

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Internet

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Jürgen Struger

Heft 2-2009
33. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL: Deutsch lernen in einer vernetzten Welt	5
--	---

Magazin

Gedicht im Unterricht	124
Kommentar	128
ide empfiehlt	131
Neu im Regal	134

Zur Einführung

- CHRISTIANE HEIBACH: Dimensionen der Ambivalenz.
Das Internet als Kulturphänomen 10

Sprache und Literatur im Internet

- JÜRGEN STRUGER: Chatten, bloggen, mailen, posten.
Zur Veränderung des Sprachgebrauchs im und durch das Internet 23
- CONSTANZE DRUMM: Netzliteraturen – Literaturnetze.
Oder wie das Internet die Literatur verändert 33

Das Internet im (Deutsch)Unterricht

- GABRIELE FRANKL, DANIELA RICHTER: Neue Kommunikationskulturen.
Chats, Foren, Second Life, Web 2.0, Wikis, Online-Spiele, Blogs etc. 43
- ANGELA KOHL: Lehren und Lernen mit dem Internet.
Chancen, Herausforderungen und didaktische Überlegungen 53
- REINHARD WIESER: Digitale Medien im Unterricht.
Versuch einer Standortbestimmung 63

Erfahrungen und Unterrichtsmodelle

- GABRIELE FRANKL, SYBILLE ZEDERBAUER: Individualisiertes und kollaboratives
Blended Learning in der Schule 72
- GEORG THEUERMANN: Der Einsatz von Moodle im Literaturunterricht 81
- CLAUDIA KREUTEL: Schreiben im Netz.
Möglichkeiten der Portfolioarbeit mit dem eKulturportfolio 89
- EVANGELIA KARAGIANNAKIS, ILKKA LINDEROOS: »Ich habe das Gefühl,
etwas Sinnvolles gelernt zu haben.« Über die Verknüpfung von
LehrerInnenausbildung und Schule via Internet 95
- ANDREAS WIESINGER: Onlinezeitungen im Deutschunterricht.
Ein mediendidaktisches Modul 104

Service

- FRIEDRICH JANSHOFF: Lernen und Unterrichten mit Neuen Medien.
Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 108
- ERICH PERSCHON: Kommentierte Linkliste zur Kinder- und Jugendliteratur ... 113
- PHILIP KIEFER: Google richtig nutzen 116

Das Thema »Internet« in anderen ide-Heften

- ide 2-1990 Computer im Deutschunterricht
ide 2-1999 Neue Medien

Das nächste ide-Heft

- ide 3-2009 Sekundarstufe I
erscheint im September 2009

Vorschau

- ide 4-2009 Sprechen
ide 1-2010 Weltliteratur
ide 2-2010 Grammatik und Textgestaltung

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Deutsch lernen in einer vernetzten Welt

1. Das Internet als Kulturphänomen?

Medien prägen den Alltag von Kindern und Jugendlichen – das ist nicht neu. Und jede Veränderung in der Medienlandschaft (von den Comics über Kino und Fernsehen, zur Veränderung der Hörgewohnheiten von der Schallplatte über die CD zur mp3-Generation) ist von der (erwachsenen) Gesellschaft mit Besorgnis zur Kenntnis genommen worden und hat Befürchtungen über die vermeintlich vom Niedergang bedrohte geistige Bildung der Jugendlichen geweckt.

Doch all diese Entwicklungen lassen sich kaum vergleichen mit der »Revolution«, die Computer und Internet mit sich gebracht haben. Nahezu alle Jugendlichen, quer durch alle Bildungsschichten, gleich ob männlich oder weiblich, haben Zugang zum Internet – auf kein anderes Medium würden Jugendliche der renommierten JIM-Studie zufolge so ungern verzichten.¹ Die Untersuchung bezieht sich auf Deutschland, doch lässt sich die Situation durchaus mit Österreich vergleichen. Jugendliche nutzen das Internet für vie-

lerlei Aktivitäten, wie Spiele, Informationen und Unterhaltung, zum Beispiel Musik hören, Filme anschauen usw., am wichtigsten ist es für sie jedoch als Mittel der Kommunikation. Insbesondere Mädchen fühlen sich in sozialen Netzwerken (wie Facebook, MySpace oder Schüler VZ) wohl und sind Mitglieder meist mehrerer Communities.

In diesem Heft wird das Internet als Kulturphänomen beobachtet und beschrieben, mitsamt den Auswirkungen, die diese neue Form der Kommunikation und Interaktion mit sich bringt. Das Internet verändert nicht nur Inhalt und Struktur der Kommunikation, sondern hat auch Auswirkungen auf die soziale Gemeinschaft und die Identität des/der Einzelnen. Neben Sprache und Schrift, sowohl in Bezug auf die Produktion als auch auf die Rezeption, wandeln sich Raum- und Zeitvorstellungen. Die Vorstellung der Welt als »globales Dorf« (McLuhan), in dem jede mit jedem jederzeit in Kontakt treten kann, hat die menschliche Kommunikation und Interaktion grundlegend verändert.

Insbesondere Jugendliche nutzen die Möglichkeiten der Vernetzung in den neu entstandenen Kommunikationskulturen wie Chats, Foren, Weblogs und interaktiven Online-Spielen. Sie können sich mit anderen austauschen, in verschiedene Rollen schlüpfen, unterschiedliche Identitäten erproben. Das verändert nicht nur das Handeln und möglicherweise auch das Denken im virtuellen, sondern wohl auch im realen Leben. Der Einfluss des Internets auf alle Ebenen unseres Bewusstseins sollte also nicht unterschätzt werden – es ist definitiv mehr als ein »neutraler Übertragungskanal« (Frederking u. a. 2008, S. 14).

2. Das Internet im (Deutsch)Unterricht

Nahe liegend ist nun die Frage, welche Auswirkungen das neue Medium auf die Gestaltung des Unterrichts hat, sowohl in pädagogischer als auch in didaktischer Hinsicht. Neben den vielen Möglichkeiten und Potentialen stellen sich auch eine Reihe von neuen Herausforderungen und Problemen, die es in dieser Form noch nicht gab (der leichte Zugriff zu Wissen etwa bei gleichzeitig schwer zu kontrollierender Qualität der Inhalte etc.). Computer und Internet verbinden verschiedene mediale Formen – Text, Ton, Bild, Film können sowohl rezipiert als auch produziert werden: Volker Frederking hat dafür den Begriff der »Symmedialität« geprägt (zit. nach Frederking u. a. 2008, S. 96), und hebt hervor, dass in einem symmediale Deutschunterricht alte und neue Medien sinnvoll aufeinanderbezogen zu einem didaktischen Mehrwert beitragen würden (vgl. ebd., S. 97). Der Unterrichtsprozess »kann reflexiv-analytisch wie kreativ-handelnd ausgerichtet sein und umfasst Lese- und Schreibprozesse in literaler, auditiver, audiovisueller und multimedialer Form« (Frederking u. a. 2008, S. 97).

Medienerziehung ist ein Unterrichtsprinzip, und somit ist es die Aufgabe der Lehrer und Lehrerinnen in allen Fächern und Schulstufen, SchülerInnen darin zu unterstützen, den kompetenten Umgang mit Medien zu erlernen, die Vorteile zu nutzen und die potentiellen Gefahren zu erkennen. Wobei sich viele Lehrpersonen erstmals mit der ungewöhnlichen – für einige auch nicht ganz unproblematischen – Situation konfrontiert sehen, dass sich Schü-

lerInnen mit einem Medium, das zu Lernzwecken genutzt wird, besser auskennen als sie selbst.

Medienerziehung ist ein integrativer Bestandteil des Fachunterrichts. Es liegt uns also fern, dem Deutschunterricht eine weitere Verantwortung aufzubürden. Dennoch lässt es sich nicht leugnen, dass Deutschunterricht genuin immer schon Medienunterricht war, denn Sprache und Literatur waren immer schon medial konstituiert, hier stellt also die Einbeziehung elektronischer und digitaler Medien lediglich eine Erweiterung dar (vgl. auch Frederking u. a. 2008, S. 75 f.).

Im (Deutsch)Unterricht kann das Internet in folgenden Bereichen sinnvoll genutzt werden:

- *Interaktivität* ermöglicht eine räumlich und zeitlich unabhängige Nutzung des Mediums. SchülerInnen, die durch Krankheit oder Ähnliches an der Teilnahme am Unterricht verhindert sind, können dem Unterrichtsgeschehen folgen. Interkulturelle Kontakte können geknüpft und gepflegt werden.
- Die bei den Jugendlichen so beliebten synchronen (Chats, Videokonferenzen etc.) und asynchronen (Foren, Plattformen, E-Mails ...) *Kommunikationsmöglichkeiten* können auch im Unterricht aufgenommen werden (vgl. auch die Beiträge von Gabriele Frankl/Daniela Richter sowie Angela Kohl), wobei die Frage der Transparenz und Kontrollierbarkeit und der zumeist sorglose Umgang der Jugendlichen mit persönlichen Daten von großer medienerzieherischer Bedeutung ist.
- Das Internet bietet zahlreiche Möglichkeiten *zur Reflexion über Sprache*

und Sprachgebrauch, denn »[j]ede tiefgreifende Neuerung findet auf der Ebene der Sprache ihren Niederschlag« (Frederking u. a. 2008, S. 201). Sprachliche Normen, aber auch Codes wie Akronyme, Emoticons usw. und ihre medien-spezifischen Veränderungen können bewusst gemacht, analysiert und aktiv reproduziert werden (vgl. auch den Beitrag von Jürgen Struger).

- *Hypertextualität*, die digitale Verflechtung aus Sprache, Schrift und Bild, erfordert völlig neue Lesestrategien und Textrezeptions- und -produktionskompetenzen. Texte werden zumeist nichtlinear gelesen, weiterführende Texte (Links) bringen zusätzliche Informationen, Intertextualität ist ein prägendes Merkmal. SchülerInnen erhalten aber nun auch die Möglichkeit, sich interaktiv an der Entstehung von Texten zu beteiligen (z. B. bei der Erstellung von Wikis und Ähnlichem).
- Es entstehen *neue Formen der Literaturproduktion und -rezeption*, wie Netzliteratur, Internetliteratur bzw. die so genannte Hyperfiction (vgl. auch den Beitrag von Constanze Drumm).
- Der nahezu uneingeschränkte *Zugang zu Informationen* eröffnet enorme Bildungschancen. Aufgabe der Medienerziehung ist es, die Lernenden bei der Auswahl und Verarbeitung dieser Information zu unterstützen, um die negativen Auswirkungen des leichten Zugangs zu Information, dem »copy and paste-Syndrom«, vorzubeugen.
- Es ergeben sich *neue Möglichkeiten des Lernens und Lehrens*. Ein besonderes Kennzeichen der Mediennut-

zung ist die Individualisierung, im konstruktivistischen Sinn können SchülerInnen Informationen selbst suchen und verarbeiten und so Wissen generieren. Der/die LehrerIn steht unterstützend zur Seite.

- *Kooperatives Arbeiten* wird ebenfalls unterstützt, insbesondere durch Web 2.0-Anwendungen können Lernende miteinander kooperieren und in verschiedene Rollen, als ProduzentInnen und RezipientInnen, schlüpfen, man denke an die Erstellung von Wikis, Weblogs, WebQuests und Ähnlichem. Die an vielen Schulen verbreitete Lernplattform Moodle bietet eine leicht handhabbare Anlaufstelle für individuelle und kollektive Online-Aktivitäten.
- Daneben ist auch die Möglichkeit *synästhetischen Handelns* von Bedeutung. SchülerInnen können einerseits aktiv und kreativ tätig werden, indem sie bei der Textverarbeitung Ton-, Film- und Bilddokumente berücksichtigen oder interaktive Software hinzufügen. Andererseits können sie auch denselben (z. B. literarischen) Text in unterschiedlicher medialer Form analysieren und so vielleicht einen neuen, offeneren Zugang zum Verstehen erwerben (vgl. Frederking u. a. 2008, S. 240).

Angesichts der Möglichkeiten, aber auch der Anforderungen eines kompetenten Medieneinsatzes stellt sich immer wieder auch die Frage nach den spezifischen Kompetenzen, die LehrerInnen brauchen, um das Internet gut in den Unterricht integrieren zu können. Eine zielgerichtete Fortbildung, aber auch die dringend notwendige technische Ausstattung der Schu-

len sind dabei von großer Bedeutung (vgl. auch den Beitrag von Reinhard Wieser).

3. Die Beiträge

Zur Einführung hinterfragt *Christiane Heibach*, ob das Internet tatsächlich ein »Kulturphänomen« ist. Sie streicht die Ambivalenz dieses Mediums hervor, betrachtet die veränderten Lese- und Schreibgewohnheiten und analysiert die Kommunikationsstrukturen und das Handeln im Netz, die ihrerseits Auswirkungen auf die »reale Welt« haben und somit auch eine kulturelle Dimension aufweisen.

Danach widmet sich *Jürgen Struger* der Frage des veränderten Sprachgebrauchs im und durch das Netz. Er stellt eine verstärkte Textproduktion fest, die jedoch anderen Regeln folgt als traditionelle Textformen. Insbesondere Chatforen und die für das Internet typische Orientierung an der Mündlichkeit, sowie der Einsatz von Emoticons und Akronymen prägen auch die Schriftsprache. *Constanze Drumm* beschäftigt sich mit den Auswirkungen des World Wide Web auf Literatur und Literaturbetrieb. Sie beschreibt neue literarische Formen sowie die veränderte Rolle von Lesenden, AutorInnen, Lehrenden und anderen am Literaturbetrieb teilhabenden Personen.

Im nächsten Teil dieses Themenheftes stellen zunächst *Gabriele Frankl* und *Daniela Richter* die neuen Kommunikationskulturen wie Chats, Foren usw. vor und gehen der Frage nach, ob und wie sich diese mit den Anforderungen an den Deutschunterricht vereinbaren lassen. *Angela Kohl* stellt ebenfalls Möglichkeiten des Lehrens und

Lernens mit dem Internet vor, zeigt Chancen und Herausforderungen auf und bietet auch Einblicke in die didaktische Umsetzung anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels. Einen durchaus kritischen Blick auf die LehrerInnenaus- und -fortbildung wirft *Reinhard Wieser*. Er fordert eine verstärkte Berücksichtigung der digitalen Medien und ihrer Einsatzmöglichkeiten in der Lehramtsausbildung. Abschließend gibt er noch Anregungen für die Integration digitaler Medien in den Unterricht.

Den Reigen der praxisorientierten Beiträge eröffnen *Gabriele Frankl* und *Sybillie Zederbauer*. Die beiden Autorinnen zeigen auf, wie Blended Learning gleichermaßen individualisiertes wie kollaboratives Lernen im Unterricht unterstützt. Unter Einbeziehung unterschiedlichster Aktivitäten, die die Lernplattform Moodle ermöglicht, wird ein abwechslungsreiches, internetbasiertes Lernen im Deutsch-, aber auch im Fremdsprachenunterricht ermöglicht. Einsatzmöglichkeiten von Moodle im Literaturunterricht stellt *Georg Theuermann* vor, dabei sollen sowohl fachspezifische Ziele als auch Lernziele aus dem Bereich der Medienkompetenz erreicht werden. *Claudia Kreutel* beschäftigt sich mit den Möglichkeiten der elektronischen Portfolioarbeit und stellt das Projekt Schreiben im Netz vor, bei dem die Lernenden in möglichst authentischen, praxisbezogenen Situationen schreiben und sozial handeln können. Eine sinnvolle Verbindung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche wird durch den Einsatz des ePortfolios ebenfalls erreicht. *Evangelia Karagianakis* und *Ilkka Linderoos* berichten über ein länderübergreifendes Projekt

zwischen Deutschland und Finnland. Angehende DeutschlehrerInnen erhielten die Möglichkeit, mit finnischen SchülerInnen in direkten Kontakt zu treten. Von den zukünftigen LehrerInnen erstellte WebQuests wurden im Deutschunterricht in Finnland zur Vorbereitung auf einen Deutschlandaufenthalt bearbeitet. Für beide Gruppen bot sich dadurch eine sehr realitätsnahe Lehr- und Lernsituation. Zur Entwicklung mediendidaktischer Modelle möchte *Andreas Wiesinger* mit seinem Beitrag anregen. Er stellt ein Modul aus der Unterrichtspraxis vor, das sich kritisch mit Merkmalen und Erscheinungsformen von Online-Zeitungen auseinandersetzt.

Angesichts der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Internets warten wir dieses Mal mit einem besonders umfangreichen Serviceteil auf. Neben der profunden Bibliographie von *Friedrich Janshoff* erleichtert auch eine von *Erich Perschon* aktualisierte und kommentierte Link-Liste die Orientierung in der Welt der Kinder- und Jugendliteratur. *Philip Kiefer* bietet einen Überblick über die wichtigsten Funktionen und

Einsatzmöglichkeiten der Suchmaschine Google.

Möglicherweise wird das Internet in Zukunft ein selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts sein. Noch aber ist es nicht ganz so weit. Dieses Heft soll dazu beitragen, das Medium und seine Möglichkeiten auszuloten sowie die Freude an der Teilhabe an einer vernetzten Welt zu wecken.

URSULA ESTERL

Literatur

FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 44).

JIM 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hg. von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf [Zugriff: 25.5.2009].

Anmerkung

- 1 http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf, S. 17.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen ☺!

URSULA ESTERL und JÜRGEN STRUGER

Wichtiger Hinweis:

Da sich auch die Zeitschrift *ide* der Bedeutung des Mediums Internet bewusst ist, gibt es nun auch die Möglichkeit, alle Themenhefte ab 1/2008 oder einzelne Beiträge daraus unter <http://www.pressekatalog.de/> online zu erwerben.

URSULA ESTERL und JÜRGEN STRUGER sind wissenschaftliche Mitarbeiter am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: ursula.esterl@uni-klu.ac.at, juergen.struger@uni-klu.ac.at

Christiane Heibach

Dimensionen der Ambivalenz

Das Internet als Kulturphänomen

Ist das Internet ein »Kulturphänomen«? Und wenn ja, in welcher Hinsicht? Zweifellos hat sich das unter dem Namen »Internet« zusammengefasste Konglomerat an Computernetzwerken in den letzten 16 Jahren, seit der Existenz des World Wide Web (WWW), zu einem derart wichtigen technischen Kommunikations- und Informationsmedium entwickelt, dass man von ihm als einem für die westlichen Kulturen relevanten Phänomen sprechen kann. Gleichzeitig ist das Netz natürlich auch ein Resultat einer bestimmten kulturellen Konstellation und insofern auch in seiner Genese ein »Kulturphänomen«. Seine gegenwärtige kulturelle Relevanz aber erhält es vor allem aus der Novität seiner medialen Struktur: Es ist Massenkommunikations- und -informationsmedium, aber auch Medium für die technisch vermittelte interpersonale Kommunikation, es bietet Präsentationsmöglichkeiten für Firmen und Institutionen, aber auch für den Einzelnen. Durch die instantanen Rückkopplungsmöglichkeiten (das, was häufig mit dem etwas vagen Begriff »Interaktivität« bezeichnet wird) weist es ein dynamisches Potential auf, das in der Geschichte der technischen Medien bisher einmalig ist, gleichzeitig aber auch die Gefahr der totalen Transparenz und Kontrollierbarkeit der im Netzwerk aktiven Personen birgt.

CHRISTIANE HEIBACH ist Privatdozentin für Medienwissenschaft und Allgemeine Literaturwissenschaft an der Universität Erfurt und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Staatlichen Hochschule für Gestaltung, Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Ästhetik und Theorie der neuen Medien, Ästhetik und Theorie intermedialer Kunstformen, Sprachkunst und ihre Medien.

E-Mail: christiane.heibach@uni-erfurt.de

Kurz: Es bietet eine Plattform für ökonomisches, politisches und soziales Handeln, die zum einen traditionelle Strukturen, zum Beispiel im Bereich des Kommerzes und der gesteuerten Informationsvermittlung der Massenmedien, spiegelt, zum anderen aber neue »Kulturtechniken« hervorbringt und alte, wie Lesen und Schreiben, aber auch die traditionellen Modi der Wissensgenerierung, -organisation und -darstellung verändert. Durch die Integration alter Verhaltensweisen und die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Kompetenzen im Umgang mit den spezifischen Möglichkeiten des Internets kommt der ambivalente Charakter, den Medien in ihren teilweise gegensätzlichen Nutzungspotentialen generell aufweisen, besonders deutlich zur Geltung. Er wird allerdings im Falle des Internets durch die sich in der Verbindung von Massen- und Individualmedium, Informations- und Kommunikationsmedium manifestierende hybride Struktur noch potenziert.

Diese Ambivalenz zeigt sich schon in der Geburtsgeschichte des Netzes: Ursprünglich entwickelt in enger Kooperation zwischen Universitäten und Politik, sollte es dem militärischen Ziel der Dezentralisierung der Informationsflüsse des Pentagons dienen, um die USA weniger anfällig für einen Atomschlag von Seiten der UdSSR werden zu lassen. Zum anderen aber sollte die Entwicklung vernetzter Kommunikations- und Informationsdistributionstechnologien auch den internationalen wissenschaftlichen Informationsaustausch befördern. Darüber hinaus brachte die Entwicklung der dazu notwendigen technischen Infrastruktur einen bedeutenden ökonomischen Faktor ins Spiel. Diese widersprüchlichen Zielsetzungen – nationale Interessen und damit den Zentralismus in Gestalt des politisch-militärischen Schutzes einer Weltmacht durch dezentrale und prinzipiell nationenüberspannende Kommunikation und Informationsdistribution zu garantieren – trägt schon die Ambivalenz in sich, die das heutige Internet in seiner Hybridität noch weiter ausdifferenziert hat.

De facto wurde das so entstandene ARPANET¹ primär für zivile und wissenschaftliche Zwecke genutzt und brachte so nach und nach die technische Grundlage für das heutige Internet hervor: Standardisierte Protokolle, über die sich die vernetzten Computer unabhängig von der installierten Software miteinander verständigen konnten² sowie die Technologie des »Paketversands«, des Zerlegens von Informationen in kleine Einheiten, die unabhängig voneinander verschickt und beim Empfänger wieder zusammengesetzt werden (TCP/IP-Protokoll).³ Diese Standardisierung legte den Grundstein für die Funktionsweise des heutigen Internets als Verbund vieler Computernetzwerke. Zunächst aber war das ARPANET, und mit ihm weitere Computernetze, ein rein textbasiertes Instrument für Spezialisten. Aus ih-

1 Das ARPANET war ein Projekt der »Advanced Research Project Agency« des US-Verteidigungsministeriums.

2 Dazu gehören z. B. das SMTP (Simple Mail Transfer Protocol) für den E-Mail-Verkehr oder das HTTP (Hypertext Transport Protocol) für das World Wide Web.

3 TCP (Transmission Control Protocol) und IP (Internet Protocol). Ersteres zerlegt die Daten in Pakete, Letzteres steuert deren Beförderung an das richtige Ziel.

nen entwickelten sich in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts verschiedene Dienste wie zum Beispiel die E-Mail-Kommunikation, das Usenet und das Telnet, über das man sich direkt in einen anderen Computer einwählen konnte. Erst als die »National Science Foundation« in den USA 1990 beschloss, das Internet auch kommerziell zu nutzen, wurde es jenseits der wissenschaftlichen Zwecke öffentlich zugänglich. Mit der Etablierung einer formatunabhängigen Dokumentenverwaltung und -darstellung, die von Tim Berners-Lee für die interne Nutzung des CERN in Genf entwickelt wurde (Berners-Lee 1989), und deren Transfer auf externe Computernetzwerke in Form des World Wide Web begann schließlich der kulturelle Siegeszug des Internets.⁴ Es konstituierte damit einen elektronischen Raum, in dem verschiedene mediale Potentiale zusammengeführt wurden. Seit 1993, als der erste graphische Webbrowser *Mosaic* eingeführt wurde und die Nutzung des WWW auch für Laien möglich machte, zeitgleich der Computer zu einem Konsumgut für viele wurde, nahm die Bedeutung des Internets kontinuierlich zu – heute gehört es mit den Printmedien, dem Radio und dem Fernsehen zu den wichtigsten öffentlichen Medien der westlichen Kulturen. Wie alle kulturrelevanten Medien hat es damit auch Auswirkungen auf die etablierten Strukturen unserer »Kulturtechniken«, also auf unsere Art zu lesen, zu schreiben, aber auch zu kommunizieren und miteinander zu interagieren.

1. Vom Blättern zum Klick: Zu den Veränderungen des Lesens und Schreibens

In der Frühzeit des Internets und gleichermaßen auch des World Wide Web dominierte die textbasierte Darstellung, nicht zuletzt, weil Bilder und Graphiken die eher geringe Leistungskapazität der Leitungen überforderten und die Kompressionstechnologien noch nicht so weit fortgeschritten waren. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte Apple ein Schreibprogramm namens »HyperCard«, das es erlaubte, Textsegmente miteinander über Links zu verbinden und so deliniare »Textnetze« zu entwickeln, die modulares Lesen und Schreiben erlaubten. Diese fragmentarisierte Schreibweise zog experimentierfreudige Schriftsteller magisch an, so dass ein neues Genre belletristischen Schreibens, die »Hyperfiction«, das Licht der literarischen Welt erblickte, ohne dass diese, nach wie vor dem Buch huldigend, sonderlich Notiz von ihr nahm. Insbesondere in den USA entstanden computerliterarische Werke, deren AutorInnen ein neues Zeitalter der Dekonstruktion der Buchstruktur ausriefen (vgl. z. B. Bolter 1991, Landow 1997). Angesichts der vernetzten Textstruktur, die mehrere Lesewege ermöglichte, wurde die Freiheit des Lesers/der Leserin propagiert, Landow sprach vom »wreader«, vom kreativen Leser,

4 Doch auch Berners-Lee hatte Vorläufer – allen voran Douglas Engelbart, der schon in den 1960er Jahren mit dem oN-Line-System (NLS) eine Plattform für kollektives Bearbeiten von Dokumenten schuf, die allerdings noch nicht formatunabhängig funktionierte. Vgl. dazu und zu weiteren Vorläufern Heibach 2000, S. 210ff.

der sich aus den Textbausteinen sein eigenes Werk erstellen konnte (Landow 1994, S. 14). Ein Mythos, wie sich bei näherem Hinsehen herausstellte, denn die Standardisierung des Leseverhaltens konnte so schnell nicht durchbrochen werden, und Hyperfictions blieben Spielzeuge für avancierte LiteraturwissenschaftlerInnen, die daran die Theorien der Poststrukturalisten über die Unbestimmtheit der Bedeutung zu exemplifizieren versuchten.⁵

Tatsächlich aber veränderte die Möglichkeit der Modularisierung und Verlinkung die Wissensorganisation signifikant und spiegelte sich in der auf Vernetzung angelegten Struktur des World Wide Web: Keine Webseite ohne Verweis auf andere (eigene oder fremde) Textsegmente bzw. Webseiten – eine Struktur, die jedoch zur Folge hat, dass aus diesem auf Verbindungen basierenden *Docuverse* der/die NutzerIn die für ihn/sie wichtigen Informationen selber zu generieren hat. Computerpioniere wie Ted Nelson, der schon in den 1970er Jahren sein Konzept von *Xanadu* entwickelte (Nelson 1974/1987), einer universellen Datenbank, in der alles jemals Geschriebene zugänglich gemacht und von jedem/jeder NutzerIn nach seinen individuellen Vorstellungen zueinander in Beziehung gesetzt werden sollte, hatten insofern schon vor dem WWW das Konzept der Enzyklopädie⁶ an die Möglichkeiten der Verlinkung gebunden und damit – bewusst oder unbewusst – deren Geist verändert: Nicht mehr die gefilterte (und damit zentraler Kontrolle unterworfenen) Essenz des Weltwissens sollte von autorisierten Stellen vermittelt werden, statt dessen ging es um die Dokumentation bestehenden Wissens und dessen individuelle Verknüpfung. *Xanadu*, obwohl existent (www.xanadu.net), wurde niemals in dieser Form realisiert – es scheiterte an der Gratwanderung zwischen Schutz der Urheberrechte und öffentlicher Zugänglichkeit, bis heute ein Grundproblem der Veröffentlichung im Internet, das sich gerade wieder in der Diskussion um Googles globales Bücher-Scanprojekt zuspitzt.

Obwohl das heutige WWW relativ weit entfernt von derartigen Visionen ist, kann dort genau dieses Spannungsfeld beobachtet werden: Auf der einen Seite sucht man als NutzerIn nach möglichst »objektivem« Weltwissen, trifft aber in erster Linie auf individuelle Wissenshorizonte. Letzteres ist nicht zuletzt auch Resultat neuer Formen kollektiven Wissens, die durch den Einsatz technischer Kooperationsplattformen generiert werden. Das prominenteste Beispiel hierfür stellt die Online-Enzyklopädie *Wikipedia* dar, der Albtraum aller Lehrenden, weil beliebte Anlaufstation für Studierende zur schnellen Füllung von Wissenslücken.

Doch warum ist *Wikipedia* aus Sicht der um die Bildung Jugendlicher und junger Erwachsener bemühten Lehrenden so bedrohlich? Nur vor dem Hintergrund eines von traditionellen Medien und Institutionen gesteuerten autoritativen Wissensbegriffs gilt diese skeptische Beurteilung, die allerdings durch den Anspruch von *Wiki-*

5 Vgl. zu einer Kritik dieser Tendenzen Heibach 2003, S. 49 ff.

6 Derartige Konzepte gab es auch im vordigitalen Zeitalter immer wieder, vgl. dazu die informative Mediengeschichte von Hartmann 2007, S. 220 ff.

pedia paradoxerweise selber befördert wird. Einerseits beruht die Online-Enzyklopädie auf der Idee, das Wissen des Einzelnen unabhängig von dessen beruflicher Qualifikation und institutioneller Zugehörigkeit zu einem Kollektivwissen zu bündeln, tritt aber andererseits durchaus mit dem traditionellen objektiven Anspruch von Enzyklopädien auf und wird demnach auch an diesen gemessen. Im Bemühen, möglichst abgesichertes und wertneutrales Wissen zu gewährleisten, ist *Wikipedia* denn auch vom ursprünglichen Konzept einer basisdemokratisch erstellten Wissensdatenbank sukzessive zurückgerudert: Die ursprüngliche Offenheit der Plattform, aus dem Ideal geboren, dass jeder, der wollte, dort sein Spezialwissen zum Nutzen aller anderen publizieren sollte, wich nach und nach der Einführung von – wenn auch gemäßigten – redaktionellen Kontrollmechanismen, indem zum Beispiel AdministratorInnen ernannt wurden, die gegenüber den »NormalbenutzerInnen« das Recht haben, Artikel zu löschen oder Fehlverhalten der AutorInnen zu ahnden, um den Missbrauch von *Wikipedia* für individuelle Manipulationszwecke oder Rufmordkampagnen zu verhindern.⁷ Die Einführung von gewissen Kontrollmechanismen verdeutlicht aber auch gleichzeitig die Notwendigkeit der Generierung und Einhaltung von Regeln als Grundlage für das Gelingen eines solchen auf sozialer Kooperation beruhenden Projekts.

Wikipedia ist zweifellos eines der besten und trotz gewisser berechtigter Skepsis eines der gelungensten Beispiele für die Macht des kollektiven Schreibens: Die Wiki-Plattform, auf der die Online-Enzyklopädie technisch aufbaut, erlaubt durch ihre einfache Handhabung nahezu jedem die aktive Beteiligung am kollektiven Wissenspool. Wikis sind das vielleicht derzeit interessanteste, auch für pädagogische Ziele gut einzusetzende kollektive Schreibinstrument. Ein derart komplexes Unterfangen wie *Wikipedia* zeigt gleichzeitig, dass die produktive Handhabung eines solchen »Tools« einen hohen Grad an Selbstorganisationsfähigkeit der Beteiligten erfordert, da Regeln aufgestellt und beachtet werden müssen, um das Funktionieren des Vorhabens zu gewährleisten. Der Wissensorganisations- und -generierungsprozess basiert auf einer hochkomplexen Organisationsform, die sich in Oszillation mit den technischen Möglichkeiten herausbildet und eigene soziale Steuerungsmechanismen hervorbringt. Sowohl von der Lese- als auch von der Schreibkompetenz her ist das Gelingen kollektiver Wissensorganisations- und -generierungsprojekte dabei vor allem auf ein ausgeprägtes Bewusstsein über die eigene Verantwortlichkeit bei der Nutzung des WWW angewiesen.

Jenseits dieser sozialen Dimension heißt Lesen im Internet heutzutage sehr viel mehr als nur mit der Delinearität und Modularität von Texten umzugehen – es bedeutet, dass eine kritische Informationskompetenz ausgebildet werden muss, in der aus dem Wust an (Fehl)Informationen und an Verbindungsmöglichkeiten abgesichertes und überprüfbares Wissen herausgezogen werden kann. Auch für die Präsentation von Informationen bedeutet die Modularität und die Möglichkeit relationaler Darstellungsformen eine größere Flexibilität – tatsächlich kann sich die Vision

7 Vgl. den Artikel »Wikipedia« auf www.wikipedia.de [Zugriff: 21.2.2009].

des »wreaders« von George Landow, die sich in der literarischen Hyperfiction als Trugschluss erwies, weil hier immer noch der/die AutorIn die Regeln seiner/ihrer fiktionalen Welt festlegte, in der Informationswelt zu einer neuen Kulturtechnik der Wissensgenerierung entwickeln – Datenbankstrukturen mit ihren verschiedenen Möglichkeiten, Wissensmodule zueinander in Beziehung zu setzen, sind hierfür die besten Beispiele. Die Modi freier Publikation, die das Internet bietet, erfordern demnach ein erhöhtes kritisches Bewusstsein über die Subjektivität von Wissen und werfen ein neues Licht auf das Phänomen des »kulturellen Gedächtnisses« oder des kulturellen Wissens generell. Dass es daneben nach wie vor die überkommenen Formen sanktionierten und kontrollierten Wissens gibt, ist ohne Zweifel gut und notwendig, doch – wie schon Foucault mit seiner Diskursanalyse des Wissens demonstrierte – sind sie inhärent mit Herrschaftsstrukturen und Diskursausschlussmechanismen verbunden, die den behaupteten objektiven Charakter von Informationen als einen relativen und letztlich nur scheinbaren entlarven (u. a. Foucault 1994).

Die Publikationsfreiheit des Internets hat insofern nicht nur neue Wissensgenerierungs- und -darstellungsformen hervorgebracht, sondern die zu deren produktiver Nutzung notwendige Sensibilität für die Relativität von Wissen wirkt auch zurück auf die Beurteilung traditioneller Wissensformen.⁸ Diese Entwicklung hat eine Komplexitätsinduktion zur Folge, mit der wir gerade erst umzugehen lernen und die sich mit Sicherheit auch auf die pädagogische Arbeit bei der Ausbildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirken wird. Die wachsenden Versuche, dem eigenen Denken bei der Erstellung von Hausarbeiten auszuweichen und statt dessen aus dem Internet herausgezogene Plagiate abzugeben, ist nur eine Fehlentwicklung, die die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Kompetenzen, zu denen neben dem intelligenten Sammeln und Verbinden von Informationen vor allem die kritische Reflexion gehört, deutlich macht.

2. Interaktivität und Interaktion: Kommunikationsstrukturen im Internet

Neben der Funktion des Internets, alte Wissensformen zugänglich zu machen bzw. neue zu entwickeln, hat sich die vielleicht ursprüngliche Aufgabe der Computernetze, nämlich dezentrale Kommunikation zu ermöglichen, nicht nur erhalten, sondern über die Jahrzehnte hinweg enorm ausdifferenziert. Neben der Möglichkeit des elektronischen Briefverkehrs, der inzwischen zum Standard beruflicher Kommunikation geworden ist, und den *Internet Relay Chats*, ebenfalls einer frühen Form der textbasierten synchronen Kommunikation⁹, bildete sich eine Vielzahl an Rück-

8 Natürlich ist das Bewusstsein über die Relativität von Wissen um einiges älter als das Internet, wird aber durch die offensichtliche Veränderung der Wissensgenerierungsstrategien im Netz sehr viel breiter wahrgenommen als bisher.

9 Das Internet bietet sowohl synchrone als auch asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten. E-Mail ist ein Beispiel für asynchrone Kommunikation, weil die Kommunizierenden nicht gleichzeitig präsent sein müssen, während der Chat eine synchrone Kommunikationsform darstellt, die die zeitgleiche Präsenz der KommunikationspartnerInnen erfordert.

koppelungsformen heraus, die durch die Entwicklung von Web 2.0-Technologien in den letzten Jahren enormen Auftrieb erhalten haben. Die prominenteste Form der Kommunikation hat sich in den Weblogs kristallisiert – einer avancierten Form des Online-Tagebuchs, das zwar nach wie vor autorenbasiert in dem Sinne ist, als es zu meist eine/n BetreiberIn und eine/n AutorIn gibt, das aber seine Dynamik nicht zuletzt aus der Kommentarfunktion erhält, die jede/r BesucherIn für seine/ihre Wortmeldung nutzen kann. Weblogs und ihr auf instantane Information abgestelltes kleineres Format, der *Twitter*, eine Art SMS-Version von Weblogs mit beschränkter Zeichenanzahl, die zum Beispiel als textbasierte Lifereportageform benutzt werden kann, repräsentieren eine explizit subjektive Weltarstellungsform. Weblogs haben inzwischen tatsächlich den Status einer kulturell relevanten Kommunikations- und Schreibform erhalten, die auch in der literarischen und publizistischen Welt wahrgenommen wird.¹⁰

Weblogs werden in erster Linie dazu genutzt, spezifische Lebenssituationen darzustellen, mit Kulturkritik zu verbinden und darüber mit anderen Personen in globale Kommunikation zu treten. Auf diese Weise erfüllen sie nicht nur literarische und/oder publizistische Zwecke, sondern können zu brisanten politischen Instrumenten werden, wie die kürzlich mit dem BOB-Award ausgezeichneten Blogs der KubanerIn Yoáni Sanchez¹¹ oder der chinesischen Bürgerrechtlerin Zeng Jinyan¹², die durch die Beschreibung ihres Alltagslebens ein individuell geprägtes Licht auf ihre Länder werfen (vgl. Fücksel 2008) und für die inzwischen schon der Neologismus »Cyberdissidenten« geprägt wurde (Hansen 2008) – Dissidenten, die zwar in ihren Ländern leben, über das Internet aber ihre politische Kritik für ein internationales Publikum artikulieren.

Auch als literarisches Genre können Weblogs Geltung erlangen: Rainald Goetz, einer der ersten Schriftsteller, der das Internet für seine literarische Produktion nutzte, hat jüngst seinen für die deutsche Ausgabe des Lifestyle-Magazins *Vanity Fair* geführten Weblog bei Suhrkamp veröffentlicht (Goetz 2008), nachdem er schon 1998 mit *Abfall für alle* ein Webtagebuch führte, das anschließend als Buch erschien (Goetz 1999). Goetz' neuestes internetgeneriertes Produkt *Klage* kann als paradigmatisch für den Charakter von Weblogs gelten, auch wenn seine literarische Qualität ihn mit Sicherheit über andere heraushebt und die von ihm betriebene Vermischung von realem Erleben und fiktionalem Geschichtschreiben keineswegs üblich für Blogger ist. Deutlich jedoch wird das Fragmentarische, Sprunghafte und sehr Aktualitätsgebundene des Blogschreibens: Heute ein Bericht über die Pressekonferenz, morgen über das Buch von Daniel Kehlmann, übermorgen über den Esra-Skandal inklusive einer psychologischen Analyse des Autors Maxim Biller

10 Mittlerweile gibt es zahlreiche Veranstaltungen mit Lesungen aus Blogs und sogar einen speziellen, von der Deutschen Welle ausgelobten Award für Blogs, den BOB-Award.

11 Generación Y: <http://www.desdecuba.com/generaciony/> [Zugriff: 21.2.2009].

12 <http://www.zengjinyan.org/> [Zugriff: 21.2.2009].

– so wird man als LeserIn mit dem Autor durch sein bohèmehaftes Leben getrieben. Der Weblog als Buch verdeutlicht allerdings auch eine Diskrepanz der medialen Nutzung: Weblogs basieren inhärent auf einer Reflexion von tagesrelevanten Ereignissen und stellen diese auch durch Verlinkungen in spezifische Kontexte, die im Buch nicht wiedergegeben werden können. Ein Transfer eines Blogs in die Buchform geht mit einem Verlust dieser Dynamik einher und verleiht dem eher für den aktualitätsgebundenen Konsum geschriebenen Text schnell den Charakter eines kryptischen, teilweise fast antiquierten Protokolls einer Vergangenheitswahrnehmung, bei der nicht alles speicherwürdig erscheint.

Weblogs und Präsentationsplattformen wie *myspace.com* oder *facebook.com* tragen jedoch nicht nur subjektiv-informativen Charakter, sondern können leicht in exhibitionistische Selbstdarstellung umschlagen. Wird in diesem Kontext vor zu großer Transparenz mit negativen Folgen für die eigenen Person immer häufiger gewarnt, so kann maximale Transparenz auch zur besten Verschleierungsstrategie werden.

Der Künstler Hasan Elahi betreibt dies seit mehreren Jahren – seit er durch Zufall ins Visier des FBI geriet, das in ihm einen Al-Qaida-Sympathisanten vermutete. Seitdem dokumentiert er jeden Schritt, den er tut, im Internet und überflutet das Web mit Informationen (z. B. mit einer Sammlung von über 1.200 Mahlzeiten, die er zwischen September 2003 und Januar 2007 gegessen hat, oder mit Bildern von 400 Toiletten, die er auf seinen Reisen zwischen Dezember 2002 und Januar 2007 aufgesucht hat), die in ihrer Fülle zur reinen Desinformation werden (Huber 2009).

Dieses zugegebenermaßen außergewöhnliche Beispiel verweist auf ein grundlegendes Problem des Netzes und einen weiteren ambivalenten Effekt der globalen Präsentations- und Kommunikationsmöglichkeiten: Zwar kann die Technologie des Netzes durchaus dazu dienen, die Vorlieben und zum Beispiel das Kaufverhalten des Einzelnen – auch gegen dessen Willen – zu speichern und transparent zu machen, doch die Fülle an Informationen, die auf diese Weise gesammelt werden, können auch zur Desinformation und zur Erzeugung von Intransparenz genutzt werden. Allerdings zeigen die neuesten Beispiele des Missbrauchs von Internetforen wie *YouTube* oder Lehrerbeurteilungssites, wie viel Schaden gleichzeitig entstehen kann, wenn private Missgeschicke oder peinliche Einzelereignisse an die Öffentlichkeit geraten und so zum Beispiel auf die berufliche Karriere zurückwirken. Ebenso erzeugen diese Möglichkeiten der Veröffentlichung von unangenehmen Situationen insbesondere seit der Konjunktur von Videoplattformen neue Strategien der Diffamierung: Das euphemistisch so genannte »Happy Slapping«, das absichtliche Schlagen bzw. Angreifen von Personen (z. B. von LehrerInnen), das mit dem Handy gefilmt und anschließend ins Netz gestellt wird, verlagert gruppenspezifische Mobbingprozesse, die sonst innerhalb eines weitgehend geschlossenen institutionellen Raumes ablaufen, in die Öffentlichkeit und fügt dadurch der angegrangenen Person erheblichen Schaden zu. Der hybride Charakter des Internets als Individual- und Massenmedium vermischt sich hier zu einer Waffe der Verleumdung einzelner Personen, die sich nur schwer zur Wehr setzen können, weil sie von vornherein in einer defensiven Position sind.

