzelne Dateien in der Virtualia-Lernumgebung einen enormen Arbeitseinsatz ohne entsprechenden Nutzen bedeutet hätte. In einigen anderen Lernumgebungen, wie z.B. WebCT oder Optima, könnte das Lernmaterial als solches relativ einfach auch innerhalb der geschlossenen Lernumgebung gespeichert und angewandt werden.

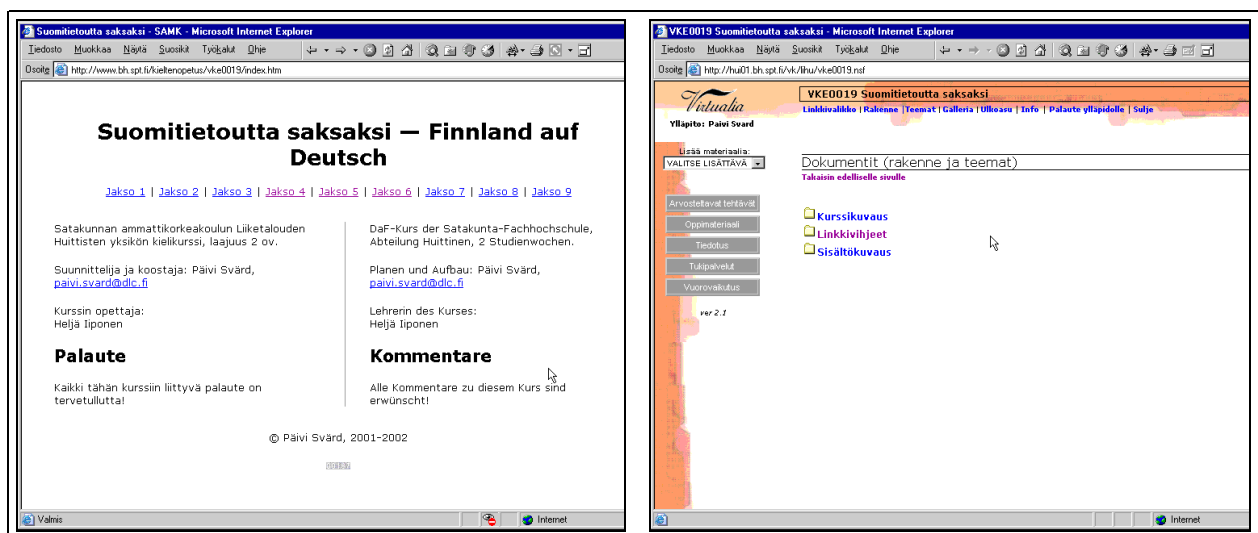


Abb. 17 Eine Kombination von Internet und Intranet im DaF-Kurs Finnland auf Deutsch.

Die Virtualia-Lernumgebung sollte als eine virtuelle Verwaltungsstelle des Kurses dienen. Alle obligatorischen Aufgaben würden durch die Virtualia erreichbar sein und dem Kurslehrer zur Auswertung abgegeben werden. Die Studenten würden ihre Noten für die abgegebenen Aufgaben gleichfalls durch die Lernumgebung bekommen. Im Gegensatz zum Lernmaterial, wäre der Zugang den Virtualia-Seiten nur den Kursteilnehmern mit Benutzernamen und Kennwort möglich. Abb. 17 veranschaulicht die Speicherung des Kurses im Internet und Intranet.

Die Zielgruppe des Kurses besteht sowohl aus Tagesstudenten als auch aus abends studierenden, nebetätigen Multiformstudenten der FHS Satakunta, die Finnisch als ihre Muttersprache sprechen. Der Kurs zählt zu den fakultativen Studien und beträgt zwei Studienwochen. Aus früherer Erfahrung ist bekannt, dass solche Fremdsprachenkurse, die wenige Studienwochen bringen, bei Studierenden nicht beliebt sind, und dass ihre Verwirklichung immer unsicher ist. Dieses Risiko betrifft sowohl den Kontakt- als auch den Netzunterricht.

Die Sprachkompetenz der Kursteilnehmer wurde auf ein relativ gutes Beherrschen der Grundstrukturen der Sprache festgelegt, d.h. der Kurs war für Fortgeschrittene gedacht. Es wurde

angenommen, dass der typische Teilnehmer die Sprache im Gymnasium gelernt und den kurzen Lehrgang hinter sich hat. Mit den Übungen des nun geplanten Kurses würden Strukturen der Sprache wiederholt, der Wortschatz der Texte gelernt, und das Verstehen der gesprochenen Sprache geübt. Die Strukturübungen basieren auf dem Text des jeweiligen Lernabschnittes. Es werden auch Übungen erstellt, die dem Einprägen der Wörter dienen sollen.

Bei der Planung des Kurses wurde auch die Möglichkeit berücksichtigt, dass Kurse dieser Art im Auftrag von Unternehmen bzw. Volkshochschulen der Umgebung hergestellt werden könnten. Die Textmaterialien der Kurse können von den vom Auftraggeber gewünschten Quellen gesammelt werden, und die Übungen können auf diesen Texten basieren.

Die Planung des Lerninhaltes basiert auf der Annahme, dass die Teilnehmer des Kurses vor allem eine Wiederholung der früher gelernten Fähigkeiten benötigen, so dass sie ihre Sprachkenntnisse später im Arbeitsleben nutzen können. Während des Kurses wird das Interpretieren von verschiedenen, sogar komplizierten Texten eingeübt, jedoch ohne das Ziel, elegante Übersetzungen ins Finnische anzufertigen – aktives schriftliche Produzieren der Zielsprache wird in diesem Kurs nur wenig geübt. Dies wird durch die Annahme begründet, dass im Arbeitsleben jeder, der eine Fremdsprache einigermaßen beherrscht, vor die Aufgabe gestellt werden kann, einen bestimmten fremdsprachigen Text in groben Zügen zu verstehen. Die eigentliche fremdsprachliche Korrespondenz bzw. Kontaktpflege dagegen wird meist den dafür zuständigen Fachleuten überlassen, die nicht von der FHS Satakunta graduieren. Außer dem Verstehen des Gelesenen wird die Rezeption der gesprochenen Sprache trotz relativ schlechter Tonqualität geübt – im Arbeitsleben muss man Ferngespräche in der fremden Sprache führen und wenigstens das Gesprochene verstehen, auch wenn die Tonqualität schlecht ist.

Während der Planung des Kurses wurde beabsichtigt, die Studierenden zum bewussten Wahrnehmen der sprachlichen Konstruktionen und Erscheinungen in den Lesetexten aufzufordern. Für diesen Zweck wurde geplant, die Texte in der jeweiliger Lerneinheit des Kurses mit Zusatzmaterialien zu ergänzen, in denen die sprachlichen Strukturen, Idiome und stilistischen Merkmalen analysiert würden. Diese Lernhilfen sollten jedoch erst später, nach der Fertigstellung des sonstigen Materials, in den Kurs mit Hilfe von pädagogisch qualifizierten DaF-Lehrern eingebaut werden. Für die Darstellung der hervorzuhebenden Themen sollten möglichst vielseitige und flexible technische Lösungen gesucht werden, so dass der Lehrer auch während des Kurses bei Bedarf neue Lektüre hinzufügen könnte. Leider konnte dieses Ziel während der Erstellung

des Kurses nicht erreicht werden. Die Suche nach Techniken, mit denen die Lehrer die sprachlichen Erscheinungen in einem Lesetext auf dem Bildschirm hervorheben könnten, bleibt trotzdem erstrebenswert.

Die Virtualia-Lernumgebung bietet die Möglichkeit zur Diskussion durch Gesprächsforum oder online Chat-Service. Wenn der Lehrer will, kann er die Studierenden zu einer bestimmten Zeit zum gemeinsamen Chat einladen, um die praktischen Angelegenheiten des Kurses zu besprechen oder Fragen und Kommentare zu Themen des Kurses zu stellen. Durch das Gesprächsforum kann der Lehrer den Studierenden interessante Seiten zu den behandelten Themen empfehlen; die Studierenden können aufgefordert werden, auch untereinander zu diskutieren. Das Gesprächsforum kann auch als eine Plattform des Fragenstellens dienen (Abb. 18).

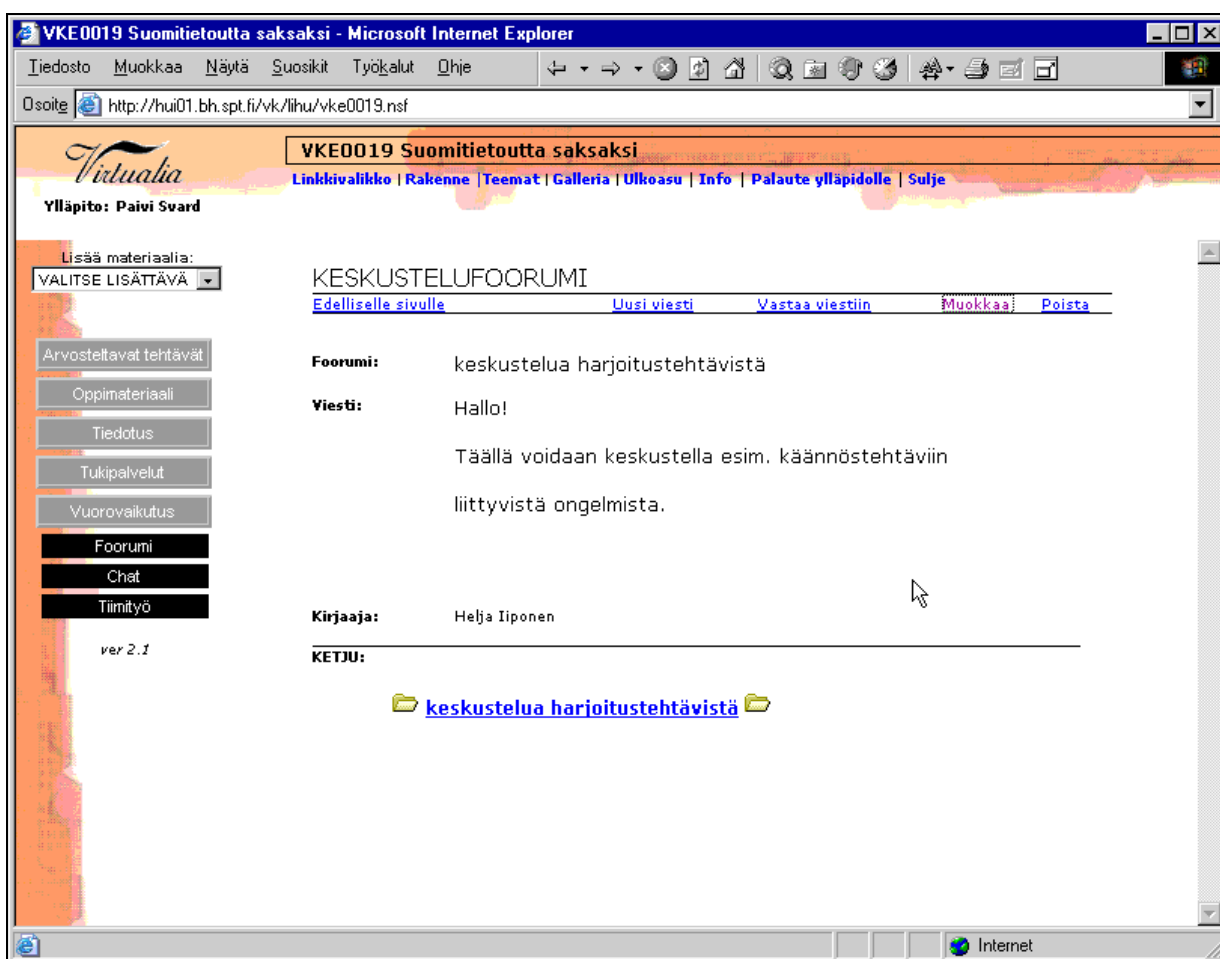


Abb. 18 Gesprächsforum der Virtualia-Lernumgebung

Die Tatsache, dass das Diskutieren technisch möglich ist, garantiert aber keinesfalls, dass man in der Praxis auch aktiv diskutieren würde. Wenn das Gesprächsforum und der Chat jedoch als ein Mittel des eigentlichen Spracherwerbs verwendet werden soll, müsste dies extra geplant werden.

Der Lehrer müsste eine aktive Rolle in der Diskussion spielen, wenn er möchte, das während des ganzen Kurses tatsächlich diskutiert würde. In diesem Kurs ist beabsichtigt, eventuelle Diskussionen auf Finnisch durchzuführen, da sie hauptsächlich dem Zweck der Informationserteilung und des Fragens und Antwortens dienen sollen.

Im Großen und Ganzen wird der interaktiven und kreativen Kommunikation durch das Datennetzwerk in diesem Kurs keine bedeutende Rolle verliehen. Die aktive Benutzung der Mittel, die in Datennetzwerken und digitalen Lernumgebungen für solche Kommunikation zur Verfügung stehen, verlangt sowohl von den Studenten als auch von den Lehrern gute Fertigkeiten mit den neuen Medien umzugehen. Schon die Übertragung und Durchführung eines Sprachkurses in virtueller Form stellt alle Betroffenen vor eine neue und anspruchsvolle Situation, in der es sinnvoll erscheint, die medientechnische Belastung auf einem Minimum zu halten.

4.2 Kursaufbau

Wie am Anfang des vierten Kapitels festgestellt wurde, haben die Fremdsprachenlehrer der FHS Satakunta relativ wenig Erfahrung mit dem netzwerkbasierten Unterricht. Deswegen erschien es sinnvoll, dass der Kursaufbau die Prinzipien des lehrerbestimmten, strukturierten und aufgabenorientierten Unterrichts verfolgen soll. Die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Studierenden weist die Merkmale von vortragender und erledigender Kommunikation auf. Das Kursmodell wurde absichtlich eher traditionell als revolutionär aufgebaut, um sowohl den Lehrern als auch den Studierenden den Übergang zum netzwerkbasierten Unterricht zu erleichtern.

Als Maßstab des zu produzierenden Lernmaterials wurde eine Studienwoche festgelegt, was bedeutet, dass der Studierende insgesamt ca. 40 Stunden mit dem Lernmaterial arbeiten soll. Der Kurs wurde in neun Lernabschnitte geteilt, deren Durcharbeitung jeweils eine Woche verlangen würde. Der ganze Kurs sollte im Rahmen der normalen Studienperioden der FHS Satakunta in einem Zeitraum von ca. 10 Wochen durchgeführt werden. Die Studierenden würden aufgefordert, durch den ganzen Kurs hindurch regelmäßig zu arbeiten, so dass sie sich zum Beispiel vier Mal in der Woche jeweils zwei Stunden mit den Lernaufgaben beschäftigen würden.

Der richtige Umfang einer einzelnen Lerneinheit wurde geschätzt, indem die Einheiten des ersten Lernabschnittes im normalen Tempo durchgearbeitet wurden und die dazu aufgewendete Zeit

gemessen und notiert wurde. Mit Hilfe des Lehrers des Kurses wurde geschätzt, dass die Durcharbeitung des ganzen Lernmaterials von den Studenten der Zielgruppe doppelt so lange verlangen würde. Obwohl es von vornherein klar war, dass diese Methode keine präzise Resultate ergeben würde, würde sie wenigstens die richtige Größenordnung zeigen. So ergab sich als gesamte Arbeitszeit für die Lernmaterialien des Kurses ca. 72 Stunden. Die restlichen 8 Stunden wurden für den orientierenden Treffen am Anfang und ein gemeinsames Treffen in der Mitte des Kurses wie auch für die Prüfung reserviert.

Jeder Lernabschnitt des Kurses *Finnland auf Deutsch* bildet eine lose thematische Einheit. Die Themen wurden mit der Absicht gewählt, dass die Studierenden sich im Laufe des Kurses Fähigkeiten erarbeiten, Finnland sowohl in offiziellen als auch in inoffiziellen Zusammenhängen in deutscher Sprache zu behandeln. Um für den Unterricht anspruchsvolle aber nicht zu schwierige Texte zu finden, wurden nur solche Themen berücksichtigt, mit denen die finnischen Studierenden aller Wahrscheinlichkeit nach vertraut sein würden. Die Inhalte dagegen sollten auch Unbekanntes anbieten, d.h. die Inhalte sollten im Sinne von Nebe-Rikabi „erweitert/akzentuiert/modifiziert“ sein. Die Textsorten wurden nicht eingegrenzt. Aus diesen Kriterien ergibt sich, dass die ausgewählten Texte bezüglich ihrer Schwierigkeit zu den Gruppen 2, 3 und 4 gehören würden.⁵⁸

Folgende Themen wurden für den Kurs gewählt:

- Finnische Sommerfeste
- Die Mumins von Tove Jansson
- Finnische Sauna
- Finnische Gesellschaft
- Finnisches Geschäftsleben
- Finnisches Essen
- Finnische Schule
- Urlaub in Finnland
- Finnische Städte

Die Einteilung und der Zugang zu den einzelnen Themen sind links in der Navigations-Leiste der Lernumgebung unter den Begriff Lernmaterial (*Oppimateriaali*) zu finden, wie der Abb. 19

⁵⁸ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.3, Abb. 4.

zu entnehmen ist. Die Virtualia-Lernumgebung gibt dem Hersteller eines virtuellen Kurses relativ freie Hände, die Bedieneroberfläche dem eigenen Geschmack und jeweiligen Bedarf entsprechend zu bauen. Links zu Materialien können in der Navigations-Leiste hierarchisch unter verschiedenen Menütasten gesammelt werden, wie es in diesem Kurs gemacht wurde. Die Menütasten können mit frei gewählten Stichwörtern bezeichnet werden. Mit dieser Navigationsstruktur können die Studierenden und der Lehrer alle Materialien, Aufgaben und andere Dokumente des Kurses von einer Internetadresse und von einem Browserfenster erreichen. Darum, dass das Material sich auf einem anderen Server befindet, brauchen sie sich nicht zu kümmern.