Zwar handelt es sich hierbei noch weitgehend um Sonderfälle, doch sie verdeutlichen die Ambivalenz des interaktiven und des Interaktionspotentials¹³ des Internets: Zum einen können die raum- und zeitunabhängigen individuellen Kommunikationsmöglichkeiten Personen zusammenbringen, die sonst nie in Kontakt miteinander getreten wären, und so auch zur Potenzierung politischer Diskussion auf individueller basisdemokratischer Ebene führen, die große Publizität erlangen. Zum anderen bergen die globalen und technisch basierten Kommunikationsformen aber auch die Gefahr des Missbrauchs durch gezielte Diffamierung einzelner Personen oder durch die organisierte Verbreitung von Fehlinformationen, deren Überprüfung in einem derart subjektivierten Datenraum wie dem Internet schwerfällt und zumeist wiederum nur durch die redaktionell kontrollierten Kanäle der traditionellen Massenmedien erfolgen kann. Hinzu kommt die Ambivalenz von Transparenz und Überwachung, der bisher auch juristisch noch keine valide Basis verliehen werden konnte – schon allein aufgrund der Schwierigkeit, dass die Jurisdiktion in den einzelnen Staaten verankert ist, der Datenraum aber kaum eine nationale Zuordnung ermöglicht. Subversive und autoritative Strategien heben sich somit – wenn sie aufeinander bezogen sind, wie im Falle von Zensurmaßnahmen, die gleichzeitig durch die Nutzung der transnationalen Datenwege umgangen werden können – teilweise gegenseitig auf, teilweise entstehen aber auch Dynamiken, die in ihren Folgen kaum übersehbar sind und das Internet zu einem nach wie vor sozial und politisch sehr unwägbaren Raum machen, weil häufig genug noch allgemein verbindliche Regeln fehlen, die die Möglichkeiten des Netzes mit den sozialen Gepflogenheiten des »real life« in Einklang bringen.

3. Globalisierung und Netzwerk

Die »Netzwerkgesellschaft«, die der Soziologe Manuel Castells im Rahmen seiner drei groß angelegten Studien zum Informationszeitalter untersuchte (Castells 2002), verdeutlicht nicht nur als Metapher die Bedeutung des Netzes, sondern zeigt eine grundlegende Veränderung in der Wahrnehmung unserer Gesellschaften. Die hierarchische und vor allem die von der Systemtheorie als Kennzeichen moderner Gesellschaften herausgearbeitete funktionale Differenzierung in einzelne Subsysteme, die Niklas Luhmann in seinen verschiedenen Werken analysierte (u. a. Luhmann 1994, 1995, 2000), kann zwar nach wie vor zur Erhellung des Funktionierens von Gesellschaften herangezogen werden, sie reicht aber in ihrer Komplexität nicht mehr aus. Tatsächlich werden die einzelnen Systeme überlagert von der zunehmenden Vernet-

13 Es erweist sich als hilfreich, zwischen Interaktivität und Interaktion zu differenzieren: Interaktiv sind z.B. die Bewertungsfunktionen bei kommerziellen Websites wie *Amazon* oder *ebay*, aber auch bei Community-Websites wie *YouTube*. Sie erlauben Partizipation, aber keine direkte Kommunikation zwischen den beteiligten Personen. E-Mail, Weblogs und Chats dagegen erlauben Rückkoppelungsmöglichkeiten zwischen den KommunikatorInnen mittels der technischen Plattformen.

zung nicht nur zwischen den Systemen, wie die Finanzkrise in ihrer Korrosion der Grenzen von politischem und ökonomischem System zeigt, sondern auch zwischen den Nationen bzw. Kulturen. Die derzeit nahezu kaum zu überblickende Vernetzung zwischen den verschiedenen Systemen einzelner Länder macht eine monokausale und monoperspektivische Analyse des Status quo der Weltgesellschaften unmöglich. Wie sich Systeme und Netzwerke zueinander verhalten, ist noch weitgehend ungeklärt – strukturell unterscheiden sie sich jedoch signifikant, da Erstere nach Luhman durch operative Geschlossenheit und einen hohen Grad an Selbstreferentialität gekennzeichnet sind, Letztere jedoch offene Strukturen aufweisen und damit keine klare Umwelt-System-Opposition mehr zulassen, die Selbst- von Fremdreferentialität zu unterscheiden erlaubt. Dies ist die globale Perspektive.

Darüber hinaus aber – und hierfür kann wiederum das Internet als Konglomerat verschiedener technischer, aber eben auch sozialer Netzwerke herangezogen werden – wird das Netzwerkmodell als flexible Organisation von Knoten und deren Verbindungen, die sich beständig verschieben und durch weitere Knoten ergänzt werden können (während andere wegfallen), auch zu einem Paradigma für soziale Beziehungen. Die eigene Präsentation und Präsenz auf beruflichen Netzwerkplattformen wie *Xing* (gesprochen: Crossing, www.xing.com) wird mittlerweile als wichtiger Bestandteil einer strategischen Karriereplanung angepriesen, weil auf diese Weise globale Kontakte hergestellt werden können und gezielte Ansprache von EntscheidungsträgerInnen möglich wird, ohne diese persönlich zu kennen. Das »Networking« ist auch jenseits des Internets in aller Munde, nicht nur im Beruf, sondern auch in der Politik. Sein Kennzeichen ist nicht zuletzt die verschwimmende Grenze zwischen privater und beruflicher Sphäre. Doch auch zum richtigen Networking werden soziale Kompetenzen benötigt, um insbesondere die Balance zwischen echter Sympathie und daraus erfolgreichem pragmatischem Nutzen zu halten, ohne in einen reinen Utilitarismus der Beziehungspflege abzugleiten und die institutionell verankerten Wege, die nicht zuletzt zur Wahrung einer gewissen Transparenz bei wichtigen Entscheidungen etabliert wurden, zu unterlaufen.

Soziale Netzwerke sind häufig zudem bei weitem nicht so offen, wie man meinen sollte – auch hierfür bietet das Internet ein paradigmatisches Beispiel. In den sogenannten »Communities« bilden sich schnell implizite Hierarchien heraus: Besonders engagierte Gemeinschaftsmitglieder steigen zu MeinungsführerInnen auf (wie z. B. die AdministratorInnen bei *Wikipedia*); diejenigen, die sich nicht nur virtuell, sondern auch im real life kennen, halten stärker zusammen und prägen die jeweilige Kommunikationskultur. Wie jede Gruppe können auch virtuelle Gemeinschaften Ausschlussmechanismen entwickeln, die gegen zu viel Einfluss von außen und eine zu hohe Fluktuation zwischen alten und neuen Mitgliedern eingesetzt werden, nicht zuletzt auch, um stabilitätssichernd zu wirken. Ermöglicht wird jedoch eine globale Kontaktaufnahme über Ländergrenzen hinweg, die allerdings aller Wahrscheinlichkeit nach über kurz oder lang durch real life-Begegnungen gefestigt werden muss, um längere Zeit zu überdauern.

Der Charakter von Netzwerken ist – trotz zahlreicher Studien auf der methodologischen Basis der Netzwerkanalyse, die jedoch auf einer gewissen Dauerhaftigkeit

bestehender Beziehungen basiert und die Offenheit von Netzwerken meist methodisch nicht gut erfassen kann (vgl. Weyer 2000, S. 141 f.) – noch weitgehend Neuland. Der hybride Charakter von Netzwerken zwischen inoffiziellen Beziehungen und auf institutioneller Zugehörigkeit gründender gemeinsamer Basis erschwert den analytischen Zugang zu diesem Phänomen (vgl. Bommers/Tücke 2006). Fest steht, dass Netzwerke sich verschiedener Plattformen bedienen, die untereinander in komplementärer Beziehung stehen, und dass sie bei weitem nicht so a-hierarchisch sind, wie von den Pionieren des Internets und den ProtagonistInnen virtueller Gemeinschaften (allen voran Howard Rheingold 1994) ursprünglich gefeiert. Sie sind auch kein neues Phänomen. – Neu ist jedoch ihre positive Aufwertung, während das inoffizielle Beziehungsspiel lange Zeit die negative Konnotation von Vetternwirtschaft und Intransparenz aufwies. Die Ambivalenz von Netzwerken ist zweifellos nach wie vor vorhanden, auch wenn derzeit eine Umwertung hin zum Positiven erfolgt.¹⁴ Eine kritische Prüfung der Funktionalität von Netzwerken, eine größere Transparenz ihrer Prozesse und Effekte gehört zu den Anforderungen, die im Umgang mit der »Netzwerkgesellschaft«, die eigentlich »Netzwerkegesellschaft« heißen müsste, unabdingbar sind. Hinzu kommt eine Neudefinition und Ausdifferenzierung der sozialen Kompetenzen, die im Umgang sowohl mit den nach wie vor den Alltag dominierenden hierarchischen Strukturen, aber eben auch den notwendigen Netzwerken erforderlich werden, ohne dem reinen Pragmatismus und Utilitarismus persönlicher Beziehungen und der Aushebelung institutioneller Verfahrensweisen das Wort zu reden.

4. Komplexitätsinduktion des Alltagslebens

Das Internet stellt aufgrund seines hybriden Charakters als individuelles und als Massenmedium, als Informations- und Kommunikationsmedium und als Plattform für reales ökonomisches, politisches und soziales Handeln eine hochkomplexe Struktur dar, die sich komplementär zu unserem orts- und zeitgebundenen Umfeld verhält und dieses um Funktionen erweitert, die vor allem durch zeit- und ortsun-

¹⁴ Diese ist allerdings immer wieder durchzogen von entsprechender Kritik: So ergab eine jüngst erschienene Studie zur Besetzungspraxis bei Professuren die Dominanz von inoffiziellen männerdominierten Netzwerken bei der Entscheidungsfindung, obwohl der Verlauf von Berufungsverfahren hochstandardisiert und institutionell verankert ist (vgl. Färber/Spangenberg 2008). Hier zeigt sich eine Durchdringung systemimmanenter Verfahrensweisen mit Netzwerkstrukturen. Auch im Internet zeigen sich ambivalente Effekte von Netzwerken: Methoden des sogenannten »viral marketing« nutzen die Bewertungsstrategien von Webseiten, um ihre Produkte wirksam, aber unauffällig zu platzieren und bedienen sich dabei prominenter MultiplikatorInnen wie z. B. vielgelesenen Bloggern (vgl. Kortmann 2008). Das »viral marketing« ist ein Beispiel dafür, wie klassische Werbestructuren, die auf der zentralisierten Informationsdistribution der Massenmedien aufbauen, an die Gegebenheiten der vernetzten Kommunikation angepasst werden. Eine Vielfalt neuartiger Werbe- und PR-Strategien auf der Basis des Web 2.0 schildert anwendungsorientiert Huber 2008.

abhängiges Handeln und Kommunizieren gekennzeichnet sind. Teilweise wird dabei auf soziale Verhaltensweisen der »realen Welt« zurückgegriffen, teilweise aber müssen insbesondere aufgrund der spezifischen technischen Bedingungen neue erlernt werden. Darüber hinaus – und das macht das Internet tatsächlich zu einem signifikanten kulturellen Phänomen – wirkt das Handeln und Kommunizieren im Netz zurück auf unser reales Umfeld. Die durchgängig zu konstatierende Ambivalenz des Internets – die Nutzung seiner Technologie sowohl zum Nutzen wie auch zum Nachteil des/der Einzelnen und der gesellschaftlichen Subsysteme – ist letztlich nur ein Spiegel unseres Alltagslebens, in dem uns beständig derartige Ambivalenzen begegnen, erhöht allerdings dessen Komplexität dadurch, dass beide Sphären zusammenwirken. Das Netz als verhältnismäßig neue Erscheinung steigert derzeit die Aufmerksamkeit für derartige Entwicklungen und bietet damit die Möglichkeit, bisher stillschweigend aus Gewöhnung Akzeptiertes doch wieder in Frage zu stellen. Das ist vielleicht der wirkungsmächtigste Effekt neuer Medien: Sie zwingen nicht nur zur Entwicklung neuer Kompetenzen, sondern auch zur Reflexion des Althergebrachten und bieten damit eine Chance zu einer Re-Definition und vielleicht auch Re-Formation von Kulturen und ihres Verhältnisses zueinander.

Literatur

- BERNERS-LEE, TIM (1989): Information Management. A Proposal. Genf. <http://www.w3.org/History/1989/proposal.html> [Zugriff: 20.2.2009].
- BOLTER, JAY DAVID (1991): *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing*. Hillsdale-New Jersey: Erlbaum.
- BOMMERS, MICHAEL; TACKE, VERONIKA (2006): Das Allgemeine und das Besondere des Netzwerks. In: Hollstein, Betina; Straus, Florian (Hg.): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS, S. 37–62.
- CASTELLS, MANUEL (2002): *The Information Age: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- FÄRBER, CHRISTINE; SPANGENBERG, ULRIKE (2008): *Wie werden Professuren besetzt? Chancengleichheit in Berufungsverfahren*. Frankfurt/M.: Campus.
- FOUCAULT, MICHEL (1994): *Die Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FÜCHSEL, PETRA (2008): Das beste Weblog kommt aus Kuba, 29.11.2008. <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,3827081,00.html> [Zugriff: 21.2.2009].
- HANSEN, SVEN (2008): Peking klagt Dissidenten an. In: *taz online*, 19.3.2008. <http://www.taz.de/1/politik/asien/artikel/1/peking-klagt-dissidenten-an/?src=SZ&cHash=8867c70194> [Zugriff: 21.2.2009].
- HARTMANN, FRANK (2007): *Globale Medienkultur. Technik, Geschichte, Theorien*. Wien: WUV.
- GOETZ, RAINALD (1999): *Abfall für alle*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2008): *Klage*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HEIBACH, CHRISTIANE (2000): *Literatur im Internet. Theorie und Praxis einer kooperativen Ästhetik*. Berlin: dissertation.de. Auch online unter: http://www.netzaesthetik.de/inhalt/Aufsaeetze/heibach_diss.pdf [Zugriff: 22.2.2009].
- DIES. (2003): *Literatur im elektronischen Raum*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HUBER, MELANIE (2008): *Kommunikation im Web 2.0*. Konstanz: UVK.
- HUBER, MICHAEL (2009): Tausend kleine Brüder. Hasan Elahi durchleuchtet seit sechs Jahren sein Leben im Internet. Nun holt die Realität den Künstler ein. In: *Süddeutsche Zeitung*, 13.2.2009.

- KORTMANN, CHRISTIAN (2008): Die gekaufte Weisheit der Vielen. Falscher Ruhm im Netz: Wie Agenturen den Erfolg von YouTube-Videos steuern. In: *Süddeutsche Zeitung*, 19.6.2008.
- LANDOW, GEORGE P. (1994): What's a Critic to Do? Critical Theory in the Age of Hypertext. In: Ders. (Hg.): *Hyper / Text / Theory*. London-Baltimore: John Hopkins University Press, S. 1–47.
- DERS. (1997): *Hypertext 2.0. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- LUHMANN, NIKLAS (1994): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2000): *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- NELSON, TED (1987): *Computer Lib/Dream Machines, updated and revised edition*. Redmond: Tempus Books [orig.: 1974].
- RHEINGOLD, HOWARD (1994): *Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers*. Bonn u. a.: Addison Wesley.
- WEYER, JOHANNES (2000): Soziale Netzwerke als Mikro-Makro-Scharnier. Fragen an die soziologische Theorie. In: Ders. (Hg.): *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München-Wien: Oldenbourg, S. 237–254.

Jürgen Struger

Chatten, bloggen, mailen, posten

Zur Veränderung des Sprachgebrauchs im und durch das Internet

Dass sich die Sprache verändert, wird meist von jenen bemerkt, die einen »Niedergang« der Sprache feststellen. Abgesehen von SprachwissenschaftlerInnen (und selbst die sind nicht immer frei von der Versuchung zu werten) gibt es kaum jemanden, der lediglich Veränderungen konstatiert. Veränderungen werden in einer konservativen Sicht der Dinge tendenziell als Verschlechterungen gesehen, und in Hinblick auf die Sprache scheinen die meisten SprecherInnen, wenn sie ein gewisses Alter erreicht haben, davon überzeugt zu sein, dass die öffentlich verwendete Sprache qualitativ schlechter wird, ungenauer, durchsetzt mit unlogischen Ausdrücken, geprägt von schlechtem Stil und strotzend vor Fremdwörtern, die im Grunde nicht gebraucht werden. Bemerkenswert ist an diesem Phänomen, dass, wenn alle bisherigen Generationen, die bisher dieser Ansicht waren, Recht behalten hätten, der sprachliche Niedergang der zivilisierten Welt uns bis auf den heutigen Tag zu sprachlosen und debilen Wesen verkommen hätte lassen. Die Klage über den Verfall der Sprache, der Sitten und der Vernunft hebt spätestens in der klassischen Antike an (vgl. Sieber 1994, S. 14 und 37) und hat ihre periodischen Konjunkturen, deren letzte sich nunmehr schon seit einigen Jahren in Form eines Sprachratgeber- und Sprachsatire-Booms bemerkbar macht. Die Klage und der Spott über »Sprachdummheiten« (Gustav Wustmann) macht sich publizistisch bezahlt, und insgeheim scheint sich ein breites Publikum zu freuen, wenn wieder einmal öffentlich gemacht

JÜRGEN STRUGER ist Universitätsassistent am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik und am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: juergen.struger@uni-klu.ac.at

wird, wie verfallen und lächerlich Sprache geworden ist, gerade jetzt in Zeiten des Internets!¹

1. Die Gegenwartssprache zwischen Norm und Dynamik

Aber ändert sich die deutsche Sprache nun tatsächlich im und durch das Internet? Und wenn ja: Wie soll man darauf reagieren?

Deutschunterricht, wie Unterricht in jeder anderen Sprache, basiert auf Regelwerken, Konventionen, Normen, »ungeschriebenen Gesetzen« und auf der Unterscheidung zwischen richtigen und falschen, korrekten und fehlerhaften Ausdrücken. Anders als beim ungesteuerten vorschulischen (so genannten »natürlichen«) Spracherwerb, bei dem die Strukturen der jeweiligen Sprache in der Interaktion scheinbar spielerisch und ohne das Erlernen jeglicher expliziter Regeln erworben werden, gibt es in der schulischen Unterrichtssituation die Notwendigkeit der Bewertung und Korrektur. Die sprachliche Leistung der SchülerInnen wird an Normen orientiert gemessen und an diesen Normen ausgerichtet. Nun besteht die Krux am Begriff der Norm daran, dass diese immer schon den sprachlichen Wirklichkeiten einer Sprachgemeinschaft hinterherläuft und festzuschreiben versucht, was sich genau genommen in stetiger Veränderung befindet. Dieses Problem wird durch eine sich beschleunigende öffentliche Kommunikation verschärft, in der sprachliche Veränderungen viel schneller als zu Zeiten ausschließlich gedruckter Medien verbreitet werden. Das World Wide Web bietet Kommunikationen (quasi) in Echtzeit. Im Gegensatz zum vergleichsweise gemächlichen Buchdruck werden sprachliche Innovationen genauso wie grammatische Fehler und syntaktische Mängel weitergegeben und noch vor ihrer kritischen Prüfung als sprachliche Tatsachen gesehen.

Wie relevant ist das Internet nun tatsächlich für den Sprachgebrauch? Im europäischen Vergleich belegen Österreichs Jugendliche bezüglich der Internetnutzung das Mittelfeld (vgl. Paus-Hasebrink/Ortner 2008, S. 61).²

Studien zeigen, dass gut zwei Drittel der InternetnutzerInnen aller Altersgruppen fast jeden Tag das Internet frequentieren.³ Deutsche Jugendliche verbringen täglich

1 Im Sommer 2007 rief das Wochenmagazin *Der Spiegel* dazu auf, so genannte »Stör-Wörter aus dem Internet« zu melden, die (von den *Spiegel online*-LeserInnen) als besonders dumm und unnötig empfunden werden. »Googeln« und »downloaden« belegten dabei die ersten beiden Plätze dieses Negativ-Rankings (vgl. <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,490475-4,00.html> – Zugriff: 3.1.2009). Auf ähnliche Weise ziehen Autoren wie Bastian Sick gegen den »Sprachverfall« zu Felde, wenn sie ihre LeserInnen auffordern, ihnen Beispiele für »Sprachunfälle« einzusenden, welche dann publizistisch effektiv vermarktet werden.

2 Vgl. auch den Bericht zum österreichischen EU Kids Online-Projekt »Online-Risiken und -Chancen für Kinder und Jugendliche: Österreich im europäischen Vergleich«. http://www.bka.gv.at/Docs/2008/11/6/kids_online.pdf [Zugriff: 12.2.2009].

3 http://www.statistik.at/web_de/presse/024081 (Statistik Austria) und <http://www.presstext.at/pte.mc?pte=060705011> (Presstext) [Zugriff: 11.2.2009].

durchschnittlich 114 Minuten im Netz⁴, ein Wert, der vermutlich auf Österreich übertragbar ist. Durch diese intensive Nutzung und die damit verbundene häufige Konfrontation mit der im Netz verwendeten Sprache ergibt sich zwangsläufig eine Art sekundärer sprachlicher Sozialisierung, abhängig von den jeweiligen Kommunikationsgemeinschaften und Kommunikationsformen wie Chats, Weblogs, Foren etc. Besonders frequentiert werden von Jugendlichen aktuellen Studien zufolge (Feierabend/Kutteroff 2007, S. 83–95) »schnelle« Kommunikationsformen wie »Instant Messenger« (72 %), E-Mail (60 %) und Chatrooms (30 %). Diese Zahlen lassen erahnen, wie wichtig das Medium Internet für die sprachliche Sozialisation der Jugendlichen ist und wie groß der Einfluss der im Netz verwendeten Sprache.

2. »Getippte Gespräche« und veröffentlichte Tagebücher – Schreiben ist wieder angesagt, aber anders als früher

Zu den aus deutschdidaktischer Sicht erstaunlichen Veränderungen im Umgang mit der Sprache gehört die Tatsache, dass Jugendliche mehr und häufiger schreiben, wenn auch nicht unter den Bedingungen der »klassischen« Textsorten Aufsatz, Erzählung, Brief, Tagebuch etc. Der Austausch in Foren und in den beliebten Chatrooms bringt Sprache hervor, die sich mit herkömmlichen Gattungsbegriffen nicht befriedigend darstellen lässt und auf halbem Wege zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation zu verorten ist.

2.1 Chatrooms

Chatrooms sind virtuelle Orte im Netz, an denen sich NutzerInnen meist anonym in meist sehr informeller Art treffen und austauschen. Die Inhalte von Chats sind vorwiegend auf das Knüpfen von Bekanntschaften, den zwanglosen Informationsaustausch und auf inhaltlich spontane Kommunikation begrenzt. Durch die schnelle Kommunikation beim Chatten werden Beiträge sprachlich und orthographisch auf das notwendige Minimum reduziert, mit umgangssprachlichen Ausdrücken und Kürzeln durchsetzt, die das schnelle Schreiben möglich machen. In Chatrooms und auch in vielen Foren wird Sprache vorwiegend funktional verwendet, und es ist anzunehmen, »dass [...] die situativ gegebenen Notwendigkeiten eher als ein kommunikatives Problemlösen denn als Bewältigung »sprachsystemrichtiger« Textproduktionsaufgaben begriffen werden« (Beisswenger 2001, S. 1). Runkehl, Schlobinski und Siever (1998) haben gezeigt, dass die von Jugendlichen in Chats verfassten Texte viele Merkmale gesprochener Sprache bzw. konzeptioneller Mündlichkeit im Sinne von Koch/Oesterreicher (1985) aufweisen, wenn sie auch im Medium der Schriftlichkeit verfasst sind. Diese hauptsächlich funktional ausgerichtete Sprachverwendung führt zu den bekannten Phänomenen: der sprachlichen Verknappung, der Ver-

4 Vgl. http://mediennutzungmedienbildung.suite101.de/article.cfm/internetnutzung_von_jugendlichen [Zugriff: 11.2.2009].

wendung von Kürzeln und Emoticons sowie der Verwendung reduzierter syntaktischer Konstruktionen und »aufgelockerter« Orthographie. Es wäre jedoch schlichtweg falsch, hier von einer »Verarmung« der Sprache zu sprechen, denn unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität erfüllt auch Chat-Talk seine Aufgaben.

Eine interessante Auswirkung der schnellen Verbreitung von Chatforen ist die Tatsache, dass die in den Foren verwendeten sprachlichen Kürzel wieder zurück in die gesprochene Sprache finden.⁵

Chatforen tragen vermutlich viel zu Veränderungen des Deutschen bei, jedoch nicht im Sinne einer Verknappung der gesprochenen Sprache, sondern vielmehr als Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten. Die besonderen grafischen Eigenheiten von Chatsprache, wie etwa die Kodierung von Emotionen mit orthographischen Zeichen :-) oder die Bildung von Akronymen, sind m.E. und *afaik*⁶ ;-) eher als fantasiereiche Erweiterung denn als Reduktion des Deutschen zu verstehen. Sie reduzieren das Ausdrucksinventarium des Deutschen nicht, vielmehr ersetzen sie komplexere oder veraltete Ausdrücke; ein Vorgang, der in der Sprachgeschichte nicht neu ist.⁷

2.2 Weblogs

Weblogs sind in sprachlicher Hinsicht variantenreicher als Chats. Mitte der 1990er Jahre als Online-Tagebücher oder Online-Journale verwendet, zählen Sie zu den momentan wohl produktivsten Publikationsformen im Internet. Weblogs (oder Blogs) dienten ursprünglich dazu, persönliche Erfahrungen im Netz zu veröffentlichen, etwa in Form von Erfahrungsberichten. Schon bald entwickelte sich aber eine Vielzahl von Weblog-Typen mit teils politischen, teils journalistischen Inhalten, so dass einzelne Weblogs Berühmtheit erlangten und dadurch sogar zu einem meinungsbildenden Faktor wurden.⁸ Heute gibt es Wahlblogs, Wissenschaftsblogs, Jobblogs, Warblogs genauso wie Funblogs und Crimeblogs. Je nach Thema und Ziel ist hier die zu erwartende sprachliche Variation sehr groß und bewegt sich von umgangssprachlich verfassten Blogs über solche mit journalistischem Stil bis hin zu tendenziell wissenschaftlichen Blogs. Auffällig ist, dass viele Weblogs sich auf die Verwendung von Schrifttexten konzentrieren, die durch Bilder ergänzt werden, dass aber viele multimediale Möglichkeiten nicht ausgeschöpft werden. Insofern stellen Weblogs eine Renaissance der Schriftlichkeit dar, wenn auch unter neuen Vor-

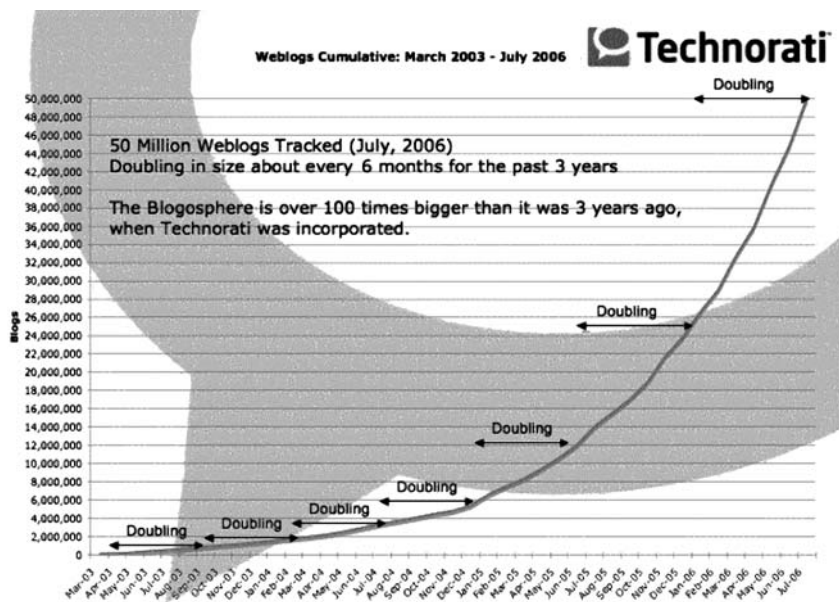
5 Meines Wissens gibt es hierfür noch keine generalisierbaren empirischen Daten, jedoch Indizien in Chatforen, in denen die Aussprache von Kürzeln wie etwa »lol« diskutiert wird (langes oder kurzes O?): <http://dict.leo.org/forum/viewGeneraldiscussion.php?idThread=1528&idForum=4&lp=ende&lang=en> [Zugriff: 19.03.2003].

6 Akronym für »as far as I know« (- meines Wissens).

7 Vgl. hierzu schon Hermann Paul (1960) und hier insbesondere Kapitel IV (»Wandel der Wortbedeutung«).

8 Vgl. Genner 2007; siehe dazu auch den Beitrag von Christiane Heibach in diesem Heft.

Abb. 1: Entwicklung der Weblogzahlen von März 2003 bis März 2007⁹



zeichen. Die Gesamtheit der im Netz vorhandenen Weblogs wird auf 50 bis 75 Millionen geschätzt (Abb. 1).

Weblogs stellen aus textlinguistischer Sicht eine Erweiterung des Textsorteninventars dar, weil sie mit herkömmlichen Textsorten (in Printmedien) nur wenig gemeinsam haben. Traditionelle Genres werden teilweise aufgelöst, teilweise übernommen und an die mediale Umgebung des Internets angepasst.

Weblogs sind bezüglich Grammatik, Syntax, verwendeter Stilschicht, Wortschatz, Komplexität der Themengestaltung und bezüglich der sie betreffenden Diskurse extrem heterogen (Tagebuchform, journalistische Textformen, wissenschaftliche Themenbehandlung etc.). Die technischen Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen Websites etc. macht aus Weblogs potentielle Hypertexte, also Textformen, welche mehrdimensional sind und explizit mit vielen anderen Texten und (Bild)Inhalten

9 <http://technorati.com/weblog/2007/04/328.html> [Zugriff: 24.2.2009]. – Technorati ist ein gewerbliches Internetinformationsportal mit verschiedenen IT-Themenschwerpunkten, darunter auch zum Thema Blogs. Technorati berichtet regelmäßig über Entwicklungen in der »Blogosphere«, u. a. über deren zahlenmäßige Entwicklung. Zu weiteren statistischen Informationen im Internet siehe etwa auch <http://www.publicadata.ch/>, ein Schweizer Medienforschungsportal mit umfassenderen Informationen. Entsprechendes Zahlenmaterial ist bezeichnenderweise über gewerbliche Internetportale schneller abrufbar als über unabhängige Forschungsinstitutionen.

verknüpft sein können. Diese neuen Formen der Intertextualität haben interessante Konsequenzen. Zum einen wird der herkömmliche Begriff der Autorschaft aufgeweicht, wenn ein/e BlogautorIn Fremdkommentare aufnimmt oder seine/ihre Texte nicht nur mit Zitaten belegt, sondern so mit fremden Texten verknüpft, dass ein neuer Großtext mit potenziell unbegrenzt vielen AutorInnen entsteht (welche ihrerseits wieder mit anderen AutorInnen und Texten verknüpft sind etc.). Zum anderen werden die bisher klar definierbaren Textgrenzen relativiert, da Weblogs regelmäßig aktualisiert werden und gewissermaßen *work in progress* darstellen. Insofern weisen manche Weblogs viele Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit auf, andere wiederum sind dezidiert konzeptionell schriftlich (siehe oben). Bei all diesen Merkmalen sind Weblogs jedoch besonders da, wo sie um ein spezielles Thema kreisen, zumeist thematisch sehr konsistent und kohärent.

Zusammenfassend können Weblogs als Erweiterung oder Fortführung der Kultur der Schriftlichkeit betrachtet werden. Sie umspannen die ganze Bandbreite traditioneller Stilistik bis hin zu sehr »innovativem« Sprachgebrauch. Weblogs sind potentiell offen für jegliche Form der Schriftlichkeit (von formal bis experimentell) und für jegliche Form der Bearbeitung von Themen (monologisch, dialogisch, essayistisch etc.). Insofern bieten sie Möglichkeiten der Schriftlichkeit an, die zwar prinzipiell nicht neu sind, aber durch ihren Öffentlichkeits- bzw. Publikationscharakter und die Möglichkeit der Interaktion mit anderen NetzteilnehmerInnen attraktiv sind.

Weblogs werden – wie im Prinzip alle hier besprochenen Textphänomene – nicht für sich selbst, sondern immer, nicht nur potentiell, für eine Öffentlichkeit geschrieben. Dadurch entsteht für die AutorInnen eine gewissermaßen aus der Sachlogik entstehende Notwendigkeit der sprachlichen Aufmerksamkeit den produzierten Texten gegenüber. Die Schreibmotivation entsteht einerseits aus dem Bedürfnis, zu bestimmten Themen Stellung zu nehmen, andererseits aus dem Wunsch heraus, auch verstanden zu werden.

2.3 Internetforen, Webforen

Foren stellen eine weitere Form der Schriftlichkeit im Internet zur Verfügung, die durch spezielle Bedingungen und Regeln gekennzeichnet ist. Die Bezeichnung »Forum« ist dabei in mehrfacher Hinsicht treffend. Das lateinische »forum«, Marktplatz, also der Ort, an dem sich freie (römische) Bürger über relevante Dinge berieten, sich Meinungen bildeten und Neuigkeiten (natürlich auch Gerüchte) austauschten, ist auch heute ein solcher Platz, an dem UserInnen ihre Gedanken, Meinungen und Erfahrungen zu bestimmten Themen austauschen können. »Die Kommunikation findet dabei asynchron, das heißt nicht in Echtzeit, statt.«¹⁰

Die TeilnehmerInnen eines Forums können anonym oder – wie in vielen Fällen – als registrierte Forumsmitglieder mit Namen oder selbst gewähltem »nickname«

¹⁰ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Internetforum> [Zugriff: 11.3.2009].

Beiträge zu speziellen Themen verfassen. Die Interaktion erfolgt dabei wie erwähnt zeitverzögert. Je nach Thema und damit je nach Art der TeilnehmerInnengruppe können Stil, Komplexität der sprachlichen Eigenschaften, Wortschatz und der Grad der Formalität der Sprache variieren. Ähnlich den Weblogs gibt es Internetforen in sehr unterschiedlichen sprachlichen Ausprägungen. Während Erstere allerdings ihrer Natur nach zumeist monologisch gestaltet sind, stellen Foren eine Art offenes Gruppengespräch dar, also eine Kommunikationssituation, in der Mechanismen der Selbstregulation und der Kontrolle greifen. Entweder gibt es eigene ModeratorInnen, die Inhalt und Form der Beiträge beobachten und zuweilen sanktionieren, oder aber es gibt Mechanismen der Selbstregulierung zwischen den Forumsmitgliedern, in der Art einer freiwilligen Selbstkontrolle. Internetforen sind in der überwiegenden Zahl der Fälle thematisch ausgerichtet, d. h. dass die Beiträge einer gewissen freiwilligen Kontrolle durch die NutzerInnen, aber auch einer Kontrolle durch ForumsadministratorInnen unterliegen.

In der überwiegenden Zahl der Fälle haben Foren eigene Regelwerke (Forenregeln, »Netiquette« etc.), in denen die Form der Forumsbeiträge geregelt ist, meist ex negativo, also unter Auflistung von Verboten, Sanktionen etc. In pragmatischer Hinsicht ist das interessant, weil über solche Forenregeln explizit Kommunikationsregeln eingeführt werden, auf die im Zweifelsfall verwiesen werden kann, was in alltäglicher Kommunikation gerade nicht geschieht. So ist etwa bemerkenswert, dass in stark thematisch orientierten Foren off topic-Beiträge geradezu verpönt sind, Beiträge also, die nicht zum Thema passen.¹¹ Außerdem müssen Beiträge in thematischen Foren meist mit einer Überschrift deutlich einem speziellen Unterthema zugeordnet sein, sodass die anderen ForumsnutzerInnen Relevanz und Inhalte vorweg beurteilen können. Auch das ist in pragmatischer Hinsicht wieder interessant, da die TeilnehmerInnen deklarieren müssen, worüber sie schreiben, was wieder höhere Ansprüche an die Textplanung stellt als etwa Chats oder monologische Blogs.

Beiträge in Foren müssen, um erfolgreich zu sein, d. h. um gelesen, verstanden und auch beantwortet zu werden, eine ganze Reihe von textuellen Kriterien in einem höheren Maß erfüllen als etwa in mündlichen Gesprächen. Forenbeiträge müssen nicht nur die Kriterien der Kohäsion und Kohärenz erfüllen, sondern speziell auch jene der Informativität und Situationsangemessenheit.¹² Das Verfassen von Beiträgen für Internetforen stellt also an ForenteilnehmerInnen hohe Ansprüche in Bezug auf

- Sprach- und Textplanung
- stilistische Sensibilität
- Kontextwahrnehmung (Ansprüche der übrigen TeilnehmerInnen)
- und Strukturierung von Inhalten.

11 Wenn solche off topic-Beiträge dennoch publiziert werden, dann wird das von den AutorInnen zumeist auch explizit markiert: »Ich weiß, das ist jetzt total weg vom Thema, ...« oder »das gehört jetzt nicht ganz zur Sache, aber ...«.

12 Vgl. hierzu die Textualitätskriterien von Dressler und de Beaugrande (1982).

Der letzte Punkt ist insofern von Bedeutung, als Forenbeiträge, die an anderer Stelle bereits Gesagtes wiederholen, ebenso problematisch sind wie in einem Gespräch ständig wiederholte Inhalte und Aussagen (man vergleiche die Grice'schen Gesprächsmaximen: »informativ und relevant sein!«¹³).

3. Resümee – mögliche Konsequenzen für den Deutschunterricht

Das Medium Internet erweitert die Möglichkeiten des Sprachgebrauchs in mehreren Richtungen.

Zum einen wird die deutsche Gegenwartssprache toleranter in Bezug auf das Normen- und Regelwerk. Verbindliches Standarddeutsch gilt immer noch als Norm, die aber vielfach in der alltäglichen Praxis des Internets gebrochen und relativiert wird. Neben dem Standard gibt es vielfältige, pragmatisch veränderte Schreibgebräuche, die ihre Funktion erfüllen und als Regelverstöße von den Internetcommunities als akzeptabel eingestuft werden. Der Deutschunterricht steht nun vor der Aufgabe, seinen Norm- und Regelbegriff zu überdenken und neben der Norm auch die Abweichung miteinzubeziehen. Konkret hieße das, in kontrastiver Art einerseits einen sprachlichen Standard zu vermitteln und andererseits die im Internet (und auch in anderen Medien gelebte) Sprachpraxis mit ihren oft abweichenden Formen nicht gering zu bewerten, sondern in lebendiger Form miteinzubeziehen.

Zum anderen eröffnet das Medium Internet vielfältige neue Möglichkeiten der Sprach- bzw. Schreibpraxis, die einerseits eine Erweiterung der bisherigen Übungsmöglichkeiten erhöhen und die andererseits auch auf hohe Akzeptanz von Kindern und Jugendlichen stoßen. Wie gezeigt finden sich im »Netz der Netze« alle Qualitätsstufen von Sprachverwendung, sowohl bezogen auf grammatisch-syntaktische Komplexität als auch auf Verwendung des Wortschatzes und stilistische Register. Diese Bandbreite an Sprachqualitäten und die pragmatischen Kontexte, in denen Schreibende im Internet ihr inhaltliches und ihr Kontextwissen in interaktiver Weise (vor allem in Foren) aktivieren müssen, macht das Internet zu einem interessanten Ort für die (Weiter)Entwicklung von Schreibkompetenzen. Auch hierin ist eine Herausforderung für den Deutschunterricht verborgen, denn aus Sicht einer Sprachdidaktik, welche auf bewertbare und vergleichbare Schülerleistungen abzielt, sind Didaktisierungen von Sprach- und Schreibangeboten im Internet dringend erforderlich. Hierfür sind mehrere Bedingungen zu beachten:

- *Norm und Varietäten*: Angesichts der Fülle an sprachlichen Angeboten im Netz braucht es Orientierungsmaßstäbe. Das berührt die alte Frage, was denn »gutes Deutsch« sei, welche Stile als Referenz gelten und wo die Grenze zwischen standard- und umgangssprachlichen Varietäten zu ziehen ist (und die Unterrichtspraxis erfordert solche Grenzen). Wenn also nun Unterrichtseinheiten entlang der

13 Vgl. Eckard 1994. – Alles, was laut Grice für das Gespräch gilt, kann ebenso auf die erwähnten Interaktionsformen angewendet werden und scheint insbesondere in stark themenzentrierten Internetformaten zu gelten. Explizite Forenregeln gelten als Standard.

Form von Weblogs abgearbeitet werden¹⁴, dann ist zu akzeptieren, dass diese Form gerade nicht mit einem an Literatursprache orientierten Stil funktioniert, sondern entlang einer funktionalen Stilistik, die am Thema orientiert ist. Weblog-Sprache und andere Sprachstile sind hier also vor allem in ihrer kontrastierenden Stilistik interessant. Hierzu bedarf es einer Reihe von konkreten Entscheidungen der Lehrperson, welche stilistischen Grundlagen den Ausgangspunkt bilden.

- *Steuerung der Inputs*: Angesichts der Fülle an Lehr- und Lernangeboten im Netz und der Notwendigkeit, als LehrerIn eine sinnvolle Auswahl zu treffen und der gleichzeitig kaum vorhandenen Orientierungsmaßstäbe für eine solche Auswahl verwundert es nicht, wenn in der Unterrichtspraxis auf bewährte Textmaterialien und Schreibkonzepte zurückgegriffen wird. Ein Ausweg aus dieser Problemschleife ist bislang lediglich die Strategie, vom Bekannten und Bewährten auszugehen und versuchsweise die in der Fachliteratur referierten Erfahrungen nachzuvollziehen und probeweise anzuwenden. Auch hier empfiehlt es sich, Methoden des selbst gesteuerten Lernens und der Portfolioarbeit als Basis zu nehmen und in der Folge auf »netzbasierte« Unterrichtseinheiten auszuweiten. Die zuvor bewährten Standards (Erarbeitung von Inhalten, Steuerung von Lernprozessen, Standardvorgaben) können dann leichter auf neue Lernumgebungen angewendet werden.
- *Themenwahl*: Sprachkompetenz, verstanden als Handlungskompetenz, wird umso effektiver erworben, umso mehr die Sprech- und Schreibmotivation sowie die erzielbaren Ergebnisse in einem nachvollziehbaren Zusammenhang stehen. Subjektiv bedeutsame Schreibanlässe entstehen vorzugsweise dann, wenn die SchreiberInnen Handlungsziele mit ihrem Schreiben verbinden können und wenn sie sich mit Themen beschäftigen, in welchen sie »lebensbezogene Verwertungsmöglichkeiten« entdecken (Morawietz 1999, S. 1). Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet diese Forderung immer wieder die Reflexion der in der Internetrealität auffindbaren Diskurse und ihrer Anschlussfähigkeit an die Unterrichtsinhalte, was wiederum einen zeitlichen Mehraufwand bedeutet. Die Öffnung des Deutschunterrichts auf das Internet hin hat die Konsequenz, dass die Inhalte nicht mehr vorwiegend durch den Lehrplan und die Lehrkraft, sondern auch durch eine »mediale Realität« gesteuert werden. In der Praxis heißt das, dass beispielsweise mit der Form des Weblogs erarbeitete Kompetenzen sich nicht mehr nur an Lehrplaninhalten, sondern an den Erfordernissen spezieller Blog-Communities (und spezieller Themen) orientieren. Die hier erworbenen Sprachkompetenzen unterscheiden sich aus funktionalen Gründen von offiziellen Sprachstandards in mancher Weise, was aber zu akzeptieren ist, wenn der/die LehrerIn die Kommunikationsform »Weblog« gewählt hat.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich unsere sprachliche Realität durch das Medium Internet vermutlich in einem größeren, beschleunigten Ausmaß än-

14 Weblogs bieten sich aufgrund ihrer Form als Ergänzung oder als Alternative zur Portfolioarbeit an: vgl. Brunner/Häcker/Winter 2006. Zu den Möglichkeiten des Einsatzes von Weblogs im selbst-gesteuerten Lernen und in Verbindung mit Portfolioarbeit siehe auch Baumgartner/Payr 2001.

dert, was aber neben linguistischen vor allem (sprach)didaktische Konsequenzen nach sich zieht. Die Bandbreite an sprachlichen Varietäten und die Vielzahl an stilistischen Varianten (Funktionalstile) ermöglicht eine Vielzahl an Anbindungen an den Deutschunterricht, erfordert aber auch die Akzeptanz neuer Sichtweisen. Die Bewertung von Texten erfolgt dann mehr nach funktionalen denn ästhetischen Kriterien.

Literatur

- AITCHISON, JEAN (32001): *Language Change. Progress or Decay?* Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUMGARTNER, PETER; PAYR, SABINE (2001): *Studieren und Forschen mit dem Internet*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- BEISSWENGER, MICHAEL (2002): Getippte »Gespräche« und ihre trägermediale Bedingtheit. Zum Einfluss technischer und prozeduraler Faktoren auf die kommunikative Grundhaltung beim Chaten. In: Schröder, Ingo W.; Voell, Stéphane (Hg.): *Moderne Oralität*. Marburg: Förderverein Völkerkunde (= Reihe Curupira).
- BÖTTCHER, INGRID; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1999): *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (Hg.; 2006): *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- DRESSLER, ROBERT-ALAIN DE BEAUGRANDE; WOLFGANG ULRICH (1982): *Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*, Band 28. Tübingen: Niemeyer.
- FEIERABEND, SABINE, KÜTTEROFF, ALBRECHT (2007): Medienumgang Jugendlicher in Deutschland. Ergebnisse der JIM-Studie 2006. In: *Media Perspektiven* 2/2007, S. 83–95.
- FIX, MARTIN (2005): Kompetenzerwerb im Bereich »Texte schreiben«. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 111–124.
- GENNER, SARAH (2007): *Politik 2.0 – sind Blogs Motoren oder Bedrohung für die Demokratie?* Lizentiatsarbeit, Universität Zürich, 98 Seiten.
- GESSINGER, JOACHIM (1993): Über den Zusammenhang von Schriftspracherwerb, Schriftsystem und schriftsprachlich induziertem Wandel im Deutschen. In: Erfurt, Jürgen; Gessinger, Joachim (Hg.): *Schriftkultur und sprachlicher Wandel*. Duisburg: OBST (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 47), S. 102–125.
- HEINEMANN, WOLFGANG; VIEHWEGER, DIETER (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, 115).
- KELLER, RUDI (1994): *Sprachwandel*. Tübingen-Basel: Francke, 2. überarb. und erweiterte Aufl.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Bd. 36, S. 15–43.
- MORAWIETZ, HOLGER (1999): Schüler schreiben fürs Internet. Online-Aufsätze und virtuelle Klassenzimmer als Motivationshilfen. In: *Realschule in Deutschland*, H. 5, S. 18–21.
- PAUL, HERMANN (1960⁵/1920): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- PAUS-HASEBRINK, INGRID; ORTNER, CHRISTINA (2008): *Online-Risiken und -Chancen für Kinder und Jugendliche: Österreich im europäischen Vergleich. Bericht zum österreichischen EU Kids Online-Projekt*. Salzburg.
- ROLF, ECKARD (1994): *Sagen und Meinen. Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen*. Op-laden: Westdeutscher Verlag.
- RUNKEHL, JENS; SCHLOBINSKI, PETER; SIEVER, TORSTEN (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. In: *Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache*, Bd. 2, S. 97–109.
- SIEBER, PETER (Hg.; 1994): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt*. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer (= Sprachlandschaft, Bd. 12).

Constanze Drumm

Netzliteraturen – Literaturnetze

Oder wie das Internet die Literatur verändert

1992 prophezeite der amerikanische Schriftsteller Robert Coover (1998) im *New York Times Book Review* »Das Ende des Buches«, wobei Coover damit sowohl das Ende des Artefakts aus getrockneter Holzmasse, Druckerschwärze, Leim und Pappe, als auch das Ende der klassischen linearen Erzählform meinte. In einer Art Rückkehr zur un abgeschlossenen Dichtung der homerischen Rhapsoden vor der schriftlichen Fixierung auf Papyrus und in der Tradition avantgardistischer Literatur, wie sie die Autorengruppe der »Werkstatt für potentielle Literatur (*Oulipo*)« vertrat, stehe die Literatur bzw. ihre Produktion vor einer dritten großen Revolution:¹ Auf die Erfindung der Schrift und diejenige des Buchdrucks folge heute die ebenso gravierende des Hypertextes. Unter Hypertext versteht Coover einen primär aus Verknüpfungen (Links) zu anderen Texten bestehenden Text, der weder einem/einer einzelnen AutorIn zugeschrieben werden kann noch abgeschlossen ist, sondern von »Autoren-Lesern« ständig verändert und erweitert wird.² Damit werde die ästhetische

CONSTANZE DRUMM ist Assistentin am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: constanze.drumm@uni-klu.ac.at

- 1 Dass die »Digitale Literatur« nichts völlig Neues ist, sondern an vergangene literarische Praktiken erinnert, wird immer wieder hervorgehoben. Besondere Ähnlichkeit weist der Hypertext mit der »Ars Combinatoria«, der Mnemonik der Frühen Neuzeit, auf (vgl. Yates 2001, Wenzel 1996, S. 50–70).
- 2 »Hypertext, 1965 als Begriff und Idee von Ted Nelson geprägt, bezeichnet einen Text, in dem die Reihenfolge der Sequenzen, die gelesen werden, nicht vornehmlich von der Autorin bestimmt wird, sondern von der Leserin. Mit der wachsenden Verfügbarkeit von Computern wurde der Hypertext vor allem in künstlerischen Experimenten erprobt.« (Nietzel 2005, S. 111) Vgl. dazu außerdem die Seite <http://auer.netzliteratur.net/dullinks.php>, die eine deutsche und internationale (kommentierte) Linksammlung zu Hypertexten und anderen hilfreichen Seiten zur Internetliteratur bereitstellt. Ein Problem, das allgemein im Netz besteht, hat allerdings auch diese Seite: Die letzte Aktualisierung liegt längere Zeit zurück.

Aufmerksamkeit nicht nur von der Handlung ab- und auf die Strukturzusammenhänge gelenkt, sondern vor allem die unterschwellige patriarchale Autorität und hierarchische Struktur, die linearen Texten stets anhafte, in Frage gestellt, wodurch die Literatur im Zeitalter des Internets nicht nur völlig neue ästhetische Gesichtspunkte eröffne, sondern – wie so oft in der Geschichte – zum Medium politischer Emanzipation werde, was Coover zwar nicht näher ausführt, aber doch andeutet.

Zwar haben sich die postmodernen Hoffnungen, das neue Medium Internet werde zu völlig neuen Literaturformen und zur Massenverbreitung avantgardistischer, hypertextueller, demokratisch produzierter »Netzliteratur« führen, nicht bewahrheitet – da diese lediglich ein Schattendasein am Rande des telematischen Rhizoms führt³, sofern man zur Netzliteratur nicht auch Computerspiele zählt⁴ –, doch sind die Auswirkungen des Word Wide Web auf die Literatur, bzw. den Literaturbetrieb dennoch zu Recht als revolutionär zu bezeichnen.

Legt man Siegfried J. Schmidts (vgl. Schmidt 1982, Hauptmeier/Schmidt 1985) Beschreibung des Literaturbetriebes als System vierer ineinandergreifender Handlungsrollen zugrunde – Schmidt unterscheidet: Produktion (AutorIn), Verarbeitung (Verlage, LektorInnen), Vermittlung (KritikerInnen, LehrerInnen, BibliothekarInnen, BuchhändlerInnen etc.) und Rezeption (LeserIn) –, kann gesagt werden, dass sich das neue Medium Internet auf alle vier Akteure des Literaturbetriebes vehement ausgewirkt hat. Denn das Netz der Netze wird heute nicht nur als Präsentationsplattform, Rezensionsorgan und Umschlagplatz von Literatur verwendet, sondern hat vor allem die Rolle des Autors/der Autorin und die des Lesers/der Leserin tiefgreifend transformiert⁵ und zu einer generellen Hybridisierung und Vermischung früher klar getrennter Funktionen geführt.

Wie aber sieht der Einfluss des Internets auf jede einzelne der vier den Literaturbetrieb bestimmenden Handlungsrollen tatsächlich aus? Und welche Schlüsse lassen sich daraus für die zukünftige Entwicklung des Verhältnisses zwischen Buch und Netz ziehen?

Die Handlungsrollen des Literaturbetriebs und das Netz

In Anlehnung an Schmidts Modell sollen im Folgenden die durch das Internet verursachten Veränderungen für jeden der vier konstitutiven Akteure des Literaturbetriebs kurz skizziert werden.⁶ Die Rolle des Autors/der Autorin (Produktion) wandelt

3 Zur Netzliteratur im engeren Sinne vgl. Simanowski 2005, S. 161–179; Makiewicz 2005, S. 179–199; Suter 2005, S. 199–221; Schreier 2005, S. 221–235.

4 Nietzel 2005, S. 110. Ebenso könnte das gesamte Internet als Literatur gelesen werden, als »Weltroman in Echtzeit« (vgl. Cramer 1999, S. 12).

5 Besonders augenfällig ist die Transformation des Schreibens und Lesens von privaten Tätigkeiten, wie sie sich im 17. und 18. Jahrhundert etablierten, in öffentliche, wie vor der Entstehung des modernen Buchwesens (vgl. Nestvold 1998).

6 Für eine Analyse des Literaturbetriebs der »Digitalen Literatur« im engeren Sinne vgl. Hartling 2004 (<http://www.medienkomm.uni-halle.de/forschung/publikationen/halma19.pdf>).

sich im Zeitalter des WWW in verschiedenen Weisen und unterschiedlichen Graden. Am stärksten verändert sich der Autor im Kontext der »Netzliteratur«, bzw. der »digitalen Literatur«, die in letzter Konsequenz auf die Abschaffung des Autors als eigenständiger Instanz hinausläuft, da sich dieser im Hypertext genauso auflöst wie das Werk selbst, das als unendliches Work in Progress begriffen wird, bei dem RezipientIn (LeserIn) und ProduzentIn (AutorIn) in eins fallen:

Unter dem Terminus »digitale Literatur« sind elektronische literarische Texte zu verstehen, die auf einem digitalen Code basieren und deren Entstehung wie auch Rezeption ohne den Computer nicht möglich ist – im Unterschied zu nachträglich digitalisierter Literatur [sog. »Literatur im Netz«, C. D.]. Digitale Literatur benötigt ein Speichermedium sowie ein Lesegerät und Lese-Software, um hervorgebracht und rezipiert werden zu können. Der Begriff bündelt Texte recht verschiedenen Typs: von Mitschreibprojekten im Internet über Hyperfictions bis hin zu programmierten Texten im Design der jeweils aktuellen technischen Möglichkeiten [...]. Auch Computerspiele werden manchmal, in vielen Fällen zu Recht, dazugezählt. (Winko 2005, S. 138)

Sechs Hauptmerkmale zeichnen Simone Winko zufolge »Digitale Literatur« aus:

- *Interaktivität* (der Leser/die Leserin ist an der Produktion und/oder wandelbaren Erscheinungsweise des »Textes« aktiv beteiligt)
- *Zweistufigkeit* (der literarische Text gründet auf einem zugrundeliegenden unsichtbaren Computerprogramm)⁷
- *Multimedialität* (»Digitale Literatur« ist zumeist mit visuellen und auditiven Elementen versetzt)
- *Nicht-Linearität* (die »Erzählung« folgt keinem narrativen Plot, sondern ist auf Produktions- und/oder Rezeptionsebene durch Sprünge gekennzeichnet)
- *Institutionelle Literarizität* (spezifische Paratexte müssen den »Text« als »Literatur« kennzeichnen)⁸
- *Inhaltliche und formale Literarizität* (Fiktionalität, Narrativität, Komplexität).⁹

7 Simone Winko spricht von »doppeltem Text« (Winko 2005, S. 139).

8 »Damit ein elektronischer Text zur digitalen Literatur zählt, muss es [...] einige institutionelle Hinweise in Form von Paratexten geben, die ihn dazu machen. Das können Signale auf der Website sein, auf der der Text erscheint, entsprechende Verlagsankündigungen oder auch Preise für digitale Literatur, die er oder besser sein Verfasser erhält. Wenn etwa die Firma Eastgate Deana Larsens *Sampler* in der Rubrik »serious hypertext«, Unterabteilung »fiction« anbietet, dann ist das ein Signal für die Literarizität dieser »nine vicious little hypertexts«. Und ebenso beglaubigt die Tatsache, dass ein digitaler Text wie *Säufermond* von Jürgen Mades, Hans-Herrmann Mahnken und Jeremias D. Mießner beim Wettbewerb »Literatur.digital 2003« zugelassen wurde, seinen literarischen Status.« (Winko 2005, S. 140)

9 »Es muss [...] inhaltliche und formale Merkmale geben, die den Text als literarischen markieren. Im inhaltlichen Bereich ist es zumeist die Fiktionalität, verbunden mit einer narrativen Struktur, die als solches Kriterium angeführt wird, auch wenn sie keineswegs eine hinreichende Bedingung darstellt. [...] Zu den formalen Merkmalen zählen traditionell literarische Qualitäten wie Überstrukturiertheit – also so etwas wie sprachliche Dichte und Komplexität –, Selbstbezüglichkeit und anderes. Aber auch die Übernahme traditioneller Gattungsmerkmale wäre hier zu nennen, etwa die Strophenbindung in digitalen Gedichten oder der genretypische Nebentext in hyperfiktionalen Dramen.« (Winko 2005, S. 140 f.)

Trotz des durchaus bestehenden ästhetischen Mehrwerts, den interaktive, multimediale, nichtlineare »Digitale Literatur« bietet, ist sie nach euphorischen Anfängen¹⁰ mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt worden von dem, was man landläufig »Literatur im Netz« nennt. Aber auch bei dieser gemäßigten Variante der Verbindung von Literatur und Internet, bei der traditionelle linear zu lesende Texte (zusätzlich) im Netz veröffentlicht und/oder vertrieben werden, ändert sich die Position des Autors/der Autorin, der/die zunehmend die Rolle des Vermittlers/der Vermittlerin einnimmt, wovon professionell gestaltete persönliche AutorInnen-Homepages beredetes Zeugnis ablegen. Diese dienen vornehmlich der Etablierung und Vermarktung eines ganz bestimmten »Images«.¹¹ Ein besonders markantes Beispiel für diese durch das Netz bedingte zunehmende Vermischung der Produktions- und Vermittlerrolle stellt der Bestsellerautor Paulo Coelho dar, der eine ganze Flut von Blogs, Foren und Einträgen in E-Community-Netzwerken initiiert hat, in dem LeserInnen sich über seine Werke austauschen können.¹² Im deutschen Sprachraum war das *Forum der 13*, eine »Plattform für gegenwärtige Literatur«, einer der ersten digitalen literarischen Salons, in dem sich AutorInnen vor Publikum über ihre projektierten Werke unterhalten und diese zur Diskussion stellen.¹³ Die autoritative Instanz des Autors/der Autorin wird im Zusammenhang mit der »Literatur im Netz« also nicht nur nicht geschwächt, sondern gewinnt im Zeitalter des Internets noch an Bedeutung, insofern sich die Figur des Autors/der Autorin immer mehr in Richtung Pop-Star entwickelt.¹⁴

Eine völlig neue Art von Literatur, bei der die LeserInnen, wie von frühen Propheten des Netzes erträumt, tatsächlich zu AutorInnen ihrer Lieblingsbücher werden, stellt die sogenannte Fan-Literatur da, die darin besteht, dass begeisterte Le-

10 Bezeichnenderweise wurde der von der Wochenzeitung *Die Zeit* 1998 groß aufgezogene Literaturpreis für digitale Literatur »Pegasus« nach zwei Ausgaben eingestellt. Einen sehr guten Überblick sowohl über Digitale Literatur als auch über Literatur im Netz bietet die vom Museum für Literatur am Oberrhein betreute kommentierte Linksammlung www.netlit.de; zur digitalen Literatur im engeren Sinne bietet www.netzliteratur.net einen brauchbaren Einstieg.

11 Vgl. z. B. <http://www.kehlmann.com>; <http://ourworld.compuserve.com/homepages/elfriede>; <http://www.franzobel.at/home.php>; <http://www.schindel.at/>; <http://www.rabinovici.at/>

12 Vgl. <http://www.paulocoelho.co>; <http://paulocoelhoblog.com/>

13 Vgl. <http://www.forum-der-13.de>

14 »Autoren als clevere Stichwortgeber und Ausbeuter des Zeitgeistes – das ist die eine Seite der aktuellen Bewegung. Es gelänge diesen Autoren jedoch nicht, mit ihren Marketingkalkülen durchzudringen, wenn sie nicht auch von Medienvertretern mit offenen Armen empfangen würden. Die Art und Weise, wie selbst in seriösen Feuilletons über Literatur gesprochen wird, hat sich seit Ende der neunziger Jahre markant verändert. Der Autor interessiert nicht zuletzt als Person, als provokantes Individuum, über das sich in fotoangereicherten Homestorys berichten lässt und dessen literarische Arbeiten nur mehr am Rande interessieren. Der Druck auf Redakteure, permanent mit neuen und reißerischen Themen aufzumachen, macht auch vor Literaturjournalisten nicht halt. Rainald Goetz' berühmte Selbstverstümmelung beim Klagenfurter Ingeborg-Bachmann-Preis was das Signal für etliche seiner Kollegen, sich mit Provokationen – sei es in ihrem Auftreten, sei es in ihren Texten – hervorzutun.« (Moritz 2003, S. 216)

serInnen die Geschichten ihrer Bücher- oder FernsehserienheldInnen weiterspinnen. Die Website *Fanfiction.net* beherbergt mittlerweile allein über 386.000 von Fans geschriebene *Harry Potter*-Geschichten und immerhin noch über 41.000 Fan-Geschichten aus der Welt von Tolkiens *Herr der Ringe*. Wem ein Buch also zu kurz war, der kann auf *www.fanfiction.net* weiterlesen, oder besser: gleich selber weiterschreiben und mit Gleichgesinnten in Kontakt treten. Ähnlich wie die LeserInnenforen, auf die im Folgenden noch eingegangen werden soll, dient diese Seite also auch als Online-Community.

Gleichzeitig eröffnet das Netz noch unbekanntem AutorInnen über die Publikationsform des »Book on Demand« direkten Zugang zum Buchmarkt und verhilft unter Umständen in der Folge zu einem Vertrag mit einem angesehenen Verlag.¹⁵ In einem im Februar 2009 im *TIME Magazine* veröffentlichten Artikel zur Zukunft des Buches schreibt Lev Grossman, dass sich das Image der im Selbstverlag publizierenden AutorInnen radikal gewandelt habe. Sei deren Ruf bis vor Kurzem noch ähnlich schlecht gewesen, wie der autodidaktischer Gehirnchirurgen, so würden sie heute, auch aufgrund ihrer beeindruckenden finanziellen Erfolge, durchaus respektiert. Denn allein im letzten Jahr haben es vier ursprünglich im Selbstverlag erschienene Romane auf die amerikanischen Bestsellerlisten geschafft (vgl. Grossman 2009). Etablierte AutorInnen nutzen das Netz zuweilen auch, um ihre Verlage unter Druck zu setzen, wenn sie etwa, wie Stephen King, damit drohen, ihre Romane selbst zu vermarkten und gegen Spenden als E-Mail an ihre LeserInnen zu verschicken (vgl. Roether 2005, S. 75). Anders als in der Musikbranche, wo der Verkauf von Tonträgern radikal eingebrochen ist, hat die Möglichkeit, literarische Texte im Netz (illegal) herunterzuladen und tauschen zu können, bisher nicht zu einem Rückgang der Bücherverkäufe geführt. Vielmehr scheint das Netz durch die hier verfügbaren Informationen den Buchmarkt sogar zu beleben.

Auf der Ebene der Verarbeitung führte die Einführung des Internets hauptsächlich zu einer Beschleunigung und Vereinfachung der internen und externen Kommunikation der Verlage. Zudem nutzen einige Verlage die Möglichkeit, nur selten verkaufte Bücher als »Books on Demand« zu vertreiben, was ihnen erlaubt, Bücher ohne hohe Lagerkosten weiterhin lieferbar zu halten und damit auch die Rechte an diesen nicht zu verlieren (vgl. Günther 2008). Das »Elektronische Publizieren«, also die Publikation eines Werkes lediglich in elektronischer Form, und die Vermarktung als E-Book, fristet im deutschsprachigen Raum hingegen noch ein Schattendasein (vgl. Menn 2009), ganz zu schweigen vom derzeit in Japan boomenden Phänomen der Handy-Romane. Während in Japan die Mehrzahl der 2007 publizierten Bestseller mit dem und für das Handy geschrieben wurde (vgl. Grossman 2009), ist das

15 So gelang es etwa Guido Keller, sein zunächst im Selbstverlag als »Book on Demand« erschienenes Buch *Hagakure – der Weg des Samurai* aufgrund des großen Erfolges beim Piper-Verlag unterzubringen (vgl. Roether 2005, S. 78).

deutschsprachige Angebot an Literatur fürs Mobiltelefon noch gering, auch wenn es bereits erste spezialisierte Verlage gibt.¹⁶

Größere Veränderungen brachte das WWW auch für die Vermittlung (KritikerInnen, LehrerInnen, BibliothekarInnen, BuchhändlerInnen, Agenturen etc.) mit sich. Zwar mag es stimmen, dass kleine Buchhandlungen zunehmend unter Druck geraten und nicht mehr überlebensfähig sind, doch macht der Verkauf über das Netz diesen Verlust mengenmäßig bei weitem wett, wie die jährlichen Umsatzsteigerungen in Milliardenhöhe, etwa des Marktriesen Amazon, beweisen.¹⁷ Nach wie vor führen Bücher vor Tickets und Reisen das Ranking der im Netz gekauften Waren an.¹⁸ Aber auch auf inhaltlicher Ebene ist der/die automatisierte BuchhändlerIn, der aus den bisher getätigten Einkäufen mögliche Empfehlungen errechnet, mittlerweile jedem Kundenberater überlegen. Neben den großen Marktplätzen von Amazon (www.amazon.de), Libri (www.libri.de), antiquarischen Anbietern wie dem ZVAB (www.zvab.de) oder Abebooks (www.abebooks.de) sind die Verlage selbst mittlerweile mit ihrem Zielpublikum in Kontakt getreten und bieten ihren LeserInnen regelmäßige Newsletter oder sogenannte Literaturagenten an, die auf einzelne Interessensbereiche hin persönlich maßgeschneidert sind. Selbst in »Originalen« zu lesen ist möglich, virtuelle Bibliotheken, wie Google sie anbietet¹⁹, die *Europeana* (www.europeana.eu) oder das *Projekt Gutenberg* (www.gutenberg.spiegel.de/) halten eine Menge gemeinfreier Werke für die Suchenden bereit.

Besonders Lyrik hat auf dem Buchmarkt immer weniger Platz – dieser Tatsache wirkt das internationale Projekt *lyrikline.org* entgegen, indem es dem Spartenphänomen Lyrik eine breit angelegte Plattform bietet. Die Homepage ermöglicht es, Gedichte im Original und in Übersetzung zu lesen und sie sich per Audiodatei (vom Autor/von der Autorin) vorlesen zu lassen. Darüber hinaus werden Hintergrundinformationen geboten:

lyrikline.org präsentiert zeitgenössische Poesie multimedial als Originaltext, in Übersetzungen und vom Autor oder der Autorin in Originalsprache gesprochen. Sie finden auf lyrikline.org bereits über 5000 Gedichte von 515 Dichtern aus 49 Sprachen und über 5700 Übersetzungen in 44 Sprachen! (www.lyrikline.org)

Während der (Alb)Traum von der Auflösung des Buches im Netz nicht in Erfüllung ging und das auf Papier gedruckte Buch nach wie vor die maßgebliche Vermittlungsform von Literatur darstellt, hat sich die Literaturkritik mehr und mehr ins digitale Medium begeben. Seiten wie *Literaturkritik.de*, die sich zu einem der einfluss-

16 Vgl. etwa den Wiener Verlag *mobilebooks.com*.

17 Vgl. <http://www.heise.de/newsticker/Amazon-steigert-Umsatz-und-Gewinn-/meldung/113254> [Zugriff: 14.1.2009].

18 Vgl. Roether 2005, S. 79; vgl. auch nicht mehr ganz aktuell Riehm/Orwat/Wingert 2001.

19 In der Google-Bibliothek sind mittlerweile über sieben Millionen digitalisierte Bücher abrufbar: <http://books.google.de/>

reichsten Rezensionsorganen im deutschen Sprachraum entwickelt hat, *Perlentaucher* (www.perlentaucher.de), oder das *Berliner Zimmer* (www.berlinerzimmer.de/) sind heute ebenso angesehen und gefürchtet wie die Feuilletons altherwürdiger Printmedien. Auf dem Gebiet der Kritik hat sich auch die in den Anfängen des weltweiten Netzes viel beschworene Demokratisierung der Literatur ereignet, insofern private Empfehlungen von Amazon-KundInnen oder Literatur-BloggerInnen heute genauso einflussreich sein können wie Kritikerspalten in renommierten Publikationsorganen. Durch das Internet wird der/die LeserIn also nicht nur zum/zur AutorIn (ProduzentIn), sondern auch zum/zur KritikerIn (VermittlerIn).²⁰ Dabei muss der/die LeserIn nicht einmal mehr ausdrückliche Empfehlungen abgeben, da allein schon seine automatisch ausgewerteten Kaufentscheidungen auf andere LeserInnen wirken, so zum Beispiel wenn Amazon den/die LeserIn informiert: »Wird gern zusammen gekauft«, bzw. »Kunden, die diesen Artikel gekauft haben, kauften auch.« Dabei wird eine Komplizenschaft zwischen den LeserInnen suggeriert, und ein Vertrauen in die Empfehlung generiert, die darauf gründet, dass »wir« einen ähnlich (guten?) Geschmack zu haben scheinen. Was hier entsteht, sind neue Formen von virtuellen anonymen Gemeinschaften, die sich unabhängig von interpersonaler Kommunikation konstituieren und allein auf der, von einer Maschine entdeckten, Übereinstimmung inhaltlicher Interessen und/oder ästhetischer Vorlieben gründen. Etwa die virtuelle Gemeinschaft aller, die ein bestimmtes Kochbuch und Foucaults *Ordnung der Dinge* gekauft haben. User-LeserInnen sind heute nicht mehr passive KonsumentInnen, sondern greifen selbst gestaltend in das (Literatur-)Geschehen ein und bedienen sich dafür oft eigens zu diesem Zweck eingerichteter Internet-Foren, von denen nun abschließend eines näher beschrieben werden soll.

Der/die kritische LeserIn

In seiner Radiotheorie fordert Bertold Brecht 1927, »aus dem Radio eine wirklich demokratische Sache zu machen« und »der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln« (Brecht 1967, S. 129). Dieser Übergang von einer passiven Mediennutzung zu einer interaktiven Kommunikation und Mitautorschaft der NutzerInnen ist es, was dem Radio verwehrt blieb, dem Internet aber gelungen ist.

Die internationale Internetplattform *Readme.cc* kommt diesem demokratischen Anspruch nach und wurde im Bewusstsein gegründet, dass Lesen und die Metakommunikation der LeserInnen in der Moderne zumeist eine Verknüpfung von intimer Lektüre und (relativ) öffentlichem Austausch über das Gelesene darstellt:

²⁰ Die Veränderungen des Lesens selbst unter dem Einfluss der elektronischen Medien, reflektiert die »Stiftung Lesen«, vgl. <http://www.stiftunglesen.de/forschung/Default.aspx> [Zugriff: 29.1.2009].

Readme.cc ist ein Austauschforum über Bücher in Form einer virtuellen Bibliothek. Das Besondere daran: die Teilnehmer fotografieren sich mit ihrem Lieblingsbuch, kommentieren es und begründen damit ein persönliches virtuelles Bücherregal. Derart ist Readme.cc kein anonymes Internet-Forum, sondern ein inspirierender Raum für literarische Begegnungen und individuelle Überraschungen.²¹

Die Seite *Readme.cc*, die von der Europäischen Kommission und dem Österreichischen Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur finanziell unterstützt wird, hat zwar bisher nur einige hundert eingetragene Mitglieder, zeichnet sich aber durch eine hohe Präsenz an »ExpertInnen« aus. So sind viele der Mitglieder selbst AutorInnen, LiteraturwissenschaftlerInnen, Kulturschaffende oder in der Verlagsbranche tätig. Die Seite stellt eine gelungene Mischung aus einem Literaturkritikportal und einer auf gemeinsamen Lektürevorlieben basierenden Online-Community dar. Die Mitglieder erstellen zunächst ein »Portrait« ihrer selbst und beginnen dann ihr »Bücherregal« mit Werken zu füllen, indem sie Kurzrezensionen bzw. Leseerfahrungsberichte zu ihren Büchern hochladen. Andere Mitglieder können diese Kritiken kommentieren oder die empfohlenen Bücher auch in ihr eigenes »Bücherregal« übernehmen. Aufgrund von Interessenübereinstimmung bezüglich bestimmter Bücher oder AutorInnen ermittelt die Seite »literarische Verwandtschaften« zwischen den Mitgliedern der Readme-Community und informiert jeweils über diese Übereinstimmungen. Zudem besteht die Möglichkeit, virtuelle (thematische) »Lesezirkel«, d. h. öffentlich zugängliche, von einer Gruppe von Mitgliedern betreute »Bücherregale« zu erstellen. Besonderes Gewicht wird auf die »Verlinkung« mit der realen Welt gelegt, indem nicht nur Bücher, sondern auch Buchhandlungen, Bibliotheken und literarische Veranstaltungen empfohlen werden. Darüber hinaus organisiert die Seite virtuelle Lesungen in *Second Life* und reale Treffen in ganz Europa. *Readme.cc* schafft es so auf vorbildliche Weise, den Spalt zwischen Netz und Buch zu schließen, und stellt ein gelungenes Beispiel aktiver LeserInnenbeteiligung dar.

Das Internet hat das Buch also nicht zum Verschwinden gebracht, wohl aber die Handlungsrollen des Literaturbetriebes aufgeweicht und hybridisiert, insofern Produktion und Verarbeitung (Books on Demand), Produktion und Vermittlung (AutorInnen-Homepages) aber auch Vermittlung und Rezeption (LeserInnen-KritikerInnen) und Rezeption und Produktion (Fanfiction) sich zunehmend überschneiden und ineinander übergehen.

Lev Grossman vermutet, dass die Literatur des Internet- und Handyzeitalters intertextueller (bis an die Grenze des Plagiats), unmittelbarer und gefälliger sein wird als klassische Literatur und eher die Gestalt von Fortsetzungsromanen haben wird. Das mag unserem überkommenen ästhetischen Kanon zwar nicht entsprechen, aber das tat der moderne Roman, der im 18. Jahrhundert aufkam, auch nicht. Die ersten Romane schockierten ihre LeserInnen, verführten sie aber auch zu neuem Denken. »These [new] books will too.« (Grossman 2009)

21 <http://www.readme.cc/de/ueber-uns/> [Zugriff: 29.1.2009].

Dass das Netz das Buch bzw. das Lesen verdrängt – wie dies das Fernsehen tut (Palm 2001) (aber nicht notwendigerweise auch muss, wie die oftmals an Fernsehserien angelehnte Fanliteratur beweist) –, kann generell also nicht behauptet werden, vielmehr scheint es dieses zuweilen sogar zu befördern. So erfahren wir in den auf *Readme.cc* veröffentlichten »News«: »Der Spielekonzern Nintendo wird in Kürze über Amazon England eine Sammlung mit 100 literarischen Klassikern für seine Konsole Nintendo DS anbieten.«²²

Literatur

- BRECHT, BERTOLD (1967): *Der Rundfunk als Kommunikationsapparat*. Gesammelte Werke, 20 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp, Bd. 18, S. 127–134.
- COOVER, ROBERT (1998): The End of Books. In: *The New York Times Book Review*, 27.9.1998. http://www.nytimes.com/books/98/09/27/specials/coover-end.html?_r=2 [Zugriff: 14.1.2009].
- CRAMER, FLORIAN (1999): Literatur im Internet. In: *ALG Umschau*. Hg. von der Arbeitsgemeinschaft Literarischer Gesellschaften und Gedenkstätten e.V., Sonderausgabe, S. 11–17.
- ELM, THEO; HIEBEL, HANS H. (1991): *Medien und Maschinen: Literatur im technischen Zeitalter*. Freiburg i. Br.: Rombach.
- FEHR, JOHANNES; GROND, WALTER (Hg.; 2003): *Schreiben am Netz. Literatur im digitalen Zeitalter*. 2 Bde. Innsbruck: Haymon.
- GRIEM, JULIKA (Hg.; 1998): *Bildschirmfiktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien*. Tübingen: Narr.
- GROSSMAN, LEV (2009): Books Unbound. The forces of a new century are shaping a new kind of literature. It's fast, cheap and out of control. In: *TIME*, vol. 173, No. 5, Nr. 2 (2.2.2009), S. 53–55. <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1873122,00.html>
- GÜNTNER, JOACHIM (2008): Der zerflossene Kanon. Massenhafte Digitalisierung, Print on Demand, Editionen vergessener Dichter – Literaturpflege heute. In: *NZZ*, 4.9.2008, S. 25.
- HAUPTMEIER HELMUT; SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1985): *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*. Braunschweig: Vieweg.
- HARTLING, FLORIAN (2004): *Wo ist der Online-Ulysses? Kanonisierungsprozesse in der Netzliteratur*. HALMA. Halle (= Hallische Medienarbeiten, 19).
- DERS. (2009): *Der digitale Autor: Autorschaft im Zeitalter des Internets*. Bielefeld: Transcript.
- MAKIEWICZ, STEFAN (2005): Schreiben an der Webkante ... oder was bleibt vom Lesen, wenn das Blättern fehlt ... oder das Hänsel-und-Gretel-Prinzip. In: Segeberg/Winko 2005, S. 179–199.
- MATEJOVSKI, DIRK; KRITTLER, FRIEDRICH (Hg.; 1996): *Literatur im Informationszeitalter*. Frankfurt/M.: Campus (= Schriften des Wissenschaftszentrums NRW, Bd. 2).
- MENN, ANDREAS (2009): Die Verwandlung des Buches. In: *Der Tagesspiegel*, 4.1.2009. <http://www.tagesspiegel.de/medien-news/art15532,269698> [Zugriff: 29.1.2009].
- MORITZ, RAINER (2003): Bier und Bücher. Wie die Globalisierung des Verlagswesens und das Internet die Literatur (nicht) verändern. In: Fehr/Grond 2003, Bd. 1, S. 210–221.
- NESTVOLD, RUTH (1998): Der neue Autor. Die elektronische Gemeinschaft und das Ende des einsamen Schriftstellers. In: Griem 1998, S. 205–223.

²² <http://www.readme.cc/de/forum/diskussion/showarticle/1112/>;
<http://www.amazon.co.uk/100-Classic-Book-Collection-Nintendo/dp/B001LK6XKE>
 [Zugriff: 29.1.2009].

- NIETZEL, BRITTA (2005): Computerspiele – ein literarisches Genre? In: Segeberg/Winko 2005, S. 111–135.
- PALM, GEODARD (2001): Die Zukunft des Lesens. In: *Teleopolis*. <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/7/7719/1.html>
- RIEHM, ULRICH; ORWAT, CARSTEN; WINGERT, BERND (2001): *Online-Buchhandel in Deutschland – Die Buchhandelsbranche vor der Herausforderung des Internet – Arbeitsbericht des Instituts für Technikfolgenabschätzung und Systemanalyse Karlsruhe*. Karlsruhe: Forschungszentrum Karlsruhe.
- ROETHER, DIEMUT (2005): Digitale Spaltung? Wie das elektronische Publizieren die Verlagsbranche verändert? In: Segeberg/Winko 2005, S. 69–81.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1982): *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft*. 2 Bde. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- SCHREIER, MARGIT (2005): Von Serienmörderinnen, Verschwörungen und Schwarzer Magie: Pseudo-Dokumentationen im Internet – ein neues Genre? In: Segeberg/Winko 2005, S. 221–235.
- SEGEBERG, HARRO; WINKO, SIMONE (Hg.; 2005): *Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur*. München: Fink.
- SIMANOWSKI, ROBERT (2005): Lesen, Sehen, Klicken: Die Kinetisierung konkreter Poesie. In: Segeberg/Winko 2005, S. 161–179.
- SUTER, BEAT (2005): Literatur@Internet — oder warum die Zukunft des Schreibens längst da ist. In: Segeberg/Winko 2005, S. 199–221.
- WENZEL, HORST (1996): Audiovisualität im Mittelalter. In: Matejovski/Kittler 1996, S. 50–70.
- WINKO, SIMONE (2005): Hyper – Text – Literatur. Digitale Literatur als Herausforderung an die Literaturwissenschaft. In: Segeberg/Winko 2005, S. 137–157.
- WIRTH, UWE (1997): Literatur im Internet. Oder. Wen kümmert's wer liest? In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander: *Mythos Internet*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 319–337.
- YATES, FRANCIS (2001): *Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare*. Berlin: Akademie-Verlag.

Internet – Auswahl

- <http://auer.netzliteratur.net/du/links.php>
- <http://books.google.de>
- <http://gutenberg.spiegel.de>
- <http://www.hyperdis.de>
- <http://www.lyrikline.org>
- <http://www.buecherwiki.de>
- <http://www.fanfiction.net>
- <http://www.lemeus.com>
- <http://www.literaturcafe.de>
- <http://www.literaturkritik.de>
- <http://www.literaturport.de>
- <http://www.netlit.de>
- <http://www.netzliteratur.net>
- <http://www.poetenladen.de>
- <http://www.readme.cc>
- <http://www.stiftunglesen.de>

Gabriele Frankl, Daniela Richter

Neue Kommunikationskulturen

Chats, Foren, Second Life, Web 2.0, Wikis, Online-Spiele, Blogs etc.

»Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache«, hat Wilhelm von Humboldt uns mittels dieser Sprache mitgeteilt. Die Sprache erwirbt das Kleinkind zwar relativ mühelos in seinem sozialen Umfeld, die weitere Elaboration des Sprachcodes sowie die Förderung der Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit durch Lernen mit und über Sprache ist jedoch Aufgabe des Deutschunterrichts. Dieser ist wichtig für die Vorbereitung auf Ausbildung, Studium und Beruf (vgl. Konrad-Adenauer-Stiftung 2001, S. 4), aber auch für die Entwicklung der Persönlichkeit.

Der Lehrplan für das Fach Deutsch in der Oberstufe sieht neben der literarischen Bildung vor, dass SchülerInnen u. a. befähigt werden sollen,

1. mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen;
2. Sachinformationen aufzunehmen, zu bearbeiten und zu vermitteln und sich mit Sachthemen auseinanderzusetzen;

GABRIELE FRANKL baut gerade die Fachabteilung »eLearning Service« an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt auf. In unterschiedlichen Projekten in der Wissenschaft und Wirtschaft hat sie umfassende Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich E-Learning und Wissenschaftsmanagement gesammelt, als Universitätsassistentin auch in der Lehre. E-Mail: gabriele.frankl@uni-klu.ac.at

DANIELA RICHTER war 2007–2008 wissenschaftliche Assistentin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. 2008 Promotion zum Thema: *Corporate Social Responsibility als Konzept nachhaltigen Wirtschaftens in kleinen und mittleren Betrieben*. E-Mail: daniela.richter@uni-klu.ac.at

3. Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>).

Lässt sich die Entwicklung dieser Kompetenzen mit neuen Kommunikationskulturen vereinen – und wenn ja: wie? Oder stehen die Zielsetzungen des Deutschunterrichts generell in Widerspruch zur Ökonomisierung der sprachlichen Leistungen in der Online-Kommunikation? Wie verändern die gar nicht mehr so neuen Medien das Lernen und Lehren?

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit diesen Fragen, wobei als grobe Zusammenfassung vorweggenommen werden kann, dass neue Kommunikationsmittel wenig überraschend weder ein Allheilmittel für die Bildung noch – richtig eingesetzt – deren Untergang bedeuten.

1. Adalbert Stifter und Sten Nadolny gegen asap?

Adalbert Stifiers *Bergkristall* oder Sten Nadolnys *Entdeckung der Langsamkeit* dienen als literarische Beispiele für Entschleunigung, Muße oder liebevolle Hingabe an Details – Werke, die sich bei Jugendlichen nicht immer größter Beliebtheit erfreuen. Im Kontrast dazu steht »asap« als eines der unzähligen Akronyme (bezeichnenderweise für »as-soon-as-possible«), die den unter Schüler/inne/n oft sehr begehrten Online-Lifestyle in Chats charakterisieren: leger und salopp soll die Sprache sein, allen unnötigen Beiwerks entkleidet, um rasch getippt und gelesen werden zu können und von Bildschirm zu Bildschirm zu flitzen. Online vollzieht sich die Beschleunigung von Eindrücken, Erlebnissen, Erfahrungen. Verständlicherweise muss ein Text der Klassik oder des Biedermeiers einer Generation, die mit Informationstechnologie aufgewachsen ist, als antiquiert, langatmig und entrückt erscheinen. Ebenso wirkt vermutlich ein Deutschunterricht, der die für Jugendliche selbstverständlichsten Kommunikationsinstrumente ausklammert.