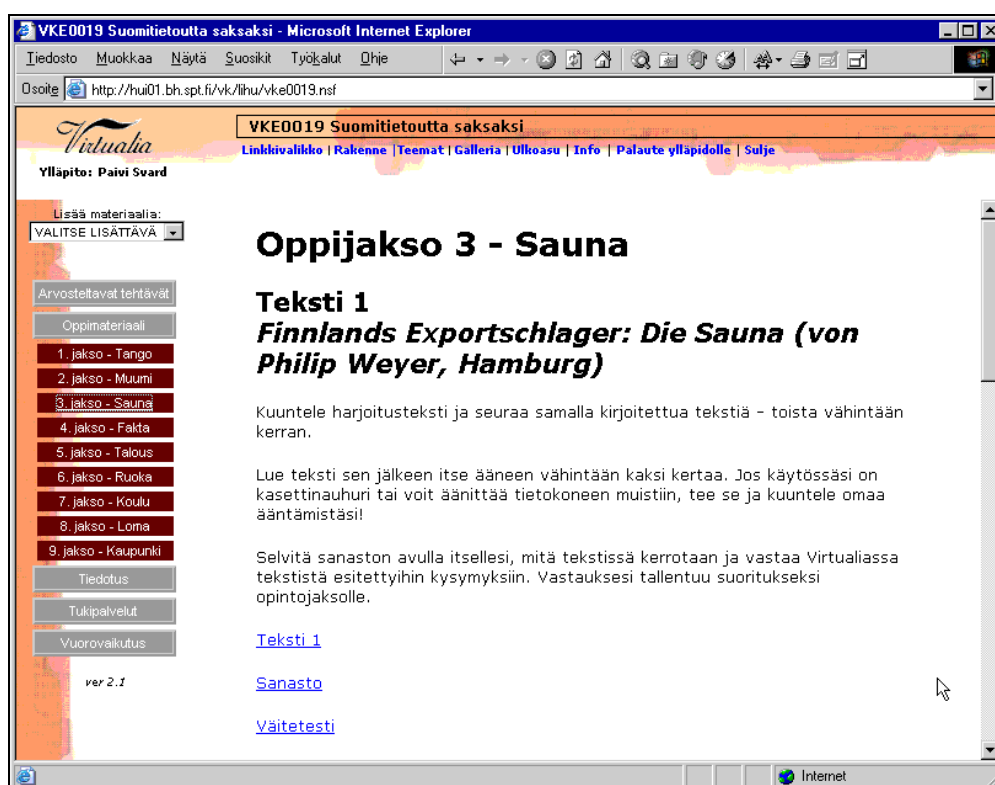


Abb. 19 Navigations-Leiste mit Einteilung der einzelnen Themen.

Die Lernabschnitte wurden in drei Sektionen geteilt. Um die Nutzbarkeit der Bedieneroberfläche des Kurses zu verbessern, folgt die Struktur jedes Lernabschnitts demselben Schema. Nachdem die Kursteilnehmer sich die Einteilung angeeignet haben, können sie sich besser auf den Inhalt des Kurses konzentrieren. Eine unüberschaubare Bedieneroberfläche einer Lernumgebung könnte schnell zu Frustration führen und die Motivation der Kursteilnehmer gefährden.

Erste Sektion: Lesetext

Die erste Sektion besteht aus einem längeren deutschsprachigen Text, der vom Bildschirm abgelesen und dem gleichzeitig durch Lautsprecher zugehört werden kann. Die Texte der ersten

Sektion wurden aus dem Internet mit Hilfe der im Kapitel 2.2.2 vorgestellten Methoden gesucht, d.h. es wurde mehrere Suchmaschinen und verschiedene Kombinationen von unterschiedlichen Suchbegriffen benutzt. Die ausgewählten Texte wurden dann überwiegend von Muttersprachlern vorgelesen und aufgenommen; die Aufnahmen wurden in eine digitale Form gebracht und gespeichert. Jeder Text wurde mit einem Fragebogen mit 10 finnischsprachigen Behauptungen versehen, die durch die Virtualia-Lernumgebung beantwortet werden können. Das Antworten ist obligatorisch, und das Ergebnis wird automatisch bewertet. Für eine akzeptable Leistung ist eine minimale Punktzahl festgelegt worden. Mit Hilfe des Testes gibt der Kursteilnehmer dem Lehrer bekannt, dass er den Text gelesen und verstanden hat, und gleichzeitig kann er selbst sein Kenntnisniveau beurteilen. Um das Verstehen zu erleichtern, wurde zu jedem Text ein deutsch-finnisches Wörterverzeichnis hergestellt und den Studierenden angeboten. Das Wörterverzeichnis wurde so gestaltet, dass es gleichzeitig mit dem Text angeschaut werden kann.

Der ersten Sektion wurden außerdem noch sechs fakultative Aufgaben beigelegt, mit denen die Studierenden an ihrem Computer üben können. Die Aufgaben fordern die Kursteilnehmer auf, genügend Zeit mit jedem Text zu verbringen und ihre Sprachkompetenz selbstständig zu testen.

Ein Hintergedanke der auf dem Bildschirm bearbeitbaren Übungen ist den Studierenden eine Alternative anzubieten, die ihnen attraktiver vorkommen würde als traditionelles Lesen und Schreiben. Daneben können die Studierenden ihre Fähigkeiten bei der Benutzung von Computern verbessern, was in der heutigen Informationsgesellschaft an sich wertvoll ist (vgl. hierzu z.B. Rüschoff & Wolff 1999, 159). Es obliegt dem Lehrer des Kurses sicher zu stellen, dass die Kursteilnehmer die erforderlichen technischen Fähigkeiten besitzen, um mit den Übungen zurechtzukommen, so dass sich die eventuell mangelhafte Bedienung des Computers nicht auf die Motivation zur Bearbeitung der Übungen auswirken würde. Für alle Fälle werden die Übungen auch in leicht druckbarer Form mit richtigen Antworten zur Verfügung gestellt, so dass sie, wenn gewünscht, auch auf die traditionelle Weise durchgearbeitet werden können.

Zweite Sektion: Übersetzungstext

Die zweite Sektion besteht in den ersten fünf Lernabschnitten aus einem deutschsprachigen Text und in den letzten vier aus einem finnischsprachigen Text. Auch diese Texte wurden im Internet gesucht. Wie die Lesetexte der ersten Sektion, können die deutschen Texte auch durch Lautsprecher angehört werden. Der Kursteilnehmer ist beauftragt, die Texte ins Deutsche bzw. ins

Finnische zu übersetzen und durch die Virtualia-Lernumgebung dem Lehrer abzugeben. Die Abgabe der Übersetzungen ist obligatorisch. Die Übersetzungen werden bewertet und dem Studierenden mit Kommentaren samt einer Musterübersetzung zurückgegeben. Der Studierende kann seine eigene Übersetzung mit dem Muster vergleichen und seine Leistung beurteilen, wie auch konkret feststellen, dass alle Texte auf mehrfache Weise richtig übersetzt werden können.

Für die Übersetzung wird den Studierenden kein fertiges Wörterverzeichnis zur Verfügung gestellt. Die Kursteilnehmer werden auf das Diskussionsforum verwiesen und aufgefordert, einander Fragen zu stellen und sich gegenseitig zu helfen. Zur Zusammenarbeit in Bezug auf die Übersetzungen wird ermuntert. Vor dem Kopieren von anderen wird jedoch gewarnt und bei Bedarf greift der Lehrer des Kurses ein.

Das Produzieren eines eigenen Textes wird im Laufe dieses Kurses nicht geübt. Vier von den neun Übersetzungstexten sind jedoch auf Finnisch und sie werden ins Deutsche übersetzt. Diese Übersetzungsaufgaben sollen die Studierenden zu aktiver Wiederholung der sprachlichen Strukturen auffordern und gleichzeitig die eigene Textproduktion unterstützen. Es wäre aber auch möglich, die Studierenden statt Übersetzungen mit selbständigem Produzieren von eigenen Texten zum Thema der zweiten Sektion zu beauftragen, wie etwa Referate schreiben oder den Inhalt des Ausgangstextes zu kommentieren.

Dritte Sektion: Hörtext

Die dritte Sektion eines Lernabschnittes besteht aus einem kurzen deutschsprachigen Text, der meist von einem Muttersprachler vorgelesen wird. Auch diese Texte stammen bis auf einige Ausnahmen aus dem Internet. Der Text ist in kleine Abschnitte zerlegt, denen beliebig oft zugehört werden kann. Der Studierende wird beauftragt, das Gehörte in den dafür vorgesehenen Raum aufzuschreiben, und in den nächsten Abschnitt überzugehen. Zum Schluss holt er den Hörtext in geschriebener Form auf den Bildschirm und vergleicht den selbst aufgeschriebenen Text mit dem Original. Die Erledigung der Hörverstehensaufgabe ist fakultativ. Den Studenten wird jedoch bekannt gegeben, dass sie bessere Möglichkeiten zu einer guten Note im Examen haben, wenn sie auch diese Aufgaben sorgfältig durcharbeiten.

4.3 Lernkontrollen und Prüfungen

Ein Ziel des Aufbaus dieses Musterkurses war zu prüfen, wie die Leistungen der Kursteilnehmer in einem virtuellen Kurs kontrolliert und beurteilt werden könnten. Es wurde entschieden, dass das Erledigen einer bestimmten Anzahl von Aufgaben den Zugang zum Examen ermöglichen sollte, und wenn das Leistungsminimum überschritten würde, auch die Zensur des ganzen Kurses beeinflussen sollte. So können die Studierenden selbst durch ihre eigene Tätigkeit die Bewertung ihrer Leistung beeinflussen. Die Bewertung an sich folgt dem traditionellen, leistungszentrierten Modell, aber durch die Art und Weise, in der die Zensur errechnet wird, wird allmählich danach gestrebt, dass die Studierenden sich daran gewöhnen sollten, ihre eigenen Leistungen und Arbeitsweisen bewusster zu beobachten.

In jedem Lernabschnitt ist ein Leseverstehenstest vorhanden, der mit Hilfe eines Testerstellungswerkzeuges der Virtualia-Lernumgebung zusammengestellt ist und dessen Absolvieren obligatorisch ist. Die Tests bestehen jeweils aus zehn Behauptungssätzen, die sich auf die Lesetexte der ersten Sektion des jeweiligen Abschnittes gründen. Die Tests werden mit einer Punktzahl von minus 40 Punkte bis plus 40 Punkte bewertet. In der Tabelle 8 wird das Auswertungsprinzip des Tests demonstriert. Die Auswahl der Antwortmöglichkeiten ist so gestaltet, dass es in der Praxis unmöglich ist, durch Raten eine gute Punktzahl zu gewinnen, obwohl die Studierenden mit den Themen der Texte vertraut sind. Die Antwortauswahl und Auswertung werden automatisch durch das Testerstellungswerkzeug in Virtualia festgelegt.

Tabelle 8: Das Auswertungsprinzip des Testtyps in Virtualia mit Behauptungssätzen und fünf alternativen Antworten.

<i>Der Antwortende bekommt</i>	4 Punkte	2 Punkte	0 Punkte	-2 Punkte	-4 Punkte
<i>Der Antwortende sagt</i>	Bestimmt richtig	Vielleicht richtig	Ich weiß es nicht	Vielleicht falsch	Bestimmt falsch
<i>Die Behauptung ist</i>	richtig				
<i>Der Testsatz ist</i>	EINE BEHAUPTUNG				
<i>Die Behauptung ist</i>	falsch				
<i>Der Antwortende sagt</i>	Bestimmt richtig	Vielleicht richtig	Ich weiß es nicht	Vielleicht falsch	Bestimmt falsch
<i>Der Antwortende bekommt</i>	-4 Punkte	-2 Punkte	0 Punkte	2 Punkte	4 Punkte

Die Grenze für das Bestehen des jeweiligen Tests wurde auf 20 Punkte festgelegt. Die Fragen der Behauptungstests und die mit ihnen zusammenhängende Originaltexte können im Schluss-examen des Kurses benutzt werden, entweder als solche oder in modifizierter Form. Dies wird auch den Studierenden bekanntgegeben, so dass sie mehr motiviert sein sollten, die Tests ordnungsgemäß und ohne Betrug zu absolvieren.

Für die Abgabe der obligatorischen Aufgaben des Kurses werden Termine festgelegt, auf die der Lehrer bei Bedarf durch E-Mail und das elektronische Bulletinboard der Schule aufmerksam macht. Die Abgabe jeder obligatorischen Aufgabe wurde nicht vorausgesetzt, um zur Prüfung zugelassen zu werden. Deswegen obliegt es dem Lehrer des Kurses dafür zu sorgen, dass die Studierenden die verlangte Menge an Übungsaufgaben abgeben. Mit denjenigen Teilnehmern des Kurses, bei denen die Zahl der abgegebenen Aufgaben bis zum Prüfungsdatum unter dem Minimum zu bleiben droht, soll Kontakt aufgenommen werden.

Die Studierenden werden beauftragt, im Laufe des Kurses die Übungen, die sie durchgearbeitet haben, in einem Tagebuch in Virtualia einzutragen. Der Lehrer kann so die Leistungen der Kursteilnehmer während des ganzen Kurses verfolgen. Es gibt insgesamt 18 obligatorische Aufgaben, von denen mindestens 12 abzugeben sind, bevor der Kursteilnehmer zur Prüfung zugelassen wird. Unter den obligatorischen Aufgaben befinden sich neun Behauptungstests, fünf deutsch-finnische Übersetzungen und vier finnisch-deutsche Übersetzungen. Es gibt insgesamt 63 Fakultative Übungen.

Auf die fakultativen Übungen der ersten Sektion erhält der Studierende unmittelbares Feedback, indem die Leistung mit einer Prozentzahl bewertet wird. Der Studierende wird aufgefordert, die Prozentzahlen in das Tagebuch einzutragen und deren Entwicklung im Laufe des Kurses zu verfolgen. Das Leistungsniveau der Hörübungen in der dritten Sektion der Lerneinheit bewertet der Studierende selbst durch Vergleichen seines eigenen Textes mit dem Mustertext. Auch diese Bewertung soll in das Tagebuch eingetragen werden.

Für die Tagebucheinträge ist eine Word-Musterdatei in Virtualia vorhanden. Die Daten können in Musterdatei eingegeben und als normale Word-Dokumente gespeichert werden. Danach können die einzelnen Seiten des Tagebuches zur Virtualia-Lernumgebung des Kurses hochgeladen werden, so dass der Lehrer die Arbeit des Studierenden verfolgen und bei Bedarf mit ihm Kontakt aufnehmen kann. Neben der Word-Musterdatei steht in Virtualia auch ein Tagebuchwerk-

zeug zur Verfügung. Er ist jedoch etwas kompliziert zu bedienen und entspricht nur zum Teil den Bedürfnissen dieses Kurses.

Nach dem Kurs findet eine Prüfung statt, die auf dem Kursmaterial beruht. Das Examen wird so gestaltet, dass einem die Durcharbeitung der fakultativen Aufgaben hilft, eine gute Note zu bekommen. Dies wird auch den Studierenden gleich am Anfang des Kurses bekanntgegeben und im Laufe des Kurses wiederholt. Der Zutritt zur Prüfung ist erst dann erlaubt, wenn der Studierende 12 der 18 obligatorischen Aufgaben abgegeben hat. Die Teilnehmer des Kurses werden zur Abgabe von allen Aufgaben durch Belohnung motiviert: die Endnote wird um eins im Vergleich zur Prüfungsnote angehoben, wenn 15 oder mehr Aufgaben abgegeben worden sind.

Die Prüfung wird unter Aufsicht als normale schriftliche Prüfung abgelegt, die auch einen Hörverstehenstest beinhalten kann. Das Gewicht des Examens und der obligatorischen Aufgaben in der Gesamtnote ist im Voraus festgelegt. Den Studierenden werden die Einzelheiten bekanntgegeben, wie die Gesamtnote berechnet wird. Die Studierenden werden aufgefordert, sich ein Ziel zu setzen, und ihre Arbeitsweise dementsprechend zu regulieren. Der Lehrer des Kurses hat die Möglichkeit, sich nach dem Ziel der einzelnen Kursteilnehmer zu erkundigen, und ihre Chancen zum Erreichen des Zieles im Laufe des Kurses zu evaluieren.

4.4 Beim Produzieren angewandte Computerprogramme

Bei der Erstellung des Materials wurde einerseits danach gestrebt, solche Computerprogramme zu benutzen, die den künftigen Verfassern von verschiedenen Lernmaterialien von vornherein bekannt und zu deren Benutzung die verlangten Ressourcen bereits vorhanden sind. Andererseits wurden auch neue Lösungen für das Produzieren gesucht, teilweise in der Hoffnung, neues Wissen von der Zusammenknüpfung von verschiedenen Programmen und Umgebungen zu gewinnen.

Valitse oikea vaihtoehto kuhunkin kysymykseen.

Aikaa jäljellä: 2:59

Faktoja - Harjoitus 2/6
Vaihtoehtoharjoitus

Substantiiveja

das Faktum, tosiasia
die Republik, tasavalta
das Mitglied, jäsen
die Europäische Union, Euroopan unioni
der Einwohner, asukas
die Industrialisation, teollisuuskansakunta
der Exporterlös, vientitulo
die Industrie, teollisuus
das Mobiltelefon, matkapuhelin
der Internet-Anschluss, internetliittymä
die Landesfläche, maan pinta-ala
das Kennzeichen, tunnus
die Landschaft, maisema
das Schärengebiet, saaristoalue
die Provinz, maakunta

1 Mobiltelefon

A der
B das
C die

Abb. 20 JBC-Übung, erstellt mit Hot Potatoes

Kirjoita vastauksesi, luvut numeroin ja muut sanat kirjaimin. Kun olet valmis, napsauta Tarkista. Jos tarvitset apua, napsauta Vinkki!

Faktoja - Harjoitus 1/6
Lukuja, lukuja!

1 Mitä sanotaan?
[Kuuntele!](#)

Tarkista tehtävä! Vinkki Näytä vastaus

Abb. 21 JQuiz-Übung, erstellt mit Hot Potatoes

Ruoka - Harjoitus 5/6

Sekoitetut lauseet

[Kuuntele!](#) Järjestä lauseen sanat viivoille oikeaan järjestykseen ja paina "Tarkista". Jos tarvitset apua, vihjenappulaa painamalla näet seuraavan oikean osan.

Tarkista Vihje Aloita uudelleen

führt das Gasthäuser Bauernhöfen; kleinere Restaurants. durch großen Hotels zwei- bis viertägige bevorzugt Reise reicht werden von Spektrum die bis hin zu die verschiedensten Restaurants, über

Abb. 22 JMix-Übung, erstellt mit Hot Potatoes

Vaakasuoraan: 3. sanonta Täytä Vinkki

Tarkista tehtävä!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

Abb. 23 JCross-Übung, erstellt mit Hot Potatoes

Yhdistä oikeinpuoleiset sanat oikein pariksi vasemmanpuoleisten sanojen kanssa ja kun olet valmis, napsauta "Tarkista".