Die Problematik der Integration besteht allerdings darin, dass der Deutschunterricht mit seinem Bemühen um eine Sensibilisierung für die Potentiale und Reichtümer der deutschen Sprache und eine Bereicherung und Verfeinerung der Sprachkompetenz mit der Fragmentierung und häufig der Verkümmern von Texten im Hyperspace kontrastiert. Bereits 1988 thematisierte Uwe Pörksen (1988, S. 55), dass unsere Sprache durch den Computer »zunehmend mathematisiert« wird. Die Formalisierung der Sprache nähert sich den Steuerungsbefehlen bei Computerprogrammen an. Nicola Döring (2003) wiederum hat ein »Schreibsprechen« im Internet festgestellt. Getippt wird, wie gesprochen wird. Die Folge ist eine Häufung von dialektalen Formen und Jargons, der Umgangs- und Jugendsprache, syntaktischen und lexikalischen Kurzformen sowie Akronymen, Anglizismen und Computerfachbegriffen. Die Geschwindigkeit des Netzmediums bedingt zudem durchgängige Kleinschreibung, den Verzicht auf Interpunktionen – und leider auch vermehrte Rechtschreibfehler. Da die Kommunikation meist ausschließlich zeichenbasiert ist, werden die fehlenden Wahrnehmungsebenen durch Emoticons (z. B. :-p) und Aktions-

wörter (wie etwa *rotfl* – für »rolling on the floor laughing« – oder *lieb schau*) kompensiert. Dem Ziel, den Schüler/inne/n die deutsche Hochsprache beizubringen, wirkt dieser Schreibstil eher entgegen. Obwohl die Netzsprache in den Sprachgebrauch »offline« einfließt, sieht Döring die Sprachkompetenz nicht gefährdet. Vielmehr betont sie das Potential, dass die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten um spielerische und kreative Varianten erweitert und das Sprachgefühl somit verbessert werden (vgl. Döring 2003, S. 182ff.)

Für eine Trainingsmöglichkeit der schriftlichen Kompetenz spricht, dass – trotz multimedialer Elemente und Sprachübertragung – der Text am Bildschirm das vorherrschende Präsentationsinstrument bei der Online-Kommunikation ist. Ob in SMS, Chats, Diskussionsforen, virtuellen Welten, Online-Spielen, Wikis oder Blogs – es sind die Zeichen und Symbole, die – geschickt in Formulierungen verpackt – Interesse wecken, beeindrucken und Aufmerksamkeit auf sich ziehen oder eben nicht. Das sprachliche Ausdrucksvermögen bestimmt, ob und wie man wahrgenommen wird. Ähnlich ist es auch bei Weblogs (oder kürzer: Blogs), die antiquiertes Tagebuchschreiben nicht nur bei Jugendlichen wieder belebt haben, bei Wikis oder anderer Social Software des Web 2.0 wie *SchuelerVZ* oder *facebook*. In diesen neuen Kommunikationskulturen bemühen Jugendliche sich sehr wohl um die »Qualität« ihrer Texte. Es ist nur nicht immer der Fall und oft zweifelhaft, dass deren Qualitätsbegriff mit dem der Deutschlehrer/innen übereinstimmt.

Wenn auch die Qualität der Texte oft leidet, so hat die Online-Kommunikation doch das Schreiben generell wieder belebt. Gemessen an den täglich versendeten »short messages«, der »schriftlichen Form des Telefonierens« wurde noch nie zwischen Menschen so viel geschrieben wie heute (vgl. Höflich 2007, S. 147f.). Dies trifft vor allem auf Jugendliche zu, für die das Briefe-Schreiben nicht einmal mehr mit Nostalgie verbunden ist. Nach Walter J. Ong (1987, S. 136) ist es »der Computer, der die Verfügbarkeit und räumliche Darstellbarkeit des Wortes, die mit dem Schreiben begann und vom Drucken befördert wurde, weiter intensiviert.« Er postulierte 1987, dass die »elektronischen Erfindungen« die gedruckten Bücher keineswegs vernichten, sondern im Gegenteil mehr davon produzieren würden. Der fehlende direkte Zusammenhang zwischen dem quantitativen und qualitativen Zuwachs muss hier wohl nicht expliziert werden. War es der Buchdruck, der Autor/inn/enschaft erst erforderlich machte, so sind es die neuen Kommunikationskulturen, die potentiell alle zu Autor/inn/en werden lassen. Die Quantitätssteigerung im elektronischen Bereich ist daher nachvollziehbar. Das bringt zwar Chancen für die Demokratie – und für alle drei Punkte des Lehrplans für den Deutschunterricht –, aber auch die bekannte Flut an unbrauchbaren und bedenklichen Inhalten. Sogar für Kinderpornografie hat sich eine neue »Kommunikationskultur« mit einem erschreckenden Distributionspotential entwickelt, wie der jüngst aufgedeckte Kinderpornoring oder Kinderpornografie in Second Life zeigen.¹

1 Vgl. www.sueddeutsche.de/panorama/344/307298/text, www.swr.de/report/-/id=233454/nid=233454/lid=2060062/1h0wega/index.html oder [www.stern.de/computer-technik/internet:Kinderpornografie-Second-Life-Wann-Kind-Kind/588842.html](http://www.stern.de/computer-technik/internet/Kinderpornografie-Second-Life-Wann-Kind-Kind/588842.html)

Als positive Zwischenbilanz kann festgehalten werden, dass die Anforderung des Lehrplans, Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen, durch eine kritisch-reflexive Betrachtung von Stifter, Nadolny und asap als Exempel gefördert werden kann. Die Schüler/innen könnten beispielsweise als Hausaufgabe einen Text von Nadolny lesen und anschließend im Chat oder Forum diskutieren. Sie könnten ein Chat-Gespräch in einen klassischen Text übersetzen oder im Chat schreiben wie Stifter. Im Unterricht könnten die Unterschiede der Sprache, der Formulierungen und Wortwahl, des Satzbaus im gedruckten Text und in der Online-Kommunikation näher betrachtet, reflektiert und damit bewusster werden. Die eigenen Erfahrungen können so zu wichtigen Erkenntnissen über die Funktionen der Sprache beitragen.

2. Von Komplexität, Visualisierung, Dynamik und virtuellen Welten

Das Internet basiert auf der traditionellen Zeichen-, Sprach- und Schriftkultur und scheint somit keine so große Revolution für die Kommunikation des Menschen darzustellen, wie vielfach behauptet wird. Dennoch bietet es die Möglichkeit, das vorherrschende Prinzip der Linearität in der Buchkultur zu überwinden. Bücher werden überwiegend vom Anfang bis zum Ende gelesen. *Ein* Gedankengang wird verfolgt, eine Vertiefung in die Thematik findet statt. Das bietet den Vorteil erhöhter Konzentration, aber auch Nachteile. Beispielsweise, dass die vorgegebene Struktur dominant ist. Ist ein Fremdwort unbekannt oder ein Thema interessant, das im Buch gestreift, aber nicht ausgeführt wird, so hilft das vorliegende Werk nicht weiter. Details, die nicht jede/n interessieren, müssen überflogen werden und können nicht einfach ein- und ausgeblendet werden. Das Denken vollzieht sich analog zur Struktur des Buches weitestgehend linear. Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Dynamiken sind nur schwer sichtbar und noch schwerer verstehbar.

Hypertext hingegen ermöglicht durch Hyperlinks und die Integration von Multimedia-Elementen die Vernetztheit unserer Welt anschaulicher und adäquater abzubilden und bewusster zu machen. Eine systemische Sichtweise kann gefördert werden, die für die zunehmende Komplexität unseres Wissens und unserer Probleme (vgl. Senge 2003) notwendig ist. Beziehungen, Interdependenzen und zeitliche Veränderungen, die textuell nur mühsam oder kaum beschreib- und rezipierbar sind, werden durch ihre virtuelle Nachbildung nachvollziehbarer. »Unsichtbares« Wissen, zum Beispiel der Stromfluss in einer Leitung mittels freier Ladungsträger, wird durch Simulationen visualisierbar; auch Versuche, die zu gefährlich oder zu teuer sind, zum Beispiel im Bereich der Radioaktivität, können simuliert werden. Die Problemlösekompetenz wird so gesteigert.

Ein Thema wie Umweltschutz in einer traditionellen Publikation zu erfassen, ohne in ein wenig ansprechendes Volumen zu verfallen, bleibt wohl der Oberflächlichkeit verpflichtet. Zu umfangreich sind die Einflussfaktoren, zu kompliziert jeder einzelne davon, zu schnell ändern sich Rahmenbedingungen. Online kann schnell ein erster Überblick gewonnen werden, der je nach individueller Interessenslage

beliebig vertieft werden kann: Mit ein bisschen »Navigationskompetenz« (vgl. Röll 2003) folgt man einfach den angebotenen Hyperlinks, erhält einen Eindruck von den tangierenden Themen und verweilt, wo es interessant ist. Bei einer durchdachten Struktur des Webangebots kann auch ein komplexes Thema übersichtlich und dennoch detailtreu, umfassend und am Puls der Zeit behandelt werden. Einige Zahlen in einem Buch unkompliziert zu aktualisieren oder Inhalte zu erweitern, ist nicht möglich – online ist dies unvergleichbar müheloser sehr wohl der Fall.

Eines von vielen Beispielen für die Nutzung der Lernpotentiale von virtuellen Welten ist *Second Life* (SL).² Menschen interagieren, spielen, kommunizieren, lernen oder tätigen Geschäfte. Second Life eignet sich – bei aller unter Punkt 1 bereits ange-deuteter Problematik der gewalttätigen und pornographischen Inhalte – auch als Lehr- und Lernumgebung, zum dialogischen Lernen und um Handlungsweisen zu erproben. Eine Vielzahl von (Weiter)Bildungsanbietern sind bereits mit unterschiedlichen Lehr- und Lernangeboten in Second Life vertreten. Das Repertoire reicht von Selbstlernszenarien über Vorträge bis hin zu Rollenspielen (vgl. Ojstersek 2008, S. 300).

Für Besucher/innen, die sich für die deutsche Sprache interessieren, bietet das Goethe-Institut seit Juli 2008 Deutsch-Schnupperkurse und einen täglichen, moderierten Deutsch-Treff im Online-Café, um neue Möglichkeiten für den interkulturellen Dialog und den Spracherwerb auszuloten.³ Sprachlehrer/innen nutzen Second Life und kooperieren, um Unterrichtsmethoden ständig weiterzuentwickeln und zu verbessern. Ein Beispiel dieser Zusammenarbeit ist die vor kurzem abgehaltene virtuelle Konferenz »SLanguages 2007«.⁴

Die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld hat ein »Second Life Learning Projekt« (SL2) gestartet, um die virtuelle Welt für die akademische Lehre nutzbar zu machen. Grundlegende empirische Untersuchungen begleiten das Vorhaben. Die virtuelle Universität Bielefeld gehört wie die Technische Universität Darmstadt, die Hochschule Neubrandenburg und die Universität Duisburg-Essen zur »European University Islands Community« und verfügt in Second Life über Büroräumlichkeiten, in welchen zum Beispiel Beratungen stattfinden, einen großen Vorlesungssaal und weitere Seminarräume in einer Skybox. Während der Lehrveranstaltungen kommen auch verschiedene Medien wie interaktive Pinnwände, Video-Leinwände oder auch Podcast-Streams zum Einsatz.⁵

2 *Second Life* ist eine von Linden Lab entwickelte und 2003 eingeführte 3D-Welt mit einer grafischen Anlehnung an Computerspiele. Nutzer/innen werden durch personalisierte Avatare repräsentiert (<http://secondlife.com>). Weiterführende Informationen finden sich z. B. bei Barucca/Forte/Müller 2007, S. 137 ff.

3 www.goethe.de/de118865.htm

4 www.second-life-info.de/sl/erste-virtuelle-konferenz-slanguage2007-avatar-englisch-will-mit-sprachunterricht-second-life-erobern

5 Vgl. hierzu http://bis.uni-bielefeld.de/infomanager/SilverStream/Pages/Aktuelles_Blog_Detail.html?query=BUZ.ID+%3D+45230 sowie www.virtual-world.info/content/view/512/38

Mit Sloodle (www.sloodle.com) gibt es zudem eine Verbindung von Second Life mit der Lernplattform Moodle. Texte oder Screenshots können direkt aus Second Life in entsprechende Moodle-Werkzeuge wie Blogs übertragen werden. Auf der Basis von Moodle ermöglicht Sloodle eine Lernumgebung, die über Second Life betreten werden kann (vgl. Pätzold 2007, S. 5).

Weit mehr noch als Second Life ermöglichen viele Online-Spiele wie etwa *World of Warcraft* (WoW) soziales Probehandeln. Sie fördern das strategische Denken, den Überblick über multifaktoriell beeinflusste Situationen und Entscheidungen in diesen, Kooperationen, nach Matthias Horx auch das kollaterale Lernen und dadurch viele kognitive Fähigkeiten wie zum Beispiel mentale Flexibilität. Horx vermutet sogar, dass die Sprachfähigkeit durch World of Warcraft zunimmt und auch die soziale Intelligenz (vgl. Horx 2007). Viele der positiven Dispositionen, die durch Online-Games gefördert werden sollen, wie zum Beispiel erhöhtes Selbstwertgefühl durch das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit und Erfolge, führen jedoch im »realen« Leben häufig zu negativen Eigenschaften wie Arroganz, Überheblichkeit und einer Fehleinschätzung der eigenen Möglichkeiten. Bedenklich sind bei vielen Spielen zudem die gewalttätigen Inhalte, die bei Ego-Shootern wie *Counter-Strike* oder *Call of Duty* ihren Höhepunkt erreichen. Langzeitstudien zu den Auswirkungen des Konsums gewalttätiger Spiele fehlen zwar noch, Gehirnforscher (vgl. Spitzer 2006, Hüther 2002) sind jedoch der Meinung, dass Ego-Shooter zu einer Normalisierung von Gewalt führen, da unser Gehirn zwischen realen und virtuellen Bildern nicht unterscheiden kann (was auch auf brutale Fernsehinhalte zutrifft). Da diese Spiele meist zur Genüge in der Freizeit gespielt werden und auch Nicht-Spieler/innen zumindest Bescheid wissen, können sie im Deutschunterricht thematisiert werden, um Interesse zu wecken. Vor allem aber sollten sie – nicht abwertend, aber kritisch – reflektiert werden.

Durch digitale Kommunikationskulturen wird die Auseinandersetzung mit Sachinformationen aus dem Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch unterstützt und um wertvolle Dimensionen erweitert: Aktualität und Flexibilität der Inhalte, eine systemische Sichtweise, die bessere Darstellung von Dynamiken, die wertvolle Visualisierung »real« unzugänglicher Inhalte und das Lernen in authentischen Lernumgebungen.

3. Veränderungen auf der Prozessebene des Lernens und Lehrens: Vom Lehren und Coachen, vom aktiven Lernen und Kollaborieren

Mit der Hypertextstruktur verbunden ist ein weiteres didaktisches Potential: die *Aktivierung* der Lernenden und deren *Selbststeuerung im Lernprozess*. Die Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, ihre Rolle als passive Konsument/innen von Wissensangeboten aufzugeben und selbst wieder aktiver zu werden. Sie sind nicht mehr davon abhängig, was (Lehrbuch-)Autor/innen oder Lehrende für relevant halten und wie viel Raum sie welchem Thema einräumen, sondern können nach eigenen Bedürfnissen eine Komposition aus dem Informationsangebot zusammenstellen. Sie können diese Komposition mit anderen teilen und austauschen, beispielsweise durch

Abb. 1:
Patrick Süskind non-
linear und interaktiv⁶



»Social Bookmarking«, wie es durch *del.icio.us* möglich ist (<http://delicious.com>). Da erfolgreiche Lernprozesse vorrangig interessensgesteuert verlaufen und Lernende Individuen sind, deren Wissenshunger mit Konfektionsangeboten nicht gestillt werden kann, stellt dies eine essentielle Unterstützung für Bildungsmaßnahmen dar.

Der Preis für Selbststeuertheit im Lernprozess besteht allerdings in einem unkonzentrierten Sprunglesen online, das dem »Scannen« von Texten näher kommt als der vertiefenden Lektüre eines Buches; zudem in fragmentierten Textbausteinen, die Orientierungslosigkeit fördern: in Microcontents, die selbst zu einem Bild, bzw. Ganzen zusammengefügt werden müssen und Microlearning mit sich bringen (vgl. Hug/Lindner/Bruck 2006). Während Stifter noch verschwenderisch Formulierungen zu Papier brachte, wird die Sprache in virtuellen Informations- und Kommunikationskulturen ökonomischen Zwängen unterworfen. Auch das kann von Vorteil sein, zum Beispiel wenn durch »ubiquitous computing«, der Omnipräsenz von Computerisierung, kleine Lerneinheiten am Mobiltelefon empfangen werden können. Diese liefern relevante Informationen, wenn eine Person eine bestimmte Lokalität erreicht. Beispielsweise könnte ein/e Schüler/in beim Spaziergang durch Klagenfurt eine SMS erhalten, dass er/sie sich gerade vor dem Geburtshaus von Ingeborg Bachmann befindet.

Ein gelungenes Beispiel der literarischen Bildung durch neue Kommunikationskulturen stellt die non-lineare und interaktive Umsetzung der Kurzgeschichte *Ein Kampf* von Patrick Süskind durch Andreas Ingerl von der TU Ilmenau dar. Kleine Textbausteine werden zu einem übersichtlichen, aber selbstgesteuert zu betrachtenden Ganzen zusammengeführt und können im Deutschunterricht gut mit der linearen Erzählung kontrastiert werden.

6 http://www.andreas-ingerl.de/ein_kampf/geschichte/j03.htm

Nach Ingerl wurde die lineare Original-Geschichte

zunächst auf die Möglichkeiten einer interaktiven Umsetzung untersucht und analysiert. Daraus entstanden 17 Textabschnitte und 14 Erzählperspektiven. Diese 237 einzelnen Texte wurden geschrieben und [...] in eine digitale und interaktive Umgebung überführt. Der Leser ist in dieser Umsetzung der Geschichte von Süskind frei, seine eigenen Entscheidungen zu treffen. Er kann jederzeit aus den 14 Erzählperspektiven wählen. Die 17 Textabschnitte sind hingegen nicht frei wählbar. Sie müssen in ihrem vorbestimmten und linearen Ablauf durchlaufen werden.⁷

Für die Lernenden ergeben sich sonach viele Potentiale: Die eigene Handlungsfähigkeit wird erlebt, da nicht alles fremdbestimmt ist, dadurch entsteht mehr Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, mehr Autonomie. Lernende werden ernster genommen, können eigene Interessen verfolgen, welche der Motor von Lernprozessen sind. Um diese Potentiale zu nutzen, braucht es hingegen Verantwortungsbewusstsein – und nach wie vor Unterstützung. Lehrer/innen deshalb in die Rolle des Coach zu drängen, erscheint unangebracht. Vielmehr erweitert sich ihr Einsatz um Coaching-Elemente (die ohnehin jeden guten Unterricht auch in der Vergangenheit begleitet haben sollten). Die Lehrenden bieten einen Orientierungsrahmen für die Suche, Einordnung und Bewertung der gebotenen Informationen, Anleitung zur (abhanden gekommenen) Selbstbestimmtheit, setzen Grenzen, fördern, fordern, helfen, begleiten, beraten. Sie werden zu Wegweiser/inne/n auf einem Weg, der bekanntlich das Ziel ist, und selbst beschritten werden muss. Dafür werden sie als allwissende Wissensträger/innen entlastet und verlieren die Rolle als omnipotente Wissensvermittler/innen, die ohnehin immer nur konstruiert war.

Paradoxerweise hilft den Lehrer/inne/n in der Rolle des Coach die Technologie. Ein technologisches Defizit im Unterricht ist bisher darin zu finden, dass das Klassenzimmer unter der »Herrschaft« des/der autonomen Lehrenden die einzige (Aus)Bildungsform darstellt. Nach Luhmann (1975) gibt es neben der wechselseitigen Kommunikation unter anwesenden Personen noch zwei weitere soziale Kommunikationssysteme: Organisationen, die sich auf Mitgliedschaft und indirekte Formen der Kommunikation stützen, und die Gesellschaft, die durch kommunikative Teilhabe konstituiert wird. Im traditionellen Erziehungssystem ist überwiegend die »Mensch-zu-Mensch-Pädagogik« (Luhmann/Schorr 1979, S. 347) zu finden, nicht aber oder kaum Wechselwirkungen mit Organisationen oder mit der Gesellschaft, meist nicht einmal mit Mitschüler/inne/n. Ein Grund dafür liegt in den Beschränkungen der traditionellen Kommunikationsmittel: Um am Unterricht teilzunehmen, war physische Präsenz im Klassenzimmer erforderlich. Im Mittelpunkt des Unterrichts stand zentralisierte Kommunikation, das Lehren und der/die Lehrer/in. Diese/dieser präsentierte das relevante Material der Klasse. Hausaufgaben waren dem/der Lehrer/in zugänglich, nicht aber den Mitschüler/inne/n – meist aus Kos-

⁷ http://www.andreas-ingerl.de/ein_kampf

tengründen. Kollaboration und Kooperation gab es zwischen den Schüler/inne/n selten. Die vorherrschende orale Kultur des traditionellen Unterrichts führte dazu, dass das Klassenzimmer so lange Zeit die primäre Produktionsstruktur im Bildungssystem blieb (vgl. Frankl/Pfeffer/Zederbauer/Steinberger 2008).

Der/die Lehrer/in war nicht nur relativ autonom, sondern auch ein/e Einzelkämpfer/in. Wissensteilung, Erfahrungsaustausch über Lehrmethoden oder Arbeitsteilung zwischen Lehrer/inne/n, die die Lehre verbessern könnten, waren kaum möglich. Diese Situation verändert sich durch digitale Kommunikationskulturen, die auch Kooperation und Kollaboration – sowohl zwischen Schüler/inne/n als auch Lehrer/inne/n – ermöglichen. Gastvortragende können leichter in den Unterricht integriert werden, mit anderen Klassen (auch in anderen Ländern, zum Beispiel wie Deutsch und deutsche Literatur wahrgenommen wird) kann Zusammenarbeit stattfinden. Die Grenzen der Institution Schule können somit überwunden werden.

4. Conclusio

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei der Integration neuer Kommunikationskulturen im Deutschunterricht nicht um ein »Entweder-Oder«, sondern um ein »Sowohl-Als-Auch« geht. Buchkultur und Hypertext sollen in einem ausgewogenen, didaktisch angemessenen und sinnvollen Verhältnis gemischt werden, ohne Probleme von beiden Seiten aus den Augen zu verlieren. Nicht eine Entscheidung für das eine – traditionelle – oder andere – virtuelle – ist nötig, sondern eine geschickte Kombination, die die Vorteile von beiden Kommunikationskulturen nutzt – im Sinne des Blended Learning also ein »Blended German«.

Es braucht die Weiten und Freiheiten der digitalen Informations- und Kommunikationskulturen, die Lernenden ihre Autonomie und Selbstbestimmtheit zurückgeben, deren Interessen und Vorwissen – und das Lernen im Gegensatz zum Lehren – in den Blickpunkt rücken; es braucht die neuen Möglichkeiten, gemeinsam, voneinander und dialogisch zu lernen, Metakompetenz zu entwickeln und aufzubauen, wie Selbstvertrauen, Problemlösungskompetenzen durch spielerisches Lernen, systemische, holistische Sichtweisen und vieles mehr.

Es braucht aber auch die persönliche Begegnung und Beziehung von Lehrenden und Lernenden für deren psychisches Wohlbefinden und um die Gefahr der Ökonomisierung und Rationalisierung von Bildung zu mindern; es braucht kritische Reflexion; es braucht die traditionelle Unterrichtsform und die Buchkultur, um der sukzessiven Reduktion der sprachlichen Ausdrucksformen vom Altgriechischen und Lateinischen bis zum heute gebräuchlichen Deutsch entgegenzuwirken und um für unsere Verarmung, die mit der Verkümmern der Sprache verbunden ist, zu sensibilisieren.

Denn der »Mensch ist nur Mensch durch Sprache. Um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch sein«. So endet das einleitend erwähnte Zitat von Wilhelm von Humboldt und auch dieser Beitrag.

Literatur

- BARUCCA, MAUTIZIO; FORTE, ILARIA; MÜLLER, COLLIN (2007): Second Life – ein Testlabor für die Zukunft des Internets. In: Lober, Andreas (Hg.): *Virtuelle Welten werden real. Second Life, World of Warcraft & Co.* Hannover: Heise, S. 137–143.
- DÖRING, NICOLA (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen.* Göttingen [u. a.]: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- FRANKL, GABRIELE; PFEFFER, THOMAS; ZEDERBAUER, SYBILLE; STEINBERGER, CLAUDIA (2008): *e-Colaboration at the Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Proceedings der Apera-Conference 2008.* Online unter: <http://www.apera08.nie.edu.sg/proceedings/9.32.pdf>
- HORX, MATTHIAS (2007): Die Reise mit den Söhnen. Das Computerspiel World of Warcraft und sein pädagogischer Nutzen. In: *Psychologie Heute*, H. 12/207, S. 45–51. Online unter: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/horx_reise/horx_reise.pdf
- HÖFLICH, JOACHIM R. (2007): Zur Kommunikationskultur Jugendlicher – Handy und SMS. In: Rosenstock, Roland; Schubert, Christiane; Beck, Klaus (Hg.): *Medien im Lebenslauf. Demographischer Wandel und Mediennutzung.* München: kopaed, S. 139–162
- HUG, THEO; LINDNER, MARTIN; BRUCK, PETER A. (2006): *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies. Proceedings of Microlearning 2005.* Innsbruck: University Press.
- HÜTHER, GERALD (2002): *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG (2001): »Bildung der Persönlichkeit«. *Bildungsoffensive durch Stärkung des Deutschunterrichts.* Online unter: http://www.kas.de/db_files/dokumente/7_dokument_dok_pdf_1473.pdf
- LUHMANN, NIKLAS (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie. In: Luhmann, N. (Hg.): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LUHMANN, NIKLAS; SCHORR, KARL EBERHARD (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, Nr. 3, S. 345–365.
- OJSTERSEK, NADINE (2008): Gestaltung und Betreuung virtueller Lernszenarien in Second Life. In: Hornung-Prähauser, Veronika; Luckmann, Michaela; Kalz, Marco (Hg.): *Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Einblicke in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen.* Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 300–304. 4. EduMedia Fachtagung 2008, Salzburg. Online unter: http://mediendidaktik.uni-duisburg-ssen.de/system/files/ojstersek_Gestaltung_Second+Life_korrVersion.pdf
- ONG, WALTER J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- PÄTZOLD, HENNING (2007): E-Learning 3-D – welches Potenzial haben virtuelle 3-D-Umgebungen für das Lernen mit neuen Medien? In: *Medienpädagogik* 09/2007.
- PÖRKSEN, UWE (1988): Die Mathematisierung der Umgangssprache. In: Gauger, Hans-Martin (Hg.; 1988): *Wir sprechen anders. Warum Computer nicht sprechen können.* Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 55–63.
- RÖLL, FRANZ J. (2003): *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien.* München: kopaed.
- SENGE, PETER M. (2003): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- SPITZER, MANFRED (2006): *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft.* München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Alle angegebenen Internetquellen beziehen sich auf den Stand von Jänner bis März 2009.

Angela Kohl

Lehren und Lernen mit dem Internet

Chancen, Herausforderungen und didaktische Überlegungen

1. Einführung und Fragestellungen

Seit dem Einzug des Internet an österreichischen Schulen gegen Ende der 1990er Jahre und der damit einhergehenden Entwicklung von Lernmaterialien, Softwarelösungen und Lernmanagementsystemen stehen Lehrende und Lernende gleichermaßen vor neuen Chancen und Herausforderungen. Nach der ersten großen Euphorie über die medientechnologische Revolution des Internet, den Zugang zu dem unendlichen authentischen und aktuellen Materialienpool des World Wide Web und den vielen neuen Kommunikationskanälen, die das Internet für den Unterricht bietet, kam schon bald die erste Ernüchterung. Man erkannte, dass sich didaktische Konzepte, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien nicht eins zu eins auf computergestützten Unterricht übertragen ließen. Allein der technische Innovationsschub bedeutete noch keine Erneuerung der Unterrichtsformen. So sind didaktische Konzepte und Unterrichtsmethoden, mit denen Internet-Werkzeuge wie Lernplattformen, Wikis, Weblogs, Foren und Chats erfolgreich als Lernressourcen verwendet werden können, noch immer in Entwicklung.

Im folgenden Beitrag werden die neuen Möglichkeiten und die damit einhergehenden Hürden und Herausforderungen, die E-Learning und Blended Learning im Unterricht mit sich bringen, beleuchtet. Im Zuge der didaktischen Überlegungen stehen das konstruktivistische Lernen mit dem Internet und dafür geeignete me-

diendidaktische Ansätze im Vordergrund, die durch einige Beispiele aus dem computergestützten Deutschunterricht ergänzt werden.

2. Von E-Learning zu Blended Learning

Bereits seit den Anfangsphasen des Internet wird der Begriff »E-Learning« verwendet, den die Online-Enzyklopädie *Wikipedia* in Anlehnung an Michael Kerres wie folgt definiert: »Unter E-Learning werden alle Formen von Lernen verstanden, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen.«¹ Im Zuge des Internet-Hype der ausklingenden 1990er Jahre wurde das anfängliche Modewort »E-Learning« hauptsächlich für rein webunterstütztes, virtuelles Lernen verwendet. Mittlerweile wird es jedoch zusehends und vor allem im alltäglichen Sprachgebrauch als Überbegriff für alle Arten medienunterstützten Lernens gebraucht. Wesentlich für das Verständnis von E-Learning ist, dass es dabei »nicht bloß um die (interaktive) Aneignung von Informationen geht [...] sondern, dass die (menschliche) Begleitung des Lernprozesses eine ganz wesentliche Rolle spielt: Tutoring, Coaching, e-Moderation ... lauten die dafür verwendeten ›buzz words« (Baumgartner/ Häfele 2002, S. 5).

»Reines« E-Learning, bei dem Lehrende und Lernende nur virtuell lernen und miteinander kommunizieren, ist in der heutigen schulischen Praxis eher wenig verbreitet. Nur in Ausnahmesituationen, beispielsweise zur Förderung von Kindern und Jugendlichen, die längere Zeit nicht am Präsenzunterricht teilnehmen können, sei es aufgrund eines Krankenhausaufenthaltes (vgl. Projekt IICC: *www.iicc.at*) oder zur virtuellen Zusammenarbeit mit Partnerklassen im Ausland. Als im schulischen Alltag viel verbreiteter hat sich das sogenannte »Blended Learning« herausgestellt, bei dem der Einsatz von digitalen Medien mit Präsenzlernsituationen kombiniert wird.

Aus pädagogischer Sicht handelt es sich bei dieser Kombination von Medien und Methoden, bezogen auf Ziele und Inhalte des Lernens, um einen alten Hut. Dennoch wurde mit dem Begriff »Blended Learning« ein Etikett für Lehr- und Lernkonzepte gefunden, bei denen digitale Medien als selbstverständliche Bestandteile in Lernumgebungen eingebunden werden und gezielt, je nach Mehrwert und Eignung, eingesetzt werden. (Reinmann 2005, S. 11)

Folgendes Beispiel veranschaulicht die Vor- und Aufbereitung einer beispielhaften Blended-Learning Unterrichtssequenz: Im Rahmen des Deutschunterrichts der sechsten Schulstufe beschäftigt sich eine Klasse über drei Wochen mit dem Buch *Vorstadtkrokodile* von Max von der Grün. Die Arbeit mit dem Buch findet sowohl im Präsenzunterricht als auch in Form von Online-Phasen zu Hause (als Hausübung) oder im Computerraum der Schule statt.

1 <http://www.wikipedia.org/wiki/E-Learning> [Zugriff: 11.5.2009].

Abb. 1:
Moodlekurs
»Vorstadtkrokodile«²

The screenshot shows a Moodle course interface. On the left, there are two menu sections: 'Online-Aktivitäten' (Online Activities) with a sub-menu '(in den letzten 5 Minuten)' containing 'Angela Kohl', and 'Administration' with a sub-menu containing 'Profil'. The main content area is divided into two sections. The top section is a welcome message titled 'Herzlich willkommen bei den Vorstadtkrokodilen!' (Warm welcome to the Vorstadtkrokodiles!). It includes a small image of a crocodile with its mouth open, surrounded by several empty eggshells. The text says: 'Wie der Name schon sagt, arbeiten wir in diesem Kurs zu "Vorstadtkrokodile", einem Jugendbuch von Max von der Grün. Viel Spaß dabei, liebe Krokos!' (As the name already says, we are working in this course on "Vorstadtkrokodile", a youth book by Max von der Grün. Have fun with it, dear crocodiles!). Below this are four links: 'Kroko-Nachrichtenforum', 'Krokodiler Chat', 'Kroko-Plauderecke', and 'Krokodiler-Bewertung'. The bottom section is titled '1' and features a large image of a crocodile. To its right, the text reads: 'Krokos, die Erste ... In den Arbeitsaufgaben zu Woche 1 erfahrt ihr, was im Laufe dieser Woche alles zu erledigen ist. Die aktuelle Bewertung eurer Beiträge findet ihr in der Kroko-Bewertung im ersten Themenblock dieses Kurses.' (Crocodiles, the first ... In the work tasks for Week 1 you will learn what has to be done during the course of this week. The current evaluation of your contributions can be found in the crocodile evaluation in the first topic block of this course.). Below the text are three links: 'Arbeitsaufgaben Woche 1', 'Mutproben', and 'Krokodiler ABC'. At the bottom left of this section is a link 'Immer diese Satzglieder'.

- *Präsenzphase 1:* In der ersten Präsenzeinheit wird das Buch von der Lehrkraft eingeführt, die Arbeit mit dem Werk in den nächsten drei Wochen kurz vorgestellt, die Lernplattform, die während der Online-Phasen verwendet werden wird, präsentiert sowie der Einstieg in die Plattform und die Navigation im virtuellen Kursraum mit den Jugendlichen geübt.
- *Onlinephase 1:* Als Hausübung und vorbereitende Aktivität für die nächste Präsenzeinheit schreiben die Lernenden im Forum des virtuellen Kursraumes einen kurzen Text über ihre persönlichen Erfahrungen mit Mutproben – eine Mutprobe ist Thema des Romans –, diese können erfunden oder wirklich erlebt sein. Die Klasse soll anschließend erraten, ob die jeweiligen Schilderungen der Wahrheit entsprechen oder erfunden sind.
- *Präsenzphase 2:* In der Präsenzeinheit werden die Beiträge aufgelöst und dienen so als Einstieg in die Lektüre des Buches. Zur Vorbereitung der nächsten Online-Sequenz, die entweder als Hausübung oder als Einheit im Computerraum der Schule stattfinden kann, werden Referatsgruppen gebildet, die in der Online-Phase zusammenarbeiten werden.
- *Onlinephase 2:* Während der Online-Phase sammeln die einzelnen Gruppen in gemeinsamen Wikis Informationen aus dem Internet zum Autor des Buches, zur Zeit der Handlung und zu weiteren Hintergrundinformationen, die sie der Klasse in der nächsten Präsenzeinheit in Form von Impulsreferaten präsentieren werden. Um sich abzustimmen und die Referate vorzubereiten, kommunizieren die Jugendlichen über ein Forum und einen gemeinsamen Chatraum miteinander.

² <http://www.edumoodle.at/edulab> [Zugriff: 23.2.2009].

3. Chancen und Herausforderungen

Obiges Beispiel zeigt bereits einige praktische Einsatzmöglichkeiten von E-Learning-Werkzeugen und deren sinnvolle Verknüpfung mit schulischen Präsenzphasen. Es skizziert, welche Vielzahl von Möglichkeiten sich eröffnet, mit Hilfe des Internet Lernprozesse anzuregen und diese zu begleiten. Damit einher gehen jedoch auch viele Überlegungen, die angehende E-Teacher anstellen müssen. Angefangen bei der Suche nach passenden Inhalten und Materialien für die jeweiligen Unterrichtssequenzen bis hin zur Aufbereitung und Didaktisierung dieser Inhalte für den Einsatz im Unterricht. An dieser Stelle stellt sich die Frage nach Werkzeugen und Plattformen für die konkrete Umsetzung und Durchführung der Online-Sequenzen in der Unterrichtspraxis. An mehr als 1.500 österreichischen Schulen werden dafür Lernplattformen verwendet, die meist von einem/einer AdministratorIn an der Schule betreut werden und von Lehrenden und Lernenden genutzt werden können. Das Erlernen des technischen Umgangs mit der Lernplattform und vor allem die Auseinandersetzung mit der nötigen Blended Learning-Didaktik, die für das Gelingen von computergestütztem Lehren und Lernen maßgeblich entscheidend ist, erfordern auf Seiten der Lehrenden jedoch einiges an Zeit und grundlegender Offenheit für neue Formen des Lehrens und Lernens. Hinzu kommt als Grundvoraussetzung für erfolgreichen computergestützten Unterricht die nötige Infrastruktur an der Schule: Computerräume oder flexible Laptops, die Lehrende im Unterricht verwenden können, eine stabile Internetverbindung, eine gut administrierte Lernplattform, auf die alle Lehrenden und Lernenden der Schule zugreifen können und vor allem die nötige Bereitschaft der Schulleitung, den Einsatz von Computer und Internet als Teil der Schulentwicklung anzusehen und die Lehrenden dementsprechend bei ihren Schritten zu unterstützen.

3.1 Lehren und Lernen mit dem Internet – die Vorteile

In Anbetracht all dieser Grundvoraussetzungen und Herausforderungen, die für den erfolgreichen Einsatz von Computer und Internet im Unterricht ausschlaggebend sind, stellt sich unweigerlich die Frage nach den Vorteilen und dem Mehrwert dieser neuen Unterrichtsform (vgl. Buchegger/Stemmer 2008, S. 6f.):

- *Zugriff auf aktuelle und authentische Materialien:* Im Vergleich zu Lehrbüchern bietet das Internet einen nahezu unendlichen Pool an aktuellen und authentischen Materialien für den Unterricht in den unterschiedlichsten Formaten. Speziell für den Deutschunterricht ist beispielsweise der Zugriff auf aktuelle Zeitungsberichte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, ergänzt durch Audio- und Videobeiträge, sehr reizvoll. Zahlreiche literarische Werke mit Hintergrundinformationen und Biografien der Literaturschaffenden sowie Beiträge von GegenwartsautorInnen sind im Internet verfügbar. Aktuelle Buchrezensionen, Filmbeschreibungen, Theaterkritiken und Beiträge in den unterschiedlichsten Textformen stehen im Internet kostenlos zur Verfügung. Bereits didaktisierte Materialien für den Deutschunterricht sowie interaktive Übungen werden ebenso,

wenn auch zum Teil in unterschiedlicher Qualität, bereitgestellt, von professionell erstellten Verlagsprodukten, die als Ergänzung zu Schulbüchern gedacht sind, bis hin zu Materialien aus Tauschbörsen oder privaten Materialiensammlungen.

- *Individualförderung:* Beim Lehren mit dem Internet eröffnen sich zahlreiche Optionen zur individuellen Förderung der Lernenden. Durch die Vielzahl an Aufbereitungsmöglichkeiten von Unterrichtsinhalten mit Hilfe von Lernplattformen und Online-Werkzeugen sowie dem Zugriff auf bereits vorhandene Materialien in Form von Texten, Bildern, Videos, Animationen, Audiobeiträgen oder interaktiven Übungen können unterschiedliche Lernertypen angesprochen und gezielt gefördert werden. Lernende haben bei der Arbeit am Computer die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo zu lernen, bei Bedarf eine Aufgabe zu wiederholen, einen Audiobeitrag zu pausieren oder diesen ein zweites Mal anzuhören, sich für ihren Diskussionsbeitrag im Forum die nötige Zeit zu nehmen, über ihren Standpunkt nachzudenken und auch beim Lernen zu Hause auf die im Unterricht verwendeten Materialien zuzugreifen. Die Kreativität der Lernenden zu wecken und in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck zu bringen, ist mit Hilfe des Internet ebenso vielfältig möglich. Vom Erstellen eigener Audiobeiträge für Podcasts, dem kreativen Schreiben von Beiträgen für Weblogs oder andere Online-Publikationskanäle bis hin zum Erstellen von eigenen Videobeiträgen, Bildern oder Fotos – dem Einfallsreichtum der Unterrichtenden sind so gut wie keine Grenzen gesetzt.
- *Kooperatives Lernen:* Online-Werkzeuge wie Lernplattformen, Weblogs oder Wikis bieten zahlreiche Möglichkeiten für kooperatives Lernen. Jugendliche können gemeinsam Texte verfassen, in Gruppen online zusammenarbeiten, Themenbereiche gemeinsam aufbereiten – beispielsweise in Form von Glossaren, Datenbanken oder Wikis – und sich anschließend gegenseitig Feedback auf ihre Arbeiten geben.
- *Unterrichtsdokumentation und -organisation:* Den Unterricht über ein Schuljahr oder auch über die gesamte Schullaufbahn eines Schülers oder einer Schülerin übersichtlich und inklusive aller verwendeten Materialien zu dokumentieren, ist für Lehrkräfte eine große Herausforderung. Mit Hilfe von Lernplattformen oder Internet-Tools wie ePortfolios (zum Beispiel *Mahara* oder *eXabis*) werden Unterrichtende optimal bei der übersichtlichen und lückenlosen Dokumentation ihrer Lehrtätigkeit unterstützt. Lernende haben mit den genannten Werkzeugen die Möglichkeit, all ihre Hausaufgaben, Aufsätze, Übungsblätter, Präsentationen und Zeugnisse zu sammeln, zu gliedern und zu kommentieren und selber zu entscheiden, wer darauf Zugriff haben soll. Lernen und Lehren wird so transparenter und Lehr- und Lernziele, bereits Erreichtes und noch offene Lücken sowohl für Lehrende als auch für Lernende und Eltern nachvollziehbar.³

3 Zur Arbeit mit dem ePortfolio vgl. auch den Beitrag von Claudia Kreutel in diesem Heft.

Zur Vorbereitung des aktuellen Unterrichtsgeschehens können Arbeitsblätter und Dokumente direkt auf der Lernplattform bereitgestellt und dort von der Klasse abgerufen werden – dies wird immer öfter sogar explizit von der Schulleitung empfohlen, um Papier und Kopierkosten zu sparen. Die Aufbereitung der Unterrichtssequenzen über Online-Werkzeuge hat nicht zuletzt den Vorteil, dass die Zusammenarbeit der Lehrkräfte innerhalb einer Schule oder auch schulübergreifend maßgeblich verbessert werden kann. Lehrende können sich beispielsweise bei Supplierstunden rasch einen Überblick über den derzeitigen Lernstoff verschaffen, im Idealfall sogar mit der Klasse in der bereits vorbereiteten Online-Lernumgebung am aktuellen Unterrichtsthema weiterarbeiten.

- *Medienkompetenz*: Durch die schrittweise Heranführung der Kinder an das Arbeiten mit dem Internet, dem Üben eines kritischen Umgangs mit Internetquellen, dem Thematisieren von Copyright, Datenschutz und natürlich auch der Gefahren, die einem im virtuellen Raum begegnen können, wird die Medienkompetenz der Lernenden, die sie auf ihrem weiteren Bildungsweg und später auch am Arbeitsmarkt benötigen werden, gesteigert.