Aikaa jäljellä: 2:59

Faktoja - Harjoitus 4/6
Yhdistelytehtävä

evangelisch-lutherisch pysyvä
global maailmanlaajuinen
einflußreich monitahtoinen
orthodox ortodoksinen
ethnisch päiväsaikaan vaikutusvaltaimen
tagsüber työssä oleva
tagsüber keskimäärin
hochentwickelt pinta-alaltaan
vielfältig evankelis-luterilainen
erwärbstätigt etninen, kansallinen
zahlenmäßig
ständig
weitläufig
flächenmäßig
auswärtigt
durchschnittlich

hochentwickelt, korkeasti
weitläufig, laaja
tagsüber, päiväsaikaan
flächenmäßig, pinta-alalta
durchschnittlich, keskimäärin
erwärbstätigt, työssä oleva
ständig, pysyvä
zahlenmäßig, lukumääräis
evangelisch-lutherisch, ev
orthodox, ortodoksinen
auswärtigt, ulkomaainen, ul
einflußreich, vaikutusvalta
vielfältig, monitahtoinen
global, maailmanlaajuinen
ethnisch, etninen, kansall

Tarkista

Abb. 24 JMatch-Übung, erstellt mit Hot Potatoes

Kun olet valmis, napsauta Tarkista tehtävä! Jos tarvitset apua, saat vihjeen napsauttamalla [?], mutta samalla pisteet katoavat.

Faktoja - Harjoitus 5/6
Aukkotesti

Von allen Erwärbstätigtigen durch kalte Winter und warme Sommer für den Frieden für die Teilnahme für neue Aufgaben mit Kindern mit zwei oder mehr Personen vom Volk von etwa 6 % der Bevölkerung

Das Klima ist [?] gekennzeichnet.

In Finnland gibt es 1,5 Millionen Haushalte [?] (1997). In den Familien [?] hat sich die durchschnittliche Kinderzahl von 2,27 im Jahre 1960 auf 1,80 verringert.

[?] 1998 waren 48 % Frauen.

Die offiziellen Landessprachen sind Finnisch und Schwedisch, letzteres wird [?] als Muttersprache gesprochen.

Der Präsident wird in direkter Wahl [?] gewählt.

Um sich [?] zu rüsten, arbeitet Finnland daran, die Bereitschaft seiner

Abb. 25 JCloze-Übung, erstellt mit Hot Potatoes

Die fakultativen Aufgaben der ersten Sektion wurden mit den Werkzeugen des Programms Hot Potatoes erstellt. Das Programm kann kostenlos von der Webseite des Herstellers⁵⁹ heruntergeladen werden. Die Bedingung für die kostenlose Benutzung ist, dass das mit Hot Potatoes erstellte Material in Internet publiziert und zur freien Verfügung gestellt wird. Dieser Verpflichtung entzieht man sich durch Zahlen der Lizenzgebühr, was auch einige zusätzliche Eigenschaften erbringt, wie auch die technische Unterstützung seitens des Herstellers. Das Programm Hot Potatoes ist relativ einfach zu benutzen, und damit kann Material für jegliches Fach produziert werden. Mit Hot Potatoes können sechs verschiedene Typen von interaktiven, web-basierten Übungen hergestellt werden, die nach der Fertigstellung im Autorenprogramm als HTML-Seiten mit JavaScript gespeichert werden. Die Übungstypen werden mit Abbildungen 20–25 veranschaulicht und in Tabelle 9 aufgelistet.

Tabelle 9: Die Übungstypen, die mit den Werkzeugen des Programms Hot Potatoes erstellt werden können.

Werkzeug	Übungstyp	Abbildung
JBC	Multiple Choice. Antwort von maximal 5 Alternativen auswählen.	Abb. 20
JQuiz	Freie Texteingabe. Antwort zu gegebener Aufgabe in ein Testfeld eintippen.	Abb. 21
JMix	Schüttelsatz oder Schüttelwort. Gemischte Satzteile oder Buchstaben ordnen.	Abb. 22
JCross	Kreuzworträtsel. Ein Gitter mit Antworten zu gestellten Fragen ausfüllen.	Abb. 23
JMatch	Zuordnung. In zwei Spalten dargestellte Elemente paarweise richtig kombinieren.	Abb. 24
JCloze	Lückentext. Als Textfelder dargestellte Lücken mit Wörtern oder Buchstaben ausfüllen.	Abb. 25

Außer dem Kreuzworträtsel wurden die Übungstypen für die Zwecke des Kurses für anwendbar befunden. Für die erste Sektion wurden jedoch zwei Kreuzworträtsel erstellt, um Kommentare zur Anwendbarkeit dieses Übungstyps auch von den künftigen Studierenden zu bekommen.

Die Hörtexte des Kurses wurden im Sprachlabor bzw. mit einem Minidiscrecorder aufgenommen, in digitaler Form umgesetzt und mit Macromedia Flash 5 bearbeitet. Diese Lösung wurde gewählt, weil mit Flash die Aufnahmen in MP3-Format gespeichert werden konnten, dessen Dateigröße für die Benutzung über das Internet genügend gering ist. Außerdem konnte für das Anhören der Aufnahmen Anwendungsoberflächen hergestellt werden, die keine komplizierten

⁵⁹ <http://www.halfbakedsoftware.com/>

Eigenschaften beinhalten, wie der Abb. 26 zu entnehmen ist. Die Texte wurden überwiegend von deutschen Muttersprachlern für die Aufnahmen vorgelesen.



Abb. 26 Hörübung, erstellt mit Macromedia Flash

Die Anwendung der Flash-Technik kann sich jedoch als problematisch erweisen, weil nicht jedem Studierenden ein solcher Browser zur Verfügung steht, der ohne spezielles Eingreifen die in eine Web-Seite eingebauten SWF-Dateien öffnen kann, mit denen die Aufnahmen vorgespielt werden. Das für das Zeigen der SWF-Dateien benötigte Plug-In-Programm kann kostenlos von der Web-Seite des Herstellers heruntergeladen werden. Am Anfang des Kurses muss den Studierenden bei Bedarf gezeigt werden, wie dies geschieht. Aufgrund der Erfahrungen von diesem Kurs soll die Entscheidung getroffen werden, ob neben der Flash-Technik eine Alternative für das Hören der Texte angeboten werden muss. Dies könnte durch die Strömungstechnik des RealPlayers geschehen, obwohl auch sie keineswegs unproblematisch ist. Ein Zweck dieses Musterkurses ist es, die Anwendung der Flash-Technik in Virtualia-Lernumgebung in der Praxis zu überprüfen.

Die Lesetexte und Wortschätze wurden mit den Programmen Word und FrontPage zusammengestellt. Bei der Bearbeitung eines Wortschatzes wurden viele verschiedene Textverarbeitungseigenschaften von Word benutzt, wie z.B. das Suchen und Ersetzen, die Umwandlung eines Textes zu einer Tabelle und das Sortieren. In dieser Weise konnte man sich viele Schreibarbeit ersparen, und gleichzeitig wurden das Gruppieren, das alphabetische Ordnen und das Herstellen der Übungen auf Grund der Wortschätze erleichtert. Um in dieser Weise effektiv arbeiten zu können, muss man mit der Textverarbeitung wie auch mit den Arbeitsweisen von Windows gut vertraut sein. Die Lesetexte wurden mit FrontPage in selbstständige Webseiten gebaut.

4.5 Die Bereitstellung des Materials

Die Virtualia-Lernumgebung beinhaltet Werkzeuge, mit denen jegliche Art von Material dem Studierenden zur Verfügung gestellt werden kann, entweder direkt als Webseiten oder als Beilagedateien. Auf die Möglichkeit, das Material in dieser Weise erhältlich zu machen, wurde jedoch verzichtet und es wurde entschieden, die Lesetexte, Wortschätze, Übungen, Übersetzungsaufgaben und Hörübungen auf einem offenen Server außerhalb der Virtualia zu platzieren und für die Benutzung im Kurs durch Virtualia-Lernumgebung zu lenken. Die Kursinformation, Anweisungen, Behauptungstests und das Tagebuch wurden direkt in der Virtualia-Umgebung platziert.

Das Lernmaterial in Form von selbstständigen Webseiten herzustellen erlaubt es in einem von der Virtualia getrennten Einheit zu bauen, die einfach in andere Netzwerke oder Computer herüberzuziehen ist und die in jedem Kurs oder in jeder Umgebung mit Internetanschluss als Lernmaterial anwendbar ist. Das Lernmaterial steht jedem frei zur Verfügung. Bei Bedarf kann der Materialfolder auch mit Anwendernamen und Kennwort geschützt werden.

5 Schlussfolgerungen

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, ein Modell zu präsentieren, das auf den Unterricht von verschiedenen Fremdsprachen durch die Virtualia Lernumgebung in der FHS Satakunta übertragbar ist. Das Modell wurde auf Grund des Entstehungsprozesses des oben beschriebenen DaF-Musterkurses aufgebaut, aber nicht alle Einzelheiten des Musterkurses, der Lernumgebung oder der angewandten Programme wurden im Modell berücksichtigt. Ein zweites Ziel der Arbeit ist es, verschiedene Aspekte des Aufbauprozesses eines virtuellen Sprachkurses zu erhellen. Ferner sollte geprüft werden, ob es möglich ist, als Lernmaterial anwendbare Tonaufnahmen mit Leichtgewichtgeräten und mit für jedermann zugänglichen Computerprogrammen herzustellen.

Im Folgenden wird zuerst das Kursmodell anhand von graphischen Darstellungen und Flussdiagrammen vorgestellt, wonach das Kursmodell und der Aufbauprozess des Musterkurses wie auch seine ersten Durchführungen im Unterricht besprochen werden.

5.1 Kursmodell

Das in dieser Arbeit entwickelte Kursmodell stützt sich auf Lernabschnitte, mit deren Anzahl der Umfang des jeweiligen Kurses geregelt wird. Der Musterkurs, der oben im Kapitel 4 *DaF-Kurs "Finnland auf Deutsch" im Datennetzwerk der FHS Satakunta* beschrieben wurde, besteht aus neun Lernabschnitten. Das Textmaterial des Musterkurses stammt bis auf einigen Ausnahmen aus dem Internet. In diesem Kursmodell sind prinzipiell alle authentischen Texte, die nicht eigens für Unterrichtszwecke geschrieben worden sind, brauchbares Material, unabhängig davon, was die Muttersprache des Schreibers ist, oder ob der Text in der Originalsprache oder eine Übersetzung ist.

Im Abb. 27 wird die erste Grundlage des Kursmodells, der Lernabschnitt, graphisch dargestellt. Das Modell des Lernabschnittes geht davon aus, dass es drei aus dem Internet geholte, thematisch zusammenhängende Texte gibt, von denen der erste als Lesetext, der zweite als Übersetzungstext und der dritte als Hörverstehenstext dient. Den Lesetext begleiten ein Vokabular, ein Hörtext und Lernhilfen, die den Studierenden helfen, den Text zu interpretieren, wie auch ein

obligatorischer, automatisch zu bewertender Leseverstehenstest und fakultative, ebenfalls automatisch zu bewertende Struktur-, Vokabular- und Hörübungen. Der Übersetzungstext wird als eine obligatorische Übung benutzt, die vom Lehrer des Kurses kontrolliert wird, wogegen der Hörverstehenstext eine fakultative Übung ist, die die Studierenden selbst kontrollieren.

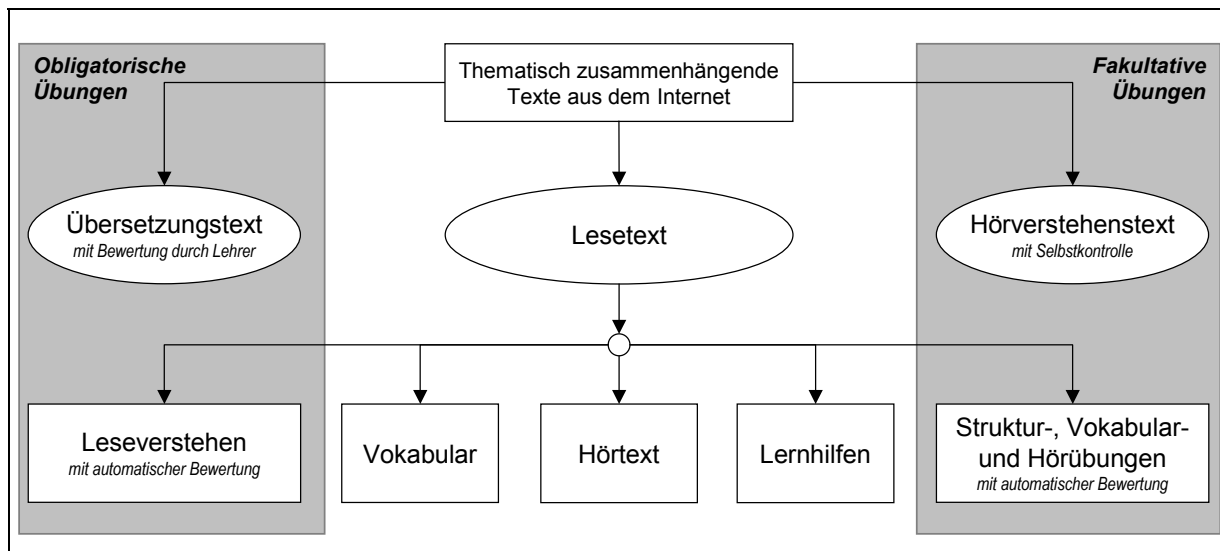


Abb. 27 Grundlage 1: Modell eines Lernabschnittes

Im Musterkurs wurden einige Lesetexte von einigen unterschiedlichen Internetquellen geholt und innerhalb des Lernabschnittes als eine thematische Ganzheit präsentiert. Im Prinzip war es nicht unbedingt nötig, dieses Verfahren anzuwenden, und deswegen wurde es im allgemeinen Modell auch nicht eigens berücksichtigt.

Die zweite Grundlage des Kursmodells ist der Kursablauf, der in Abb. 28 veranschaulicht wird. Am Anfang des Kurses findet eine Orientierung statt, während der den Kursteilnehmern die Lernumgebung und das Lernmaterial präsentiert, Studienanweisungen erteilt, der Kursablauf erläutert und die Bewertungsprinzipien des Kurses mitgeteilt werden. Das Ziel der Orientierung ist es, einerseits sicher zu stellen, dass die Durchführung des Kurses technisch möglichst reibungslos vor sich geht, und andererseits die Studierenden zu ermuntern, selbst die Verantwortung für das Lernen im Kurs zu tragen, und sich einen Studienzeitplan zu erstellen.

Die Kursanforderungen und Bewertungsprinzipien des Musterkurses wurden im Kapitel 4.3 dargestellt. Laut den Teilnahmebedingungen müssen die Kursteilnehmer eine gewisse Mindestanzahl von Übungen abgeben, bevor sie an der Abschlussprüfung des Kurses teilnehmen dürfen.

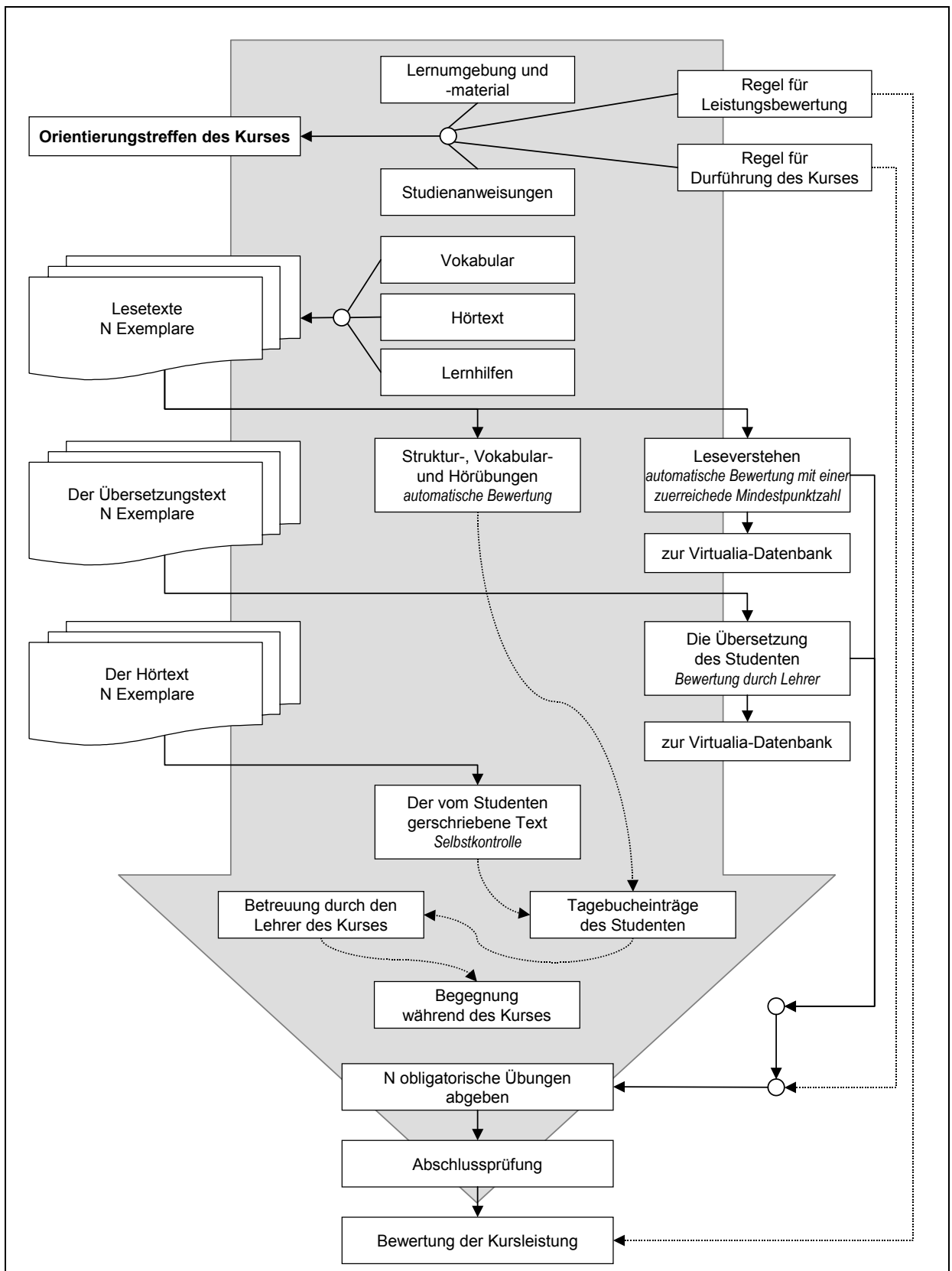


Abb. 28 Grundlage 2: Kursablauf

Die obligatorischen Leseverstehenstests werden relativ streng bewertet, so dass die verlangte Mindestanzahl an Punkten durch Raten oder mit Hilfe des allgemeinen Wissens unmöglich zu

erreichen ist. Im Musterkurs wurde auch geregelt, dass wenn der Kursteilnehmer die Mindestanzahl an abgegebenen Übungen um eine bestimmte Anzahl überschreiten, die Gesamtnote für den Kurs entsprechend erhöht wird. Das Ziel dieser Regel ist, den Studenten einerseits die Möglichkeit zu geben, ihr Studium zeitlich mit ihren anderen Tätigkeiten zu vereinbaren, und andererseits besonders fleißiges Bearbeiten des Kursmaterials zu belohnen. So können auch die schwächeren Lerner ihre Chancen auf eine befriedigende Note verbessern.