3.2 Die nötigen Werkzeuge: Lernplattform, Web 2.0 & Co

Lernplattformen und Web 2.0-Anwendungen haben sich in den letzten Jahren zu einem wesentlichen Faktor im Bildungsbereich entwickelt. Unter dem Begriff »Web 2.0« versteht man das sogenannte »Mitmach-Web«, in dem Internet-UserInnen von KonsumentInnen zu ProduzentInnen werden und über Social Software-Anwendungen die Inhalte des Internet selber gestalten. Bekannte Anwendungen, die auch im Schulbereich häufig eingesetzt werden, sind *Weblogs* (z. B. *Wordpress*), Werkzeuge zur chronologischen Publikation eigener Beiträge, die von BesucherInnen der Seite kommentiert und querverwiesen werden können, *ePortfolios* (z. B. *Mahara*), virtuelle Arbeitsmappen zum Sammeln und Gliedern von Dokumenten über einen längeren Zeitraum, und *Wikis* (z. B. *Mediawiki*), vielschichtige Online-Dokumente – das bekannteste davon ist die Online-Enzyklopädie *Wikipedia* –, in denen von mehreren UserInnen Themenbereiche gemeinsam aufbereitet werden können. Web 2.0-Anwendungen werden im Schulbereich meist als Ergänzung zur verwendeten Lernplattform eingesetzt und können auf verschiedenste Weisen damit verknüpft werden.

Aus dem Angebot an Lernplattformen hat sich in den letzten Jahren die Open Source Lernplattform *Moodle* weltweit als einer der Favoriten im schulischen Einsatz herauskristallisiert. Das Wort »Moodle« ist die Abkürzung von »Modular Object Oriented Learning Environment« und kann, bildlich gesprochen, als Baukastensatz für den computergestützten Unterricht gesehen werden. Mit Hilfe der Lernplattform *Moodle* können verschiedene Funktionsbereiche abgedeckt werden: Sie dient zur Präsentation und Aufbereitung von Inhalten, kann als mehrkanaliges Kommunikationswerkzeug verwendet werden, stellt Werkzeuge zur Erstellung von Aufgaben und Übungen bereit, bietet Evaluations- und Bewertungshilfen und ist nicht zuletzt ein administrativ-organisatorisches Tool (vgl. Baumgartner/Häfele 2002, S. 17).

Zahlreiche Schulen in Österreich verfügen bereits über sogenannte Moodle-Instanzen, auf die passwortgeschützt alle Lehrkräfte und alle Lernenden der jeweiligen Schule Zugriff haben.

Diese Instanzen untergliedern sich in Kursbereiche je nach Fach, je nach Klasse oder je nach Lehrkraft – diese Struktur variiert von Schule zu Schule –, in denen virtuelle Kursräume angelegt werden können. In einem Moodle-Kurs stehen einer Lehrkraft verschiedene Arbeitsmaterialien und Aktivitäten zur Verfügung, die unterschiedlich kombiniert für den Unterricht aufbereitet werden können. Darunter finden sich unter anderem die Werkzeuge Forum, Aufgabe, Glossar, Abstimmung, Wiki, Datenbank oder Test. Auch das Einbinden von Multimedia-Inhalten und die Verknüpfung mit Web 2.0-Anwendungen sind in Moodle möglich. Das Ausmaß der Verwendung der Moodle-Werkzeuge und der Gestaltung der Kursoberfläche obliegt der Lehrkraft, die die Funktionen eines Moodlekurses auswählt, beispielsweise nur für das Bereitstellen von Materialien und Links verwenden kann, diesen aber auch in eine ansprechende, lernendenzentrierte virtuelle Umgebung mit verschiedenen kooperativen und kollaborativen Aktivitäten und Aufgabenstellungen verwandeln kann. Neben Moodle werden in Österreich auch noch die Lernplattform des Burgenländischen Bildungsservers und die Plattformen *Blackboard* und *ILIAS* verwendet.

3.3 Didaktische Überlegungen

Um E-Learning-Werkzeuge wie Wikis, Weblogs, Glossare, Datenbanken, Foren und Chats sinnvoll in den Unterricht einzubinden und deren Mehrwert gezielt zu nutzen, bedarf es gut durchdachter didaktischer Konzepte, die im Sinne des Konstruktivismus selbstgesteuertes, selbstbestimmtes Lernen ins Zentrum stellen und den Fokus weg von der reinen Wissensvermittlung hin auf den Lernprozess richten. Wichtig ist es dabei, nicht von den technischen Gegebenheiten auszugehen, sondern sich zuerst darüber klar zu werden, welche Lernziele man verfolgt, welche Inhalte man vermitteln möchte und wie man diese unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppe didaktisch am effektivsten umsetzt.

Das Hauptaugenmerk bei der Gestaltung virtueller Lernräume sollte auf die folgenden drei Ebenen gelegt werden (vgl. Höbarth 2007, S. 47):

- »Instructional Design«, die Planung, Entwicklung und Definition der Lernziele,
- »Kontextdesign«, den eigentlichen Lehr-/Lernprozess und
- »Aufgabendesign«, die Implementierung und Gestaltung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen in Lernumgebungen.

Beim letztgenannten Kriterium empfiehlt es sich, Arbeitsaufträge möglichst präzise zu formulieren und auch keine technischen Fragen offen zu lassen. Die große Herausforderung dabei ist es, für die Zielgruppe motivierende Arbeitsanweisungen zu finden und möglichst kurz und prägnant, jedoch unmissverständlich das Ziel des Lernprozesses zu definieren.

Ein Beispiel:

Im Wiki eines Moodlekurses sollen als vorbereitende Aktivität für die nächste Präsenzeinheit Argumente für eine Diskussion zum Thema »Atomkraft« gesammelt werden. Zuvor wählen die Lernenden über die Aktivität »Abstimmung« die Diskussionsgruppe aus, für die sie eintreten werden. Eine Diskussionsgruppe nimmt eine vorher definierte Rolle (z. B. Befürworter, Gegner etc.) in der Diskussion ein. Jeder Diskussionsgruppe können maximal drei Schülerinnen und Schüler beitreten. Diese drei Lernenden sammeln gemeinsam auf einer eigenen Wiki-Seite Argumente, die die Basis für die Diskussion bilden.

Aus der Arbeitsanweisung in dieser Aufgabe muss klar hervorgehen, in welcher Abfolge die Aktivitäten »Abstimmung« und »Wiki« zu erledigen sind, welche Funktionalitäten der Lernplattform beim Erledigen der Aufgabe zu beachten sind und welche Punkte beim gemeinsamen Sammeln der Argumente behandelt werden sollen. Die Arbeitsanweisung »Wählt eure Gruppe und sammelt im Wiki Argumente!« würde abgesehen vom wenig motivierenden Ton weder erklären, wie ein Wiki bearbeitet werden kann noch wie die Argumente und Inhalte in das Wiki integriert werden können. Weiters fehlen auch Angaben zum Umfang der Übung, wie die Übung in die Mitarbeit mit einbezogen wird und welche Ziele erreicht werden sollen.

Im Sinne der Lernendenzentriertheit ist es wichtig, sich bei der Aufbereitung von virtuellen Lernumgebungen in die Zielgruppe hineinzuversetzen und zu versuchen, diese sowohl mit dem Design der Umgebung als auch mit den Texten und Aufgabenstellungen zum selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernen zu motivieren. Die Navigation in den Online-Umgebungen sollte möglichst selbsterklärend, logisch und vor allem einheitlich sein, bei Bedarf – je nach Vorkenntnissen der Zielgruppe – empfiehlt es sich, diese vor der ersten Online-Phase gemeinsam zu üben (Abb. 2). Wichtig ist es auch, zu klären, wann und wo die Lernenden Zugang zu Computern haben, denn der »Digital Divide«, der Ausschluss bestimmter Bevölkerungsgruppen von der Informations- und Kommunikationstechnologie (vgl. Günther 2007, S. 25), ist auch an Österreichs Schulen ein Thema. Durch das Bereitstellen von Computern in der Schule und dem freien Zugang zu diesen für Schülerinnen und Schüler in den Freistunden oder am Nachmittag kann dem entgegengewirkt werden.

Um das computergestützte Lernen transparent zu machen, ist es von großer Bedeutung, die Lernenden darüber zu informieren, wie ihre Beiträge aus den Online-Phasen bewertet werden, welchen Einfluss sie auf ihre Gesamtnote im Fach haben, ob und wann sie mit individuellem Feedback auf ihre Aufgaben durch die Lehrkraft rechnen können und an wen sie sich bei Fragen und Problemen wenden können. Ein Aufweichen der »klassischen« Rollen von Lehrenden und Lernenden wirkt sich auf das Gelingen des selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernens meist positiv aus: Lernende helfen sich gegenseitig weiter, lassen ihr Wissen (z. B. ihre Computerkenntnisse) in die Bewältigung der Aufgaben einfließen und assistieren den Lehrkräften bei Feedback und Bewertung. Lehrende werden beim computergestützten Lernen mehr und mehr zum Lernbegleiter, zum Lerncoach, der unterstützt und berät.

Abb. 2: Beispiel für die zielgruppenorientierte Aufbereitung eines Moodlekurses. Bildquelle: A. K.



The screenshot shows a Moodle course interface. On the left, there is a sidebar with navigation options: 'Online-Aktivitäten' (last 5 minutes), 'Administration' (Bewertungen, Profil), and 'derStandard.at' (Ergebnis - Slalom Kranjska Gora, Ski: Herren-Weltcup - Herbst vergibt Chance auf Slalom-Kugel). The main content area is divided into two sections:

Herzlich willkommen!
 Bevor wir starten: Bitte **bearbeite dein Profil**, lade ein Bild von dir hoch und verrate uns ein wenig über dich!
 In diesem Kurs lernst du unterschiedliche Moodle-Aktivitäten kennen. Später erfährst du, wie du einige der vorgestellten Module bearbeiten und verwenden kannst. Für Fragen und Beiträge aller Art, steht dir unser Café zur Verfügung. Deine Lehrerin wird dort regelmäßig vorbeischaun - ihr könnt euch aber gerne auch gegenseitig weiterhelfen! 😊
 ☕ Café
 💬 Unser Chatroom

1 Aufgabe und WIKI
 In folgendem Block lernst du die Aktivitäten "Aufgabe" und "Wiki" anhand von zwei kreativen Aufgabenstellungen kennen.
 Wikis sind Werkzeuge, mit denen man gemeinsam Texte erstellen und bearbeiten kann. Noch nie davon gehört? Dann wirf doch mal einen Blick auf Wikipedia, das wohl berühmteste Wiki!
 ☑️ eTivity 1: Gute Reise!
 ☑️ eTivity 2: Die Geschichte von ...
 ? Abstimmung zum Wiki

4. Fazit

Dass computergestützter Unterricht gelingen kann, zeigen viele Erfolgsbeispiele aus Österreichs Schulen. Das Internet kann als ein neues Unterrichtsmedium – neben vielen anderen – nicht nur den Unterricht bereichern, sondern auch für die Schulentwicklung regelrecht als Katalysator dienen, gewinnbringende Diskussionen im Kollegium über neue Lehr- und Lernformen entfachen sowie Lehrkräfte zu mehr Zusammenarbeit in ihrem Fach, aber auch fächerübergreifend motivieren. Im Moment muss jedoch noch viel Pionierarbeit geleistet werden, um Online-Umgebungen zielgruppenorientiert und lernendenzentriert einzurichten, Inhalte zur freien Verwendung im computergestützten Unterricht bereitzustellen und so Rahmenbedingungen für inspirierendes Lehren und Lernen mit dem Internet zu schaffen.

Literatur

- BAUMGARTNER, PETER (2007): Didaktische Arrangements und Lerninhalte – Zum Verhältnis von Inhalt und Didaktik im E-Learning. In: Baumgartner, Peter; Reinmann, Gabi (Hg.): *Überwindung von Schranken durch E-Learning*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 149–176.
<http://www.peter.baumgartner.name/schriften/article-de> [Zugriff: 23.2.2009].
- BAUMGARTNER, PETER; HÄFELE, HARTMUT; HÄFELE, KORNELIA (2002): E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. In: *E-Learning-Sonderheft der CD-Austria 05/2002*.
<http://elc.egger.ac/dateien/elearning.pdf> [Zugriff: 23.2.2009].

- BUCHEGGER, BARBARA; STEMMER, HELMUT (2008): *eLearning bringt's! Individualisierung – neue Lernformen – neues Lehren*. Eine Broschüre des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. <http://www.edumoodle.at/nms> [Zugriff: 23.2.2009].
- GÜNTHER, JOHANN (2007): *Digital Natives & Digital Immigrants*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- HARTUNG, ANJA; SCHORB, BERND (2007): Projekt Identität. Medien in Prozessen der Selbstfindung Jugendlicher. In: *Computer + Unterricht* 68/2007 (Spezial Jugend + Medien), S. 6–10.
- HOEKSEMA, KAY; KUHN, MARKUS (2008): *Unterrichten mit Moodle. Praktische Einführung in das E-Teaching*. München: Open Source Press.
- HÖBARTH, ULRIKE (2007): *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen*. Boizenberg: Werner Hülsbusch.
- KERRES, MICHAEL (1999): Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. In: *HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik*. <http://www.informatikdidaktik.de/HyFISCH/Multi-media/Learning/DidaktischeKonzeptionKerres.pdf> [Zugriff: 23.2.2009].
- DERS. (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg, 2., vollständig überarb. Aufl.
- PROJEKT IICC: <http://www.iicc.at> [Zugriff: 23.2.2009].
- REINMANN, GABI (2005): *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Reinhard Wieser

Digitale Medien im Unterricht

Versuch einer Standortbestimmung

1. Eingangsbemerkung

Der folgende Artikel setzt sich kritisch mit der Rolle der LehrerInnenausbildung und -fortbildung bei der Vermittlung einer zeitgemäßen Medienkompetenz auseinander und bezieht sich dabei überwiegend auf die Verhältnisse in Tirol – die sich jedoch nicht gravierend von denen anderer Bundesländer unterscheiden dürften. Es soll darum gehen, die Problematik der in den letzten 15 Jahren enorm gestiegenen medialen Anforderungen an uns Lehrpersonen von unterschiedlichen Seiten zu beleuchten und aufzuzeigen, wie man derzeit an den Pädagogischen Hochschulen und an der Universität versucht, die Lehramtsstudierenden adäquater auf die Herausforderungen in diesem Bereich vorzubereiten.

Unter Medienkompetenz verstehen wir nach Bättig »die Fähigkeit, kompetent die Neuen Medien nutzen, deren Zusammenwirken begreifen, übergreifende und spezifische Strukturen wahrnehmen sowie Medieninhalte analysieren, bewerten und evaluieren zu können« (Bättig 2005, S. 11).

2. Ein Blick zurück

In der Mitte der 1980er Jahre, als ich nach dem Studium der Germanistik mein »Probefahr« als Lehrer an einer Handelsakademie absolvieren durfte, wurde ich zum ersten Mal über die Ausbildung am Pädagogischen Institut mit dem Einsatz von Me-

REINHARD WIESER arbeitete als Lehrer für Englisch und Deutsch an der Handelsakademie und am Gymnasium. Er ist Mitarbeiter am Pädagogischen Institut des Landes Tirol (Neue Medien) und an der Pädagogischen Akademie in Innsbruck. Er ist Mitbegründer des Tiroler Bildungsservices. Seit 2007 hat er die Leitung der Servicestelle für Medien und Technologien an der PH Tirol übernommen und ist zuständig für die Koordination der IKT-Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

E-Mail: r.wieser@tsn.at

dien im Deutschunterricht konfrontiert. Zu diesem Behufe fand je ein Halbtage der Ausbildung an der Landesbildstelle und ein weiterer an einem Gymnasium statt.

An der Landesbildstelle, die damals auf uns Junge enorm verstaubt und rückständig wirkte, führte man uns einen Schwarzweißfilm über die Manipulationsmöglichkeiten durch Filmschnitt und Ton vor und zeigte uns stolz die Verleihangebote für den Unterricht, überwiegend Diasammlungen, Tonkassetten und Schwarzweißlehrfilme im 16mm-Format, und – als moderne Errungenschaft – den noch kleinen Bestand an Videokassetten, die es damals im Video 2000- und VHS-Format gab. Danach durften wir das Einlegen einer Filmrolle in einen 16mm-Projektor üben, und der eloquente Leiter der Bildstelle referierte abschließend noch über die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des 16mm-Films in der Schule und motivierte ob seiner cineastischen Begeisterung einige der Anwesenden dazu, bald einmal einen der empfohlenen Filme auszuleihen und im Unterricht zu verwenden.

Am Nachmittag desselben Tages demonstrierte ein älterer Kollege, der Medienkustos seines Gymnasiums war, wie man im Unterricht mit einem Overheadprojektor arbeitet, und führte die Probelehrerinnen und -lehrer außerdem in den Gebrauch eines Videorekorders ein. In Erinnerung geblieben ist mir noch der ausgesprochen verächtliche Ton des Kustos, in dem er sich über die mangelnden technischen Kompetenzen seiner Kolleginnen und Kollegen äußerte und den erstaunten ProbelehrerInnen erklärte, diese könnten meist nicht zwischen einer VHS- und einer Video 2000-Kassette unterscheiden. Daher sei es schon mehrmals vorgekommen, dass man ihn gerufen habe, weil sich jemand wieder einmal nicht richtig informiert und vorbereitet und eine VHS-Kassette verkehrt in ein VHS-Gerät geschoben habe, was natürlich nie funktionieren könne. Außerdem könne man dann den Rest der Stunde vergessen, meinte er, denn ein Lehrer, der im Stress vor der Klasse an dem Abspielgerät herumhantiere, hätte danach kaum mehr eine Chance, seinen Unterricht wie geplant abzuhalten, denn die Klasse nach so einer Peinlichkeit zu beruhigen, sei praktisch ein Ding der Unmöglichkeit. Immer wieder sei er mit solchen Fehlleistungen konfrontiert, meinte er, und müsse dann mühsam die Geräte aufschrauben, denn solche mit roher Gewalt umgesetzten Versuche, eine Videokassette in ein dafür nicht bestimmtes Gerät einzuführen, würden die Rekorder total blockieren, und das Entfernen der verklemmten Kassetten sei oft eine schwierige Angelegenheit und koste sehr viel Zeit. Sagte er. Und das nur, weil sich die lieben Kolleginnen und Kollegen einfach nicht gut vorbereiten würden, was jedoch beim Einsatz von Medien unbedingt erforderlich sei. Und drehte sich während seines Vortrags um und schob eine Kassette verkehrt herum in ein VHS-Gerät ein mit dem Effekt, dass er einige Minuten später mit hochrotem Kopf am Gerät hantierend vergeblich versuchte, diese Kassette wieder aus dem Schacht zu entfernen. Das war das Ende unserer Einführung in den Gebrauch eines Videorekorders für Unterrichtszwecke und gleichzeitig auch das Ende meiner kurzen Medienausbildung im Probejahr.

Die mediale Landschaft in den 1980er Jahren war im Verhältnis zu heute stabil, klein und überschaubar – doch auch nicht ohne Tücken, wie das obige Beispiel belegt. Und über die universitäre Ausbildung wurde niemandem vermittelt, wie man zum Beispiel gute Arbeitsblätter für den Unterricht erstellt oder welche Kriterien

beim Layouten einer Overheadfolie zu beachten sind. All das blieb der Eigenverantwortlichkeit überlassen – oder unter Umständen der Fortbildung.

3. »Da Wüde auf seiner Maschin'«?

Dagegen ist das Medienangebot in der Schule seit mindestens zehn Jahren einerseits wesentlich vielfältiger und aufwändiger geworden und unterliegt andererseits einem aufregend raschen Wandel. Viele Datenträger haben recht kurze Lebenszyklen, und kaum hat man sich mit einem System vertraut gemacht, kommt ein neues, oft leistungsfähigeres, doch selten mit den Vorgängersystemen kompatibles System auf den Markt. Kassettenrekorder gibt es zum Beispiel kaum noch an den Schulen, CDs und DVDs veralten und werden demnächst von USB-Sticks mit MP3-Dateien darauf und den »Blue-Ray-Disks« abgelöst. Damit verbunden ist auch die Ablösung der dazu gehörenden Abspielsysteme. Auch Overheadprojektoren dürften in absehbarer Zeit in immer mehr Schulen durch Beamer ersetzt werden und die vertrauten Kreidetafeln erfahren gerade landesweit eine heftige Konkurrenz durch interaktive Activ- oder Smartboards, die mächtig von verschiedenen Seiten als möglicher Schlüssel zum pädagogischen Paradies gehypt werden.

Wir sehen: Der Medienbereich ist seit der Mitte der 1990er Jahre dem heftigen Ansturm der digitalen Medien ausgesetzt. Im Computerbereich erfolgt der Wechsel von einer Softwareversion zur anderen in immer noch kürzeren Abständen und ebenso rasch lösen innovative neue Produkte die alten und gewohnten Dinge ab. Versuch und – noch mehr – Irrtum gehörten in der »Testfahrerphase« ab Mitte der 1990er Jahre zum häufig mühseligen, doch spannenden pädagogischen Alltag, wenn man mit den Informations- und Kommunikationstechnologien innovativ arbeiten wollte. Die enorm ausgeprägte Technikgläubigkeit, der wir in den 1990er Jahren massiv begegneten und die heute – endlich – einer kritischeren Haltung gewichen ist, führte oft dazu, dass wir uns stark an Bronners und Qualtingers »Wüden« erinnert fühlten, der zwar nicht wusste, wo er »hinfloat«, dafür aber umso »gschwinder durt« sein wollte.¹

Das führte in der Lehrerschaft nicht selten zu Verunsicherung, zu größerem Frust, mitunter zu Ablehnung und manchmal auch dazu, dass die gelegentlich aufregenden Errungenschaften der digitalen Technik schlichtweg negiert wurden. Denn eines steht wohl fest: In der Schule gibt es heute ein Bündel handfester Probleme, die zu lösen sind, und die Auseinandersetzung mit den digitalen Medien ist dabei wohl von nachgeordneter Priorität. Aus diesem Grund lässt sich seit etwas mehr als fünf Jahren in einigen Bundesländern ein deutlich gesunkenes Interesse an IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien)-Seminaren in der Fortbildung feststellen, das wohl auf einige der oben genannten Faktoren zurückzuführen ist und auch darauf, dass die LehrerInnen erkannt haben, dass es nicht zu ihrer Kernkompetenz gehören kann, alle zwei, drei Jahre wirklich viel Zeit in die Auseinandersetzung mit den digitalen Medien zu investieren – so sehr es sich auch lohnen mag.

1 Vgl. das Lied von Bronner/Qualtinger *Der Halbwilde* (auch bekannt als *Der Wilde mit seiner Maschin'*) 1956.

Halten wir also fest: Die LehrerInnenausbildung (sowohl für die Pflichtschule als auch für die höheren Schulen) hat bisher den medialen Bereich – insbesondere den der digitalen Medien – mehr oder weniger vernachlässigt und die Chancen und Möglichkeiten der digitalen Medien speziell für den Deutschunterricht kaum berücksichtigt. Letzten Endes blieb die intensivere Auseinandersetzung damit der Fortbildung und damit wohl überwiegend dem/der Einzelnen überlassen.

Auch die LehrerInnenfortbildung konnte trotz jahrelanger Bemühungen die meisten der im Dienst befindlichen Kolleginnen und Kollegen kaum für einen intensiveren Einsatz der digitalen Medien gewinnen. Zwar wurden seit Mitte der 1990er Jahre zahlreiche KollegInnen im IKT-Bereich ausgebildet, doch waren bisher die einschlägigen Schulungen überwiegend im Bereich der Programmbedienung und nicht in der Pädagogik angesiedelt – weil einerseits der Zeitpunkt ein sehr früher war und kaum jemand genauere Vorstellungen hatte, wie man die digitalen Medien gut und nachhaltig im Unterricht einsetzen kann, und andererseits die Infrastruktur an vielen Schulen selbst heute einem intensiven Einsatz dieser Medien nicht entgegenkommt bzw. entspricht. Fazit: Die LehrerInnenfortbildung im IKT-Bereich hat bis jetzt relativ gut funktioniert und muss jedoch heute aufgrund geänderter Bedingungen vielerorts hinterfragt werden.

Die Bemühungen des Ministeriums², die Verwendung der digitalen Medien in der Unterrichtsarbeit zu fördern, haben zwar an vielen Schulen Früchte getragen und sehr viel Positives bewirkt, das sich auch in den Statistiken niederschlägt, doch sind wir in Österreich trotz der schönen Zahlen³ in der Schulpraxis noch immer weit davon entfernt, den Einsatz der digitalen Medien als etwas Selbstverständliches zu erleben, denn die Statistik besagt nicht, wie intensiv und auch wie innovativ man mit dem PC im Unterricht arbeitet. Letzten Endes bleibt die Auseinandersetzung damit weiterhin innovativen Einzelpersonen, Gruppen und auch ganzen Schulen überlassen, die die Vorteile eines intensiveren IKT-Engagements rechtzeitig erkannt haben. In Tirol, aber auch in einigen anderen Bundesländern, versucht man seit zehn Jahren, Schulen und LehrerInnen über das landesweite Schulnetz ein attraktives Angebot zu machen, das im Jahr 1999 mit einer Dienstmailadresse anfang und heute mehrere Services umfasst, wie zum Beispiel das komfortable TSN-Moodle,

2 Damit sind die E-Fit-Initiative gemeint (E-Learning in Laptopklassen, eLSA, Museum Online) sowie die E-Content- und die E-Learning-Cluster-Initiativen.

3 A very high 88% of Austrian classroom teachers have used computers in class in the 12 months prior to the survey, with little variation across school types and between urban and rural areas. For most teachers, this includes not only using a computer for presentation purposes but also and predominantly the use of computers by pupils in class (85% compared to 66% in the EU25). Only 12% of teachers do not use computers in class in Austria. Asked for the most important barrier, a rather high 55% state a lack of computers in their schools as an important barrier. Only 14% are not convinced of any benefits of using computers in class and a very low 8% express the opinion that teachers lack the necessary skills to utilise computers in their teaching. With these figures, Austria ranks among the best performers on perceived ICT competence in Europe. However, the problem in Austria seems to be the lower levels of motivation for ICT use in class by teachers (http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/itemlongdetail.cfm?item_id=2888 – 2006).

das in das landeseigene Portal (<http://portal.tirol.gv.at>) integriert ist und allen, die eine Lernplattform im Unterricht verwenden wollen, dies ohne größeren technischen Aufwand ermöglicht.

4. Wo wollen wir denn hin?

Was derzeit an unseren Ausbildungsstätten passiert, ist, dass den Studierenden unter Umständen brauchbare Linksammlungen als Quellen für den Deutschunterricht angeboten werden. Es reicht aber nicht aus, den Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung nur einschlägige Links für Deutsch – sei es für die Vorbereitung oder auch für den Einsatz im Unterricht – zu vermitteln (wie z. B. die Digitale Schule Bayern oder die Zentrale für Unterrichtsmedien⁴). Natürlich ist das WWW auch für DeutschlehrerInnen eine wahre Fundgrube (wenn man weiß, wo man nachschauen muss), doch müssen wir den Studierenden vielmehr die Gelegenheit bieten, sich aktiv mit Methoden, die die digitalen Medien gut integrieren, zu beschäftigen, wie zum Beispiel mit dem problemorientierten Lernen oder mit Webquests.

Wir haben in Tirol in der LehrerInnenausbildung an PH und Universität zwar das gleiche Ziel, gehen aber unterschiedliche Weg, um dorthin zu gelangen. Während im aktuellen Jahr in der Pflichtschulausbildung (wie auch an anderen PHs) die viel versprechende EPICT-Methode⁵ im Ausmaß von sechs Credits verpflichtend in die Curricula eingeführt wurde, hat sich die Arbeitsgemeinschaft an der Universität Innsbruck, die in Kooperation mit dem Landesschulrat für Tirol ins Leben gerufen wurde, darauf geeinigt, einzelne Module des Zertifikats E-Learning (www.zertifikat-elearning.at) den Lehramtsstudierenden angedeihen zu lassen. Bis jedoch die neuen curricularen Angebote dann auch Früchte tragen werden, ist es freilich an beiden Institutionen noch ein langer Weg!

Diese Schritte stellen jedenfalls einmal einen ersten Anfang dar, nicht mehr und nicht weniger. Erst wenn alle Lehrenden in der Ausbildung die digitalen Medien wie selbstverständlich (und quasi nebenbei) in ihre Übungen, Proseminare, Seminare und Vorlesungen integriert haben, werden die Studierenden davon nachhaltig beeinflusst. Noch sind wir jedenfalls auch in der LehrerInnenausbildung meilenweit von einem flächendeckenden Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien entfernt, ebenso wie an den Schulen. Auch in Deutschland ist die Situation im Großen und Ganzen ähnlich wie hierzulande. Heike Hunneshagen schreibt in ihrer Arbeit mit dem Titel *Innovationen in Schulen*, dass »in beiden Phasen der Lehrer/innen/ausbildung – Studium und Referendariat – die Vermittlung der genannten Fähigkeiten bisher eine eher marginale Rolle spielte. Die Entwicklung von Konzepten, die das Thema Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Lehrer/innen/ausbildung aufgreifen, sind [sic] vor diesem Hintergrund von besonderer Wichtigkeit.« (Hunneshagen 2005, S. 213)

4 Digitale Schule Bayern, Abteilung für Deutsch: <http://deutsch-digital.de>; Zentrale für Unterrichtsmedien: <http://deutsch.zum.de>; ZUM-Wiki: http://wiki.zum.de/Digitale_Medien_im_Deutschunterricht

5 Weitere Informationen über EPICT finden Sie hier: www.epict.at

In den meisten Bundesländern soll die EPICT-Methode jedenfalls ab Herbst 2009 in der Fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen implementiert werden. Worum geht es – in aller Kürze – bei EPICT? EPICT ist eine auf konstruktivistischen Elementen fußende Methode, die sich der digitalen Medien als das bedient, was sie sind: als Mittel zum Zweck. In der LehrerInnenfortbildung sollen sich Interessierte ab Herbst 2009 damit auseinandersetzen können – und werden wohl staunen, wie anders und aufregend Fortbildungsveranstaltungen aussehen können! Denn, um das EPICT-Zertifikat zu erhalten, müssen acht Module absolviert werden, von denen vier Pflicht und vier optional sind. Darüber hinaus verlangt EPICT von den TeilnehmerInnen einiges ab, gilt es doch, überwiegend in Eigenverantwortlichkeit und gemeinsam in der Kleingruppe entsprechende Lernszenarios zu planen, umzusetzen und über die geleistete Arbeit Reflexionen zu verfassen. Der komplette Kurs erstreckt sich über zwei Semester und bedeutet einen Gesamtaufwand von 90 bis 100 Stunden. Die Verständigung mit dem »Mentor« (= Trainer) erfolgt bei EPICT überwiegend über eine Lernplattform, meistens handelt es sich dabei um Moodle.

5. Wie sollte ein moderner Deutschunterricht die digitalen Medien integrieren?

Basierend auf den *Zwölf Thesen zum Thema Deutschunterricht und neue Medien*⁶, die Reinhard Lindenhahn im Jahr 2000 publizierte, bieten sich heute folgende Chancen und Möglichkeiten im Unterricht, die Aus- und Fortbildung vermitteln sollte:

- *These 1: Konkretes Arbeiten mit den digitalen Medien*

Während vor neun Jahren noch tiefgehende technische Kenntnisse erforderlich waren, um im Internet Inhalte zu veröffentlichen, ist dies heute einerseits wesentlich einfacher geworden durch so genannte »Content Management Systeme«, doch andererseits ist jede Internetpublikation im schulischen Bereich – anders als in der Frühzeit des WWW – eine recht diffizile Angelegenheit, bei der es gilt, die rechtlichen Rahmenbedingungen (vor allem das Urheber- und das Persönlichkeitsrecht!) zu kennen und sich innerhalb der Gesetze zu bewegen. Es ist also in der Tat kein technisches Problem mehr, Inhalte ins WWW zu stellen, Plattformen wie *blogger.com*, *wordpress.com* oder *Google* erlauben es einem, blitzschnell Texte und Bilder kostenlos zu publizieren. Der Weg für interaktive Schülerzeitungen, Sammlungen von kreativen Texten⁷, Projekthomepages etc. ist damit frei!

- *Thesen 2, 3 und 4: Weg von der Instruktion und hin zum kooperativen, handlungs- und problemorientierten Arbeiten*

Was Lindenhahn bereits vor neun Jahren angeregt hat und was in den Pionierjahren wahrscheinlich oft an den nicht zu unterschätzenden beachtlichen tech-

⁶ http://www.deutsch.tsn.at/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=1

⁷ Was eine Weblogplattform ist und wie man sie einsetzt, habe ich vor einigen Jahren beschrieben: <http://www.deutsch.tsn.at/wp/?p=53>

nischen Voraussetzungen scheitern musste, ist heute keine Frage der IKT-Kompetenzen mehr. Gerade Lernmanagementsysteme wie Moodle oder auch diverse Web 2.0-Anwendungen wie zum Beispiel Googles *Texte und Tabellen* ermöglichen das kooperative Arbeiten, um zum Beispiel gemeinsam ein Textdokument für ein Referat oder Ähnliches zu erstellen oder eine Präsentation. Auch im Bereich des kreativen Schreibens lässt sich das Google-Angebot einsetzen, um zum Beispiel in Zusammenarbeit mit anderen einen Text auf Basis einer vorgegebenen Einleitung zu erstellen, wo jede/r SchülerIn einen Absatz verfassen soll.

Über *mindmeister.com* können SchülerInnen zum Beispiel gemeinsam einen Aufsatz erarbeiten oder ein Projekt mittels einer Mindmap planen – die Einladung, sich daran zu beteiligen, erfolgt wie bei Google über eine E-Mail, Einschulung ist dafür keine notwendig. In Eigenverantwortung und gemeinsam in der Gruppe ein umfassenderes Thema zu erarbeiten, schwebt innovativen Geistern ebenfalls als hochinteressante Möglichkeit seit Jahren vor, dürfte in der Vergangenheit aber so wie das kooperative Arbeiten an den dafür nötigen umfangreichen IKT-Kompetenzen gescheitert sein. Die Entwicklung von Lernszenarios nach der EPIC-Methode sowie die Webquestmethode⁸ bieten jedenfalls innovativen Lehrpersonen das Rüstzeug, um für die SchülerInnen die nötigen Rahmenbedingungen für das eigenverantwortliche Arbeiten zu schaffen. Der Einsatz dieser Methoden ermöglicht es uns, unsere Rolle als LehrerIn zu verändern, denn wir sind nicht mehr »the sage on the stage«, sondern vielmehr »the guide on the side«. Wir belehren also unsere SchülerInnen nicht mehr, sondern schaffen für sie spezielle Lernumgebungen, situative Kontexte als Angebote, in denen sie selbst aktiv werden und sich unterschiedliche Themen und Kompetenzen aneignen müssen. Hunneshagen nennt als wesentlichen Vorteil des Unterrichtens mit den neuen Medien die Tatsache, dass das Lernen schülerInnenzentrierter wird. »So können Schüler/innen durch den Einsatz von IKT unter anderem aktiv, selbstständig, eigenverantwortlich und kooperativ lernen.« (Hunneshagen 2005, S. 211)

- *Thesen 5 und 6: Die digitalen Medien als Chance für den Sprachunterricht*
Schreibanlässe dafür bieten sich genug an, sei es als Redakteur einer Klassen-, Schul- oder Vereinshomepage, sei es als AutorIn eines eigenen Weblogs oder der Onlineausgabe einer Schülerzeitung usw. Aber auch die Gestaltung eigener – persönlicher – Seiten bei beliebten sozialen Netzwerken bzw. »Communities« wie *uboot.com*, *studivz.net* oder *facebook.com* motivieren SchülerInnen, aktiv zu werden, um sich dort gut zu präsentieren und mitzumachen, wo sich viele andere Gleichaltrige virtuell aufhalten. Relativ neu und in unseren Breitengraden noch unbekannt sind die aus Japan kommenden »Handyromane«⁹, die einen eigenen Stil pflegen und speziell fürs Lesen am Handy und manchmal auch mit dem

8 Ausführliche Informationen zum Thema Webquest habe ich zusammengefasst:
<http://riac.net/webquest>

9 Mehr dazu vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Handyroman>

Handy geschrieben werden. Anders als früher können wir heute ohne großen Aufwand und ohne große Kosten mitunter ein großes Publikum erreichen!

- *Thesen 7 und 8: Das WWW als Informationsquelle*

Mehr denn je ist es heutzutage notwendig, schon als SchülerIn über entsprechende Suchkompetenzen zu verfügen, um schnell zu genau den Informationen zu gelangen, die man benötigt! Der im März 2008 verstorbene MIT-Professor Joseph Weizenbaum nannte das Internet wohl zu Recht einen »Misthaufen. 90 Prozent sind Schrott, es finden sich aber auch ein paar Perlen und Goldgruben.«¹⁰ Daran dürfte sich seit dem Jahr 2000 grundsätzlich nichts geändert haben, außer dass sich die Menge an Schrott in den vergangenen neun Jahren vervielfacht hat und Google mittlerweile den Suchmaschinenmarkt dominiert. Wie man Informationen aus dem Internet mittels geeigneter Suchtechniken zielgenau auffindet bzw. wie man eine Google-Suche verfeinert, das dürfte thematisch durchaus auch in den Deutschunterricht passen, ist doch der Vorgang auch damit verwandt, wie man als Kunde in einer Bibliothek zielstrebig zu den gewünschten Informationen bzw. Büchern kommt.¹¹ Die Sorge Lindenhahns, dass das Lesen von Hypertext, also von miteinander verlinkten Texten, besonders negative Auswirkungen auf den Literaturunterricht habe, dürfte hingegen empirisch wohl nicht zu belegen sein.

- *These 9: Lesekompetenz vermitteln, um das Urteilsvermögen zu schärfen*

Gut lesen können ist eine Grundvoraussetzung für alle, die übers Internet nicht nur chatten, skypen, spielen und Musik etc. herunterladen wollen, sondern es auch ernsthaft für ihre Arbeit nutzen wollen. Die Kompetenz, Informationen rasch zu erfassen und vor allem die Kompetenz, Internetseiten, zu denen man über eine Suchmaschine gelangt, kritisch beurteilen zu können, setzt eine solide Lesekompetenz sowie das Wissen über problematische Internetinhalte voraus – auch diese Dinge soll natürlich der moderne Deutschunterricht vermitteln, will man unsere SchülerInnen nicht den Gefahren des Internet ausliefern, die zum Beispiel dadurch entstehen, dass Kinder und Jugendliche auf vermeintliche »Gratisangebote« hereinfliegen, zu leichtgläubig ihre wahre Identität preisgeben, sich der knallharten Abzocke durch einschlägige Firmen ausliefern, weil sie irgendwelche Verträge durch entsprechende Mausclicks eingehen oder Probleme mit dem Gesetz bekommen, weil sie urheberrechtlich geschütztes Material heruntergeladen und/oder weitergegeben haben usw. usf.

- *These 10, 11 und 12: Projektorientiertes Arbeiten und vernetztes Denken*

Diese beiden Themen wurden teilweise schon weiter oben (unter 2.) angesprochen. Die Ansicht Lindenhahns, dass sich das WWW speziell für den projektori-

10 Vgl. »Finger weg vom Computer« im UniSpiegel vom 5.2.2003:
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,233747,00.html>

11 Vgl. dazu den Beitrag von Philip Kiefer in diesem Heft.

entierten Unterricht eignet (z. B. über die Webquestmethode) ist richtig. Weiters hat sich auch seine Ansicht, dass die digitalen Medien vernetztes Denken sowie kooperatives Arbeiten fördern, als richtig erwiesen. Ein schönes Beispiel dafür sind die zahlreichen kleineren Wikis, die in den letzten vier, fünf Jahren entstanden sind bzw. auch die *Wikipedia* selbst – mit allen ihren Vor- und Nachteilen!

Obwohl wir uns an Österreichs Schulen – außerhalb des klassischen Informatikunterrichts – bereits seit mehr als zehn Jahren mehr oder weniger intensiv mit den digitalen Medien beschäftigen, wäre es wohl vermessen, von einem flächendeckenden Siegeszug dieser Medien zu sprechen. Um die digitalen Medien besser im Deutschunterricht zu verankern, sind freilich intensive Bemühungen notwendig. Zuerst muss in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden das Bewusstsein dafür entstehen, dass die Vermittlung der entsprechenden technischen und didaktischen Kompetenzen nicht wie bisher exklusiv im IKT-Bereich angesiedelt bleiben darf, sondern über die Deutsch- bzw. Fachdidaktik erfolgen muss. Zudem sollte allmählich auch die Fortbildung entlastet werden, die sich in den Pionierjahren intensiv um die im Dienst befindlichen LehrerInnen bemüht hat, um diese im Gebrauch der neuen Technologien zu schulen. Viel wichtiger wäre es, österreichweit ein Gesamtkonzept für alle Lehramtsstudierenden zu entwickeln, dass diese schon in ihrer Ausbildung immer wieder – und quasi nebenbei – mit den digitalen Medien und ihren Möglichkeiten für den Deutschunterricht konfrontiert werden.

Darüber hinaus ist der sinnvolle Einsatz der Medien ausnahmslos in Verbindung mit Unterrichtsentwicklung zu betrachten. Die neuen Medien erfordern andere – wenngleich auch nicht gerade neue – Methoden, denn nicht mehr das Lehren und der/die Lehrende, sondern viel mehr das Lernen und die Lernenden stehen nun im Zentrum. Ein jeder von uns, der Medien regelmäßig in seinen Unterricht einbaut, weiß, dass damit eine wesentlich umfangreichere Vorbereitung verbunden ist. Medien im Unterricht gut zu verwenden, bedeutet freilich auch, mehr Aufwand zu haben – jedoch zumeist mit dem Ergebnis, dass die SchülerInnen den Unterricht als motivierend, spannend und lebensnah empfinden!

Fest steht jedenfalls, dass wir wohl eine bundesweite, umfassende und wohlüberlegte Strategie brauchen, wie eine grundlegende Vermittlung der nun gar nicht mehr so neuen Medien für den Deutschunterricht sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung aussehen sollte, damit eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den digitalen Medien in der Schule entstehen kann! Und das wird nicht nur viel Geld kosten, sondern auch noch viel Zeit benötigen, denn trotz jahrelanger Beschäftigung mit dem Thema wissen wir heute, dass wir allenfalls am Anfang des Prozesses stehen!

Literatur

- BÄTTIG, ESTHER (2005): *Information Literacy an Hochschulen: Entwicklungen in den USA, in Deutschland und der Schweiz*. Arbeitsbereich Informationswissenschaft.
- HUNNESHAGEN, HEIKE (2005): *Innovationen in Schulen: Identifizierung implementationsfördernder und-hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.