Die Anforderungen des Musterkurses wurden jedoch nicht ganz im allgemeinen Kursmodell berücksichtigt, so dass das Modell die Lehrertätigkeit nicht allzu sehr regelt und den Lehrern einen größeren pädagogischen Spielraum überlässt. Laut Kursmodell sollen die Kursteilnehmer eine bestimmte Mindestanzahl an Übungen abgeben, um zur Abschlussprüfung gelassen werden zu können, aber das Modell gibt nicht vor, wie die Bewertung der Kursleistungen aussehen soll.

Neben dem Orientierungstreffen wird während des Kurses noch ein weiteres Treffen arrangiert, bei dem die Kursteilnehmer dem Lehrer des Kurses Fragen stellen können und der Lehrer die sich als schwer erweisenden Themen am Kursmaterial erklären kann. Bei diesem Treffen kann auch eine allgemeine Diskussion über den Kurs geführt werden.

Die fakultativen Übungen des Kurses, die die Studierenden durcharbeiten, werden nicht in die Datenbank der Lernumgebung gespeichert, deswegen tragen die Studierenden sie manuell in ein Tagebuch der Lernumgebung ein. Mit Hilfe des Lerntagebuches können die Studierenden selbst wie auch ihr Lehrer ihre Leistungen und ihren Fortschritt verfolgen. Durch die Kontrolle des Tagebuches und der abgegebenen obligatorischen Übungen kann der Lehrer feststellen, wann ein einzelner Kursteilnehmer persönliche Unterstützung benötigt, um sein Lernen und seine Leistungen zu verbessern.

Die dritte Grundlage des Kursmodells, die Speicherung des Kursmaterials auf dem Webserver und die Lernumgebung ist in Abb. 29 dargestellt. Im Kursmodell, das in dieser Arbeit entwickelt wurde, wird ein Teil des Kursmaterials auf einem öffentlichen Webserver gespeichert, wo es prinzipiell jedem frei zur Verfügung steht, und ein anderer Teil auf der Virtualia Lernumgebung der FHS Satakunta, wo es nur mit einem Anwendernamen und Kennwort abrufbar ist.

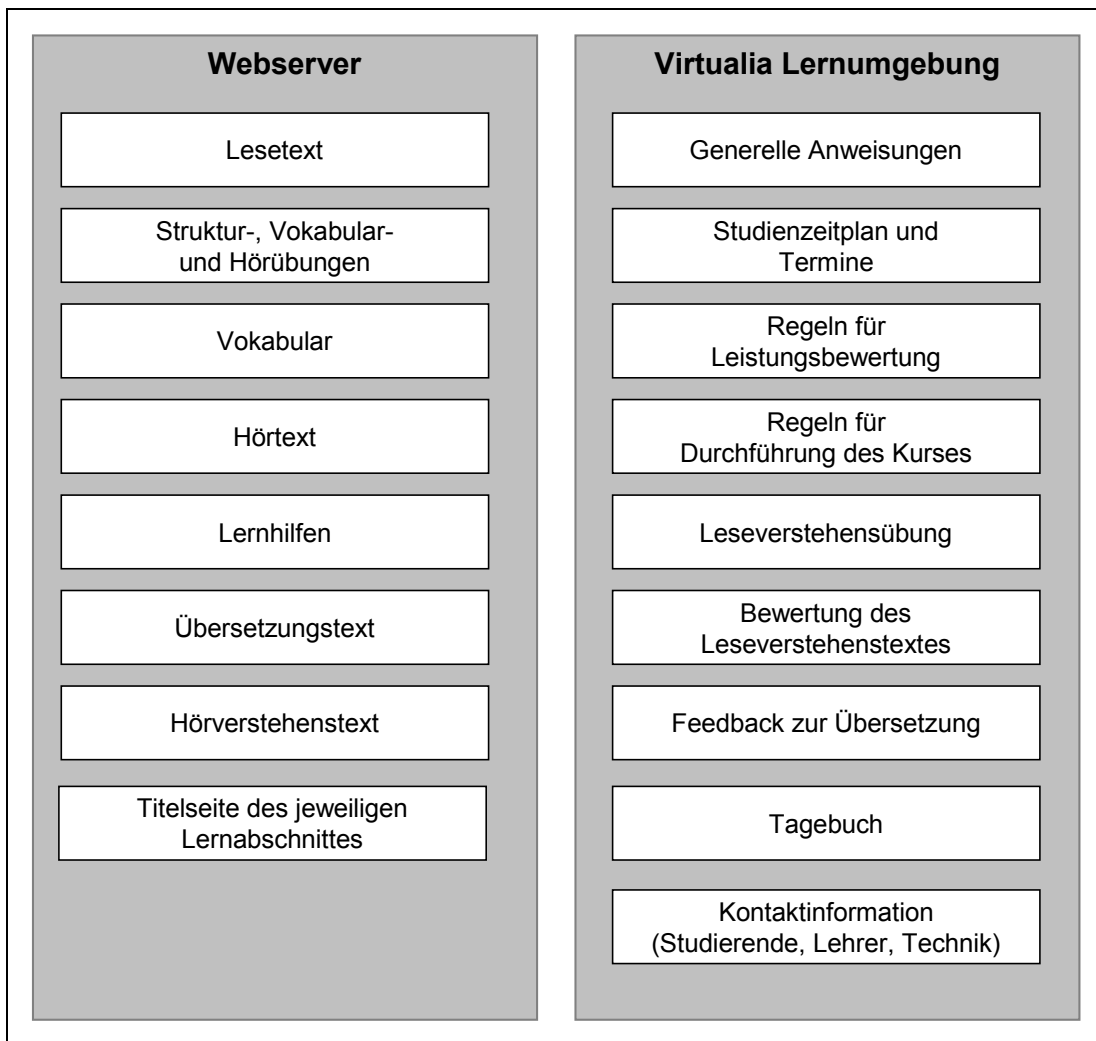


Abb. 29 Grundlage 3: Speicherung des Kursmaterials

Auf dem Webserver befinden sich das eigentliche Lernmaterial wie auch die fakultativen Übungen und Titelseiten der Lernabschnitte. In der Lernumgebung dagegen befinden sich die generellen Anweisungen und Zeitpläne, Teilnahmebedingungen, Bewertungsprinzipien, die ausfüllbaren Formulare der obligatorischen Übungen und ihre Bewertungswerkzeuge, das Lerntagebuch und Kontaktinformationen. Dieses Speicherungsmodell macht es erheblich einfacher, große Dateimengen in das Datennetzwerk hochzuladen. Gleichzeitig ist es leichter, das Material eventuell in einer anderen Umgebung oder einem anderen Kurs zu benutzen.

In den folgenden Abbildungen, Abb. 30 bis Abb. 35, wird der Prozess der eigentlichen Herstellung des Kurses als Flussdiagramm dargestellt.

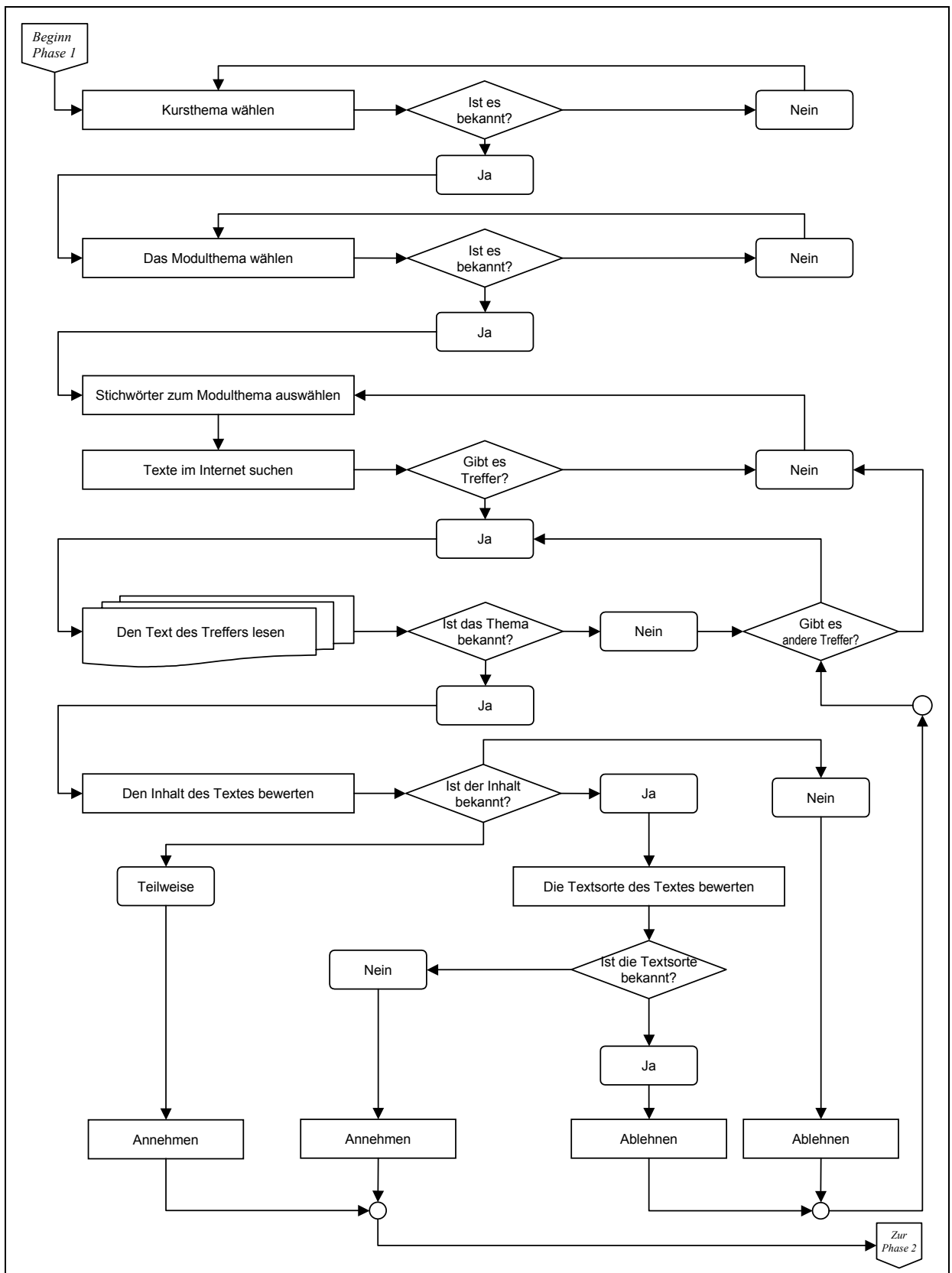


Abb. 30 Modell der Kursherstellung, Phase 1: Die Suche der Texte im Internet

Die Kursherstellung fängt in dem hier dargestellten Kursmodell mit Suche und Auswahl der Texte an, wie Abb. 30 veranschaulicht. Zuerst wird ein einheitliches Gesamtthema für den

ganzen Kurs gewählt, das den Studenten von vornherein bekannt ist, und dazu noch ein mit dem Gesamtthema zusammenhängendes Spezialthema für jeden Lernabschnitt, das den Studenten ebenfalls bekannt sein muss. Zum jeweiligen Spezialthema werden eine Menge von Stichwörtern spezifiziert, mit denen Texte im Internet gesucht werden. Die Anzahl und Qualität der Treffer werden durch Zusetzen, Abziehen und Modifizieren der Stichwörter geregelt, bis eine vertretbare Anzahl von Treffern erzielt worden ist (vgl. Kapitel 2.2.2).

Die Texte der Treffer werden durchgelesen und in Anlehnung an Nebe-Rikabi (vgl. Kapitel 2.2.3) evaluiert. Zuerst wird eingeschätzt, ob das Thema des Textes den Studierenden auch tatsächlich bekannt ist, wonach der Inhalt des Textes evaluiert wird. Wenn das Thema den Studierenden ganz und gar fremd ist, wird der Text als zu anspruchsvoll abgelehnt. Wenn der Inhalt den Studierenden teilweise bekannt sein soll, d.h. dass der Inhalt erweiterte oder modifizierte Informationen zu etwas bietet, was die Studierenden schon wissen, kann der Text eventuell als einen Kurstext benutzt werden. Wenn der Inhalt des Textes den Studierenden schon bekannt ist, wird als Nächstes die Textsorte definiert. Wenn auch die Textsorte bekannt sein soll, wird der Text als zu leicht abgelehnt. Wenn die Textsorte den Studierenden fremd ist, kann der Text eventuell als ein Kurstext dienen. Wenn Thema und Inhalt den Kursteilnehmern fremd sind, wird der Text als zu schwierig abgelehnt.

Nach diesem Modell werden die früher in Abb. 4, Kapitel 2.2.3, präsentierten Texttypen 2–4 als anwendbares Textmaterial eines virtuellen Fremdsprachenkurses betrachtet. Der Texttyp 1 kann als zu einfach und die Texttypen 5 und 6 dagegen als zu anspruchsvoll gehalten werden.

Der oben beschriebene Prozess wird solange wiederholt, bis genug Textkandidaten für den Kurs bzw. Lernabschnitt gefunden worden sind, wonach zur nächsten Phase der Kursherstellung übergegangen wird.

Abb. 31 stellt die zweite Phase der Kursherstellung dar, in der die Sichtung der ausgewählten Texte fortgesetzt wird, diesmal unter dem Gesichtspunkt der Urheberrechte. Die Texte werden noch genauer geprüft um festzustellen, ob sie vom Inhalt her zweckdienlich sind. Die inhaltliche Sichtung findet teilweise schon in der ersten Phase der Textsuche statt, wo völlig ungeeignete Texte sofort abgelehnt werden.

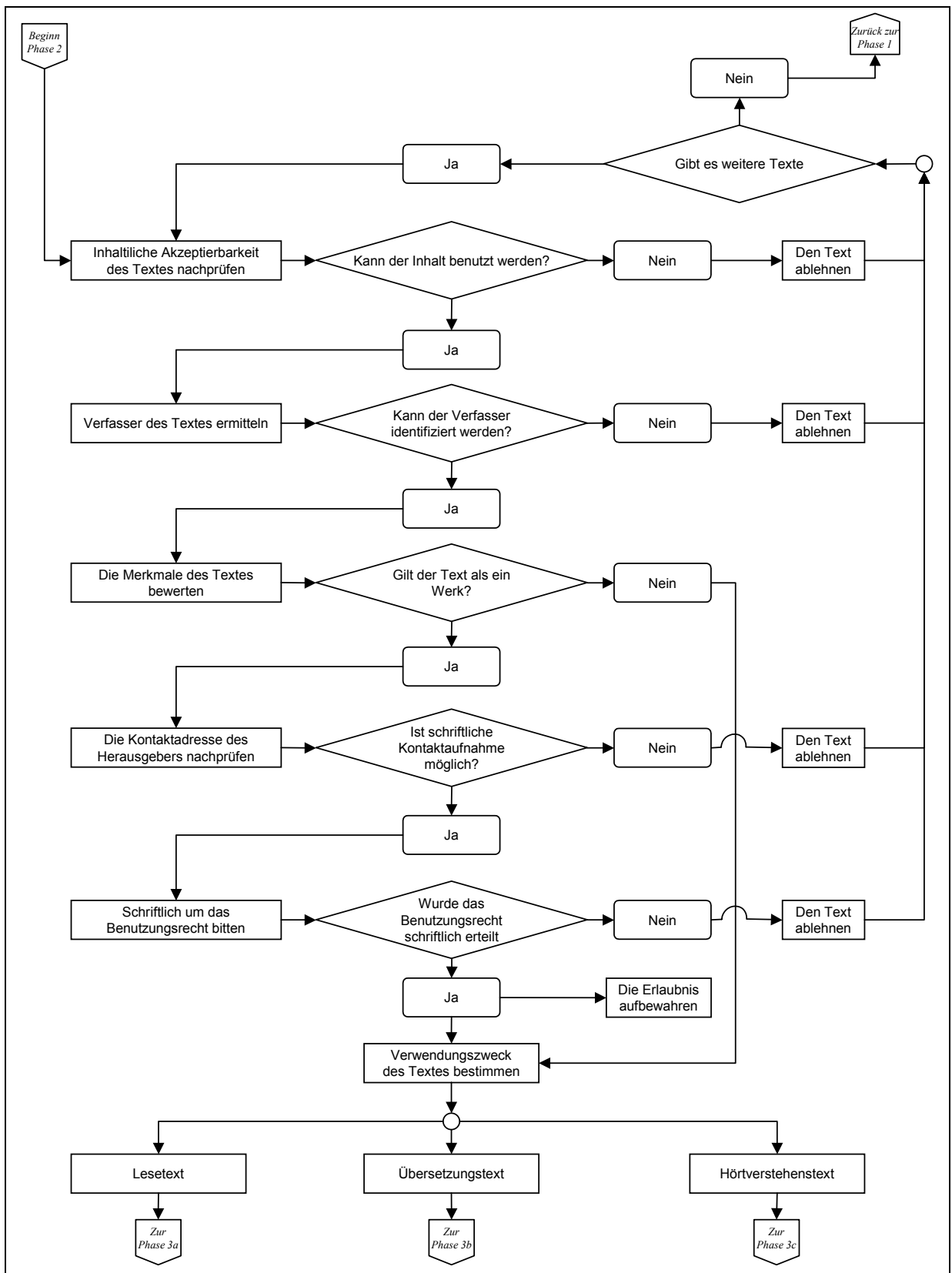


Abb. 31 Modell der Kursherstellung, Phase 2: Das Recht für Textnutzung einholen

Wenn der Text auch inhaltlich für brauchbar befunden worden ist, wird das Impressum bzw. die Angaben des Verfassers auf der Webseite gesucht. Wenn keine solche Angaben zu finden sind, was im Internet leider immer noch relativ oft vorkommt, wird der Text am besten abgelehnt, um

eventuelle Streitigkeiten über Urheberrechte zu vermeiden. Man könnte jedoch noch versuchen, denselben Text noch anderswo im Internet ausfindig zu machen, indem man kürzere Textauszüge auswählt, und sie in eine oder zwei Suchmaschinen eingibt – hat man Glück, kann der Text mit Verfasserangaben doch noch gefunden werden.

Wenn das Impressum oder die Angaben über den Verfasser des Textes zur Verfügung stehen, wird nachgeprüft, ob auf der Seite des Textes oder anderswo im selben Webservice noch eine Kontaktadresse zu finden ist, wo schriftlich um Erlaubnis für die Benutzung des Textes im Netzwerkunterricht gebeten werden kann. Steht die Kontaktadresse zur Verfügung und wird die Benutzungserlaubnis gegeben, wird noch der Anwendungszweck des Textes definiert, d.h. es wird bestimmt ob er als Lesetext, Übersetzungstext oder Hörtext benutzt wird. Die Benutzungserlaubnis wird elektronisch oder im Papierform aufbewahrt.

Dieses Verfahren wird solange wiederholt, bis drei Texte pro Lernabschnitt gefunden sind und ihr Zweck definiert worden ist. Wenn nach der Sichtung nicht genug Texte übriggeblieben sind, wird zur Phase 1 zurückgekehrt, wo entweder neue Stichwörter für eine weitere Suche im Internet definiert werden oder ein neues Thema für den Lernabschnitt ausgewählt wird; ist dies nicht der Fall, wird zur dritten Phase übergegangen. Die dritte Phase der Kursherstellung teilt sich in drei Teilaufgaben, die mit den Buchstaben a, b und c bezeichnet werden.

In der Phase 3a (Abb. 32) wird das im Internet gefundene Material in einen Lesetext und dazugehöriges Zusatzmaterial umgestellt. Zuerst wird das Dateiformat des gefundenen Materials ermittelt. Wenn es um eine gewöhnliche, auf der HTML-Sprache oder einer ähnlichen Technik basierende Webseite geht, wird sie auf dem eigenen Computer im Textformat gespeichert, was bedeutet, dass eventuelle Bilder und andere Multimediaelemente des Materials nicht mitgespeichert werden. Wenn das Material in einem anderen Format ist, wie zum Beispiel im PDF- oder Word-Format, wird es als solches gespeichert, wonach formatspezifische Werkzeuge benutzt werden, um den Text aus dem sonstigen Material zu isolieren und als Textdokument zu speichern. Der gespeicherte Text wird dann ediert und als Webseite gespeichert.

Technisch wäre es durchaus möglich, die gefundenen und ausgewählten Texte durch direkte Links mit der Lernumgebung zu verknüpfen, aber durch die in diesem Modell vorgeschlagene Arbeitsweise kann garantiert werden, dass das Lernmaterial jederzeit den Kursteilnehmern zur

Verfügung steht, auch wenn das Originalmaterial zu einer anderen Adresse umgestellt oder ganz aus dem Internet genommen wird.



Abb. 32 Modell der Kursherstellung, Phase 3a: Die Umstellung eines Internetdokumentes in einen Lesetext mit Übungen und Zusatzmaterial.

Mit Hilfe des gespeicherten Textdokumentes werden das Vokabular, die Lernhilfen und die fakultativen Struktur-, Vokabular- und Hörübungen erstellt. Die Übungen werden im Hot Potatoes-Programm bearbeitet und gespeichert. Danach werden das Vokabular, die Lernhilfen und die Übungen als Webseiten gespeichert. Alle Webseiten werden mit Quellenangabe inklusive Datum versehen. Der Text wird von einem Muttersprachler laut gelesen und auf Tonband aufgenommen, wonach die Aufnahme in ein digitales Format umgestellt wird; die Aufnahme kann auch

direkt im digitalen Format durchgeführt werden. Die digitalisierte Aufnahme wird zweckmäßig bearbeitet und in einem Multimediaformat gespeichert.

Im Musterkurs wurden die fakultativen Übungen noch in ausdrückbare RTF-Textdateien umgestaltet, die auch auf dem Webserver gespeichert wurden. Dieses Verfahren hat die Arbeitsmenge bei der Kursherstellung erheblich erhöht, und so wurde die Speicherung der Übungen als RTF-Dateien nicht in das allgemeine Kursmodell aufgenommen, besonders deswegen, weil die heutigen Computeranlagen immer besser werden und die Studierenden gute Möglichkeiten haben, an solchen Computers zu studieren, die das Arbeiten direkt am Bildschirm erlauben.

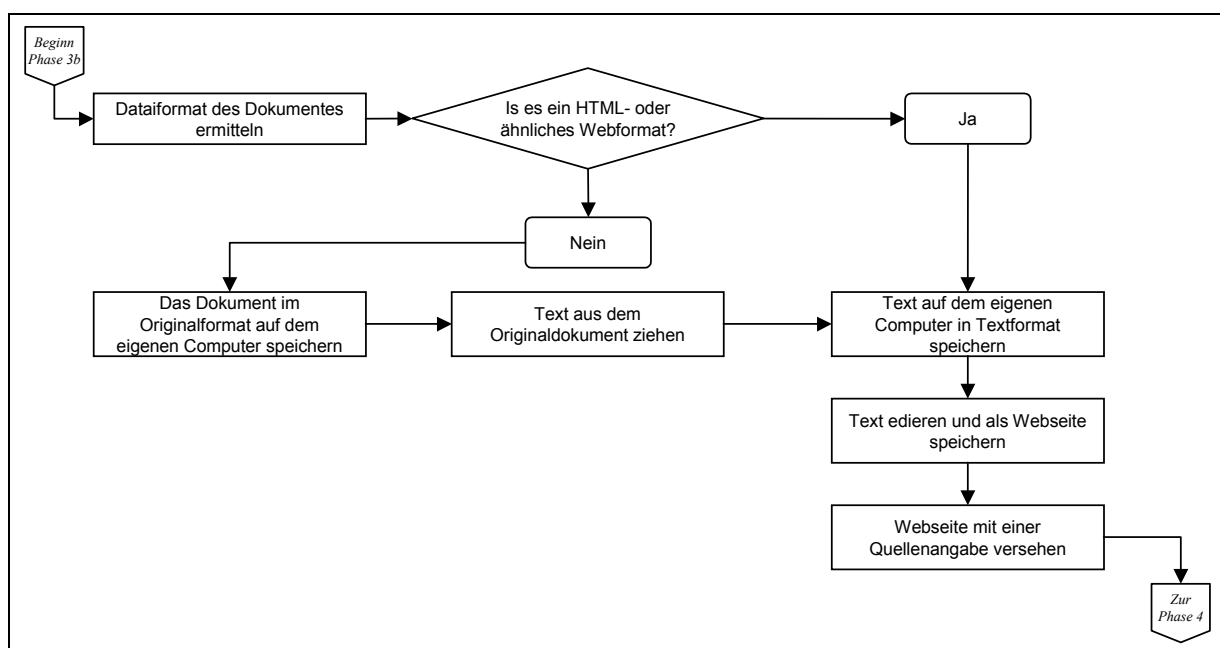


Abb. 33 Modell der Kursherstellung, Phase 3b: Die Umstellung der Textdokumente in Übersetzungstexte.

In Phase 3b (Abb. 33) wird das im Internet gefundene Material in eine Übersetzungsübung umgestellt. Das Material wird zuerst wie in Phase 3a bearbeitet, d.h. als Textdokument gespeichert. Danach wird der Text als Webseite mit Quellenangabe und Datum gespeichert.

Im Musterkurs waren fünf der Übersetzungstexte in deutscher Sprache und vier in finnischer Sprache. Die deutschsprachigen Texte wurden auch von Muttersprachlern gelesen und auf Tonband aufgenommen, wie es oben für die Phase 3a beschrieben wurde. Das Tonmaterial wurde den Studierenden mit den Übersetzungstexten zur Verfügung gestellt. Dieses Verfahren wurde jedoch im allgemeinen Kursmodell nicht berücksichtigt, und zwar aus Gründen, die später im Kapitel 5.2 besprochen werden.

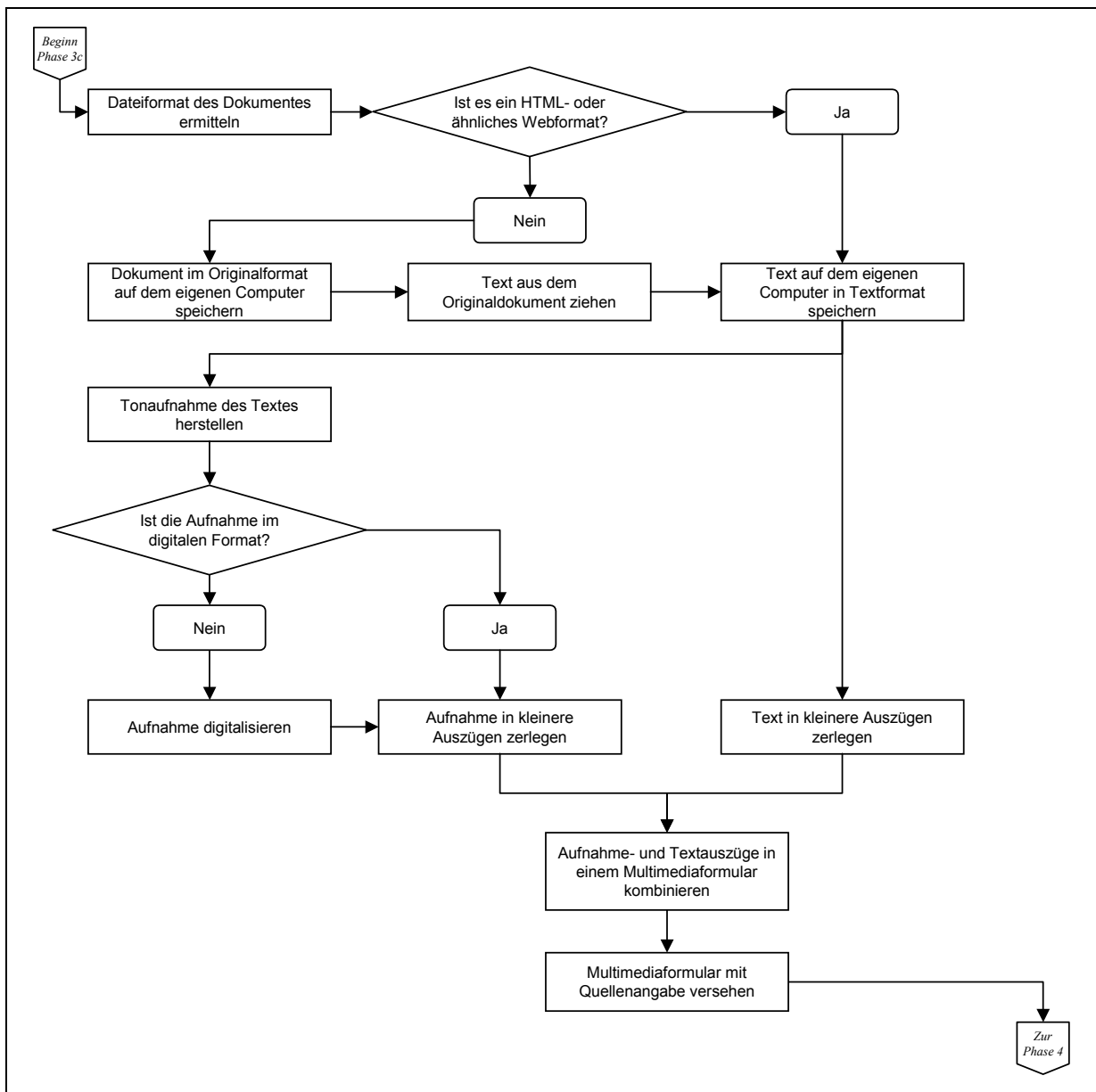


Abb. 34 Modell der Kursherstellung, Phase 3c: Die Umstellung eines Internetdokumentes in eine multimediale Hörverstehensübung.

In der Phase 3c (Abb. 34) wird das im Internet gefundene Material in eine Hörverstehensübung umgestellt. Wieder wird das Material zuerst wie in den Phasen 3a und 3b bearbeitet, d.h. in ein Textdokument umgewandelt. Der Text wird von einem Muttersprachler gelesen, auf Tonband aufgenommen und digitalisiert bzw. direkt digital aufgenommen. Das digitalisierte Tonmaterial wie auch der Text werden in kleinere Auszüge zerlegt, die in einem zuhörbaren und ausfüllbaren Multimediaformular zusammengestellt und mit Quellenangabe und Datum versehen werden. Im Musterkurs, der in dieser Arbeit besprochen wird, wurden die Multimediaformulare mit dem Macromedia Flash Programm hergestellt, aber es gibt auch andere Möglichkeiten, entsprechende Multimediaformulare einzurichten, z.B. mit Hot Potatoes oder direkt mit den Werkzeugen der Virtualia Lernumgebung. Mit so einem Formular können die Studierenden den Tonauszügen

beliebig oft zuhören, das Gehörte aufschreiben und zum Schluss ihre Leistung mit dem Originaltext vergleichen.

Nach den Phasen 3a, 3b und 3c wird zur Phase 4 der Kursherstellung übergegangen, in der der Kurs in der Lernumgebung und dem Webserver eingerichtet wird. Das Lernmaterial des Kurses ist gesammelt und bearbeitet worden, so dass es den Zielen des Kurses entspricht, wonach der Kurs selbst aufgebaut wird. Diese vierte Phase des Entstehungsprozesses des Sprachkurses wird in Abb. 35 veranschaulicht.

Um das Material auf dem Webserver speichern zu können, muss dafür zuerst ein Platz eingerichtet werden. Ebenso muss ein Kursplatz in der Lernumgebung gegründet werden. Auf dem Webserver wird eine der Lernabschnitteinteilung des Kurses entsprechende Folderstruktur aufgebaut, so dass es einfacher ist, das Kursmaterial zu verwalten, wonach das Material der Lernabschnitte jeweils in seinen Folder auf dem Webserver hochgeladen wird. Für jeden Lernabschnitt wird seine eigene Vorderseite hergestellt, auf der über den Inhalt des Lernabschnittes berichtet wird und auf der die Links zum Lernmaterial angegeben werden. In der Lernumgebung wird ebenso eine der Lernabschnitteinteilung entsprechende Navigationstruktur aufgebaut und die Links zum Lernmaterial und zu den Übungen eingerichtet.

Die Leseverstehensfragen mit Antwortalternativen werden als Multiple-Choice-Aufgaben in der Lernumgebung errichtet und mit den Lernabschnitten verlinkt, wie auch die Formulare für die Übergabe der Übersetzungstexte. In der Lernumgebung werden von den zur Verfügung stehenden Werkzeugen diejenigen gewählt, die im Kurs angewandt werden sollen, und dem jeweiligen Bedarf entsprechend eingestellt. Das Diskussionsforum und der Kalender sind häufig angewandte Werkzeuge der Lernumgebungen, und sie wurden auch im hier beschriebenen Musterkurs den Studierenden zur Verfügung gestellt.

Es werden noch die allgemeinen Kursanweisungen geschrieben und das Aussehen der Benutzeroberfläche des Kurses in der Lernumgebung eingestellt. Mit dem Testen des Kurses in den Rollen von Lehrer bzw. Betreuer wie auch von Studierenden und dem eventuellen darauffolgenden Korrekturen kommt der Prozess der Kursherstellung ans Ende und der Kurs steht für die Anwendung im Unterricht bereit.

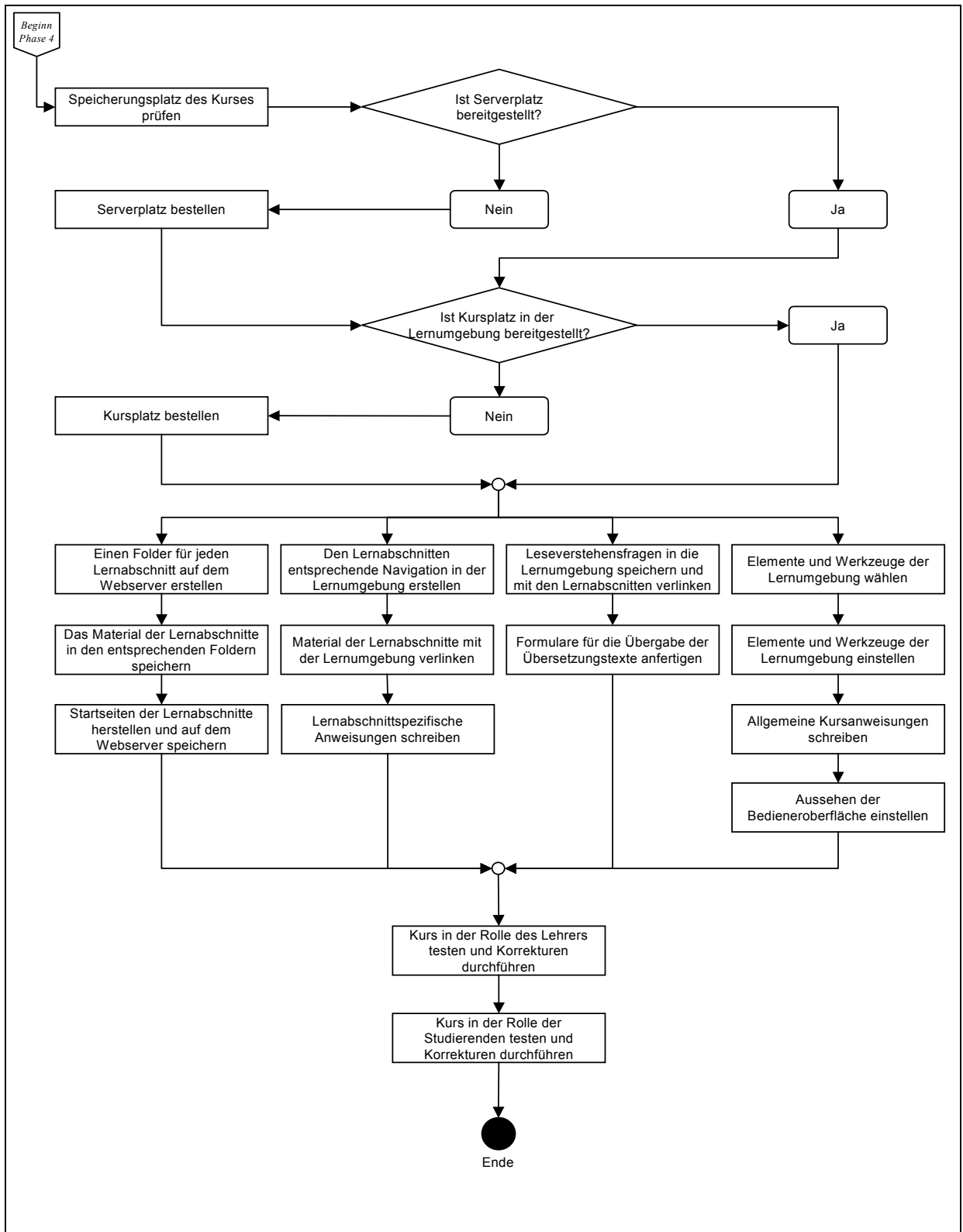


Abb. 35 Modell der Kursherstellung, Phase 4: Die Einrichtung des Kurses.