Gabriele Frankl, Sybille Zederbauer

Individualisiertes und kollaboratives Blended Learning in der Schule

Individualisierung wurde in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer wieder thematisiert, fand aber nur beschränkt Einzug in die Bildungsinstitutionen. Derzeit wird die Bedeutung individualisierter Lernprozesse aber auch in den Schulen groß geschrieben. Immerhin bieten sie die Chance, viele Schwächen des derzeitigen Bildungssystems zu kompensieren, denn Lernprozesse werden nicht durch Konfektionsangebote angeregt, sondern sind am erfolgsversprechendsten, wenn sie interessengesteuert erfolgen, auf die Bedürfnisse der Einzelnen eingehen und an deren Vorwissen anknüpfen. Neue Wege des Lehrens und Lernens sind daher einzuschlagen: Konstruktivistisches Lernen und Lehren, offener Unterricht, Anerkennung des individuellen Lernweges und Differenzierung des Lernangebotes (vgl. Siebert 2008, Schmidt 2001).

Das zweite Attribut im Beitragstitel, »kollaborativ«, scheint im Kontrast dazu zu stehen. Der Widerspruch relativiert sich jedoch bei näherer Betrachtung, denn gemeint ist, gemeinsam erfolgreich zu lernen, gemeinsam (höchst individuelle) Lernprozesse anzuregen, aus der Multiperspektivität verschiedener Sichtweisen zu profitieren und damit den Horizont zu erweitern und blinde Flecken zu erkennen. Wir brauchen die Gruppe, das Gegenüber, um (individuelle) Lernprozesse anzuregen

GABRIELE FRANKL ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: gabriele.frankl@uni-klu.ac.at

SYBILLE ZEDERBAUER hat Lehramt Englisch und Französisch studiert und eine Zusatzausbildung im Bereich E-Learning absolviert. Sie arbeitet derzeit als Projektassistentin in der Fachabteilung E-Learning und unterrichtet Wirtschaftsenglisch an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: sybille.zederbauer@uni-klu.ac.at

(vgl. Miller 1986), und Olaf-Axel Burow (2000) meint sogar: »Ich bin gut – wir sind besser«.

Die Gruppe braucht starke, eigenständig denkende Individuen, um nicht in Konformismus zu erstarren; das Individuum braucht die Gruppe, um sich weiterzuentwickeln. Dieser wechselseitigen Abhängigkeit soll im folgenden Artikel Rechnung getragen werden.

1. Werkzeuge zur Unterstützung von Individualisierung und Kollaboration im Sprachunterricht

Individualisierung und Differenzierung erfolgen im Deutschunterricht durch den methodischen Zugang, nach Umfang und Komplexität der Aufgabenstellung, nach Arbeitstempo der Schüler/innen sowie nach dem Anspruchsniveau, das mit der jeweiligen Aufgabenstellung verbunden ist (Lehrplan Deutsch: 3).¹ Blended Learning als Kombination von elektronisch unterstütztem Lernen und herkömmlichem Unterricht (vgl. Driscoll 2002), wodurch die Vorteile von beidem zu einem optimaleren Gesamtergebnis vereint werden sollen, kann Individualisierung und Differenzierung im Sprachunterricht vielfältig unterstützen.

Die Wahlmöglichkeit, Aufgabenstellungen elektronisch oder auf Papier zu erledigen, erlaubt Lernenden, über den methodischen Zugang entsprechend ihren persönlichen Vorlieben selbst zu entscheiden (vgl. Mobbs 2003). Ebenso können nach Umfang und Komplexität unterschiedliche Aufgabenstellungen bereitgestellt werden, unter denen die Lernenden frei wählen können. Dazu müssen sie ihre eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten einschätzen können, um ihr Leistungspotenzial bestmöglich zu entfalten und weiterzuentwickeln. Online-Aktivitäten, bei welchen ein längerer Bearbeitungszeitraum vorgegeben ist, können von den Lernenden ohne Zeitdruck ihrem persönlichen Lerntempo entsprechend erfüllt und beliebig oft wiederholt werden (vgl. Mobbs 2003; Foppoli o. J.; Pachler, Kysela-Schiemer 2002; Reiter 2001). So kann den Schüler/innen durch die Verwendung eines Forums beispielsweise ausreichend Zeit gelassen werden, reflektierte Stellungnahmen zu formulieren, die als Basis für weitere Diskussionen in der nächsten Unterrichtsstunde dienen können. Online-Übungsaufgaben ermöglichen durch automatische Auswertungen und umfassende Feedbackmöglichkeiten unmittelbare Rückmeldungen an die Lernenden. Diese können somit ihren Wissensstand oder -zuwachs regelmäßig überprüfen. Die Schüler/innen werden so auf selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen vorbereitet.

Blended Learning erleichtert nicht nur ein besseres Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Interessen der einzelnen Schüler/innen, sondern auch Kommunikation und Kollaboration unter den Lernenden. Die Nutzung von E-Mails, Instant Messaging, Chats, Diskussionsforen oder VoIP unterstützt die Kommunikation der Lernenden bei längerfristigen Partner/innen-, Gruppen- oder Pro-

1 http://www.bmuk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf

Abb. 1:
Übersicht über eine Moodle-Kursseite mit Lernmaterialien und Lernaktivitäten



jektarbeiten und öffnet das Klassenzimmer für Kooperationen mit anderen Lernenden weltweit. Die Zusammenarbeit unter den Lernenden kann durch die Bereitstellung von Wikis oder Web-Conferencing-Tools wie zum Beispiel Open Meetings (www.openmeetings.de) zum gemeinsamen Verfassen von Texten unterstützt werden. Sind Arbeiten digital vorhanden, ist es nur noch ein kleiner Schritt, die Arbeiten einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen – sei es der ganzen Klasse, der Schule oder einem erweiterten Publikum – und ihnen so mehr Bedeutung zu verleihen. Ebenso wird peer-review unterstützt, denn Arbeiten der Kolleg/inn/en werden leichter zugänglich, sodass Feedback und Verbesserungsvorschläge eingebracht werden können.

Sollen Informations- und Kommunikationstechnologien regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden, wird der Einsatz einer Lernplattform wie *Moodle*, *Ilias*, *WebCT* oder *Blackboard* als Anlaufpunkt für individuelle oder gemeinsame Online-Aktivitäten sinnvoll. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Lernplattform Moodle, die nach einer Evaluation von 400 Lernplattformen als bestes Open Source Produkt vom österreichischen Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur empfohlen wird (vgl. Baumgartner et al. o.J.). Andere Lernplattformen sind Moodle funktionell ähnlich, verfügen aber nicht über die gleiche Flexibilität bei gleichzeitig einfacher Bedienbarkeit. Darüber hinaus bestehen für Moodle gute Support-Strukturen im deutschsprachigen Raum (ebd.).

Moodle unterstützt die Administration von Kursen, Lernenden, Materialien und Aktivitäten, stellt Werkzeuge für Kommunikation und Kollaboration sowie zum Erstellen von Content und Lernaktivitäten bereit, unterstützt die Einbindung von Lernobjekten und bietet umfangreiche Möglichkeiten zur Dokumentation und Evaluation der Aktivitäten der Lernenden (Abb. 1).

Die einzelnen Lernaktivitäten wie Chats, Abstimmungen oder Wikis können unterschiedlich eingesetzt werden: zur Informationsvermittlung, Kommunikation, Kooperation/Kollaboration, Prüfung, Selbstreflexion, Evaluierung sowie zum Ein-

Tabelle 1: Pädagogische Funktionen der Lernaktivitäten im Überblick (adaptiert von Höbarth 2007, S. 63)

Lernaktivität	Information	Kommunikation	Kooperation/ Kollaboration	Prüfung	Selbst-reflexion	Evaluierung	Feedback
Abstimmung	+		+			+	+
Aufgabe				+			+
Chat		+	+				+
Datenbank	+		+				
Dialog	+	+	+				+
Feedback					+	+	+
Forum	+	+	+				+
Glossar	+	+	+		+		+
HotPotatoes-Test				+	+		+
Journal	+	+	+		+		+
Lektion	+			+	+		
Lernpaket	+			+			
Test				+			
Umfrage					+	+	+
Wiki	+	+	+		+		+
Workshop				+	+		+

holen von Feedback. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die pädagogischen Funktionen der unterschiedlichen Lernaktivitäten in Moodle (Tabelle 1).

2. Zwei Blended Learning-Beispiele aus der Praxis

Die beiden Projektbeispiele zeigen Einsatzszenarien von Blended Learning im Fremdsprachenunterricht, die Ideen und Erfahrungen sind aber auf den Deutschunterricht übertragbar. Skizziert werden ein dreiwöchiges Blended Learning-Projekt zur individualisierten und kollaborativen Schularbeitsvorbereitung, das mit Schüler/innen der siebenten Schulstufe an einem Kärntner Gymnasium durchgeführt wurde, und eine vierwöchige Blended Learning-Sequenz zum Thema »Immigration, Identity and Culture« mit Schüler/innen der neunten Schulstufe an einer berufsbildenden höheren Schule.

2.1 Individualisierte und kollaborative Schularbeitsvorbereitung

Die Schüler/innen bereiteten sich drei Wochen lang mit Hilfe der Lernplattform Moodle gemeinsam auf ihre nächste Englisch-Schularbeit vor, eigenständige Arbeit von zu Hause aus inbegriffen. Zielgruppe waren Lernende, die bereits das Niveau A1 des GER erreicht haben.

- *Individualisierung.* Im Online-Kurs überprüfen die Schüler/innen durch einen diagnostischen Einstiegstest ihre Kompetenzen in den für die Schularbeit relevanten Grammatikthemen und erhalten so einen Überblick über die Bereiche, in denen sie sich bereits gut auskennen bzw. wo es noch Verbesserungspotenzial gibt. Nach Absolvierung des Einstiegstests können die Schüler/innen ihren indi-

Abb. 2: Beispielfrage aus einer Online-Grammatikübung mit Feedback zu einer falschen Antwort

Leave me alone! I _____ (do) my homework now.

Choose at least one answer.

<input type="checkbox"/>	A. 'm doing	
<input checked="" type="checkbox"/>	B. do	X present progressive, weil die Handlung gerade jetzt (now) statt findet
<input type="checkbox"/>	C. will do	
<input type="checkbox"/>	D. am doing	

Abb. 3: Auszug aus gemeinsam erstellten und beantworteten Fragen zu einem Lesetext

Questions Frederick - Love at first bite

1) How did Frederick look (clothes etc.)?
 Frederick wore black clothes, black shoes and a wide black hat to keep the sun off his face.

2) What did Frederick love?
 He loved vampires and bats.

3) What did his parents think and what did the family want him to do?
 His family wanted him to be an ordinary boy. They wanted him to read normal book and they wanted him to see nature programmes on TV.

viduellen Bedürfnissen entsprechend einzelne Grammatikmodule durcharbeiten und ihren Lernfortschritt weiterhin elektronisch überprüfen. Die Online-Tests können beliebig oft wiederholt werden und liefern detaillierte Rückmeldungen zu falschen Antworten. Durch die Veröffentlichung einer Ergebnisliste können die Schüler/innen Expert/inn/en für spezielle Grammatik-Kompetenzen innerhalb der Gruppe finden und bei Bedarf kontaktieren. So wird selbstorganisiertes Lernen ermöglicht. Ein Abschlusstest in einem schularbeitsähnlichen Format erlaubt Rückschlüsse über die verbesserten Kompetenzen durch die individualisierte Grammatikvorbereitung (Abb. 2).

- *Kollaboration*: Parallel zu den individualisierten Grammatikübungen verfassen die Schüler/innen gemeinsam in einem Wiki Zusammenfassungen der für die Schularbeit relevanten Texte und Geschichten, sammeln mögliche Fragen zu diesen und beantworten sie gegenseitig. Diese Texte werden von der Lehrkraft Korrektur gelesen und sprachlich verbessert. Durch diese gemeinsame Vorbereitung der Texte profitieren die Schüler/innen wechselseitig voneinander und haben Texte in hoher sprachlicher Qualität zur Verfügung (Abb. 3).

2.2 Der Blended Learning-Kurs »Immigration, Identity and Culture«

Dieser Blended Learning-Kurs dient den Schüler/inne/n zur intensiven Auseinandersetzung mit den Themen Immigration, Identität und Kultur. Der Kurs richtet sich

Abb. 4: Individualisierungsmöglichkeiten beim Erarbeiten von Texten und Vokabeln

2 Austria and its immigrants

The fate of Arigona Zogaj





-  Article: Austrian Deportations Stir Asylum Debate
-  Listen to the article Austrian Deportations Stir Asylum Debate
-  Quiz: Austrian Deportations Stir Asylum Debate
-  Assignment: How did Arigona feel?



Abb. 5: Beispiel für eine Verständnisfrage mit Feedback zu einer falschen Antwort

What did Arigona want to do if her family was not allowed to stay in Austria?

Choose one answer.

A. run away x
 C. commit suicide ✓

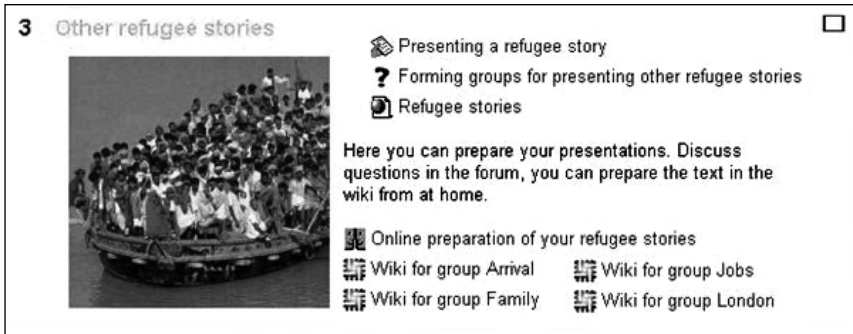
B. threaten the Austrian government x
 D. hide in a secret place x

Have a closer look at this sentence: *In the video, 15-year-old Arigona Zogaj's voice broke as she threatened to kill herself unless her family was reunited in Austria.*

an Lernende, die bereits das Niveau B1 des GER erreicht haben, der Zeitrahmen beträgt etwa vier Wochen (kalkuliert mit drei Unterrichtsstunden pro Woche plus selbständige Online-Arbeit). Zu den Kurszielen zählen die Verbesserung der Kompetenzen in allen Fertigungsbereichen (Hörverständnis, Leseverständnis, Sprechen, Schreiben), die Erweiterung von themenspezifischem Vokabular, die Auseinandersetzung mit den Themen Kultur, Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität, sowie der Erwerb von Medienkompetenz. Die didaktischen Prinzipien, die das Erreichen dieser Ziele ermöglichen sollen, sind interkulturelles Lernen, Individualisierung und Differenzierung sowie die Unterstützung von selbstbestimmtem Lernen. Der Blended Learning-Kurs kombiniert dazu Lernaktivitäten, die von den Schüler/innen, ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen entsprechend, in ihrem eigenen Lerntempo bearbeitet werden können, mit Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten, unterstützt durch Informationsmaterialien und vielfältige Möglichkeiten zur Leistungsbeurteilung.

- *Individualisierung und Differenzierung:* Möglichkeiten zu individualisiertem Arbeiten bieten sich vor allem in den Abschnitten »Austria and its immigrants«, »Other refugee stories« und »Immigration to anglophone countries«. Im erstgenannten Abschnitt setzen sich die Schüler/innen mit der Einwandererproblematik in Österreich auseinander. Unterschiedliche Lese- bzw. Hörtexte mit steigendem Schwierigkeitsgrad stehen zur Verfügung, bei denen in Online-Selbsttests das Verständnis der Lernenden überprüft werden kann. Bei falschen Antworten gibt es Hinweise, welche Textpassagen noch genauer studiert werden müssten. Diese Texte müssen alle Lernenden durcharbeiten, doch es steht ihnen frei, wie oft sie die Texte lesen bzw. anhören oder wie oft sie die Verständnistests durchführen möchten (Abb. 4 und 5).

Abb. 6: Online-Arbeitsbereich für Gruppenarbeit »Other refugee stories«



Individuelle Interessen in Hinblick auf die bearbeiteten Themen werden im Rahmen der Gruppenarbeiten in den Abschnitten »Other refugee stories« und »Immigration to anglophone countries« berücksichtigt. Die Gruppenbildung erfolgt jeweils mit Hilfe der Lernaktivität Abstimmung, wodurch Gruppen sich entsprechend den Interessenschwerpunkten der Schüler/innen zusammenfinden können. Für die erste Gruppenarbeit ist eine Webseite angegeben, auf der die Lernenden wichtige Informationen für die Vorbereitung einer Präsentation vor ihren Mitschüler/inne/n finden. In der zweiten Gruppenarbeit werden den Lernenden drei Webseiten als Informationsquellen vorgeschlagen, doch sie werden explizit ermuntert, auch selbst im Netz zu recherchieren und selbständig Schwerpunkte in ihren Recherchen zu setzen.

- **Kollaboration:** Kollaboratives Arbeiten geschieht vorrangig durch die beiden skizzierten Gruppenarbeiten. Diese werden online durch Bereitstellung eines Forums zur Erleichterung der Kommunikation und Koordination der Gruppenmitglieder untereinander unterstützt sowie durch ein Wiki, in dem Rechercheergebnisse dokumentiert und gemeinsam eine Präsentation vorbereitet werden können. Die Schüler/innen erstellen als Abschlussaktivität gemeinsam ein Glossar mit wichtigen Begriffen zum Themenkreis Immigration, Identität und Kultur und generieren so gemeinsam Wissen (Abb. 6).

3. Erfahrungen und übertragbare Ergebnisse

Blended Learning birgt große Potenziale für den Fremdsprachenunterricht hinsichtlich Individualisierung, Binnendifferenzierung und Kollaboration, die auch für den allgemeinen Sprachunterricht gelten.

Durch die Auslagerung von automatisierbaren Übungen zu Rechtschreibung, Grammatik oder Leseverständnis wird nicht nur im face-to-face-Unterricht Zeit für andere Lern- und Arbeitsmethoden gewonnen, sondern die Schüler/innen werden auch zu mehr eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen hingeführt. Über die Themenvorgaben eines Lehrbuchs hinaus stehen den Lernenden durch

das Internet zudem umfassende Recherchemöglichkeiten zur Verfügung, die es ihnen erlauben, sich mit individuell interessanten und relevanten Inhalten auseinanderzusetzen.

Ebenso werden kollaborative Arbeitsformen durch den Einsatz von Blended Learning unterstützt. Die Schüler/innen können Arbeiten untereinander austauschen oder gemeinsam verfassen und überarbeiten, sie können durch das Lesen der Arbeiten anderer unterschiedliche Herangehensweisen an ein Thema oder eine Textsorte kennenlernen und so Ideen für ihre eigenen Arbeiten erhalten. Die Schüler/innen können ebenso in die Lehrenden- bzw. Adressat/inn/enrolle schlüpfen, sich gegenseitig Feedback geben und auf einer Metaebene über Sprache diskutieren.

Aus den Erfahrungen, die im Rahmen der beiden Unterrichtsprojekte gesammelt wurden, lassen sich einige Rahmenbedingungen erkennen, die erfüllt sein sollten, um die Akzeptanz von Blended Learning durch die Schüler/innen sicherzustellen. Zuerst muss die technische Infrastruktur vorhanden sein und funktionieren. Der Unterrichtsraum sollte mit Computer, Beamer und Internetanschluss ausgestattet sein, um auf die Online-Arbeiten der Lernenden auch im Unterricht direkt Bezug nehmen zu können und diesen so den gleichen Stellenwert wie Leistungen im Klassenzimmer beizumessen. Die Schüler/innen brauchen außerhalb der Unterrichtszeit Zugang zu Computer-Arbeitsplätzen mit Internetzugang – in der Schule und/oder zu Hause. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, sollte man Alternativen anbieten wie zum Beispiel, Übungen doch auf Papier machen zu können. Insbesondere wenn die Schüler/innen noch nie mit der verwendeten Software oder Lernplattform gearbeitet haben, empfiehlt es sich, die Lernenden mit dem technischen Umgang vertraut zu machen. So lässt sich vermeiden, dass technische Probleme oder Berührungängste die Lernenden von der Online-Arbeit abhalten.

Eine didaktisch gut durchdachte und für die Zielgruppe ansprechende Gestaltung der Blended Learning-Umgebung trägt maßgeblich zum Erfolg bei. Förderlich sind eine übersichtliche Strukturierung, Farben und Bildmaterial. Bei einem längeren Blended Learning-Projekt hat sich der Einsatz einer Lernplattform wie Moodle bewährt, um Materialien und Übungen an einem Ort zu sammeln und als gemeinsamer Ausgangspunkt für weitere Arbeiten im World Wide Web.

Erfahrungen mit dem Zeit- und Arbeitsaufwand für Lehrende zeigen eine erhöhte Anfangsinvestition im Vergleich zur traditionellen Arbeit mit einem Lehrbuch, längerfristig aber rentiert sich der Einsatz. Das Einrichten von Chaträumen, Foren oder Wikis zur Unterstützung von Kommunikation und Kollaboration unter den Schüler/inne/n dauert in Moodle nur wenige Minuten. Ebenso kann man ein breites Angebot für individualisiertes Lernen schaffen, wenn man bereits bestehende Online-Übungen in seinen Kurs einbindet. Wer selbst Übungen erstellen möchte, kann mit einem ähnlichen Zeitaufwand wie für das Erstellen von entsprechenden Kopiervorlagen rechnen, sofern man sich mit der verwendeten Software bereits vertraut gemacht hat. Dieser Arbeitsaufwand kann aber wiederum reduziert werden, wenn sich mehrere Kolleginnen und Kollegen zusammenfinden, die die Vorbereitungsarbeit untereinander aufteilen und die erstellten Online-Übungen gemeinsam nutzen – kollaborativ, um als Individuum erfolgreich zu sein.

Literatur

- AHS-Lehrplan (2000a): AHS-Lehrplan, BGBl. II Nr. 133/2000, Teile 1–3: *Allgemeines Bildungsziel, allgemeine didaktische Grundsätze, Schul- und Unterrichtsplanung*.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf
- AHS-Lehrplan (2000b): AHS-Lehrplan, BGBl. II Nr. 133/2000, Teil 6: *Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände: Deutsch*.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>
- AHS-Lehrplan (2000c): AHS-Lehrplan, BGBl. II Nr. 133/2000, Teil 6: *Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände: Lebende Fremdsprachen*.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>
- BAUMGARTNER, PETER; HÄFELE, HARTMUT; MAIER-HÄFELE, KORNELIA (o. J.): *Evaluation von Lernplattformen: Verfahren, Ergebnisse und Empfehlungen*.
www.campussource.de/opensource/docs/evaluation_lernplattf_at.pdf
- BUROW, OLAF-AXEL (2000): *Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DRISCOLL, MARGARET (2002): *Blended Learning: Let's get beyond the hype*.
<http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=11755>
- FOPPOLI, JULIO (o. J.): *Advantages of E-Learning Over Traditional Instruction of a Second Language*.
http://EzineArticles.com/?expert=Julio_Foppoli
- HÖBARTH, ULRIKE (2007): *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle*. Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- JAQUES, DAVID; SALMON, GILLY (2007): *Learning in Groups*. London-New York: Routledge.
- MILLER, MAX (1986): *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MOBBS, RICHARD (2003): *Advantages of eLearning*.
<http://www.le.ac.uk/cc/rjm1/etutor/elearning/advdofelearning.html>
- PACHLER, NORBERT; KYSELA-SCHIEMER, GERDA (2002): *Lernen mit IKT*. In: Pachler, Norbert (Hg.): *Lehren und Lernen mit IKT – Teil 1: Wie verändert sich der Unterricht mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien?* Innsbruck-Wien-München-Bozen: StudienVerlag, S. 35–68.
- REITER, ANTON (2001): *Telelernen über das Internet. Eine neue Form der Aus- und Weiterbildung*. In: Apflauer, Rudolf; Reiter, Anton (Hg.): *Schule Online – Das Handbuch zum Bildungsmedium Internet*. Wien: Public Voice, S. 265–286.
- RÖSLER, DIETER (2007): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (Hg.; 2001): *Lernen im Zeitalter des Internets: Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.
- SIEBERT, HORST (2008): *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: ZIEL, Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen.

Alle angegebenen Internetquellen beziehen sich auf den Stand von März 2009.

Georg Theuermann

Der Einsatz von Moodle im Literaturunterricht

Mit dem Erfolg neuer sozialer Netzwerke wie *Facebook*, *Myspace*, *StudiVZ*, *YouTube* und mit dem intensiven Gebrauch neuer Kommunikationstechnologien wie *Skype* und *ICQ* hat sich die kommunikative Lebenswelt Jugendlicher radikal verändert. Die Textproduktion und Rezeption ist nicht mehr ausschließlich an Printmedien gebunden, sie findet heute in neuen digitalen Medien statt. An die Stelle von Printmedien sind heute großteils bebilderte, vertonte Online- und Offline-Medien getreten. Computer, Handys, Smartphones, iPods, Playstations, E-Books übernehmen heute die Textrepräsentation, klassische Printmedien wie Bücher und Zeitungen verlieren für Jugendliche immer mehr an Bedeutung. Ein Deutschunterricht, der diese neuen Kommunikations- und Informationstechnologien nicht im Unterricht berücksichtigt, trägt heute der neuen kultur- und technologiegeschichtlichen Situation nicht Rechnung. Computer und mobile Geräte fungieren bei Jugendlichen zunehmend als dominante Lese-Medien, als Multi-Massenmedien, als multimediale Text- und Wissensspeicher, als interaktive Kommunikationsmedien und als Präsentations- und Publikationsmedien. Angesichts dieser veränderten Medienkultur ist die Integration neuer Medien und Kommunikationstechnologien im Deutschunterricht eine unabdingbare Notwendigkeit. Die Auseinandersetzung mit Neuen Medien erfordert ein konzeptionelles Umdenken in der Deutschdidaktik und Methodik. Lernbereiche und Rezeptionsverhalten der SchülerInnen haben sich verändert – und diese Veränderungen sind auch produktiv in fachdidaktische Überlegungen mit ein-

GEORG THEUERMANN ist Medienpädagoge, Absolvent der Donau-Universität Krems, unterrichtet Deutsch und Geschichte an einem bilingualen Gymnasium in Znojmo/Tschechien, Lehrtätigkeit in der LehrerInnenfortbildung. E-Mail: theuermann@yahoo.de

zubeziehen. Mit der raschen Entwicklung der neuen digitalen Erlebniswelt hat sich auch die Forderung nach einer neu zu vermittelnden Kompetenz ergeben – die Förderung der digitalen Kompetenz und Medienkompetenz. Im neuen Deutschlehrplan der Oberstufe heißt es dazu: »Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, d. h. die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.«¹

Die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer stehen nun vor einer neuen Herausforderung: Wie können sie diese Medienkulturkompetenz im Deutschunterricht fördern und wie kann diese integraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses werden? Wie kann man das Unterrichtspotential der Neuen Medien im Deutschunterricht nachhaltig und für die SchülerInnen produktiv ausschöpfen?

Die Schaffung einer virtuellen Lernumgebung mittels einer Lernplattform scheint ein geeigneter Weg zu sein – die Schaffung eines virtuellen Raumes als Lernraum, als Leseraum, als Hör- und Diskussionsraum, als multimedialer Präsentationsraum, als Testraum und Evaluationsraum, als medialer Experimentierraum, in dem sich die SchülerInnen treffen, synchron oder asynchron, individuell oder auch kooperativ lernen können. In dieser Lernumgebung sollen die SchülerInnen die im Deutschunterricht zu fördernden Fertigkeiten – Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen – üben und festigen können und bei diesem Lernprozess sollen die LernerInnen Medienkompetenz erwerben.

Die Konzeption einer virtuellen Lernumgebung bedeutet nicht die Abschaffung der Klassensituation als Lernraum, sondern eine hilfreiche und sinnvolle Ergänzung und Erweiterung des herkömmlichen Lernens und Lehrens. Die Einführung einer virtuellen Lernumgebung erfordert ein neues didaktisches Konzept – und dieses Konzept kann in einer Blended Learning-Umgebung (vgl. Reinmann 2005, S. 103 f.) umgesetzt werden. Im folgenden Beitrag wird kurz dargestellt, wie eine virtuelle Lernumgebung im Deutschunterricht verwendet wird.

1. Literaturunterricht mit Moodle

Zur Gestaltung einer virtuellen Lernumgebung kommt die E-Learning-Plattform Moodle als unterrichts begleitende Lernplattform im Deutschunterricht zum Einsatz. Die SchülerInnen des tschechischen Gymnasiums Dr. Karla Polesneho/Znojmo werden nach einem dem österreichischen Lehrplan angepassten Curriculum unterrichtet, d. h. der Schwerpunkt im Unterricht der Oberstufe liegt auf dem Literaturunterricht. Die SchülerInnen des Gymnasiums erreichen ein hohes Sprachkompetenzniveau (C1–C2 nach dem GER), die meisten SchülerInnen machen in der vorletzten Klasse die ÖSD-Oberstufenprüfung (C1), in der Maturaklasse machen die besten SchülerInnen das Wirtschaftsdiplom Deutsch (C2).

1 Deutschlehrplan Oberstufe AHS, S. 2:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 25.3. 2009].

In den letzten zwei Schulstufen der Oberstufe werden drei Wochenstunden Deutsch unterrichtet, wobei eine Unterrichtsstunde alle 30 SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden, die restlichen zwei Stunden ist die Klasse geteilt – in einer dieser Stunden findet der Unterricht im Computerraum statt, wo jedem/jeder SchülerIn ein Computer mit Internetzugang zur Verfügung steht. Zusätzlich haben alle SchülerInnen zu Hause einen Internetzugang. Die Lernplattform Moodle kommt also in der Schule im Präsenzunterricht und zu Hause zum Einsatz.

1.1 Lernziele

1.1.1 Fachspezifische Ziele

Die Schülerinnen und Schüler sollen (Auswahl)

- einen Überblick über die Literatur des Mittelalters bis zur österreichischen Literatur nach 1945 bekommen
- die Schreibkompetenz erweitern: argumentatives, appellierendes, kreatives Schreiben üben
- Textsorten aus dem privaten, öffentlichen, journalistischen Leben verfassen
- verschiedene Techniken der Ideensammlung kennen und gezielt anwenden
- die Lesekompetenz erweitern: selektives Lesen, kursorisches Lesen einsetzen
- das Hörverständnis verbessern: medial vermittelter mündlicher Kommunikation folgen, das Wesentliche erfassen, aktiv zuhören, Fragen stellen und Feedback geben und annehmen können
- Interpretationskompetenz erwerben: Textinhalt erfassen, Textsinn verstehen, den Text reflektieren und bewerten, verschiedene Techniken der Texterfassung beherrschen
- Themen, Stoffe, Motive, Symbole, Mythen erkennen.

1.1.2 Lernziele aus dem Bereich der Medienkompetenz (Auswahl)

Die Schülerinnen und Schüler sollen

Mediennutzung:

- Wissen aus Medien erfassen: Wissen aus verschiedenen Medienformaten entnehmen
- Fertigkeiten des Informationslesens in den Neuen Medien anwenden: Querlesen, Parallelesen, Hypertextlesen usw.
- Medien zur Kommunikation nutzen, neue Medienformate rezeptiv nutzen
- multimediale Elemente für den Lernprozess nutzen

Mediengestaltung:

- eigene Webprodukte herstellen, Präsentationen gestalten
- Audiobeiträge kreativ gestalten (podcasts)
- Wissen gestalten und strukturieren

Abb.1:

Moodlekurs »Literaturkurs
Aufklärung, Sturm und
Drang, Klassik, Romantik,
Vormärz, Realismus,
Naturalismus«²



Medienkritik:

- Texte und Publikationen aus dem Internet hinsichtlich des benötigten Informationsgehaltes sichten, strukturieren, bewerten und zusammenfassen
- Interessen und Absichten hinter (multi)medialen Texten und Produkten analysieren und bewerten sowie manipulative Zielsetzungen erkennen
- ein Medienjournal führen und über Medieninhalte reflektieren
- die Konstruktion von Medien erkennen
- Mediensprachen als semiotische Systeme verstehen

Medienkunde:

- historische Grundkenntnisse über die Entwicklung der Medien erwerben
- Einblicke in Medienrecht, Copyright bekommen

1.2 Didaktisches Design des Online-Literaturkurses

1.2.1 Allgemeine Wissensbasis

Der Online-Literaturkurs erstreckt sich auf die letzten zwei Jahre vor der Matura und gliedert sich in zwei Bereiche: in eine allgemeine Wissensbasis und in einzelne Lernsequenzen. Zur allgemeinen Wissensbasis gehört ein Überblick über Literaturgeschichte (Text), ein Medienjournal, ein interaktives Rechtschreibprogramm, ein deutsches Online-Wörterbuch und eine Online-Grammatik und interaktive Online-Sprachübungen (vgl. Abb. 1).

² www.edumoodle.at/znojmo [Zugriff: 25.3.2009].

Die SchülerInnen bekommen zum Literaturkurs ein Nachrichtenforum, in dem wichtige Termine angekündigt werden (Tests, Schularbeiten, Exkursionen etc.). Im Medienjournal schreiben die Schüler wöchentlich einen Artikel über ihren Medienkonsum – sie können darin über Filme, Dokumentationen, Zeitungsartikel, Radiobeiträge etc. berichten und reflektieren. Weiters bekommen die SchülerInnen einen Link zu einer Website, die einen kurzen Überblick über die Literaturgeschichte gibt; ein Link umfasst Schlagworte zur Literatur. Für SchülerInnen, die Rechtschreibprobleme haben, wird ein interaktives Rechtschreibtraining zur Verfügung gestellt. Ein umfassendes Online-Wörterbuch finden die SchülerInnen auch – sie können dort jederzeit nachsehen und nach Synonymen, Wortbedeutungen, Rechtschreibung und Grammatikerklärungen suchen. Zuletzt gibt es noch viele Online-Sprachübungen zum C1-Niveau. Diese Lerninhalte werden im Präsenzunterricht besprochen und erläutert und stehen dann den SchülerInnen zum individuellen Lernen zur Verfügung.

1.2.2 Inhalts- und Aufgabendesign der Lernsequenzen

Das didaktische Design der einzelnen Lernsequenzen zu den Literaturepochen sieht folgendermaßen aus:

- Als Erstes bekommen die SchülerInnen *Informationsmaterial* (Texte, pdf-Dateien, Powerpoint-Folien, Videos, Audiomaterial) zu der jeweiligen Epoche – dieses Informationsmaterial wird im Unterricht besprochen und erklärt (mit Smart Board). Dazu gibt es auch eine *Liste von Links*, die zur Vorbereitung von Referaten und zur Vertiefung des Lernstoffs dienen.
- Als Nächstes bekommen die SchülerInnen eine *schriftliche Aufgabe* (eTivity) zu einem Thema, die Aufgabe wird online gespeichert und mit Noten bewertet. Diese Bewertung ist vom Schüler/von der Schülerin jederzeit online einsehbar.
- Zur Interpretation werden Texte aus der Literaturdatenbank *Gutenberg* (<http://gutenberg.spiegel.de/>) online gestellt (dazu gibt es auch *Video* und *Audiofiles*, Audiodateien unter *Creative Commons Lizenz*, zum Beispiel bei <http://www.vorleser.net/>).
- Zur Textbearbeitung gibt es ein *Diskussionsforum* (eTivity), das von einem/ einer SchülerIn als E-ModeratorIn betreut wird. Der/Die LehrerIn kann im Forum ein Feedback geben und die Beiträge bewerten.
- Zwei SchülerInnen fassen als E-ModeratorInnen die Diskussion in einem *Wiki* (eTivity) zusammen. Die Zusammenfassung kann von den DiskussionsteilnehmerInnen ergänzt werden.
- Im *Glossar* (eTivity) sammeln die SchülerInnen wichtige Begriffe zur Epoche und erklären diese.
- Am Ende jeder Lernsequenz gibt es *Hotpotatoes-Tests* (eTivity) – vor allem Multiple-Choice-Aufgaben und Zuordnungsaufgaben, bei denen die SchülerInnen unmittelbar ein Feedback über ihre Kenntnisse bekommen. Es gibt aber auch *Freitextaufgaben* (eTivity) im Moodle-Test-Tool – das Feedback erfolgt hier zeitverzögert mit Punkten und einem Kommentar.
- Die SchülerInnen schreiben wöchentlich einen Artikel im *Medienjournal* (eTivity) und bekommen ein Feedback.

Abb. 2: Lernsequenz Bertolt Brecht³

1.3 Das didaktische Gesamtkonzept des Literaturkurses

Am Beginn jeder Lernsequenz steht die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den Literaturgeschichte-Texten. Die SchülerInnen können auf umfangreiche, teilweise auch multimedial aufbereitete Informationen (z. B. Videoportraits, Audioportraits, Fotodokumentationen zu AutorInnen) zugreifen. Abschließend schreiben die SchülerInnen einen Essay, in dem sie die Kernthemen und Motive der Epoche erörtern und bewerten. Dieser Essay wird auf die Plattform hochgeladen und bewertet. Die SchülerInnen sehen ihre Bewertung online – in Form einer verbalen Beurteilung und als Note. Im nächsten Schritt beschäftigen sich die SchülerInnen mit exemplarischen Texten der Epoche – diese Texte werden in unterschiedlichen multimedialen Repräsentationen dargeboten: als Online-Text, bei Theaterstücken häufig als Video oder als Audiofile (Ausschnitt eines Hörbuches etc.).

Die nächste Aufgabe – im Diskussionsforum – konfrontiert die SchülerInnen mit den Textausschnitten. Sie werden aufgefordert, eine Kernthese des Textes zu diskutieren, wobei ein/e SchülerIn die E-Moderation übernimmt und die Diskussion mit Online-Beiträgen steuert. Dieser kollaborative Teil des Lernsettings wird mit einer Zusammenfassung (im Wiki) der Diskussionsbeiträge abgeschlossen. Fakultativ wird von den SchülerInnen ein Glossar angelegt, in dem sie wichtige Motive und Themen der Epoche sammeln und erklären. Wenn Referate vergeben werden, besteht die Möglichkeit, diese in einem gemeinsamen Wiki zu präsentieren. Die Auf-

³ <http://www.edumoodle.at/znojmo> [Zugriff: 25.3.2009].

Abb. 3: Bewertungsübersicht

Bewertungsaspekt	Kursbereich	Bewertung	Prozentsatz	Feedback
Hausübung Innerer Monolog bis 24.9.	Deutsch GB1 2008	19,00	95,00 %	ja - wer bin ich? das ist die Frage, die man ein Leben lang zu beantworten sucht guter Text (1)
Hausübung Erörterung (essay) bis 26.9	Deutsch GB1 2008	19,00	95,00 %	Inhalt sehr gut, gute Argumente, Wortschatz ausgezeichnet, Satzgrammatik korrekt sehr gut(1)
HU Interpretation der Erzählung des Urteils bis 7. Oktober	Deutsch GB1 2008	19,00	95,00 %	sehr guter Essay (1)
HU Essay bis 14. November	Deutsch GB1 2008	16,00	80,00 %	Inhalt sehr gut, Textgrammatik größtenteils korrekt, Wortwahl sehr gut sehr gut (1-2)
WienerModerne	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
Literatur der Weimarer Republik und Literatur 1918-1938 in Österreich	Deutsch GB1 2008	98,00	98,00 %	
Nibelungenlied	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
Literatur des Mittelalters	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
Fragen zur Literatur des Barock	Deutsch GB1 2008	98,00	98,00 %	
Vergänglichkeit der Schönheit	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
Die Balladen	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
Bürgschaft	Deutsch GB1 2008	98,00	98,00 %	
HU Rezension zu "Glaube, Liebe, Hoffnung" bis 7. Jänner	Deutsch GB1 2008	18,00	90,00 %	sehr gut erzählt, Grammatikalisch korrekt sehr gut (1-2)
Literatur der Aufklärung	Deutsch GB1 2008	98,00	98,00 %	
Nathan der Weise	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
HU Essay zu Obama Rede	Deutsch GB1 2008	16,00	80,00 %	Inhalt sehr gut, guter Stil, ein paar Grammatikfehler 2+
Text zu Bertold Brecht	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
An die Nachgeborenen	Deutsch GB1 2008	100,00	100,00 %	
BRDNachkriegsliteratur	Deutsch GB1 2008	91,00	91,00 %	
österreichische Literatur nach 45	Deutsch GB1 2008	95,00	95,00 %	
Schweizer Literatur	Deutsch GB1 2008	78,00	78,00 %	

gaben sind so angelegt, dass ein ausdifferenziertes Bewertungssystem eine Peer- oder Fremdbewertung ermöglicht. Die SchülerInnen können ihre Bewertungen jederzeit einsehen. Für jede Lernsequenz gibt es am Ende Multiple-Choice Online-Tests, die ein unmittelbares Feedback über den Lernfortschritt geben (Abb. 2).

2. Vorteile der Lernplattform für den Einsatz im Deutschunterricht

- Die SchülerInnen bekommen aktuelle Unterrichtsmaterialien und diese bleiben für den Lernprozess bis zur Matura erhalten.
- Die SchülerInnen bekommen multimediale Unterrichtsmaterialien (Videosequenzen, Audiobeiträge, Powerpointpräsentationen, Animationen etc.) zur Verfügung gestellt und können diese jederzeit benutzen.
- Es können alle Fertigkeiten in der virtuellen Lernumgebung geübt werden: Leseverstehen, Hörverstehen, Textproduktion, Sprechen (podcasts).
- Das Unterrichtsmaterial ist auf jedem PC verfügbar.
- SchülerInnenarbeiten werden gesammelt und den anderen zur Verfügung gestellt.
- Die Online-Kommunikation ist auch außerhalb der Schulstunden möglich.
- Die SchülerInnen können Arbeitsblätter und andere Aufgaben online bearbeiten.
- Eine Vielzahl von Testmöglichkeiten gibt schnelles Feedback über den Lernfortschritt.
- Moodle ermöglicht kollaboratives Arbeiten mittels Foren, Wikis und Chats.
- Die Unterrichtsplanung wird für die SchülerInnen transparent.
- Das Bewertungssystem gewährt Notentransparenz (vgl. Abb. 3).
- Die Lernplattform ermöglicht kooperatives und schülerInnenzentriertes Lernen.

- Virtuelle Lernumgebungen fördern selbstgesteuertes, aktives, entdeckendes Lernen.
- Moodle ermöglicht leistungsdifferenzierte Förderung von SchülerInnen.
- Die Medienkompetenz wird gefördert: Erstellen von Präsentationen, Bildbearbeitung, Audioschnitt, Videoschnitt, Einführung in Webdesign, Bearbeitung unterschiedlicher Medienformate, Arbeit mit Texteditoren, Kennenlernen von Office Programmen (Word, Excel, Powerpoint) und Open Office.