5.2 Bemerkungen zum Kursmodell und dem Musterkurs

Ein Ziel dieser Arbeit war danach zu streben, dass die Sprachlehrer der Fachhochschule Satakunta neben dem traditionellen Unterricht mehr eigenes Lehrmaterial und Fremdsprachenkurse in der virtuellen Lernumgebung der Schule anbieten können. Jedoch wurde der Musterkurs in der Praxis von der Verfasserin dieses Berichtes als einer außerschulischen Produzentin erstellt, d.h. ohne jede fremdsprachendidaktische Qualifikation oder ohne die Erfahrung eines professionellen Fremdsprachenlehrers. Die Produzentin hat die Kursthemen gewählt, die Texte gesucht und den Kurs inklusive Übungen erstellt. Unter dem Gesichtspunkt einer sinnvollen pädagogischen Verwirklichung kann dies nicht als eine gute Lösung angesehen werden. Im Musterkurs basierten z.B. die fakultativen Übungen eher auf einer zufälligen Wahl der Produzentin und auf der Technik des Hot Potatoes Computerprogramms, als auf begründeten und dem Lernen förderlichen didaktischen bzw. pädagogischen Lösungen.

Ein anderer und aller Wahrscheinlichkeit nach besserer Ansatzpunkt wäre, dass der Lehrer auch der Produzent seines virtuellen Kurses ist. Auch diese Alternative ist problematisch, weil die Abwicklung eines netzwerkbasierenden Kurses sehr zeitaufwendig ist, und als solche neben der normalen Lehrtätigkeit nur schwer durchzuführen. Die Erfahrungen einer Lehrkraft an der Fachhochschule Satakunta stützen diese Annahme:

„Materiaalin tekeminen on todella aikaa vievää. Ja kokonaisen opintojakson toteuttaminen laadukkaasti (johon en ole vielä yltänyt) on iso ponnistus.“ (Lehrer 1.)

Übersetzung: „Das Material herzustellen verlangt unheimlich viel Zeit. Und eine ganze Lerneinheit von hoher Qualität zu produzieren (was ich noch nicht geschafft habe) ist sehr anspruchsvoll.“

„Olin viime talven virtualia-kurssilla, jossa käytiin pedagogisia asioita läpi. Työmäärän takia en saanut kurssia nettiin, se ilmestyy sinne myöhemmin.“ (Lehrer 2.)

Übersetzung: „Im letzten Winter nahm ich an einem Virtualia-Kurs teil, wo pädagogische Themen behandelt wurden. Wegen der Arbeitsmenge schaffte ich es nicht, einen Kurs ins Netz zu bringen, er wird dort später erscheinen.“

Auch Lindholm (2002, 30) berichtet über den hohen Arbeitsaufwand der Kursherstellung an sich und auch über die notwendige Zusatzausbildung und die erforderlichen technischen Ressourcen, die den Lehrern zur Verfügung gestellt werden sollten. Lindholm deutet ganz richtig an (2004,

23), dass wenn Lehrer Kurse im Datennetzwerk erstellen, die praktischen Angelegenheiten und auch die Vergütung für die erhöhte Arbeitsleistung im Voraus vereinbart werden sollten.

Die dritte Möglichkeit, virtuelle Fremdsprachenkurse erstellen, wäre ein Projekt der Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer des Kurses und einem Produzenten, der für die eigentliche Kurserstellung in Übereinstimmung mit der pädagogischen Auffassung des Lehrers verantwortlich ist. Auch in so einem Projekt ist es notwendig, dass der Lehrer Erfahrung bzw. eine Ausbildung im Bereich der Netzwerkpädagogik hat. Obwohl die Lehrer in Zukunft keine Unterrichtsorganisatoren oder Medienbereitsteller werden, wird sich ihre Rolle und ihr Selbstverständnis mit der Durchsetzung der Neuen Medien beim Fremdsprachenlernen ändern, und sie werden immer häufiger als Ko-Produzenten bei der Erstellung von Lernumgebungen beschäftigt sein (Rösler & Tschirner 2002, 149). Diese Arbeitsweise verbindet die Sachkenntnis des Fremdsprachenlehrers mit der des Multimedia- und Netzwerkexperten, der weiß, wie ein Projekt im Bereich der Multimedia durchgeführt werden soll und welche technischen Lösungen in verschiedenen Situationen anwendbar sind. Bei der eventuellen Arbeitsteilung zwischen dem Lehrer und dem Produzenten könnte der Lehrer in dem im vorigen Kapitel vorgeschlagenen Kursmodell für den Lehrplan, und für die Regel der Bewertung und Durchführung des Kurses zuständig sein. Weiter würde der Lehrer das allgemeine Thema des Kurses wie auch die Spezialthemen der Lernabschnitte wählen, die Übungen planen und möglicherweise auch anfertigen, und die Vokabulare und Lernhilfen erstellen. Der Produzent würde dagegen die Verantwortung für die Zusammenstellung des Materials übernehmen. Der Produzent wäre auch für die Übertragung des Materials ins Datennetzwerk und für die Bearbeitung und Einstellung der Lernumgebung dem Lehrplan entsprechend zuständig. Kurz gefasst: Bei dieser Arbeitsteilung wäre also der Produzent für die Projektdurchführung und der Lehrer für die Pädagogik verantwortlich. In dem Fall, dass auch der Produzent eine pädagogische Ausbildung hat, oder gar ein ausgebildeter Fremdsprachenlehrer ist, könnte die Arbeitsteilung anders aussehen.

Um die Zusammenarbeit erfolgreich zu gestalten, muss die Arbeitsteilung zwischen den beiden und der zeitliche Ablauf der Kurserstellung im Voraus geplant und vereinbart werden, so dass z.B. einfache technische Arbeiten nicht unnötigerweise mehrmals durchgeführt werden oder dass der Eine nicht zu lange unbeschäftigt auf die Arbeitsleistung des Anderen warten muss. Im Musterkurs hatte die Produzentin sich das Ziel gesetzt, dass die Lesetexte von der Lehrerin des Kurses mit Lernhilfen versehen würden – Dürscheid und Nebe-Rikabi halten dies für durchaus notwendig, wie im Kapitel 3.2.1 festgestellt wurde – aber dieses Ziel wurde nicht erreicht. Dies

ist m. E. darauf zurückzuführen, dass die Arbeitsteilung zwischen der Produzentin und der künftigen Lehrerin des Kurses nicht im Voraus geklärt wurde, wie auch darauf, dass die Produzentin keine gute und genügend einfache technische Lösung anbieten konnte, mit der man die Lernhilfen in der Praxis hätte erstellen und dem Text anschließen können. Es ist möglich, dass die nicht vollendete Didaktisierung der Texte die Lernprozesse der Studierenden negativ beeinflusst, ihre Arbeitsbelastung erhöht und sogar Frustrationen bei schwereren Textabschnitten hervorgerufen hat. So ist die Suche nach Techniken, mit denen die Lehrer sprachliche Erscheinungen in einem Lesetext auf dem Bildschirm möglichst schnell und mühelos hervorheben könnten, höchst anstrebenswert. Interessante Möglichkeiten hierzu bieten die von Godwin-Jones (2004) beschriebenen Iframe- und XML-Techniken, die es erlauben, unsichtbare Erklärungen in einem Text einzubetten und durch anklicken hervorzurufen.

Einen vollständigen Fremdsprachenkurs erfolgreich zu erstellen setzt sorgfältiges Planen voraus, was das hier vorgeschlagene Kursmodell und dessen graphische Darstellung in der Fachhochschule Satakunta in Zukunft erleichtern könnten. Wenn mehrere Personen an einem Erstellungsprozess beteiligt sind, könnte das Kursmodell den Beteiligten helfen, über den Lehrplan mit seinen pädagogischen und technischen Einzelheiten zu diskutieren, die Arbeitsteilung zu vereinbaren und Termine festzulegen. Mit Hilfe des Kursmodells könnten auch mehrere Lehrer von unterschiedlichen Abteilungen der Lehranstalten in einem Kurserstellungsprozess beteiligt sein, und nachher als Lehrer des gemeinsam aufgebauten Kurses in ihren eigenen Abteilungen fungieren. Der modulare Aufbau des Modells dient auch der gelegentlichen Umarbeitung bzw. Aktualisierung der einzelnen Lernabschnitte, wie auch der Erstellung von kleineren Einheiten, die als Teile der traditionellen Fremdsprachenkurse dienen können.

Auch Donath (ohne Jahr) und Lixl (1998) haben Modelle für die Internetbenutzung im Fremdsprachenunterricht entwickelt, wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben wurde, aber ihre Modelle beziehen sich mehr auf einzelne Unterrichtsstunde im computergestützten Klassenunterricht, und detaillierte graphische Darstellungen zu ihren Modellen bieten sie nicht an. Die Darstellung im Abb. 8 stammt von Verfasserin dieses Berichtes.

Einen netzwerkbasierten Fremdsprachenkurs, der inhaltlich den allgemeinen Lehrbüchern entsprechen würde, lohnt sich kaum nach dem hier vorgeschlagenen Kursmodell aufzubauen. Mehr nutzbringende Anwendung des Modells wäre m. E. maßgearbeitete Fremdsprachenkurse zu verschiedenen Spezialbereichen der Fachhochschule Satakunta herzustellen. In den einzelnen Ab-

teilungen soll dies ohne große Schwierigkeiten in die Tat umzusetzen sein, aber wenn Sprachkurse zwischen mehreren Abteilungen hergestellt werden sollen, könnte es sich als problematisch erweisen, einerseits gemeinsame Themen zu finden, die als Basis der Kursplanung dienen könnten. Andererseits könnten auch praktische Umstände zwischen den eventuell einander fremden Lehrern von verschiedenen Abteilungen und Gegenden Schwierigkeiten hervorrufen (vgl. hierzu Lindholm 2004, 8).

Das vorgeschlagene Kursmodell könnte auch bei eventuellen Projektarbeiten eingesetzt werden, die auf Bestellung bei einem außenstehenden Auftraggeber erstellt würden. Bei solchen Projekten könnten Informatikstudenten der Fachhochschule Satakunta mit Fremdsprachenlehrern und einem Produzenten zusammenarbeiten. Diese Möglichkeit dürfte aber sehr marginal sein und im Großen und Ganzen total davon abhängen, ob für solche Projekte mit außenstehenden Auftraggebern genügend finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen.

Die Anwendung von multimedialen Elementen war im Musterkurs, der in dieser Arbeit beschrieben wurde, relativ einseitig. Bei der Anwendung von multimedialen Elementen sind positive Einwirkungen auf das Lernen nicht unbestreitbar, wie im Kapitel 3.3 erläutert wurde. Jedoch spricht eine lange Tradition im Bereich des Kontaktunterrichts wie auch des computergestützten Unterrichts für ihre Anwendung. Ihre belebende Wirkung beim Lernen dürfte auch nicht ganz ohne Bedeutung sein. Im Musterkurs wurden neben Texten jedoch nur Tonmaterial und die Möglichkeit angeboten, das Gehörte im Multimedia- bzw. Webformularen zu schreiben. Die Benutzung von Videos und Bildern wurde von vornherein abgelehnt, weil die Herstellung von Bild- und ganz besonders Videomaterial sehr zeitaufwändig ist und viele Spezialkenntnisse voraussetzt. Auch die Problematik der Urheberrechte würde komplizierte Fragen hervorrufen, die extra geklärt werden müssten. Weil der Kurs auf alle Fälle über das Internet läuft, ist es im Prinzip immer möglich, das Originalmaterial inklusive ihrer Multimediaelemente auf Grund der Quellenangabe nachzuschauen.

Ein Ziel des Produktionsprozesses des Musterkurses war herauszufinden, ob es möglich und sinnvoll ist, Tonmaterial selbst mit Leichtgewichtgeräten und gewöhnlichen Computeranlagen und Programmen zu produzieren. Schon die Aufnahme des Tonmaterials erwies sich als zeitraubend und mühsam. Im Musterkurs wurden die meisten Texte von deutschsprachigen Universitätslehrern gelesen. Dazu noch fungierten als Leser Deutschsprachige, in Finnland ansässige Mutter und Tochter, wie auch die Produzentin des Musterkurses. Die Termine für die Aufnah-

men mit den Lesern festzulegen, war eine zeitaufwändige Aufgabe an sich, wie auch die für die Aufnahmesituationen passenden Räume zu finden. Letzten Endes wurden die Texte entweder im Sprachlabor der Universität Tampere mit den laboreigenen Mikrofonen und Kassettenrekordern oder in einem normalen Wohnzimmer mit einem mittelpreisigen Sprechmikrofon und einem tragbaren MiniDisc-Gerät aufgenommen. Von den Kassetten wurde das Tonmaterial auf eine MiniDisc und alle Tonaufnahmen von MiniDiscs auf die Computerfestplatte übertragen. Wenn die Produzentin selbst als Leserin fungierte, wurden die Tonaufnahmen in ihrem Arbeitsraum direkt mit dem Computer und dem obengenannten Sprechmikrofon gespeichert.

In jedem Lernabschnitt wurden die Tonaufnahmen der Lesetexte der ersten Sektion, ein Teil der Übersetzungstexte der zweiten Sektion und die Hörtexte der dritten Sektion zum Flash-Programm gebracht, wo eigens für den Musterkurs für jede Sektion spezielle Bedieneroberflächen entworfen wurden. Im Flash wurde der Ton in MP3-Format umgewandelt, um die Flash-Dateien möglichst leicht und schnell herunterladbar zu machen. Das Tonmaterial des Musterkurses kann mit einem gewöhnlichen Computer, der mit einer Soundkarte und FlashPlayer-Plug-In versehen ist, gehört werden. Ein Teil des Tonmaterials wurde direkt in WAV-Format gespeichert und als kurze Tonabschnitte in Hot Potatoes-Dokumenten der fakultativen Übungen eingebettet. Diese Tonabschnitte können mit einem Programm angehört werden, das das WAV-Format abspielen kann, z.B. Windows Media Player, RealPlayer oder QuickTime.

Im Großen und Ganzen nahm der Prozess, eigenes Tonmaterial für den Musterkurs zu produzieren, viel mehr Zeit ein, als erwartet wurde, und der Kurs wurde auch nicht im dafür ursprünglich vorgesehenen Zeitraum fertiggestellt. Umso bedauerlicher ist es, dass die Qualität des Tonmaterials nicht dem Niveau entspricht, wonach gestrebt wurde. Es ist bedenkenswert, ob der Einsatz von Muttersprachler als Leser der Texte einen erheblichen Vorteil gebracht hat, im Vergleich zudem, dass der Lehrer des Kurses die Texte selbst gelesen hätte, wie es im traditionellen Kontaktunterricht oft der Fall ist. Natürlich war vom vornherein klar, dass das Vorlesen der Texte nicht einer authentischen Sprechsituation entsprechen kann, aber das Tonmaterial kam noch artifizierter vor, als erwartet wurde. Es ist fraglich, ob das Tonmaterial die Fähigkeiten der Studierenden verbessert hat, die gesprochene Sprache später im Arbeitsleben z.B. am Telefon zu verstehen. Die Tonqualität an sich ähnelt der Tonqualität des Telefons, was ursprünglich als Ziel der Audiodatenverarbeitung des Musterkurses gesetzt wurde.

Zum wortwörtlichen Vorlesen der Texte könnten auch andere Alternativen entwickelt werden. In den beteiligten Abteilungen der Fachhochschule Satakunta könnte zuerst geklärt werden, ob es möglich ist, solche Deutsch als Muttersprache sprechenden Personen zu finden, die möglichst mühelos zum Multimediastudio der Schule einzuladen wären. Als Kandidaten für diese kämen eventuelle Austauschstudenten der Fachhochschule Satakunta oder sogar der Universität Tampere in Frage. Wenn solche assistierenden Personen zur Verfügung stünden, könnten sie gebeten werden, einen Text für sich zu lesen und danach laut auf dem Tonband zu referieren, eventuell mit Hilfe von Stichwörterlisten oder ähnlichem Stützmaterial. Das Tonmaterial könnte mit den Geräten des Multimediastudios bearbeitet werden und z.B. mit der Streaming Technik der RealMedia dem Kurs angehängt und mit RealPlayer angehört werden. Auf die Anwendung von Flash-Technik könnte verzichtet werden, weil es mit RealMedia ebenso möglich ist, schnell herunterladbare Audiodateien zu produzieren. RealMedia erlaubt es, auch Videodateien über das Internet zu senden, aber es ist fraglich, ob durch das Sehen der sprechenden Person Mehrwert für das Lernen geschaffen würde. Dieses Vorgehen setzt jedoch solche Spezialkenntnisse im Bereich der Medientechnik vor, die dem Durchschnittslehrer wahrscheinlich fehlen.

Auf Grund der Erfahrungen des experimentellen Produktionsprozesses, der in dieser Arbeit bezüglich der Anwendung des selbstproduzierten Tonmaterials durchgeführt worden ist, kann es nicht empfohlen werden, solches Material ohne dafür geeignete Geräte und räumliche Umstände herzustellen. Um eigene Tonaufnahmen herzustellen, ist es m. E. ratsam, einen Multimediaproduzenten bei der Herstellung von netzwerkbasieren Fremdsprachenkursen zu engagieren.

Aug 2001	Sep 2001	Okt 2001	Nov 2001	Dez 2001	Jan 2002	Feb 2002	Mär 2002	Apr 2002	
Suchen des Textmaterials, Bearbeitung der Texte, Erstellung der textbasierten fakultativen und obligatorischen Übungen, Übertragung des Materials auf dem Webserver und der Lernumgebung		Gelegentliche Vorbereitungsarbeiten und Experimente, vorwiegend mit Flash-Dateien					Aufnahme der Texte und verwandlung zu digitale Audiodateien, Einstellung des Kurses auf dem Webserver und der Lernumgebung in ihrer engültigen Form.		
Insgesamt 4 Arbeitswochen (á 40 h)		Unbestimmte Arbeitszeit					Insgesamt 4 Arbeitswochen (á 40 h)		

Abb. 36 Der zeitliche Ablauf der Erstellung des Musterkurses.

Der zeitliche Ablauf der Herstellung des Musterkurses betrug insgesamt neun Monate, wie Abb. 36 zu entnehmen ist, von Anfang August 2001 bis Ende April 2002. In dieser Zeit gab es zwei intensive Arbeitsperioden, die insgesamt vier Monate dauerten. Das Suchen der Texte im Internet, die Bearbeitung der Texte und die Erstellung der textbasierten fakultativen und obligatori-

schen Übungen sowie die Übertragung des Materials auf den Webserver und die Lernumgebung fand im Zeitraum von Anfang August 2001 bis Ende September 2001 statt. Ungefähr die Hälfte der Gesamtarbeitszeit der Produzentin wurde in dieser Zeit, gemessen in 40-stündigen Arbeitswochen, diesem Projekt gewidmet. Ein Teil dieser Zeit wurde mit vorbereitenden Arbeiten und dem Aufbauen der Flash-Bedieneroberfläche bezüglich des Tonmaterials verbraucht, aber die eigentliche Aufnahme der Texte und die Umwandlung zu digitalen Audiodateien fand erst im März und Anfang April 2002 statt. In dieser Zeitperiode wurde der Kurs auf dem Webserver und der Lernumgebung in seiner endgültigen Form eingestellt. Von der Gesamtarbeitszeit der Produzentin wurde mit dem Tonmaterial und der Einstellung des Kurses ca. vier 40-stündige Arbeitswochen verbraucht. So hat die Erstellung des Musterkurses in 40-stündigen Arbeitswochen gemessen insgesamt zwei Monate gedauert. Von dieser Berechnung wurden die gelegentlichen Vorbereitungsarbeiten und Experimente mit Flash-Dateien ausgeschlossen, die im Zeitraum Oktober 2001 bis Februar 2002 stattgefunden haben.

Schon die Tatsache, dass sich die Zeitspanne der Fertigstellung des Musterkurses von zwei Monaten auf neun Monate ausdehnte, deutet auf die Situation hin, in der der Lehrer sich befinden würde, wenn er einen ganzen netzwerkbasierten Fremdsprachenkurs neben seinen normalen Arbeitsaufgaben erstellen sollte. Die Erstellung könnte sogar länger dauern, weil es m. E. fraglich ist, ob ein angestellter Lehrer ohne Weiteres volle zwei Monate seiner Arbeitszeit der Herstellung des Kurses widmen könnte – wie es auch bei der Herstellung des Musterkurses bezüglich der Arbeitszeit der Produzentin der Fall war. Es bleibt eine offene Frage, wie viel der Einsatz des in dieser Arbeit vorgeschlagenen Kursmodells die Zeitspanne verkürzen könnte.

Obwohl ein gemeinsames Kursmodell positiv dazu beitragen könnte, dass bei der Herstellung der netzwerkbasierten Fremdsprachenkurse Zeit gespart werden könnte, könnten sich die Lehrer durch das Modell gefesselt fühlen, was sich wiederum negativ auf den Einsatz des Modells auswirken könnte. Jedoch würde es letzten Endes ganz und gar von den Lehrern abhängen, wie ein einzelner Kurs vor sich gehen würde. Der Einfluss des einzelnen Lehrers auf dem Kurs würde sich in Themen- und Textauswahl, Übungen, Terminfestlegung, Betreuung und Menge des Feedbacks manifestieren, wie auch darin, eine wie starke Rolle dem Diskussionsforum als Werkzeug des Kurses zugeschrieben würde. Für den Einsatz eines gemeinsamen Modells in den netzwerkbasierten Fremdsprachenkursen der Fachhochschule Satakunta könnte auch die Annahme sprechen, dass die strukturelle Einheitlichkeit des Modells die geistige Belastung der Studierenden vermindern und mehr Raum für das eigentliche Lernen überlassen könnte.

Im hier vorgeschlagenen Kursmodell wird nicht danach gestrebt, dass die Studierenden einen Fremdsprachenkurs selbstgesteuert, ohne das Eingreifen des Lehrers, erledigen sollen. Im Idealfall übernimmt der Studierende die Verantwortung für sein Lernen, aber der Lehrer des Kurses soll trotzdem während des ganzen Kurses deutlich und aktiv anwesend sein, um Beratung zu geben, um das Studieren anzuregen und um bei Bedarf Ratschläge bei schwierigen Stellen im Material zu erteilen. Norri (2001, 18) betont die Rolle des Lehrers als Tutor des Netzwerkkurses, und hält für die wichtigste Aufgabe des Tutors das Anspornen und die Betreuung der Studierenden, wie auch die Schaffung des Gruppengefühls. Auch Richter (2002, 8) hebt hervor, dass ein ausschließlich selbstgesteuertes Lernen den Studierenden überfordert. Die Aufgabe des Lehrers als aktiver Betreuer des Kurses ist in der graphischen Darstellung des Kursmodells nicht deutlich sichtbar, und es wäre Interessant und m. E. auch nützlich zu versuchen, das Kursmodell so weiterzuentwickeln, dass es auch die Betreuung durch den Lehrer beinhalten würde.

Eine andere interessante Richtung für die Entwicklung des Kursmodells bietet der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Trim et al. 2001). Die pädagogische und das Lernen fördernde Qualität der künftigen netzwerkbasieren Kursen in der Fachhochschule Satakunta könnte man eventuell durch den Einsatz der Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und der pädagogischen Prinzipien des Europäischen Sprachenportfolio – s. z.B. Kohonen (2001) – verbessern. Die Frage, wie das Kursmodell dabei geändert werden müsste, bleibt vorläufig unbeantwortet.

Zur Zeit dieses Berichtes ist der Musterkurs drei Mal an der Fachhochschule Satakunta durchgeführt worden, und er ist auch für das Frühlingsemester 2005 im Kursprogramm der Schule inbegriffen. Es wäre interessant zu untersuchen, wie die Studierenden den Kurs aufgenommen haben, und wie der netzwerkbasierte Kurs im Vergleich mit den früheren Realisierungen desselben Kurses im traditionellen Unterricht gelungen ist. Ein anderes interessante Thema wäre zu untersuchen, wie aktiv die Studierenden mit den fakultativen Übungen gearbeitet haben. Auch darüber, wie gut oder schlecht das Zusammenpassen des Umfangs an Material und Übungen mit dem Studienwochenumfang des Kurses gelungen hat, weiß die Verfasserin dieses Berichtes nicht Bescheid. Es ist möglich, dass es im Kurs im Vergleich zu dem Anfangsniveau der Studierenden zu viele Übungen gab oder dass sie zu schwierig waren. Anderswo hat man Erfahrungen gehabt, dass in netzwerkbasieren Kursen nicht nur die Arbeitsmenge des Lehrers sondern auch die der Studierenden im Vergleich zu traditionellem Unterricht zu steigen tendiert (Lindholm 2004, 23). Die Lösung des Problems könnte das Testen des Materials sein, das mit einer Testgruppe von

Studenten oder anderen Lehrern durchgeführt werden könnte, wie Lindholm vorschlägt. Dies würde jedoch die Zeitspanne der Erstellung der netzwerkbasieren Kursen noch erhöhen.

Im Musterkurs wurden das Lernmaterial und alle Übungen gleichzeitig veröffentlicht. Eine andere Alternative wäre, das Material sukzessiv gemäß eines bestimmten Zeitplans zu veröffentlichen, und schließlich wäre es noch möglich, den Zugang zu den obligatorischen Übungen nach einer bestimmten Zeit wieder zu schließen. Obwohl die Lernabschnitte des Musterkurses thematisch in dem Sinne unabhängig von einander sind, dass sie prinzipiell in jeder Reihenfolge bearbeitet werden können, könnte es organisatorisch und pädagogisch vorteilhafter sein, dass die Studierenden einen bestimmten Lernabschnitt mit seinen Übungen zu einer bestimmten Zeit bearbeiten und erst nach der Vollendung eines Abschnittes zum nächsten übergehen können. Es würde die Betreuung des Kurses vereinfachen, aber auch die Lernprozesse der Studierenden fördern. In den drei Durchführungen des Musterkurses ist es allzu oft vorgekommen, dass die Studierenden zuerst alle Lesetexte durchgelesen und die Leseverstehenstests beantwortet haben, danach eventuell fakultative Übungen bearbeitet und zuletzt die Übersetzungstexte übergeben haben. Dies hat dazu geführt, dass die Studierenden am Ende des Kurses mit den meist zeitaufwendigen und schwersten Aufgaben in geringer Zeit haben arbeiten müssen. Auch für die Lehrerin des Musterkurses ist dies problematisch gewesen, dass sie gleichzeitig Duzende von Übersetzungen zu kommentieren gehabt hat, statt die Arbeitsmenge auf die zehn Wochen der Studienperiode zu verteilen.

Ein besorgniserregendes Phänomen, mit dem der Produzent des Kurses nicht gerechnet hatte, war es, dass die Studierenden bei Leseverstehenstests gegen alle Warnungen doch zum Raten gegriffen haben, anstatt die Texte sorgfältig zu lesen. Aus den Log-Dateien der Virtualia Lernumgebung ist eindeutig zu entnehmen gewesen, dass einige Studierende regelmäßig und bei jedem Lernabschnitt des Kurses dieses Verfahren wiederholt haben. Einige Studierenden haben z.B. ein Leseverstehenstest ein um das andere Mal wiederholt, in Abständen von ein Paar Minuten, ohne den Text nochmals zu lesen, und seine Punktzahl allmählich Punkt für Punkt verbessert, bis sie das Minimum von 20 Punkten erreicht hatten. Wie üblich das Raten war, weiß man nicht. Es könnte m. E. ratsam sein, die Virtualia Lernumgebung so zu entwickeln, dass die Tests nur eine begrenzte Anzahl von Antwortversuchen erlauben würden, oder dass ein Test z.B. nur einmal pro Tag beantwortet werden könnte. Solche Begrenzungsmöglichkeiten sind z.B. in WebCT möglich. Eine andere und sicherlich bessere Verfahrensweise, mit dem Problem zu be-

schäftigen, wäre das aktive und sofortige Eingreifen seitens des Lehrers, wenn Raten als ein leichter Umweg der Kurserledigung vorkommt.

Dass der Musterkurs *Finnland auf Deutsch* trotz seiner Mängel schon dreimal durchgeführt worden ist, deutet m. E. darauf hin, dass es Nachfrage nach netzwerkbasierten Fremdsprachenkursen neben dem traditionellen Kontaktunterricht gibt. Diese Wahrnehmung wird auch durch die Erfahrungen eines neulich abgeschlossenen Projektes in Süd-Westlichen Finnland unterstützt (Lindholm 2004, 23).

Das Aufsuchen und Finden des Textmaterials im Internet zu den vorher festgelegten Themen während der Herstellung des Musterkurses ist ein konkreter Beweis dafür, dass für den Unterricht geeignete Texte tatsächlich aufzufinden sind und dass die Auswahl der Texte durch die Benutzung von thematischen, inhaltlichen, textsortenspezifischen und urheberrechtlichen Kriterien erleichtert und systematisiert werden kann, anstatt die Texte auf Grund der Intuition oder Zuneigungen des Lehrers bzw. Produzenten auszuwählen. Je besser der Kurshersteller die Suchmethoden im Internet beherrscht, desto besser und schneller sind zweckmäßige Texte zu finden.

Als Ausgangspunkt der Erstellung des Musterkurses wurde angenommen, dass die Anwendung von authentischen Texten an sich erstrebenswert ist und als ein motivationsfördernder Faktor bei den Studierenden fungieren kann, obwohl die Wirkung der Authentizität auf der Motivation nicht mit Benutzeruntersuchungen geklärt worden ist (Richter 2002, 8) und obwohl kein besseres Lernen durch Einsatz von authentischen Texten im Unterricht garantiert werden kann (Braun 2000, 39). Dass das Internet sich zu einem selbstverständlichen Bestandteil des heutigen Lebens entwickelt hat, sei Grund genug für seine Einbeziehung im Fremdsprachenunterricht (ebd).

Im Großen und Ganzen ist der in dieser Arbeit beschriebene Prozess, auf Grund dessen der DaF-Kurs *Finnland auf Deutsch* und das von jenem Musterkurs abgeleitete Kursmodell für den Fremdsprachenunterricht der Fachhochschule Satakunta entstanden ist, sehr lehrreich gewesen. Der Prozess hat neue Einsichten in die Anwendung der Datennetze im computergestützten Fremdsprachenunterricht hervorgebracht, die auch außerhalb der Fachhochschule Satakunta benutzt werden können.

Glossar

Anwendungs-Verteilung	Eine Form der EDV, bei der die Verarbeitung der Daten auf mehrere netzwerkverbundene Computer verteilt wird. (http://www.bullhost.de/v/verteilte-datenverarbeitung.html)
Audiokonferenz	Audio- und Videokonferenz, s. Videokonferenz
Bedieneroberfläche	Eine grafische Benutzungsoberfläche, derjenige Teil einer Software, den der Benutzer unmittelbar sieht. (http://de.wikipedia.org/)
Browser	Computerprogramm zum Betrachten verschiedener Inhalte. Vorwiegend werden sie verwendet, um Websites im WWW anzuzeigen. (http://de.wikipedia.org/)
Bulletinboard	Schwarzes Brett, ein auf elektronischen Weg erreichbares, offenes Diskussionsforum. Meist auf Homepages zu finden, die die Themenbereiche für das jeweilige Board festlegen. (http://www.computerlexikon.com/) S. auch Diskussionsforum.
Chat	Innerhalb des Internets weit verbreitete Art der direkten Unterhaltung zwischen zwei oder mehreren Personen in Echtzeit. (http://de.wikipedia.org/)
Client	Eine Anwendung, die in einem Netzwerk den Dienst eines Servers in Anspruch nimmt. Der Webbrowser ist ein Beispiel für einen Client. (http://de.wikipedia.org/)
Diskussionsforum	Kommunikationsplattform, ein Platz zum Austausch von Gedanken und Erfahrungen. Die Kommunikation findet dabei nicht in Echtzeit statt. Meist sind Foren auf ein bestimmtes Thema spezialisiert die aber in Teilbereiche unterteilt sein können. (http://de.wikipedia.org/) S. auch Bulletinboard.
E-Mail	Dienst in Computernetzwerken, der es erlaubt, elektronische Nachrichten zwischen einem Sender und auch mehreren Empfängern auszutauschen. E-Mail ist neben dem WWW der derzeit am häufigsten genutzte Dienst des Internets. (http://de.wikipedia.org/)
Firewall	Zugangsschutzsystem, ein organisatorisches und technisches Konzept zur Trennung von Netzbereichen, dessen korrekte Umsetzung und dauerhafte Pflege. Firewalls kontrollieren den Netzwerkverkehr zwischen den Netzen, um ungewünschten Verkehr zu verhindern und nur den gewünschten Verkehr weiterzuleiten. (http://de.wikipedia.org/)
Formularmailer	Skriptprogramm, das die Daten eines ausgefüllten Webformulars weiterverarbeitet und einem oder mehreren definierten Empfängern zusendet. (http://de.wikipedia.org/)

FTP	File Transfer Protocol, Dateiübertragungsverfahren, wird benutzt, um Dateien vom Server zum Client (Download), vom Client zum Server (Upload) oder clientgesteuert zwischen zwei Servern zu übertragen. (http://de.wikipedia.org/)
HTML-Dokument	Ein Dokument, der in HTML-Dokumentenformat ist, gewöhnlich Webseite.
HTML-Sprache	Hypertext Markup Language, ein Dokumentenformat zur Auszeichnung von Hypertext im World Wide. (http://de.wikipedia.org/)
Iframe	Ein Element der HTML-Sprache, fügt einen Inlineframe in das HTML-Dokument ein. Auf diese Weise wird eine weitere HTML-Datei innerhalb des Dokuments dargestellt. (http://www.mediaevent.de/xhtml/iframe.html)
Interaktivität	Eigenschaft einer Software, dem Benutzer diverse Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten zu ermöglichen. (http://de.wikipedia.org/)
Internet	Ein weltweites Computernetzwerk einzelner voneinander unabhängiger Computer, die alle über ein System von Datenverbindungen miteinander gekoppelt sind. Internet dient der elektronischen Kommunikation und dem Austausch von Informationen. Oft gleichbedeutend mit dem Begriff des WWW verwendet, das jedoch nur eine der möglichen Anwendungen des Internets ist. (http://de.wikipedia.org/)
Internet-Telephonie	Voice over IP (kurz VoIP), auch IP-Telephonie. Bezeichnet das Telefonieren über ein Computernetzwerk auf der Grundlage des Internet Protokolls. (http://de.wikipedia.org/)
Intranet	Computernetzwerk, das auf den gleichen Techniken wie das Internet basiert, jedoch nur von einer festgelegten Gruppe von Mitgliedern einer Organisation genutzt werden kann. Für die IT-Infrastruktur bedeutet das den Einsatz der Internet-Dienste als Anwendungsbasis und von Webbrowsern als universelle Benutzeroberfläche. Der Zugriff auf ein Intranet muss nicht räumlich bzw. geographisch begrenzt sein. (http://de.wikipedia.org/)
IRC	Internet Relay Chat, Oberbegriff für ein verteiltes Netzwerk aus miteinander vernetzten Servern, mit denen sich Benutzer verbinden können, um in so genannten Channels, d.h. thematisch organisierten Räumen, miteinander zu kommunizieren. Auch ein Computerprogramm, das diese Kommunikation ermöglicht. (http://de.wikipedia.org/)
JavaScript	Skriptsprache, mit der statische HTML-Seiten dynamisch gestaltet werden, so dass Elemente der Webseite manipuliert bzw. geändert werden können, nachdem diese zum Webbrowser übertragen wurden. (http://de.wikipedia.org/)