3. Fazit

Der Einsatz einer Lernplattform ist besonders für den Deutschunterricht gewinnbringend. Der/die LehrerIn kann den SchülerInnen aus einem riesigen Datenpool aktuelle Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen: unterschiedliche Textsorten wie Rezensionen, Essays, Reportagen, Erzählungen, Berichte, Dramen etc; unterschiedliche Multimediaformate: Podcasts, Webradio, Hörbücher, Nachrichtensendungen, Videos. Die virtuelle Lernumgebung wird zu einem multimedialen Lernraum, in dem SchülerInnen selbstgesteuert, aktiv, kollaborativ lernen können. Die LehrerInnen bekommen eine neue Rolle: Sie werden TutorInnen, E-ModeratorInnen, die mit gutem didaktischem Inhalts- und Aufgabendesign die SchülerInnen bei Lernprozessen unterstützen und fördern. Meine Erfahrungen der letzten Jahre haben mir gezeigt, dass SchülerInnen sich schnell in virtuellen Lernumgebungen zurechtfinden und besonders kreativ und motiviert die neuen Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten nutzen.

Der Einsatz von virtuellen Lernumgebungen im Deutschunterricht ist eine neue Herausforderung für Lehrende und Lernende. Die Lehrenden müssen bereit sein, sich auf den Unterricht mit neuen Medien einzulassen. Das erfordert ein Umdenken und Betreten von Neuland in didaktischer und methodischer Hinsicht und vor allem auch die Bereitschaft, sich mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auseinanderzusetzen.

Die neuen LernerInnen, die »Digital Natives«, die lieber Blogs als Zeitungen lesen, die lieber Online-Enzyklopädien lesen als Bücher, die sich virtuell auf *Facebook* und *Myspace* treffen – diese LernerInnen werden sich freuen, wenn sie auch im Unterricht auf eine ihnen vertraute digitale Lebenswelt treffen.

Literatur

- BUCHEGGER, BARBARA; HALWACHX, JULIA u. a. (2007): *Collaborative Blended Learning. Eine Orientierung für Lehrende, ModeratorInnen und TutorInnen zum Thema: Wie kann ich das E-Medium für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung nutzen?* Wien: Facultas.
- HOEKSEMA, KAY; KUHN, MARKUS (2008): *Unterrichten mit Moodle. Praktische Einführung in das E-Teaching.* München: Open Source Press.
- REINMANN, GABI (2005): *Blendet Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen.* Lengerich: Papst Science Publishers.
- SALMON, GILLY (2002): *E-Tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen.* Zürich: Orell Füssli.

Claudia Kreutel

Schreiben im Netz

Möglichkeiten der Portfolioarbeit mit dem eKulturportfolio

Im Zuge der Diskussionen um Bildungsstandards, kompetenzbasierte Curricula oder die »Zentralmatura« wird der Kompetenzbegriff sowohl allgemeinpädagogisch als auch fachbezogen verwendet. Tatsache ist, dass in Bezug auf die Domäne Schreiben sowohl in den Bildungsstandards D 8 als auch D 13, also für die 8. und 13. Schulstufe, die Fähigkeit erwartet wird, selbständig adressatenadäquate, inhaltlich anspruchsvolle Texte zu produzieren und dabei angemessene Schreibstrategien anzuwenden bzw. einzusetzen.

Bei der Entwicklung von Schreibkompetenz kann die Vielfalt von Unterrichtsformen ebenso unterstützend, fördernd und manchmal sogar überaus motivierend wirken wie der Einsatz verschiedener Medien, etwa Weblogs (Blogs), Wikis, Plattformen oder (sozialer) Netzwerke. Folgender Ausschnitt aus der E-Mail einer Studierenden zeigt, wie motivierend die Einbindung aktueller elektronischer Formate für das Schreiben sein kann:

Übrigens, ich habe mit einer 7. Klasse Gymnasium etwas Tolles gemacht. Die Schüler/innen hatten die Nora von Ibsen gelesen und ich ließ sie Einträge ins facebook machen, also ich hatte Blätter im facebook-Stil gestaltet und sogar Profilbilder mitgegeben. Sie bearbeiteten die Personen »vorher« und »nachher«. Es kamen ganz tolle Ergebnisse heraus, und der Lehrer stellte ganz verwundert fest, dass sogar die sonst eher uninteressierten Jungs total motiviert mitgemacht hätten (stimmt, die haben sogar gezeichnet!).

Mich freut das total, ich hatte etwas Angst vor dem »alleine« Unterrichten in einer 7. Klasse!

CLAUDIA KREUTEL unterrichtet am International Business College Hetzendorf und an der BHAK Wien 10, ist Lehrbeauftragte des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch am Institut für Germanistik der Universität Wien, arbeitet als Betreuungslehrerin der Universität Wien, leitet die Arbeitsgemeinschaft für Deutsch an den kaufmännischen Schulen in Wien und ist Mitglied der Arbeitsgruppe »Bildungsstandards in der Berufsbildung – Deutsch« im bm:ukk. E-Mail: claudia.kreutel@univie.ac.at

Schreibfähigkeiten bedarf es in fast allen Situationen des Berufs, der Ausbildung und des Studiums. Ähnliches gilt auch für die Medienkompetenz, vor allem in Bezug auf den gestalterischen Umgang mit Medien. Wenn Kompetenz nunmehr das primäre Anliegen des Unterrichts ist, dann braucht der Deutschunterricht neben dem Fachunterricht Modelle für Lernkontexte und (Schreib)Aufgaben, über deren Bearbeitung Schüler/innen Fähigkeiten entwickeln und Erfolge im Lernprozess – etwa mithilfe von Qualitätskriterien, die sie selbst entwickelt haben, – überprüfen können.

Geschrieben wird im Deutschunterricht häufig noch immer isoliert und ohne erkennbaren Handlungsbezug, obwohl sich Schreibkompetenz vor allem über die aktive Bewältigung konkreter Schreibaufgaben und ihrer Reflexion entwickelt. Es fehlt häufig an einem systematischen Schreibunterricht und somit an einer Systematisierung der Schreibaufgaben, bei denen entwicklungslogische und schreibdidaktische Aspekte berücksichtigt werden.

Wenn man davon ausgeht, dass alle Schreibansätze als sinnvolle Möglichkeit begriffen werden sollten, Schreibkompetenz zu entwickeln, dann bietet das Netz vielfältige Chancen zum schreibenden Lernen. Schon bei der Einführung neuer Textarten, die möglichst prototypisch sein und eine Entsprechung in der Wirklichkeit haben sollten, ist das Netz eine Fundgrube für konkrete Varianten einer Textart, die an ihren Verwendungszweck angepasst sind.

Im Folgenden wird ein Projekt vorgestellt, das den Bedingungen des schreibdidaktischen Konzepts von Becker-Mrotzek/Böttcher (2006, S. 80–82) folgt, in dem es u. a. heißt,

1. Man solle situierte Schreibarrangements schaffen, die das Schreiben in einen sozialen, möglichst authentischen Kontext einbetten.
2. Das Schreiben solle als sinnvolles soziales Handeln erfahrbar werden.
3. Das Schreiben erfülle eine Funktion, zum Beispiel durch die Veröffentlichung von Schülertexten, und das Wissen um Leser schaffe einen ersten sozialen Kontakt für das Schreiben.

Schreiben im Netz ist ein schulübergreifendes Projekt im Unterrichtsgegenstand Deutsch, das es sich zum Ziel gesetzt hat, eLearning, Portfolioarbeit und kreatives sowie praxisbezogenes Schreiben miteinander zu verbinden. Deshalb ist »Schreiben im Netz« auch wortwörtlich bzw. im doppelten Sinn zu verstehen. – Es wird nicht nur im Netz geschrieben, sondern es kommt auch zur Vernetzung von zwei bzw. drei Jahrgängen verschiedener Schulen über die Plattform Moodle.¹

Über *Mahara* und *exabis*, ePortfolio-Tools, die einer persönlichen Website ähneln, sollen den Lernenden die Möglichkeiten und die Vielfalt von Portfolioarbeit und Portfolioinstrumenten bewusst gemacht werden.

1 An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Kollegin, Frau Mag. Brigitte Wipp-Braun (BHAK Wien 10), und bei meinem Kollegen, Herrn Mag. Joachim Rottensteiner (Hertha-Firnberg-Schulen, Wien 21), die dieses Projekt mitgetragen haben bzw. noch immer begleiten, bedanken!

Ergebnis dieser Vernetzung ist ein eKulturportfolio, das aus verschiedenen Kursportfolios zu einzelnen Themenschwerpunkten besteht und bei der Reife- und Diplomprüfung als direkte Leistungsvorlage dient.² Es handelt sich dabei um eine Art Talent- bzw. Produktportfolio, in dem die Lernenden vor allem ihre Stärken zeigen können. In der Prüfung sollen sie dann mit dem Portfolio agieren (dürfen).

Diese Kursportfolios stehen in einem größeren Zusammenhang: Das Kulturportfolio ist seit dem Schuljahr 2004/2005 integrativer Bestandteil des Deutschunterrichts in der Handelsakademie (Basislehrstoff, Lehrplan 19. Juli 2004) ab dem ersten Jahrgang und somit Teil der Leistungsbeurteilung. Es ist Voraussetzung für ein Anreten im Wahlfach »Kultur« im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung.³

Das Kulturportfolio ist ein Instrument zur Förderung persönlicher Begabungen und Interessen der Schüler/innen unter Bedachtnahme auf die Lehrplaninhalte. Es ermöglicht – besonders im Hinblick auf die Reife- und Diplomprüfung – eine individuelle Schwerpunktsetzung (Individualisierung im Deutschunterricht).

Der erste Schritt war die Gestaltung eines Persönlichkeitsprofils, damit sich die Schüler/innen der beiden teilnehmenden Schulen kennenlernen konnten. Dieses Profil sollte eine Kurzbiographie, eine Charakterisierung der eigenen Person, eine Beschreibung des eigenen Zugangs zu Bildung und Gedanken in Bezug auf Zukunftsperspektiven enthalten. Hierbei war es interessant zu sehen, wie unterschiedlich dieser Arbeitsauftrag umgesetzt wurde. Das gegenseitige Interesse der Schüler/innen war groß, und es kam ab diesem Zeitpunkt auch zu ersten Kontakten einzelner Schüler/innen. Man konnte sich durch die Profile ein Bild von den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Partnerschule machen.

Diese erste Schreibaufgabe führte zu Diskussionen über private oder öffentliche Bereiche und deren Veröffentlichung im Netz. Daraus entstand die zweite Schreibaufgabe, die Glosse zum Thema »Wie viel Öffentlichkeit verträgt das Private?«. Dazu stellte ein Schüler eine *RTL Extra-Reportage* vom 13. Oktober 2008 über persönliche Daten im Internet⁴ auf Moodle und die Glosse *Die Panik vorm Postboten*⁵ von Oliver Welke aus der Zeitschrift *Focus* (Nr. 3/2004) diente als prototypisches Beispiel bei der Einführung dieser »neuen« Textart: Das Besondere sollte erkennbar, typische Merkmale sollten festgemacht und Qualitätskriterien für das Schreiben einer Glosse erarbeitet werden.

Im Anschluss daran gab es eine Evaluation in Form einer Textwanderung⁶, bei der über ein allen zugängliches Forum die besten Glossen nach den gemeinsam erarbeiteten Qualitätskriterien ausgewählt und schließlich prämiert wurden.

2 Felix Winter differenziert zwischen Kursportfolios für einzelne Unterrichtseinheiten und Leistungsmappen, die über einen längeren Zeitraum hinweg erstellt werden. Bei dem hier vorliegenden Unterrichtsmodell wurde beides verbunden: die Leistungsmappe als Teil des Kulturportfolios und die Kursportfolios als Bestandteile der Leistungsmappe.

3 Siehe Handreichung zur Reife- und Diplomprüfung (RDP) des bm:ukk vom 27. März 2008; GZ: BMUKK-17023/0007-II/3/2008, Version November 2008.

4 <http://www.youtube.com/watch?v=06yrGd0X88c&fmt=18> [Zugriff: 4.4.2009].

5 http://www.focus.de/digital/internet/glosse-die-panik-vorm-postboten_aid_200455.html

6 Die Idee zu den Textwanderungen stammt von Grau/Seidler 2007.

Das Kursportfolio mit dem Titel *Schreiben im Netz*⁷ enthält u. a. neben den Regeln der digitalen Kommunikation und deren praktischer Anwendung auch zwei literarische Werke als Pflichtlektüre, die Ausgangs- und Schwerpunkt sind und aus denen sich Bezüge zu aktuellen Themen wie zum Beispiel zum Phänomen der Suizidforen im Internet ergeben. Die Titel der Werke sind: Igor Bauersima: *norway.today*, (Frankfurt 2003) und Daniel Glattauer: *Gut gegen Nordwind* (Wien 2006).

Neben einer Texterörterung zum Plädoyer *Online ein Schwein*⁸ von David Pfeifer aus dem Magazin *Neon* vom 20. Oktober 2006 – es geht um die verloren gegangene »Netiquette« in Diskussionsforen, beim E-Mail- und SMS-Verkehr – war auch das autobiographische Schreiben mit konkreten Schreibanlässen Gegenstand des Deutschunterrichts. Es kam zum Austausch der Texte bzw. zu Textwanderungen mit konstruktiver Fremdevaluation (vom Feedback zur Kritik) und zur Selbstevaluation, dem Herzstück der Portfolioarbeit. Schließlich wurden die Texte in einem Forum – *Text des Tages* – nach dem Prozess der Reflexion und nach der Freigabe für das Forum veröffentlicht. Entscheidend waren in dieser Phase die Prozesse der Reflexion und Metareflexion (Was macht einen guten Text aus? Wie gehe ich vor, um einen guten Text zu produzieren, bzw. wie bin ich dabei vorgegangen?) und die Textgenese (Wie lange braucht es, bis ein guter Text vorliegt?). Spannend war dabei vor allem der Einblick in die Schreibprozesse der anderen!

Im Rahmen des Projekts *Schreiben im Netz* entstanden Schlusskapitel zu Daniel Glattauers Roman *Gut gegen Nordwind*, die dem Autor bei einer Lesung an einer der Schulen als Sammelpportfolio überreicht wurden. Bei dieser Gelegenheit lernten sich die Schüler/innen aus den verschiedenen Schulen übrigens persönlich kennen. In diesem Zusammenhang ist auch erwähnenswert, dass es den Schüler/inne/n und nicht den Lehrpersonen gelang, den Autor mit einer E-Mail für die Lesung zu gewinnen:

Sehr geehrter Herr Glattauer,
wir schreiben Ihnen im Namen unserer Klasse, ... Wir haben gerade ... gehört, dass Sie unsere Einladung zu einem Gespräch bezüglich Ihres genialen Romans »Gut gegen Nordwind« aus Zeitgründen abgelehnt haben.

Frage: Müssen Sie denn auch nach Boston oder Prag?

Wir hätten auch etwas zu bieten, zum Beispiel ein 11. Kapitel!

Vielleicht überlegen Sie es sich ja doch noch!? Wir würden uns sehr freuen, in unserem Abschlussjahr noch ein Highlight, abgesehen von der Matura, erleben zu dürfen.

Übrigens: Bei der Schularbeit hatten wir es mit Ihren »Hasendieben« zu tun!

Mit lieben Grüßen und allen guten Wünschen ...

Um 11.21 Uhr ging diese Mail während des Deutschunterrichts hinaus und schon um 14:33 kam die Antwort: »Ihr seid so lieb, da kann ich ja fast nicht nein sagen! ...«

7 Dieses Kursportfolio mit allen Aufgabenstellungen findet sich auf der CD-ROM zum dritten Band des Literatur- und Lesebuchs *zeit und wort* (2009).

8 http://www.neon.de/kat/freie_zeit/internet/163861.html?nv=neonlink [Zugriff: 4.4.2009].

Im Zuge eines Peer Reviews durch EU-Partnerschulen entstand eine eigene Unterrichtssequenz mit dem Titel *Fake ist total real* – Erstellung eines Drehbuchs für einen Podcast mit dem Titel *Generation Internet*. Textgrundlage war Igor Bauersimas Stück *norway.today*.

Die Podcast-Sequenzen sollten aus folgenden Teilen bestehen:

1. einer Definition der »Generation Internet« (Ausgangspunkt ist das Interview⁹ aus der *Neuen Zürcher Zeitung* vom 17. Oktober 2008)
2. einem Porträt des Multitalents Igor Bauersima (Ausgangspunkt ist u. a. der Artikel *Fake ist total real* aus *theater heute* 1/2001)
3. einem Statement zum historischen Hintergrund¹⁰ und zu den Zusammenhängen zwischen virtueller und realer Welt
4. einer Rezension, in der sowohl der Inhalt als auch die Aussage des Textes berücksichtigt werden. Es soll nicht ausschließlich eine wertende Stellungnahme sein! – Die Rezension kann in Form eines inneren Monologs oder als E-Mail an eine Bekannte bzw. einen Bekannten verfasst werden.
5. einer neuen Version des Endes mit anschließender Reflexion der Verfasserin/des Verfassers.

Alle Texte sollten sich zum Sprechen und zum Zuhören eignen und in ein Sammel- bzw. Klassen-ePortfolio kommen. Die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören konnten somit sinnvoll miteinander verbunden und bewusst gemacht werden. Diese Beispiele für Schreibaufgaben im Rahmen des Projekts *Schreiben im Netz* sind nur ein kleiner Ausschnitt dessen, was realisiert wurde. Entscheidend ist wohl folgende Beobachtung: Die Lernenden gestalten den Unterricht zunehmend mit, indem sie Themen vorgeben, etwa das Thema »Öffentlich oder privat« im Zusammenhang mit *Facebook*, *StudiVZ*, und entdecken Problemfelder wie etwa die »Karierefall Internet«, was an einer BHS wenig verwundert! Die Dynamik der Abläufe von Unterrichtssequenzen ist enorm, weil die Lernenden nicht nur immer mehr Arbeitsaufgaben in kürzeren Abständen von den Lehrpersonen einfordern, sondern auch selbst Aufgaben entwickeln und sich für die Theorie interessieren. – Wie erstellt man gute Arbeitsaufgaben? Selbst die Bloom'sche Taxonomie findet Eingang in den Unterricht! Außerdem wird die Welt der Mikromedien produktiv genutzt, das bedeutet, dass die Lernenden nicht so sehr rezeptiv, sondern vor allem produktiv die Welt der Mikromedien erschließen und somit kennenlernen.

Die eKultur-Portfolios sind zum Teil auch Sammel-Portfolios, das heißt, die Schüler/innen dokumentieren ihre Korrespondenz und nehmen somit auch Texte und Produkte wie Podcasts anderer Schüler/innen auf, weil sie ihnen gefallen, aus diesem Grund entstanden auch kleine Anthologien mit einer Vielfalt an Dokumenten, vor allem durch die produktive sowie kreative Nutzung von Mikromedien.

9 http://www.nzz.ch/nachrichten/medien/wir_wollen_internet-mythen_widerlegen_1.1121795.html [Zugriff: 4.4.2009].

10 Grundlage ist der Text von Martin Wolf: *Asche im Netz*. In: *profil*, 28.2.2000, S. 184.

Portfolioarbeit kann durch neue Medien optimiert werden, dazu zählen Mikro-medien genauso wie das Internet, Plattformen usw. Das dialogische Lernen erweist sich hierbei als nachhaltig und zeigt, dass schulisches Lernen wirklich Sinn macht!

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BLOOM, BENJAMIN S. (Hg.; 1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim u. a.: Beltz.
- BOHL, THORSTEN (2007): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 144–154 (Entwicklungsperspektive: Portfolio).
- BRÄUER, GERD (2003): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- DERS. (2004): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- BRUN DE, ANDREAS (2008): Netz-Welten junger Menschen verstehen. In: *merz* 52 (Juni 2008), S. 10–15.
- BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (Hg.; 2006): *Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze: Kallmeyer.
- GLÄSER-ZIKUDA, MICHAELA; HASCHER, TINA (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GRAU, HERWIG; SEIDLER, BURKHARD (2004): Wenn Texte wandern ... In: *Praxis Deutsch* 184 (März 2004), S. 28–31.
- GRUNDER, HANS-ULRICH u. a. (2001): Neue Lernformen – neue Beurteilungsformen?! Acht Handlungsschritte zur Durchführung einer schülerorientierten und kriterienbezogenen Leistungsbeurteilung. In: *Pädagogik* 11, S. 45–48.
- HONEGGER, BEAT (2006): Wiki und die starken Texte. Schreibprojekte mit Wikis. In: *Deutschmagazin* 1, S. 15–19.
- HÄCKER, THOMAS; LISSMANN, URBAN (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. In: *Empirische Pädagogik* 21, H. 2, S. 209–239.
- HOFFMANN, DAGMAR (2008): Kult und Kultur, Spaß oder auch Ernst? Inszenierung und Kommunikation in sozialen Netzwerken. In: *merz* 52 (Juni 2008), S. 16–23.
- ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 26. Jg., H. 1/2002 (»Portfolio«). Hg. von Werner Wintersteiner.
- INGLIN, OSWALD (2005): Das Portfolio. Im Unterricht, zur Prüfungsvorbereitung, in der Prüfung. In: *Deutschmagazin* 6/05 (November/Dezember 2005), S. 51–58.
- KLANN-DELIUS, GISELA (2005): *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- KREUTEL, CLAUDIA (2009): *Kurs-Portfolios zu zeit und wort* 3. Wien: Braumüller (CD-ROM).
- LISSMANN, URBAN (2001): Die Schule braucht eine neue Pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfoliobeurteilung. In: *Die Deutsche Schule* 93, H. 4, S. 486–497.
- MÜLLER, ASTRID (2007): »Das Aufgreifen von Schillers Sprache finde ich sehr gelungen«. In: *Praxis Deutsch* 203 (Mai 2007), S. 58–64.
- RUF, URS; KELLER, STEFAN; WINTER, FELIX (Hg.; 2008): *Besser lernen im Dialog*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- SCHWARZ, JOHANNA; VOLKWEIN, KARIN; WINTER, FELIX (Hg.; 2008): *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio mit DVD*. Seelze-Velber: Kallmeyer mit Klett.
- SIEVER, TORSTEN; SCHLOBINSKI, PETER; RUNKEHL, JENS (2005): *Websprache.net*. Berlin: de Gruyter.
- WAGNER, HELMUT (2009): *Vom Kulturportfolio zum e-Kulturportfolio: Neue Möglichkeiten im Deutschunterricht der Handelsakademie*. Master Thesis, Donau-Universität Krems.
- WINTER, FELIX (2003): Person – Prozess – Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben. In: *Friedrich Jahresheft* XXI (2003), S. 78–81.
- DERS. (2004): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49), S. 187–215.

Evangelia Karagiannakis, Ilkka Linderoos

»Ich habe das Gefühl, etwas Sinnvolles gelernt zu haben.«

Über die Verknüpfung von LehrerInnenausbildung und Schule via Internet

1. Vorbemerkung

Im Sommer 2007 lernten wir, die beiden AutorInnen dieses Beitrags, uns in einer dreiwöchigen Fortbildung zum Thema »Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe«, die von Evangelia Karagiannakis (gemeinsam mit einer Kollegin) geleitet wurde und an der Ilkka Linderoos teilnahm, kennen. Die Fortbildung war eine von ca. 80 internationalen DaF-didaktischen Fortbildungen, welche das Goethe-Institut München alljährlich für DeutschlehrerInnen aus dem Ausland in zahlreichen Städten Deutschlands durchführt.

Gegen Ende der Fortbildung beschlossen wir, bei der nächsten Gelegenheit gemeinsam eine projektorientierte Unterrichtseinheit durchzuführen, an der sowohl angehende DeutschlehrerInnen (Klientel von Evangelia Karagiannakis) als auch DeutschlernerInnen (Klientel von Ilkka Linderoos) teilnehmen sollten. Unser Kooperationsprojekt sollte auf jeden Fall die Arbeit mit neuen Medien beinhalten, genauere Vorstellungen hatten wir zu jenem Zeitpunkt noch nicht. Diese entwickelten

EVANGELIA KARAGIANNAKIS ist Linguistin und Fremdsprachenpädagogin und als solche im In- und Ausland in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig (u. a. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg). E-Mail: evangelia.karagiannakis@ph-freiburg.de

ILKKA LINDEROOS ist Lehrer für Deutsch, Englisch und Spanisch an der gymnasialen Oberstufe von Laukaa (Laukaan lukio) in Finnland. Er ist außerdem mitverantwortlich für internationale Kooperationen. E-Mail: ilkka.linderoos@laukaa.fi

wir gemeinsam erst im Laufe des Herbstes und setzten sie sofort um: Studierende in Deutschland entwickelten in einem Hochschulseminar landeskundliche Web-Quests für SchülerInnen in Finnland, welche diese noch während des laufenden Seminars bearbeiteten und Rückmeldungen schickten. Die Details dieses Projekts finden Sie in Kapitel 3. Zuvor beschäftigen wir uns mit einigen allgemeinen Aspekten der Medienarbeit in Deutschland und Finnland.

2. Computer und Internet in Schule und Hochschule

2.1 Die Situation in Deutschland und in Finnland

Die Neuen Technologien in Form von Computer und Internet sind zu einem bestimmenden Faktor unserer Wissensgesellschaft geworden. Technologiebedingte Veränderungen müssen insbesondere in der Bildung erkannt und konsequent in neue Formen des Lehrens und Lernens – auch von Fremdsprachen – übertragen werden. (Rüschhoff 2003, S. 426)

Solche und ähnliche Aussagen und Forderungen finden sich in der aktuellen Fachliteratur ebenso wie in den Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schulen. Unter dem Stichwort »E-Learning« werden unterschiedliche Arbeitsformen, in denen elektronische Medien ihren Einsatz finden, zusammengefasst. Nach Rösler reicht E-Learning von der »Distribution von Lernmaterial« über die »Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden« bis hin zu »komplexen Aktivitäten« und »Kooperationen zwischen Institutionen« oder »Lerngruppen«, auch an »verschiedenen Orten« (Rösler 2004, S. 9). Bei entsprechender didaktischer Aufbereitung können kooperative und explorative Arbeitsformen in und mit dem Internet interaktive Lernprozesse und Kreativität in Gang bringen. Diese sollen herkömmliche Unterrichtsformen ergänzen, nicht ersetzen. Wie aber sieht es mit der Realität in den Bildungseinrichtungen aus?

Vollständig oder teilweise virtuelle Lehrveranstaltungen finden mehr und mehr Eingang in deutsche Hochschulen. Neben virtuellen Vorlesungen sind Lernformen, in denen Studierende kooperativ und interaktiv Wissen erarbeiten können, ebenfalls verbreitet und eindeutig im Wachsen begriffen.

In den Schulen hingegen sieht es weniger rosig aus. Die Arbeit am Computer ist meist den älteren SchülerInnen vorbehalten. Weil hierfür oft (aus finanziellen Gründen) nur mittelmäßig eingerichtete Computerräume zur Verfügung stehen, findet computergestützter Unterricht entsprechend selten statt. An vielen Grundschulen steht zwar ein Computer im Klassenzimmer, doch wird dieser allzu oft nur ausnahmsweise benutzt. Nach wie vor ist eine gewisse Scheu vor der Arbeit mit dem Computer in der Schule zu beobachten. Für die meisten (Deutsch)LehrerInnen in Finnland hingegen ist der Computer fester Bestandteil des Unterrichtsalltags. Computer mit Internetanschluss gehören an den meisten Schulen zur Grundausrüstung in fast jedem Klassenzimmer. So ist es selbstverständlich, dass das Internet regelmäßig auch im Deutschunterricht eingesetzt wird. Auch Recherchen im Rahmen von kleinen Projekten sind üblich und finden in gut ausgestatteten Computerräumen statt. Während in Deutschland vielerorts (auch in »gut situierten« Wohnge-

genden von Großstädten) noch nicht mal die Eltern einen privaten Internetzugang haben, kann man sich in Finnland darauf verlassen, dass jede/r SchülerIn zu Hause über einen Internetanschluss verfügt. Es kann also auch zu Hause mit dem Internet gearbeitet werden, und zwar auf vielfältige Art und Weise: Oft schreiben LehrerInnen beispielsweise die Inhalte der gehaltenen Stunden in Blogs oder auf Plattformen, so dass SchülerInnen, die fehlten, dort nachschauen und sich für den nächsten Tag vorbereiten können. Einige LehrerInnen bevorzugen es auch, schriftliche Aufgaben wie Aufsätze von den SchülerInnen per E-Mail zugeschickt zu bekommen. Spezielle, mit einem Code gesicherte Plattformen ermöglichen auch eine direkte Korrespondenz zwischen LehrerInnen und SchülerInnen einer Schule. Selbstverständlich gibt es Unterschiede zwischen Schulen. Oft scheint es jedoch, dass kleinere Schulen auf dem Land besser ausgestattet sind als größere in Städten.

Zu der beschriebenen technischen Situation an deutschen Schulen kommt hinzu, dass viele Lehrpersonen während ihrer Ausbildung keine oder nur geringe Kenntnisse zum Einsatz neuer Medien im Unterricht erwerben konnten, weil dieser Bereich entweder gar nicht oder in nur geringem Maße vermittelt wurde. Es ist deshalb wichtig, den didaktisch sinnvollen Einsatz elektronischer Medien intensiv in die Ausbildung künftiger Lehrpersonen zu integrieren.

2.2 Projekt- und handlungsorientiertes Lernen im Internet mit WebQuests

Damit sich LernerInnen im Internet wie oben beschrieben eigenständig Wissen erarbeiten und Erkenntnisse gewinnen können, bedarf es geeigneter Methoden. Eine solche ist die WebQuest-Methode.¹ Sie wurde 1995 von Bernie Dodge entwickelt, der sie als »inquiry-oriented activity« bezeichnete. WebQuests leiten, einer festen Struktur folgend, zu kleinen projektorientierten Aufgaben an, und fördern Eigenverantwortung, Problemorientierung reflexives Denken und anderes. Üblicherweise haben WebQuests folgende Struktur:

- kurze, motivierende Einführung ins Thema
- Aufgabenstellung
- Lern- oder Arbeitsschritte
- Material, d. h. Links zu ausgewählten Internetseiten
- Evaluation des Arbeitsprozesses
- Präsentation der Ergebnisse.

Lehrende übernehmen hierbei mehr die Rolle eines Coachs als die des Wissensvermittlers.

1 <http://www.lehrer-online.de/webquest-naturwissenschaften.php?sid=27295334727309084123263526352840> [Zugriff: 18.3.2009]

3. Verknüpfung von LehrerInnenausbildung und Schule – ein deutsch-finnisches Experiment

3.1 Ausgangslage

3.1.1 Die Hochschulgruppe in Deutschland

Im Wintersemester 2007/08 nahmen 16 Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg am Seminar »Deutsch/DaF/DaZ lernen mit Computer und Internet« unter der Leitung von Evangelia Karagiannakis teil.

Das Seminar hatte insgesamt 14 Termine über das Semester verteilt, von denen drei (am Anfang, etwa in der Mitte und am Ende) Präsenztermine waren. Die restlichen elf fanden ausschließlich virtuell statt. Das bedeutet: Jeden Mittwochmittag stellte die Dozentin eine Aufgabe auf eine Lernplattform im Internet. Die Studierenden hatten dann in der Regel bis zum folgenden Montagabend Zeit, die Aufgabe zu bearbeiten und ihre Ergebnisse auf die Plattform zu stellen. Bis zur neuen Aufgabe mussten sie dann die Ergebnisse ihrer KommilitonInnen auf der Plattform konstruktiv kommentieren, d. h. Gelungenes benennen und Verbesserungsvorschläge für weniger Gelungenes machen, dabei gegebenenfalls auf vorangegangene Kommentare eingehen, Fragen stellen etc.

Thematisch war das Seminar in drei Blöcke gegliedert:

1. Theoretisches zur Mediendidaktik
2. Computer und Internet im Deutsch als Fremd-/Zweitspracheunterricht
3. Computer und Internet im muttersprachlichen Deutschunterricht.

Die Teile 2 und 3 beinhalteten jeweils die praktische Erstellung von Unterrichtsmaterialien, darunter WebQuests für die Partnerklasse in Finnland (DaF). Eingerahmt wurden die Themenblöcke durch die Formulierung der Erwartungen zu Semesterbeginn sowie Reflexionen und Evaluationen des Lernprozesses nach Teilabschnitten und zu Seminarende. Die meisten Studierenden hatten zu Beginn des Seminars wenig bis keine Vorkenntnisse zur Mediendidaktik und vor allem zu Grundlagen des DaF- bzw. DaZ-Unterrichts. Der Erarbeitung dieses Basiswissens wurde deshalb große Bedeutung beigemessen, bevor es an die praktische Erstellung der Materialien ging (siehe Kapitel 3.2).

3.1.2 Die Schulklasse in Finnland

Die Partnergruppe besuchte die gymnasiale Oberstufe in Laukaa (Laukaan lukio), einer Kleinstadt in Mittelfinnland, nahe der Universitätsstadt Jyväskylä. Die Schule hat knapp 200 SchülerInnen, von denen etwa 20 Prozent Deutsch lernen, und zwar entweder als eine so genannte lange (A-)Sprache (beginnend in Klasse 5) oder als eine kurze (B2- bzw. B3-)Sprache (beginnend in Klasse 8 bzw. 10). Bevor die SchülerInnen an die gymnasiale Oberstufe kommen, haben sie die 9-jährige Gemeinschaftsschule erfolgreich beendet. Die Schule teilt die Räumlichkeiten mit der größ-

ten »Yläkoulu« (Klassen 7 bis 9 der Gemeinschaftsschule) von Laukaa. Die meisten SchülerInnen der Oberstufe kommen aus dieser Schule.

Im Schuljahr 2007/08 plante die Schule einen Austausch mit einem Gymnasium in Kehl, einer Kleinstadt in der Nähe von Freiburg. 18 Kehler SchülerInnen und zwei LehrerInnen wollten Anfang Februar 2008 für acht Tage nach Laukaa kommen. Passenderweise fand von Anfang Januar bis Mitte Februar unter der Leitung von Ilkka Linderoos ein A-Deutschkurs statt. Zu diesem Zeitpunkt stand bereits fest, dass von den 17 SchülerInnen dieses Kurses die Hälfte auch am Austausch teilnehmen würde. Sie waren ca. 15 Jahre alt, das Sprachniveau bewegte sich auf den Stufen A2.2 bis B1.1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER). Die für den Kurs vorgesehenen Themenbereiche waren »Kommunikation« und »Freizeit«.

Wir beschlossen deshalb, von den Studierenden WebQuests erstellen zu lassen, die sich mit möglichen Freizeitaktivitäten in der Nähe von Kehl befassen. Die SchülerInnen sollten diese bearbeiten, bevor die Gruppe aus Deutschland nach Finnland kam. So könnten sie schon im Vorfeld einiges über die Gegend ihrer Gäste erfahren und diese später nicht nur mit ihren Kenntnissen überraschen, sondern vielleicht auch Vorschläge für Unternehmungen während des Gegenbesuchs in Deutschland machen.

3.2 Die Durchführung

3.2.1 Entwicklung der WebQuests durch die Studierenden

Bis zum Beginn der Arbeit an den WebQuests hatten die Studierenden Grundlagen der Medien- sowie der DaF-Didaktik erarbeitet. Dabei lagen die Schwerpunkte im DaF-Bereich auf den Themen *Kommunikative und vorkommunikative Fertigkeiten, Landeskunde, Projektorientierung, Internetprojekte* und anderem. Außerdem hatten sie sich mit dem inhaltlichen und dem methodischen Ansatz des GER sowie mit den Referenzniveaus beschäftigt und einige DaF-Lehrwerke exemplarisch analysiert. Aus dem finnischen Lehrwerk, mit dem die Partnergruppe arbeitete, lagen ihnen das komplette Inhaltsverzeichnis sowie einige Beispielseiten vor.

Für die Entwicklung der WebQuests waren drei Wochen vorgesehen. Informationsaustausch, Rückmeldungen und Kommentare zu den verschiedenen Fassungen der WebQuests, Fragen zum Inhalt ebenso wie zu technischen Problemen usw. wurden über die Plattform kommuniziert. Alle konnten also immer alles mitverfolgen. Lediglich die Absprachen zwischen den Teammitgliedern fanden individuell außerhalb der Plattform statt.

Anhand von theoretischen Fachtexten und praktischen Beispielen sollten die Studierenden sich in der ersten Woche zunächst in Einzelarbeit über Sinn und Zweck von WebQuests sowie über ihre Bestandteile informieren. Direkt im Anschluss, also ebenfalls in der ersten Woche, begannen sie jeweils zu zweit erste Teile ihrer WebQuests zu entwerfen. Hierfür stand ihnen neben den bereits genannten Beispielen eine Formatvorlage zur Verfügung, die benutzt werden durfte, aber nicht



Abb. 1:
WebQuest Hochseilgarten (Einführungsseite
von Christian Heller und Evelyn Maier)

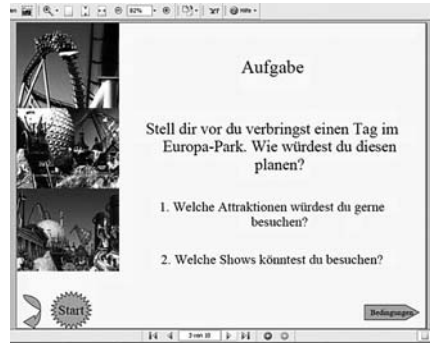


Abb. 2:
WebQuest Europapark (Aufgabenseite von
Corinna Heber und Christina Rutschmann)

musste. Themen hatten die Studierenden im Vorfeld vorgeschlagen und sich zu Teams zusammengefunden. Diese ersten Entwürfe wurden wie gewohnt zum angegebenen Termin auf die Plattform gestellt, von den KommilitonInnen und der Dozentin kommentiert, überarbeitet, wieder kommentiert usw., bis die Endfassungen vorlagen. Beim Kommentieren lag der Fokus zunächst vor allem auf Inhalt und Umfang, Schwierigkeitsgrad, Aufbau, Layout etc., später wurde auf jedes sprachliche ebenso wie technische Detail geachtet (sprachliche Korrektheit, Funktionieren aller Links etc.). Die Studierenden arbeiteten in dieser Zeit sehr intensiv und kooperativ, unterstützten die KommilitonInnen, indem sie ausführlich konstruktive Kritik äußerten, nahmen Kritik und Verbesserungsvorschläge zu den eigenen WebQuests sehr offen entgegen und bemühten sich diese in die Überarbeitungen zu integrieren, ohne jedoch dabei den individuellen Charakter ihrer WebQuests aufzugeben. Die insgesamt sieben fertigen WebQuests wurden schließlich zusammen mit einem Begleitschreiben für die SchülerInnen von der Dozentin an den Kollegen in Finnland geschickt (Beispielseiten siehe Abb. 1 und 2).

3.2.2 Bearbeitung der WebQuests durch die SchülerInnen

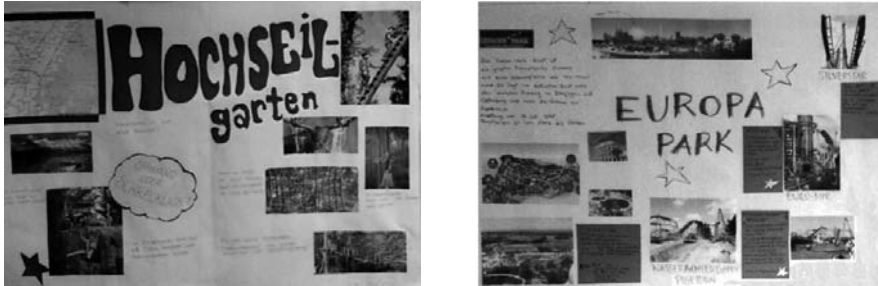
Vor der eigentlichen Arbeit an den Computern schaute sich die Klasse ein WebQuest gemeinsam mit Hilfe eines Beamers an und ging die Struktur der Aufgabe kurz durch. Hierbei wurden auch die Themen bekannt gegeben, so dass die SchülerInnen sich je nach Interesse in Kleingruppen von zwei bis drei Personen einteilen konnten. Zwei SchülerInnen nahmen aus dem etwa 30 km entfernt gelegenen Ort Palokka per Videokonferenz am Kurs teil, so dass sie aus praktischen Gründen eine Gruppe bildeten. Im Anschluss an die Gruppeneinteilung wurde der Zeitplan festgelegt. An vier Terminen stand folgende Zeit für die verschiedenen Arbeiten zur Verfügung: eine Doppelstunde in der Mediothek zum Recherchieren, eine Doppelstunde für die Vorbereitung der Präsentationen, für die Plakate erstellt werden sollten, und an zwei Tagen jeweils ein Teil der Doppelstunde für die Präsentationen.

Die Recherchearbeiten fanden in der Mediothek der Schule statt, wo jeder Gruppe mindestens ein Computer zur Verfügung stand. Die SchülerInnen hatten ihre WebQuests bereits im Voraus per E-Mail erhalten, damit sie sich zu Hause ein Bild verschaffen konnten, sofern sie dies wollten. Alle Gruppen fingen dann in der Stunde gemeinsam an, die WebQuests zu bearbeiten. Ziel der ersten Doppelstunde war es, all diejenigen Teilaufgaben zu bearbeiten, die für die Zusammenstellung der Informationen notwendig waren, um damit später die Präsentationen vorbereiten zu können. Die SchülerInnen arbeiteten sehr intensiv, interessiert und selbstständig. Die Hilfe des Lehrers brauchten sie nur ganz selten. Wörterbücher in gedruckter und/oder digitaler Form verwendeten sie nur hin und wieder, denn sie schienen den Hauptinhalt der Internettexpte gut zu verstehen. In der Gruppe war eine Austauschschülerin aus Sachsen, die einige sprachliche Schwierigkeiten ihrer MitschülerInnen klärte. Alle blieben auch auf den angegebenen Internetseiten, ohne abzuschweifen. Die beiden auswärtigen SchülerInnen konnten in dieser Phase aus technischen Gründen nicht direkt zugeschaltet werden, es war deshalb vereinbart worden, dass sie sich notfalls telefonisch melden könnten, was sie jedoch nicht taten. Eine entsprechende Nachfrage gegen Ende der Stunde ergab, dass sie sehr selbstständig arbeiteten und mit ihren Aufgaben gut zurechtkamen.

In der darauffolgenden Doppelstunde standen den SchülerInnen Papierbögen, Filzstifte, Scheren, Kleber usw. im Klassenzimmer für die Erstellung ihrer Präsentationsplakate zur Verfügung. 15 arbeiteten vor Ort in Laukaa und zwei in Palokka in ihrem Klassenzimmer. Die SchülerInnen brachten ihre Notizen und Bilder aus der vorangegangenen Recherchephase mit und arbeiteten nach den Anweisungen in den WebQuests. Sie achteten hierbei auch darauf, wer in der mündlichen Präsentation welchen Teil übernehmen würde, was Auswirkungen auf die Arbeitsteilung bei der Plakaterstellung hatte. Nach 90 Minuten waren die Plakate fertig und wurden in den beiden Klassenzimmern an die Wand gehängt (Beispiele siehe Abb. 3). Wer früher fertig wurde, konnte schon für die mündliche Präsentation üben. Am Ende der Stunde überlegten alle gemeinsam, wie die SchülerInnen sich zu Hause für die mündliche Präsentation ihrer Arbeit am besten vorbereiten könnten. Man einigte sich darauf, hierfür vorrangig die Notizen zu benutzen.