MiniDisc	Ein magneto-optisches Speichermedium (kurz: MD), hauptsächlich verwendet für Musik. (http://de.wikipedia.org/)
MP3-Format	Ein Dateiformat für digitale Audiodateien mit verlustbehafteten Audiokompression. (http://de.wikipedia.org/)
Multimedia	Inhalte und Werke, die aus mehreren digitalen Medien bestehen (Text, Fotografie, Grafik, Animation, Video, Audio, Interaktion, Computer-Spiele). Die Kombination mehrerer Medien wird manchmal nur dann als Multimedia bezeichnet, wenn mindestens ein Medium zeitabhängig ist. Nach dieser Definition würde ein Text mit Bildern nicht unter Multimedia fallen. (http://de.wikipedia.org/)
Newsgruppe, Newsgroup	Austausch von Nachrichten, auch Artikel genannt, die an einen Newsserver gesendet und von dort den Benutzern zur Verfügung gestellt werden. Das bekannteste News-System ist das Usenet, das unzählige Newsserver weltweit verbindet. (http://de.wikipedia.org/)
Plug-In-Programm	Ergänzungs- oder Zusatzmodul, ein Softwareprogramm, das in ein anderes Softwareprodukt „eingeklinkt“ wird, z.B. Acrobat Reader oder Flash Player. (http://de.wikipedia.org/)
Pop-Up-Fenster	Auch Aufklappfenster genannt. Erscheint nach einer Berührung oder einem Mausklick auf einer Schaltfläche des Computers. Ein Pop-up-Fenster kann beispielsweise eine wichtige Hinweismeldung enthalten bzw. Werbung anzeigen. (http://de.wikipedia.org/)
Real Media, RealMedia	Sammelbezeichnung für die Dateiformate und die damit verbundenen Client- und Serverprodukte des Software-Herstellers RealNetworks. Insbesondere das Audioformat RealAudio und das Videoformat RealVideo. (http://de.wikipedia.org/)
RealPlayer	Ein Programm zum Benutzen von RealMedia über das Internet.
Server	Ein Dienstleister, der in einem Computersystem Daten oder Ressourcen zur Verfügung stellt. Zwei Bedeutungen werden unterschieden: 1) Server-Programm: Ein Computerprogramm, das einen Dienst implementiert. 2) Server-Computer: Der Computer auf dem ein Server-Programm läuft. (http://de.wikipedia.org/)
Streaming Technik	Eine Technik, mit der Audio- und Videodaten aus einem Computernetzwerk empfangenen und gleichzeitig wiedergegeben werden. Den Vorgang der Übertragung nennt man Streaming. (http://de.wikipedia.org/)
SWF-Datei	Ein auf Vektorgrafiken basierendes Grafik- und Animationsformat, erzeugt u.a. mit dem Macromedia Flash Entwicklungsumgebung. (http://de.wikipedia.org/)

Videokonferenz	Audiovisuelle Telekommunikationstechnologie, überträgt (Bewegt-) Bild und Ton zwischen zwei oder mehr Standorten. Die Anlagen bestehen im Wesentlichen aus Kamera und Mikrophon als Eingabegeräte sowie Bildschirm und Lautsprecher als Ausgabegeräte. (http://de.wikipedia.org/)
WAV-Format	Ein Dateiformat für digitale Audiodateien. Die Audiodaten im WAV-Format werden als Rohdaten gespeichert, d. h. in der Regel nicht komprimiert bzw. zusammengedrückt. (http://de.wikipedia.org/)
Web-Editor	Ein Computerprogramm, mit dem man Internetseiten mit HTML-Code erstellen und abändern kann. Dabei unterscheidet man textbasierte Programme, bei denen direkt der Quellcode editiert wird, und so genannte WYSIWYG-Editoren, bei denen die Seite beim Bearbeiten so angezeigt wird wie sie der Browser später darstellt. (http://de.wikipedia.org/)
Website	Mit Website (auch: Webpräsenz, Internetpräsenz oder Internetauftritt) wird ein ganzes Projekt im WWW bezeichnet, das meist aus mehreren Dokumenten besteht, die durch eine einheitliche Bedieneroberfläche zusammengefasst werden. (http://de.wikipedia.org/)
Webseite	Auch Internetseite. Elektronisches Dokument, das mit einem Webbrowser von einem Webserver abgerufen werden kann. Enthält meist Verweise (Hyperlinks) auf andere Webseiten und stellt somit einen Hypertext dar. Die Gesamtheit der Webseiten unter einer Webadresse wird als Internetpräsenz oder auch Website bezeichnet. Jede Webseite kann über eine eindeutige URL aufgerufen werden. Webseiten bestehen zumeist aus strukturiertem Text in dem auch Bilder und andere Multimediaelemente eingebunden sein können. Webseiten werden meist aus dem Internet oder einem Intranet geladen, können aber auch auf einem lokalen Speichermedium, zum Beispiel einer Festplatte, abgelegt sein. (http://de.wikipedia.org/)
Webformular	Möglichkeit für Benutzer, Informationen auf Webseiten einzugeben. Die Formulardaten werden durch entsprechende Skriptprogramme weiterverarbeitet und einem oder mehreren definierten Empfängern zugesendet. In der Regel geben Formulare kurze Textfelder und Einfach- oder Mehrfachauswahlfelder vor. (http://de.wikipedia.org/)
WWW	World Wide Web, ein Hypertext-System (wörtlich: Weltweites Gewebe/Netz), das über das Internet abgerufen werden kann. Hierzu benötigt man einen Webbrowser, um die Daten vom Webserver zu holen und auf dem Bildschirm anzuzeigen. Der Benutzer kann den Hyperlinks im Dokument folgen, die auf andere Dokumente verweisen. Das WWW wird im allgemeinen Sprachgebrauch oft mit dem Internet gleichgesetzt, obwohl es nur eine mögliche Nutzung des Internets ist. (http://de.wikipedia.org/)
XML	Extensible Markup Language, abgekürzt XML, ein Standard zur Erstellung strukturierter, menschenlesbarer Dateien. XML definiert

den grundsätzlichen Aufbau solcher Dateien. Die Namen der einzelnen Strukturelemente für eine bestimmte Auszeichnungssprache lassen sich frei wählen, diese Auszeichnungssprachen können dabei alle möglichen Daten beschreiben, z.B. Text, Grafiken oder abstraktes Wissen. Mit XML werden Daten von ihrer Repräsentation getrennt.
(<http://de.wikipedia.org/>)

Zip-Archiv

Ein Dateiformat zur komprimierten bzw. zusammengedrückten Archivierung von Dateien. Das ZIP-Format ermöglicht, mehrere Dateien in einer Archivdatei zu speichern, wobei auch Pfadinformationen mitgespeichert werden können, sowie die Dateien zusammen oder einzeln wieder zu extrahieren bzw. auspacken.
(<http://de.wikipedia.org/>)

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, Peter & Häfele, Hartmut & Maier-Häfele, Kornelia (2002) *E-Learning. Fachbegriffe, didaktische und technische Grundlagen*. Erhältlich: <http://cblinux.fhs-hagenberg.ac.at/links/cd-e-learning.pdf>, 10.3.2005.
- Brandl, Klaus (2002) „Integrating internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher- to student-centered approaches.“ In: *Language Learning & Technology*, Vol. 6, No.3, September 2002, 87–107. Erhältlich: <http://ilt.msu.edu/vol6num3/brandl/default.html>, 10.3.2005.
- Braun, Angelika (2000) „Lernwelt WorldWideWeb – Internetgestützte Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache.“ In: Willkop, Eva-Maria (Hrsg.) *Jahrbuch Sprachandragogik 1999 / I*. Erhältlich: http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de/archiv/1999_1/braun.pdf, 10.3.2005.
- Delcloque, Philippe (2000) *History of CALL. An Illustrated History of Computer Assisted Language Learning*. Erhältlich: <http://www.history-of-call.org/>, 10.3.2005
- Donath, Reinhard (2001) *D@F wird Inter-nett*. Erhältlich: <http://www.englisch.schule.de/stock2001daf.ppt>, 10.3.2005
- Donath, Reinhard (ohne Jahr) „Sprachenlernen mit dem World Wide Web.“ In: *Daf-Mosaik-SOE Forum. Thema: Fremdsprachen lernen mit dem Internet – was bringt das?* Erhältlich: <http://www.daf-mosaik.org/austauh/forum/thema1.html>, 10.3.2005
- Drobná, Martina (2004) Konzeption von Online-Lerneinheiten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Themas "Auslandsstudium in Deutschland". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Erhältlich: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-1/beitrag/drobn4.htm, 10.3.2005
- Dürscheid, Christa (2001) „Alte und neue Medien im DaF-Unterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38, 42–46
- Emmler, Oliver (2002) „WebCT“. In: Web-Site *Wissensplanet eLearning Community. Produkte*. Erhältlich: <http://www.wissensplanet.com/wissensplanet/document/90676/?default=>, 10.3.2005.
- Engler, Lela-Rose (2003) „Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Linguistik online*. 15, 3/03. Erhältlich: http://www.linguistik-online.de/15_03/engler.pdf, 10.3.2005.
- Engler, Lela-Rose (2001) „Deutsch lernen über das Internet. Die Möglichkeiten eines didaktischen Chats.“ In: *Linguistik online*. 9, 2/01. Erhältlich: http://www.linguistik-online.de/9_01/Engler.html, 10.3.2005.

- Godwin-Jones, Bob (2004) Emerging Technologies. Making the Web Dynamic: DOM and DAV. In: *Language Learning & Technology*, Vol. 8, No. 1, pp. 8-12. Erhältlich: <http://llt.msu.edu/vol8num1/emerging/default.html>, 10.3.2005.
- Godwin-Jones, Bob (2003) Emerging Technologies. Tools for Distance Education: Toward Convergence and Integration. In: *Language Learning & Technology*, Vol 7, No. 3, pp. 18-22 <http://llt.msu.edu/vol7num3/pdf/emerging.pdf>, 10.3.2005.
- Grätz, Ronald (ohne Jahr) „Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Daf-Mosaik-SOE Forum, Thema: Fremdsprachen lernen mit dem Internet – was bringt das?* Erhältlich: <http://www.daf-mosaik.org/austauh/forum/thema1.html>, 10.3.2005
- Davies, Graham (2004), ICT4LT Module 2.2 Introduction to multimedia CALL, Erhältlich: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-2.htm, 10.3.2005
- Halm-Karadeniz, Katja (2001) „Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde“. In: *Info DaF* 28, 4, 375–396.
- Heiskanen, Lilli & Malm, Mirja & Myllynen, Marja-Leena (2000), *Opus oppimisesta oppimateriaaleihin*. Kuopio: Aike Oy.
- Hess, Hans Werner (2003) „Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 40. 1/2003. 14–23.
- Hess, Hans Werner (2001) „Online Learning Systems as Mediation between Cyberspace and Learner. Why (and how) teachers (and not primarily students) should become ‘autonomous’.“ In: *GFL German as a foreign language*. 1/2001. Erhältlich: <http://www.gfl-journal.de/1-2001/hess.html>, 10.3.2005
- Ihanainen, Pekka (2002) „Aikuisopettaja ja verkko-opiskelun vaatimukset“. In: Sallila, Pekka & Malinen, Anita (Hrsg.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 152–186.
- Kalliala, Eija (2002a) *Verkko-opettamisen käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura (Jyväskylä:Gummerus)
- Kalliala, Eija (2002b) „Nyt panostetaan opettajien pedagogiseen koulutukseen...“ (Videoaufnahme). In: *eOppi.net. E-vieras*. Erhältlich: http://www.eoppi.net/2/video/eijakalliala_06112002.wmv 10.3.2005
- Kohonen, Viljo (2001) Developing the european language portfolio as an pedacocical instrument for advancing student autonomy. Erhältlich: <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kohonen2001.pdf>, 10.3.2005
- Koivisto, Jukka & Kylämä, Marja & Listemaa, Jaana & Vainio, Leena (2002) *Virtuaaliopetuksen haasteet ja niihin vastaaminen. Malleja ja menetelmiä opetushenkilöstön*

- osaamistarpeiden ennakointiin virtuaaliopetuksessa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.*
Helsinki: Opetusministeriö. Erhältlich: <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/101ESR.pdf>,
10.3.2005
- Kuisma, Pekka (2001) *Mikä on verkko-opintojakso?* Erhältlich:
[http://hui01.bh.spt.fi/vk/yhteinen/v20.nsf/0/1cf53e8348b176aec22569ef004093cf?OpenDocu
ment](http://hui01.bh.spt.fi/vk/yhteinen/v20.nsf/0/1cf53e8348b176aec22569ef004093cf?OpenDocument), 10.3.2005
- Lindholm, Anne (2004) *Varsinais-Suomen opistoverkko -hanke. Loppuraportti.* Erhältlich:
http://vasuverkko.tkukoulu.fi/vasu_loppuraportti2.doc, 10.3.2005
- Lindholm, Anne (2002) *Aktiivisesti kieliverkossa. Loppuraportti 02/2002.* Erhältlich:
<http://www.tkukoulu.fi/~annelind/AKloppuraportti.doc>, 10.3.2005
- Lixl, Andreas (1998) *Internetgerechte Laborarbeit im DaF-Unterricht.* Erhältlich:
<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/webshops/KlettWeb.html>, 10.3.2005
- Mäkinen, Päivi (2001) *Verkkotutor.* Erhältlich: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/>, 10.3.2005
- Matikainen, Janne (2002) *Aikuiskoulutus unohtunut verkko-oppimisessa.* Erhältlich:
<http://www.tietoyhteiskunta.fi/=uutiset/137195>, 10.3.2005
- Meese, Herrad (2001), „Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien“. In: *Didaktik DaF /Praxis Info DaF* 28, 1/2001, 51–105.
- Mitschian, Haymo (2000) „Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 4(3), 26 pp. Erhältlich: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm, 10.3.2005
- Nebe-Rikabi, Ursula (1997) „Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bickes & Dufeu & Willkop (Hrsg.) (1997): *Umgang mit Texten - Unterrichtsbeobachtung - Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken (Jahrbuch Sprachdidagogik 1995)*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 6–13. Erhältlich <http://www.sprachdidagogik.uni-mainz.de/archiv/1995/nebe.htm>, 10.3.2005
- Norri, Ilkka (2001) Kokemuksia hypemedian ja uusien oppimisympäristöjen käytöstä korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopetuksessa. Erhältlich
<http://users.utu.fi/inorri/kokemuksia.html>, 10.3.2005
- Pantzar, Eero (1998), *Oppimisympäristöjä etsimässä. Kolme tosikertomusta elävästä elämästä ja päätöstarina.* Tampere: Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.

- Piendl, Thomas & Brugger, Rolf (2001) *Zur Auswahl einer Web-basierten Lernplattform: Ein kleine Warenkunde*. Erhältlich: http://diuf.unifr.ch/people/brugger/papers/00_handbuch/plattformauswahl.html, 10.3.2005
- Piendl, Thomas (2002) BSCW. In: *BSCW-Forum*. Erhältlich: <http://www.bscw-forum.ethz.ch/bscw.html>, 10.3.2005
- Piukkula, Juha (2001) „Oppimisympäristöt koulutuskäytössä: WebCT ja TelsiPro“. In Haasio, Ari & Piukkula, Juha (Hrsg.) *Oppiminen verkossa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy. 89–103.
- Richter, Regina (1998) Interkulturelles Lernen via Internet? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 3(2), 20 pp. Erhältlich: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-03-2/beitrag/richter1.htm, 10.3.2005
- Richter, Regina (2002) „Netzgestütztes Fremdsprachenlernen: Anwendungsbereiche und Forschungsdesiderate.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 7(2), 14 pp. Erhältlich: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-07-2/beitrag/rrichter1.htm, 10.3.2005
- Rinder, Ann (2003) „Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien“. In: *Info DaF* 30. 1/2003. 3–22.
- Rösler, Dietmar & Tschirner, Erwin (2002) „Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion.“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39, 144–155.
- Rousselle, Eric (1995) „Sähköposti, pääteneuvottelu ja keskusteluryhmä.“ In: Pohjonen, Juha & Collan, Seppo & Kari, Jouko & Karjalainen, Markku (toim.) *Teknologia koulutuksessa*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 101–122.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999) *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Sinko, Matti & Lehtinen, Erno (Hrsg.) (1998) *Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Suomi tietoyhteiskuntana. Tietoyhteiskunta-asiain neuvottelukunnan raportti hallitukselle 14.6.2000*. Erhältlich: <http://www.vm.fi/resource/fi/3650.pdf>, 10.3.2005.
- Thissen, Frank (1997) *Das Lernen neu erfinden - Grundlagen einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik*. Erhältlich: <http://frank-thissen.de/lt97.pdf>, 10.3.2005
- Thissen, Frank (1999) *Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen - Analyse und Bewertung*. Erhältlich: <http://frank-thissen.de/lernen.pdf>, 10.3.2005

- Thissen, Frank (2002) *Das Lernen neu erfinden*. Erhältlich: <http://frank-thissen.de/lernen01.htm>, 10.3.2005
- Trim, John & North, Brian & Coste, Daniel & Sheils, Joseph (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Erhältlich: <http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf>, 10.3.2005
- Vahtivuori, Sanna (2000) „Verkko toimintaympäristönä - käyttäjät verkko-opetuksen suunnittelun polttopisteessä.“ In Buchberger, Irina (Hrsg.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. 494–512.

Ungedruckte Quellen

- Kuisma, Pekka (2002) Re: Miksi Virtualiaa lähdettiin aikanaan kehittämään? E-Mail vom 29.11.2002 09:44 an Päivi Svärd.
- Lehrer 1 (2001) Re: Pro Gradu - Opintojaksoja Virtualiassa? E-Mail vom 5.6.2001 12:07 an Päivi Svärd.
- Lehrer 2 (2001) Re: Pro Gradu - Computer English. E-Mail vom 5.6.2001 9:35 an Päivi Svärd
- Lyon, John B. (2003) Re: A question to Deutsch ueben im Internet. E-Mail vom 21.6.2003 an Päivi Svärd.
- Vigren, Teija (2000) Verkko-opetus ja -oppiminen ammattikorkakoulussa. Case: Toimiston työt ja menetelmät -opintojakson suunnittelu ja toteutus verkkoympäristössä. Diplomarbeit. Erhältlich: Satakunnan ammattikorkeakoulu. Liiketalouden Huittisten yksikkö.