An den beiden Präsentationsterminen hatten die SchülerInnen noch kurz Gelegenheit zu letzten Vorbereitungen, danach wurden die Ergebnisse der WebQuests der Reihe nach mit Hilfe des jeweiligen Plakats mündlich präsentiert. Dieser Teil war für die SchülerInnen der weitaus schwierigste. Frei auf Deutsch zu sprechen war für sie nicht einfach, aber alle gaben sich große Mühe und jeder präsentierte tapfer seinen Teil. Die zwei SchülerInnen in Palokka sahen die Präsentationen in Laukaa auf ihrer Leinwand und umgekehrt. Da der Lehrer beide Kameras steuern konnte (auch die in Palokka von Laukaa aus), konnten sich alle SchülerInnen ganz auf ihre Präsentation konzentrieren. Gezeigt wurden vorwiegend die SprecherInnen, zwischendurch aber auch das Plakat. Jede Präsentation wurde mit einem Applaus belohnt. Anschließend evaluierten und benoteten die SchülerInnen (zusätzlich zum Lehrer) den Beitrag jedes einzelnen Mitschülers anhand eines vorgefertigten Formulars. Diese »Schülernoten« wurden bei der Notengebung am Ende des Kurses mitberücksichtigt.

Abb. 3: Präsentationsplakate der SchülerInnen



Fragen bzw. Kriterien waren zum Beispiel:

Die Präsentation wirkt gut vorbereitet / ... ist sprachlich leicht zu verfolgen. Der Referent hat einen natürlichen Blickkontakt zu den Hörern / ... präsentiert seine Sache auf eine interessante Art und Weise / ... verwendet Bildmaterial in einem angemessenen Maß. Welche Gesamtnote würdest du der Präsentation geben? Begründe deine Note.

Bald darauf traf die Gruppe aus Deutschland ein. Sie war sichtlich sehr erfreut, Plakate mit Informationen und Bildern ihrer Heimat bei den GastgeberInnen vorzufinden. Die Plakate gaben Anlass zu Gesprächen, die deutschen SchülerInnen ergänzten sie noch etwas und berichteten über persönliche Erfahrungen. Auch die deutschen KollegInnen waren offensichtlich angenehm überrascht. Vor einem Plakat entstand schließlich die Idee, den dort vorgestellten Abenteuerwald in das Programm für den Gegenbesuch im April aufzunehmen. Tatsächlich wurde dieser ebenso wie ein weiterer Ort, der in den WebQuests erarbeitet worden war, gemeinsam besucht.

3.3 Evaluation und Reflexion

Sowohl die Studierenden als auch die SchülerInnen sollten später die Arbeit rund um die WebQuests (die Studierenden auch darüber hinaus) reflektieren und evaluieren. Hier einige Aussagen von Studierenden:

Die Arbeit im Online-Seminar fand ich sehr angenehm und man konnte mit der Kritik, die man bekommen hat, auch sehr gut weiterarbeiten. – Sehr gefallen hat mir die Arbeit mit den WebQuests, da ich mir auch gut vorstellen kann, diese in meinem Unterricht selbst einzusetzen. – Meine Erwartungen, Erfahrungen im Umgang mit Computer im Unterricht zu sammeln, die mir später im Berufsleben helfen können, sind erfüllt worden. Der Umgang untereinander im Seminar war angenehm und es kamen immer genügend und auch qualitativ gute Rückmeldungen zu den Arbeitsaufträgen. Ich habe das Gefühl, etwas Sinnvolles gelernt zu haben.

Aus Dozentinnensicht sei hier noch angemerkt, dass solche praxisorientierten Aufgaben für Studierende stets sehr motivierend sind. Das Wissen darum, dass die ei-

gene Arbeit nicht »in der Schublade landet«, sondern tatsächlich zeitnah im Unterricht eingesetzt wird, setzt in der Regel viel Engagement und Kreativität frei.

Auch die SchülerInnen fanden die Idee mit den WebQuests sehr gut, nachdem sie verstanden hatten, worum es dabei ging. Als sie zum ersten Mal von dem bevorstehenden Projekt erfahren, waren sie überrascht darüber, dass Studierende in Freiburg ihnen Materialien zur Verfügung stellen wollten, und fragten sich: »Machen sie das wirklich für uns? Wieso wir? Sind wir so wichtig?« Sie hatten viele Fragen, in denen auch Ängste zum Ausdruck kamen: »Schaffen wir das? Müssen wir das Ganze auf Deutsch machen? Die mündliche Präsentation schaffe ich nie!« Dennoch waren sie die ganze Zeit über positiv eingestellt und gaben später ebensolche Rückmeldungen an die Studierenden: »Als ich bemerkte, dass ich den Text verstehe, hat es Spaß gemacht, die Informationen anzuschauen. – Wir konnten gut arbeiten und die Links führten uns sehr gut.«

4. Fazit und Ausblick

In unserem Experiment haben wir versucht, mehrere Kriterien des E-Learnings zu berücksichtigen und umzusetzen, was aus unserer Sicht gelungen ist: Es gab eine rege und konstruktive Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden mit vielfachen Personenkonstellationen. Materialien, mit deren Hilfe dann neue Informationen und Lerninhalte aus dem Internet gewonnen werden konnten, wurden interaktiv und kooperativ mit Computer und Internet erarbeitet und ausgetauscht. Mehrere Lerngruppen haben miteinander kooperiert. Dabei konnten alle LernerInnen selbstgesteuert sowie zeit- und ortsunabhängig arbeiten. Manche SchülerInnen bezweifelten zunächst, dass sie dabei überhaupt etwas lernen würden, stellten aber später fest, dass sie durch die Arbeit mit den WebQuests einiges »nebenher« und unbewusst lernten (neue Wörter, Zusammenhänge verstehen, Kultur). Diese Art zu arbeiten machte allen Spaß, und die Resonanz war so positiv, dass wir unsere Kooperation fortführen und neue Projekte erproben. Wir möchten die KollegInnen dazu ermuntern, ebenfalls WebQuests oder ähnliche Internetaufgaben in ihren Unterricht zu integrieren. Der Einsatz lohnt sich auf jeden Fall!

Literatur

RÖSLER, DIETMAR (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenberg.

RÜSCHOFF, BERND (2003): Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel: Francke, S. 426–430.

Internet

<http://www.Webquests.de/eilige.html>

<http://www.lehrer-online.de/webquest-naturwissenschaften.php?sid=27295334727309084123263526352840>

Andreas Wiesinger

Onlinezeitungen im Deutschunterricht

Ein mediendidaktisches Modul

Kaum eine deutschsprachige Tageszeitung verzichtet noch auf einen eigenen Web-auftritt. Für die Mediendidaktik bedeutet dieser Umstand zweierlei: eine Herausforderung ebenso wie einen großen Glücksfall. Das kaum überschaubare Angebot an Online-Titel macht es selbst kritischen LeserInnen nicht immer leicht, journalistische Informationen einzuordnen und zu bewerten. Der Deutschunterricht kann dazu mediendidaktische Unterrichtsmodelle entwickeln – dieser Beitrag soll dazu anregen. Bei dem vorgestellten Modul handelt es sich um eine Zusammenschau aus in der Praxis (im Zuge meines Unterrichtspraktikums) erprobten Unterrichtseinheiten und einigen grundsätzlichen didaktischen Erwägungen. Die Erfahrungen aus der Praxis beziehen sich auf eine Schulklasse Handelsschüler im zweiten Unterrichtsjahr – sind aber durchaus auf andere Schultypen und Jahrgänge umlegbar.

1. Kurzcharakteristik von Onlinezeitungen – Multimedialität und Interaktivität

Als Mitte der 1990er Jahre die ersten Zeitungen im WWW erschienen, orientierten sie sich inhaltlich und visuell vielfach noch stark an ihren gedruckten Stammbüchern. In den letzten Jahren sind ganz neue Gestaltungsformen für Online-Zeitungen entstanden, die eng mit den beiden Begriffen »Multimedia« und »Interaktivität« zusammenhängen: Journalistische Beiträge werden multimedial gestaltet – die Informationen werden also auf unterschiedlichen Kanälen vermittelt: Texte, Fotos und Grafiken wie in der Printausgabe werden von animierten Grafiken, Fotogalerien, Webvideos und Audiobeiträgen (etwa Podcasts) ergänzt. Im Gegensatz zur gedruck-

ten Zeitung bietet eine Website fast unbeschränkt viel Platz, es ist also nicht mehr so sehr die Frage entscheidend, welcher Artikel veröffentlicht wird – als vielmehr, wie die verschiedenen Beiträge übersichtlich präsentiert und archiviert werden. Die Präsentation der Zeitung im Hypertext stellt ungeübte UserInnen vor große Herausforderungen. SchülerInnen verfügen meist über Grundkenntnisse des Navigierens auf Websites. In der Regel schätzen sie aber ihre eigenen Kenntnisse höher ein, als diese sich real darstellen. Oftmals handelt es sich um einfaches »Ausprobieren«, das mit echter Orientierungsleistung und zielgerichteter Recherche nicht viel gemein hat.

»Interaktivität« betrifft im Zusammenhang mit journalistischen Angeboten vor allem die Möglichkeiten, die den LeserInnen geboten werden, um ihre Meinung kundzutun. Das reicht von Online-Befragungen, etwa zu tagesaktuellen Fragen, über Funktionen, Artikel zu bewerten, bis hin zu so genannten »Postings« – einer Art digitaler Leserbrief, der unter dem jeweiligen Beitrag veröffentlicht wird. Außerdem laden manche Zeitungen ihre LeserInnen in unregelmäßigen Abständen ein, mit Prominenten aus Politik und Wirtschaft einen moderierten Chat zu führen. Daran zeigt sich der Paradigmenwechsel, der sich mit der Verbreitung des World Wide Webs ergeben hat: Die LeserInnen sind nicht länger scheinbar passive EmpfängerInnen, sondern bewerten und kommentieren ihrerseits Beiträge. Hieraus ergeben sich viele mögliche Arbeitsaufgaben: Die SchülerInnen haben meistens Spaß daran, ihre Meinung zu äußern – vor allem, wenn sie als potenzielles Publikum nicht die Lehrperson, sondern die Öffentlichkeit des Internets haben. Im Anschluss können die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten von Leserbriefen und Postings im moderierten Gruppengespräch erarbeitet werden. Beides sind meinungsbetonte Textsorten, allerdings orientieren sich Postings stärker am mündlichen Sprachgebrauch, bestehen oft aus nur einem Einzelsatz und nehmen manchmal Bezug auf andere Postings und nur noch indirekt auf den Ursprungsartikel.

Die (ausnahmslos männlichen) Schüler beurteilten die Postings auf *derStandard.at* fast durchgängig negativ. Vor allem stießen sie sich an unsachlichen und beleidigenden Äußerungen – und wirklich wird sehr hart und auch unter der Gürtellinie »argumentiert«. Auf die Frage, warum die Reaktionen auf die Beiträge ebenso wie die Repliken untereinander oft emotional und bisweilen gehässig ausfallen, reagierten die Schüler vorerst ratlos. Als die Frage konkretisiert wurde – gefragt wurde nach dem Unterschied zu einem offiziellen Leserbrief – ging mehreren Schülern zugleich ein Licht auf. Während in der Regel nur namentlich gekennzeichnete Leserbriefe veröffentlicht werden, verfassen die meisten »Poster« ihre Repliken unter einem mehr oder weniger originellen »Nickname«. Unter dem Deckmantel der Anonymität scheinen bei einigen alle Hemmungen zu fallen – darum werden die Postings vor der Veröffentlichung erst von der Redaktion des Online-Standards gefiltert.

Inzwischen haben sich bei der Gestaltung von Online-Zeitungen verbindliche Regeln und Formen durchgesetzt. Auch beim scheinbar ziellosen Durchstöbern erfahren die SchülerInnen viel über den »state of the art« im Online-Journalismus. Auch wenn sich die meisten im Internet schon recht gut auskennen, zählen journalistische Websites nicht zu den beliebtesten Angeboten unter Jugendlichen. Zum Zeitpunkt der Unterrichtsstunde hatten die Schüler schon einiges über die Struktur

und das Layout von Printzeitungen erfahren und die verschiedenen journalistischen Textsorten kennengelernt. Deshalb war es möglich, sie in Kleingruppen die Ähnlichkeiten und Unterschiede von gedruckten und digitalen Zeitungen erarbeiten zu lassen. Auch hier fiel der Begriff »Multimedia«, der – ebenso wie ein Abriss zur »Geschichte des Internets« – von zwei Schülern in Referaten vorgestellt wurde.

2. Vergleich von Qualitäts- und Boulevardzeitungen

Die kaum überblickbare Medienvielfalt im WWW eröffnet neue Felder hinsichtlich des Medienvergleichs und der Medienkritik. Oftmals haben die SchülerInnen nur eine sehr vage Einschätzung der Qualität einer Zeitung. Als Einstieg können Unterschiede zwischen einer Qualitäts- und einer Boulevardzeitung eruiert werden – das betrifft die formale Aufmachung (Typografie, Farbeinsatz und Text-Bild-Verteilung) ebenso wie inhaltliche Schwerpunkte, behandelte Themen und sprachliche Mittel. Die SchülerInnen können sich diese Kenntnisse entweder mit einer offenen Fragestellung (was fällt auf bzw. was ist anders?) oder durch eine Gruppenarbeit zu den verschiedenen Bereichen erarbeiten. Im Rahmen des konkreten Moduls wurde das Angebot *derStandard.at* und *krone.at* nach den oben genannten Gesichtspunkten verglichen.

Ein Lernziel liegt darin, die SchülerInnen Merkmale und Erscheinungsformen für die unterschiedlichen Zeitungstypen ermitteln zu lassen. Dafür bieten sich Kontrastanalysen an: Wie wird ein- und dasselbe Thema von einer Online-Zeitung aus dem Qualitätsbereich bzw. einer Boulevardzeitung behandelt – bzw. welches Thema wird von den jeweiligen Titeln als »Topthema« (meist auffällig auf der Homepage) präsentiert? Zeitung ist – auch im WWW – nicht gleich Zeitung, weswegen es wichtig ist, den SchülerInnen Anhaltspunkte zur Qualitätsbeurteilung zu geben. Daraus ergeben sich auch medienkritische Folgefragen: Welches Welt- und Menschenbild befördern etwa Boulevardzeitungen? Worin erweist sich publizistische Qualität im Internet – welchen Stellenwert haben Informationsbelege und inhaltliche Analyse bzw. wo geht es hauptsächlich um Sensationslust und Meinungsmache? Welche Wechselwirkung hat die Präsentationsform auf die Darstellung journalistischer Inhalte?

3. Recherchieren und Bewerten von Informationen

An dieser Stelle eignet sich ein kurzer Exkurs über dem Online-Journalismus verwandte Angebote – gemeint sind Weblogs und Suchmaschinen. Weblogs (kurz: Blogs) sind Websites, die wie eine Art öffentliches Tagebuch fungieren. Die meisten Blogger geben ihre persönliche Meinung zu aktuellen Themen zum Besten. Die RezipientInnen kommentieren ihrerseits die Beiträge des Blogs und verlinken sich gegenseitig (vgl. die so genannte »Blogsphere«). In den USA haben einige Blogs solche Verbreitung, dass sie durchaus als Konkurrenz zu journalistischen Angeboten gelten.

Suchmaschinen tragen in Sekundenbruchteilen Informationen von vielen Millionen von Websites zusammen: Die meisten (darunter auch die verbreitetste Suchmaschine »Google«) bieten eine Funktion an, die Nachrichten – entweder zu einem be-

stimmten Stichwort oder einen generellen Überblick – zusammenstellen. Beides, Blogs und Suchmaschinen, sind Medienphänomene, die sich im Randbereich des Bezugsfeldes »Online-Journalismus« bewegen. Sie zeigen auf, worin die große Faszination und zugleich die Herausforderung des WWW begründet liegt: Eine schier unüberblickbare Masse von Informationen ist per Mausklick abrufbar – ohne dass diese nach Relevanz, Qualität oder Überprüfbarkeit gefiltert werden würden.

Schon eine kurze Proberecherche zu einem tagesaktuellen Thema macht deutlich, dass viele SchülerInnen mit dem selbständigen Recherchieren noch Probleme haben. Zu einem Stichwort wie »Irakkrieg« finden sich einige hunderttausend Websites – und einige hundert (tages)aktuelle Einträge. Politisch Interessierte orientieren sich meistens an den Websites bekannter Medien, allerdings kennen manche SchülerInnen kaum die verbreitetsten deutschsprachigen Angebote (vgl. *SPIEGEL ONLINE*, *diePresse.com* etc.). Sie versuchen anhand von Zeitungstitel, die ihnen aus dem Elternhaus bekannt sind (Regionalzeitungen und die in Österreich weit verbreitete *Kronen Zeitung*), Informationen aus dem Web zu filtern. Oftmals stehen sie ergebnisorientierten Rechercheaufgaben recht hilflos gegenüber. So werden beispielsweise journalistische Angebote und eher fragwürdige Angebote (Verschwörungstheorien, Werbung für einen Kinofilm über den Irakkrieg) gegenübergestellt. Je nach genereller Medienkompetenz und Kritikfähigkeit versuchen die SchülerInnen, Informationen einzuordnen und kritisch zu hinterfragen – oder stellen jene Angebote vor, die ihre Sensationslust befriedigen.

Es ist gar nicht so einfach, allgemeingültige Regeln zu formulieren, woran die Qualität und Relevanz einer Website einzuschätzen ist. Politisch tendenziöse und kommerzielle Inhalte werden oft sehr professionell präsentiert, bisweilen wirken journalistisch seriöse Quellen etwas statisch und »grau«, was ihre Attraktivität gerade für jugendliche Surfer nicht gerade steigert. Hierzu kann der mediendidaktisch orientierte Deutschunterricht Denkanstöße liefern und sensibilisieren: Wie werden Informationen auf einer bestimmten Website präsentiert – wird (durch Sensationalisierung, Emotionalisierung und Personalisierung) eher die Gefühlsebene angesprochen oder werden hauptsächlich Fakten vermittelt? Werden Kommentare und Wertungen von Nachrichten und Informationen getrennt oder vermengt sich beides? Kommen auch andere Meinungen zu Wort und besteht die Möglichkeit zur Kommentierung durch die UserInnen? Auch im Web bieten die Namen der bekannten Medien immer noch einen unverzichtbaren Orientierungswert, um Informationen als glaubwürdig und seriös zu bewerten.

Literatur

- EIBL, THOMAS (2004): *Hypertext. Geschichte und Formen sowie Einsatz als Lern- und Lehrmedium. Darstellung und Diskussion aus medienpädagogischer Sicht*. München: kopaed.
- FREDERKING, VOLKER et al. (Hg.; 2005): *Medien im Deutschunterricht. Jahrbuch 2004. Medien: Kritik und Sprache*. München: kopaed.
- LAUFFER, JÜRGEN (Hg.; 2004): *In 8 Sekunden um die Welt. Kinder, Jugendliche, Familien – Internetnutzung im europäischen und internationalen Kontext*. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik (= Schriften zur Medienpädagogik; 35).

Friedrich Janshoff

Lernen und Unterrichten mit Neuen Medien

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Heutzutage werden als Neue Medien meistens Medien bezeichnet, die Daten in digitaler Form übermitteln oder auf Daten in digitaler Form zugreifen [...]. Im engeren Sinne sind Dienste gemeint, die über das Internet möglich sind.

Als Kennzeichen der Neuen Medien lassen sich die rechnergestützte Handhabung, das digitale Vorliegen der Daten sowie die Interaktivität beim Umgang mit diesen Daten festhalten. Erst die Digitalisierung von Informationen, Ton, Bild, Bewegtbild, usw. und die schnelle Weiterentwicklung der Kompressionsverfahren ermöglichten die Bewältigung der enorm großen Datenmengen [...]. Manchmal wird auch der Begriff Multimedia durch den der Neuen Medien ersetzt, da durch die Digitalisierung die Integration von allen möglichen Kommunikationswegen wie Sprache und Text, Video und Audio, Telekommunikation, Unterhaltungselektronik und Computertechnik geschehen kann. (*de.wikipedia.org/wiki/Neue_Medien* [Zugriff: 5/2009])

Die folgende Auswahl umfasst rund 60 in den Jahren 1999 bis 2008 erschienene Bücher, Themenhefte und Aufsätze (mit dem Schwerpunkt 2004 bis 2008) einschließlich einiger Ankündigungen für 2009. Berücksichtigt wurden die Themenbereiche: Medienkultur – Mediendidaktik, Neue Medien und Sprache bzw. Literatur, Aspekte des Lernens mit Neuen Medien sowie Neue Medien im Deutschunterricht der Sekundarstufen.

Wichtige Hintergrund- und Grundlagen-Informationen lassen sich aus folgenden Wikipedia-Artikeln *wikipedia.org.de* gewinnen: Neue Medien, Multimedia, Internet,

Hypertext; Soziale Software, Soziale Netzwerke, Recherche, Internetforum; Chat, Blog, E-Mail. Podcasting, Wiki, Lernplattform; Apple-Programm, Mac-OS-Software, iPod, iTunes.

In einer sozialen Umwelt, die Medien als relevante, unübersehbare und irreduzible Bestandteile enthält, ist Sozialisation notwendig Mediensozialisation, [...] wobei die Materialität der Dispositive wie der Medienangebote eine entscheidende Rolle spielt. (Schmidt 2004, 39)

Schmidt, Siegfried J.: Wie kann man Mediengeschichten schreiben? In: Schmidt, Siegfried J.: *Zwiespältige Begierden. Aspekte der Medienkultur*. Freiburg: Rombach, 2004, 37–56.

Janshoff, Friedrich: Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 23.1999, H. 3, 119–126.

Janshoff, Friedrich: Computer im Deutschunterricht. *Auswahlbibliographie mit dem Schwerpunkt Internet. Informationen zur Deutschdidaktik*, 23.1999, H. 2, 136–144.

Medienkultur – Mediendidaktik

Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt, 2008. (Grundlagen der Germanistik. 44). ISBN 3-503-09822-4

Hartmann, Frank: *Medien und Kommunikation*. Wien: Facultas, 2008. (UTB. 3014). ISBN 3-8252-3014-7

Hartmann, Frank: *Multimedia*. Wien: Facultas, 2008. (UTB. 3033). ISBN 3-8252-3033-3

Roche, Jörg: *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber, 2008. (Qualifiziert Unterrichten). ISBN 3-19-021751-3

Barsch, Achim: *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh, 2006. (UTB Uni-Taschenbücher. 2808). ISBN 3-8252-2808-8

Martial, Ingbert von; Ladenthin, Volker: *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. 2., korrig. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. ISBN 3-89676-971-5

Faulstich, Werner (Hrsg.): *Grundwissen Medien*. 5., überarb. u. erw. Aufl. München: W. Fink, 2004. (UTB große Reihe. 8169). ISBN 3-8252-8169-8

Kron, Friedrich W.; Sofos, Alivisos: *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Reinhardt, 2003. (UTB. 2404). ISBN 3-8252-2404-X

Neue Medien und Sprache

Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Von hdl bis cul8r. Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien*. Mannheim: Bibliograph. Institut, 2006. (Duden Thema Deutsch. 7). ISBN 3-411-04212-5

Sievers, Torsten; Schlobinski, Peter; Runkehl, Jens (Hrsg.): Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin: de Gruyter, 2005. (Linguistik, Impulse & Tendenzen. 10). ISBN 3-11-018110-X

Schmitz, Ulrich: Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin: E. Schmidt, 2004. (Grundlagen der Germanistik. 41). ISBN 3-503-07923-8

Neue Medien und Literatur

Segeberg, Harro; Winko, Simone (Hrsg.): Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur. München : W. Fink, 2005. ISBN 3-7705-4179-0

Heibach, Christiane: Literatur im elektronischen Raum. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft. 1605). ISBN 3-518-29205-6 [+ CD-ROM]

Aspekte des Lernens mit Neuen Medien

Stingelin, Martin, Thiele, Matthias (Hrsg.): Portabel Media. München: W. Fink, [angek. für 06/2009]. ISBN 3-7705-4794-2

Ernst, Heike: Mobiles Lernen in der Praxis. Handys als Lernmedium im Unterricht. Boizenburg: Hülsbusch, 2008. ISBN 978-3-940317-30-8

Faulstich, Werner (Hrsg.): Das Alltagsmedium Blatt. München: W. Fink, 2008. ISBN 3-7705-4648-2

Hettinger, Jochen: E-Learning in der Schule. Grundlagen, Modelle, Perspektiven. München: Kopaed, 2008. (eLearning. 4). ISBN 3-86736-044-8 I

Niegemann, Helmut M. u. a.: Kompendium Multimediales Lernen. Berlin: Springer, 2008. (x.media.press). ISBN 3-540-37225-3

Hoeksema, Kay; Kuhn, Markus: Unterrichten mit Moodle. Praktische Einführung in das E-Teaching. München: Open Source Press, 2008. ISBN 3-937514-58-9

Moser, Heinz: Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. ISBN 3-8340-0403-0

Moskaliuk, Johannes (Hrsg.): Konstruktion und Kommunikation von Wissen mit Wikis. Boizenburg: Hülsbusch, 2008. ISBN 978-3-940317-29-2

Thilloßen, Anne Maria: Schreiben im Netz. Neue literale Praktiken im Kontext Hochschule. Münster: Waxmann, 2008. (Medien in der Wissenschaft. 49). ISBN 978-3-8309-2061-8

Abfalterer, Erwin: Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht. Boizenburg: Hülsbusch, 2007. (E-Learning). ISBN 3-9802643-3-5

Höbarth, Ulrike: Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen. Boizenburg: Hülsbusch, 2007. ISBN 3-940317-08-X

Niemann, Philipp: Podcasting. Eine Revolution? Marburg: Tectum, 2007. ISBN 3-8288-9441-0

Christoph Lange (Hrsg.): Wikis und Blogs – Planen, Einrichten, Verwalten. Böblingen: Computer- und Literaturverl. 2006. (Computer & Literatur). ISBN 3-936546-44-4

Döring, Nicola: Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Internet und Psychologie, 2., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe, 2003. (Neue Medien in der Psychologie 2). ISBN 3-8017-1466-7

Neue Medien im Deutschunterricht

Frederking, Volker; Kepser, Matthis; Rath, Matthias (Hrsg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: Kopaed, 2008. ISBN 3-86736-041-3

Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. (Diskussionsforum Deutsch. 15). ISBN 3-89676-802-6 [vergr.]

Hildebrand, Jens: Internet-Ratgeber für den Unterricht. 1. Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Erdkunde. 7., völlig neu bearb. Aufl. Köln: Aulis Deubner, 2004. ISBN 3-7614-2541-4 [vergr.]

Breilmann, Sybille (Hrsg.): Computer, Internet & Co. im Deutschunterricht ab Klasse 5. Frankfurt am Main: Scriptor, 2003. (Neue Medien im Fachunterricht). ISBN 3-589-21654-9 [vergr.]

Gölitzer, Susanne (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003. (Diskussionsforum Deutsch.11). ISBN 3-89676-659-7 [vergr.]

Kurzrock, Tanja: Neue Medien und Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit Tübingen: Niemeyer, 2003. (Reihe Germanistische Linguistik. 239). ISBN 3-484-31239-4 [vergr.]

Rose, Kurt; Jonas, Hartmut: Computerunterstützter Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 2002. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. 48). ISBN 3-631-36992-1

Kepser, Matthis: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt, 1999. ISBN 3-89811-543-7 [vergr.]

Die folgende Auswahl fachdidaktischer **Aufsätze** und **Themenhefte** weist vielfältige Wege zur Internet- bzw. Multimedia-Kompetenz:

Frederking, Volker; Krommer, Axel: Zwischen PersonaScript und SchülerVZ. Medialitätsbewusstsein im Fach Deutsch am Beispiel digitaler Kommunikationsmöglichkeiten. Computer + Unterricht, 18.2008, H. 70, 34–36.

Kasprowicz, Karin: Projekt »Online-Journal«. Deutschunterricht, 61.2008, H. 1, 26–29.

Klemm, Uwe: Wikis im Deutschunterricht und anderswo. Ein Bericht aus der Unterrichtspraxis mit Anregungen für die Unterrichtspraxis. Log in, 28.2008, H. 152, 53–59.

Hypermedia. Nutzen und Perspektiven. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 2007, H. 72.

- Web 2.0 – Internet Interaktiv. Computer + Unterricht , 17.2007, H. 66.
- Einecke, Günther: Position beziehen am PC – in Internetforen argumentieren. Deutschunterricht, 60.2007, H. 1, 24–30.
- Kurzrock, Tanja: Sprachverfall durch neue Medien? Deutschunterricht, 60.2007, H. 4, 40–47.
- Lax, Monika: Chat-Sprache. Einblick in eine innovative Kommunikationsform. Schulmagazin 5 bis 10, 75.2007, H. 9, 17–18.
- Weißbürger, Christian: Weblogs im Deutschunterricht. Lehren und lernen, 33.2007, H. 11, 8–10.
- E-Learning in der Schule. Computer + Unterricht, 16.2006, H. 62.
- PC und Internet. Deutschmagazin, 2006, H. 1.
- Wagner, Wolf-Rüdiger: WebQuests – Eine Chance und Herausforderung für den Deutschunterricht. Der Deutschunterricht, 58.2006, H. 6, 82–86.
- Wrobel, Dieter: Weblogs – alle schreiben mit im Internet. Kommentar einer Medientextart in didaktischer Perspektive. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, 2006, 50–65.
- Bittner, Johannes: Homepage Reloaded. Texte und Textsorten in digitalen Medien. Der Deutschunterricht, 57.2005, H. 1, 45–56.
- Neumann, Günther: Der Digitale Grimm. Die elektronische Ausgabe des Deutschen Wörterbuchs. Der Deutschunterricht, 56.2004, H. 5, 90–95.
- Jonas, Hartmut: Surfen im Internet braucht Lese- und visuelle Kompetenzen. Orientierungen für den Deutschunterricht. Deutschunterricht, 55.2002, H. 2, 34–37.
- Dürscheid, Christa: Internettex te als Unterrichtsgegenstand. Der Deutschunterricht, 53.2001, H. 2, 68–74.
- Hypertext – Hyperfiction. Der Deutschunterricht, 53.2001, H. 2.
- Schlobinski, Peter: Hypertext und Hypertextanalyse. Schülerzeitschriften im Netz. Der Deutschunterricht, 53.2001, H. 2, 58–67.
- Internet – Sprache, Literatur und Kommunikation. Der Deutschunterricht, 2000, H. 1.
- Reuen, Sascha; Schmitz, Ulrich: Schule im Netz. Das Internet als Arbeitsmittel im Deutschunterricht. Der Deutschunterricht, 52.2000, H. 1, 23–32.
- Debray, Christiane: Bewertungskriterien für Homepages. Praxis Deutsch, 26.1999, H. 158, 55–58.
- Internet. Praxis Deutsch, 26.1999, H. 158.
- Neue Medien im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch, 1999, H. 21.
- Medien erweitern Lebensmöglichkeiten ihrer Nutzer durch Anlässe zur Bewußtseinserweiterung und zu neuen Erfahrungen.
 - Medien repräsentieren nicht »die Realität«, sondern sie schaffen mediensystem-spezifische Medien-Tatsachen. (Schmidt 2004, 56)

Erich Perschon

Kommentierte Linkliste zur Kinder- und Jugendliteratur

1. KJL-Rezensionen

<http://www.biblio.at/literatur/rezensionen/suche.html>

Ein ergiebiges Suchportal für Rezensionen zu Kinder- und Jugendbüchern aus über einem Dutzend österreichischer Kataloge bzw. Zeitschriften.

<http://www.1001buch.at/>

Die KJL-Fachzeitschrift *1000 und 1 Buch* online, mit Zugriff auf die Inhaltsverzeichnisse der Printausgaben und auf ausgewählte Artikel bzw. Portraits österreichischer AutorInnen. Vorstellung von KJL-Preisen und Preisbüchern.

2. Ausgewählte KJL-Institutionen

<http://www.jugendliteratur.net/> – Institut für Jugendliteratur:

Das Institut für Jugendliteratur versteht sich als Service- und Kommunikationszentrum für den kinder- und jugendliterarischen Bereich und bietet eine Reihe von Servicediensten an. Besonders ergiebig ist die Linksammlung zu KJL-AutorInnen und KJL-Verlagen.

ERICH PERSCHON unterrichtet an einer AHS und an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in der LehrerInnenfortbildung. Forschungsarbeit im Bereich E-Learning und Publikationstätigkeit zu Lesedidaktik und verschiedenen Genres der Kinder- und Jugendliteratur, Rezensionstätigkeit.

E-Mail: erich@perschon.at

<http://www.stube.at/> – Studien- und Beratungsstelle zur KJL-Literatur:

Versteht sich als Serviceinstitution rund um die Kinder- und Jugendliteratur. Unter anderem gibt es umfangreiche Rezensionen zu ausgezeichneten Büchern (»Kröte des Monats«) sowie thematisch und nach Alter geordnete Buchempfehlungslisten.

<http://www.buchzeit.at> – Buchzeit:

Das Informationszentrum für Jugendliteratur und Schulbibliotheken (OÖ) bietet neben knappen thematisch geordneten Buchtipps und ca. 60 kurzen AutorInnenportraits auch Materialien für die Leseerziehung (Lesespiele) an.

<http://www.goethe.de/ins/cn/hon/prj/kij/deindex.htm> – Goethe Institut:

Das Goethe-Institut (Abt. Hongkong) stellt ausgezeichnete Kinder- und Jugendbücher aus deutschen Verlagen vor. Die Rezensionen werden durch kurze Informationen über die AutorInnen (insgesamt 46) ergänzt. Daneben werden eine Vielzahl deutscher KJL-Buchpreise und Preisbücher der letzten Jahre vorgestellt.

<http://www.buchklub.at/> – Österreichischer Buchklub der Jugend:

Die österreichweit bekannte Servicestelle widmet ihr Programm vor allem der Leseerziehung in allen Schulstufen und stellt u.a. Buchempfehlungslisten, Materialien zu Leseprojekten und zur Buchreihe »Buchklub Gorilla«, Unterrichtsmaterialien und Kopiervorlagen zur Verfügung.

<http://www.hdm-stuttgart.de/ifa/startseite> – Institut für angewandte Kindermedienforschung:

Dieses Portal befasst sich mit allen für Kinder und Jugendliche produzierten und von ihnen genutzten Medien. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den populären, den audiovisuellen und digitalen Medien. Besonders interessant sind die Hörtipps zu den Kategorien Gedichte, Literatur, Hörspiel u.a. und die kurzen Fachartikel zu Genres wie Tonträger, Kinderfilm, Mangas, Zeitschriften.

3. Zu einzelnen AutorInnen und Werken

http://maennerseiten.de/harry_potter/wiki/index.php5?title=Hauptseite

– Potterpedia:

Ein nach Wikipedia-Prinzip arbeitendes Wiki, das bisher knapp 1000 Beiträge von angemeldeten HP-Forumsmitgliedern zu allen *Harry Potter*-Bänden enthält. In Kategorien gegliedert erscheinen Artikel u. a. über Figuren, Handlungsorte, magische Pflanzen, Zauberei.

4. Materialien/Lektüreideen/Leseprojekte

<http://www.lehrerservice.at> – Lehrerservice – Buchklub-Jugendrotkreuz-Zeitschriften:

Die Internetseite für LehrerInnen zu den Schüler- und Jugendzeitschriften des

Österreichischen Jugendrotkreuzes (*Spatzenpost*, *Kleines Volk*, *JÖ* und *Topic*) enthält eine Fülle von Unterrichtsmaterialien und Kopiervorlagen für den Unterricht in der Volksschule und in der Sekundarstufe I zum Download.

<http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/KJL/> – Zentrale für Unterrichtsmedien – KJL-Materialienseite:

Nach wie vor ist die Materialienseite mit weiterführenden Links von Klaus Dautel interessant für Lektüre- und Unterrichts Anregungen zur Kinder- und Jugendliteratur. Etwa 50 ausführliche Inhaltsangaben geben einen ersten Überblick. Dann folgen Links zu Materialien, eine kurze *Harry Potter*-Linkliste und Links zu Projekten im Internet. Schade, dass es in den letzten Jahren kaum Ergänzungen gegeben hat und auch verwaiste Links nicht entfernt wurden.

http://www.dtv.de/lehrer/unterrichtsmodelle_4.html – dtv-junior-Unterrichtsmodelle:

Eine große Hilfe für die Auswahl von und die Arbeit mit Ganztexten im Unterricht sind die ca. 220 Unterrichtsvorschläge und -modelle zur dtv-junior-Reihe nach Schulstufen geordnet (Grundschule, Unter-, Mittel-, Oberstufe).

http://www.beltz.de/html/frm_kinder.htm – Beltz & Gelberg:

Der bekannte KJL-Verlag bietet sehr brauchbare »Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht« mit Kopiervorlagen aus der Reihe »Lesen – Verstehen – Lernen« zum PDF-Gratis-Download an (zu ca. 40 KJL-Titel). Daneben unterstützen eine Volltext-Suche in allen Verlagsbüchern und das auch nach Themen geordnete KJL-Angebot den Leseunterricht.

Philip Kiefer

Google richtig nutzen

Die heute weltgrößte Internet-Suchmaschine wurde im Jahr 1998 gegründet. Heute, elf Jahre später, ist Google in aller Munde und für Hunderte Millionen Nutzer weltweit eine unschätzbare Hilfe bei der Recherche im World Wide Web. 2004 wurde das Verb »googeln« sogar in die 23. Auflage des *Rechtschreib-Dudens* aufgenommen. Google und andere Internet-Suchmaschinen¹ dienen dazu, Webseiten zu bestimmten Themen im World Wide Web ausfindig zu machen. Für den Deutschunterricht könnten beispielsweise Wörter nachgeschlagen oder biografische Daten recherchiert werden. Hierbei stößt der/die NutzerIn jedoch schnell auf eine Reihe von Problemen:

- Das World Wide Web umfasst Milliarden von Webseiten, und viele Suchanfragen liefern Millionen Suchergebnisse – wie kann die Trefferliste auf relevante Ergebnisse reduziert werden?
- Oft gibt es mehrere Schreibweisen zu einem Begriff oder Suchbegriffe zu einem Thema – wie ist gewährleistet, dass eine zielführende Suche durchgeführt wird?
- Das Veröffentlichen im World Wide Web ist wesentlich einfacher als etwa das Veröffentlichen eines Buches oder eines Zeitschriftenartikels. Entsprechend einfacher ist das Veröffentlichen fehlerhafter Inhalte – wie kann der Wahrheitsgehalt der im Internet gefundenen Inhalte verifiziert werden?
- Das World Wide Web umfasst nicht nur nützliche, sondern auch viele schädliche (Pornografie usw.) und störende (Werbung usw.) Webseiten – wie können solche Webseiten von der Suche ausgeschlossen werden?

PHILIP KIEFER ist ein deutscher Sachbuchautor. Er hat bereits eine Reihe von Büchern zu Google sowie zu weiteren PC- und Internetthemen veröffentlicht. Weitere Informationen finden Sie in der Wikipedia unter http://de.wikipedia.org/wiki/Philip_Kiefer. E-Mail: pk@contentwerkstatt.de

1 Dieser Beitrag stellt Funktionen der Suchmaschine Google vor, empfehlenswerte Alternativen wären zum Beispiel <http://www.live.com> sowie <http://de.yahoo.com> und andere.

Die Lösung der genannten Probleme – sie betreffen SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen – sollen im Folgenden Schritt für Schritt erarbeitet werden. Darüber hinaus sollen einige praktische Tipps dabei helfen, die Google-Nutzung in der Schule bzw. für die Schule zu optimieren. Voraussetzung für die Google-Nutzung sind grundlegende Internetkenntnisse, also:

- Wie komme ich ins Internet?
- Wie verwende ich einen Browser?
- Wie ist eine Webadresse aufgebaut?
- Wie funktionieren Hyperlinks?

LehrerInnen sollten diese Fragen mit den SchülerInnen abklären und gegebenenfalls eine kurze Einführung in die Nutzung des World Wide Webs geben, bevor Google zum Thema gemacht wird.

Tipp: Schüler zu Mentoren machen

Üblicherweise finden sich in jeder Klasse ExpertInnen in Sachen Internet sowie SchülerInnen, die noch keine oder nur sehr wenig Erfahrung mit diesem Medium haben. Lassen Sie die ExpertInnen den AnfängerInnen das Thema erklären – so kommt bei keinem Langeweile auf. Wirklich Sinn macht das Ganze natürlich nur, wenn ein Computerraum zur Verfügung steht.

1. Einfach suchen durch das Verknüpfen von Begriffen

Jede Internet-Suche beginnt mit einer Zielsetzung. Diese könnte beispielsweise lauten, eine vollständige Bibliographie der von Franz Kafka verfassten Werke zu finden. Wie geht ein/eine SchülerIn hierzu vor?

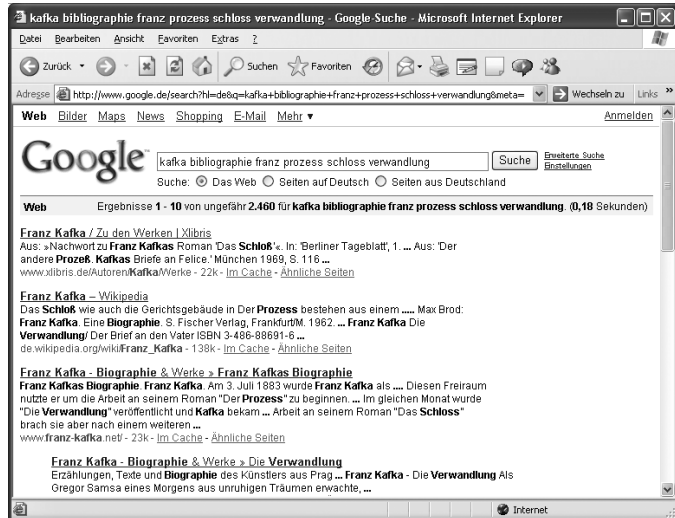
Nun, zunächst ruft er Google auf, und zwar unter der Webadresse <http://www.google.de> (Google Deutschland), <http://www.google.at> (Google Österreich) oder <http://www.google.ch> (Google Schweiz). Der Schüler tippt einen Begriff, etwa »kafka«, in das Suchfeld ein – Groß- oder Kleinschreibung spielt dabei keine Rolle – und startet die Google-Suche, indem er die Eingabe-Taste betätigt.

Der Schüler stellt fest, dass zahlreiche Webseiten zu Franz Kafka gelistet werden – kein schlechtes Ergebnis. Aber es sind mehrere Millionen Treffer, und es werden ja keine allgemeinen Webseiten zu Franz Kafka gesucht, sondern eine vollständige Bibliographie seiner Werke. Also muss die Google-Suche präzisiert werden. Diesen Zweck dient die »und«-Verknüpfung, d. h. auf den Webseiten in der Trefferliste sollen gleich mehrere Suchbegriffe vorkommen, neben *kafka* etwa *bibliographie*.

Die »und«-Verknüpfung erfolgt bei Google einfach durch das Aneinanderreihen mehrerer Begriffe. Diese werden dann automatisch durch ein unsichtbares »und« verknüpft. Um Webseiten auffindig zu machen, die sowohl den Begriff *kafka* als auch den Begriff *bibliographie* enthalten, wird entsprechend eine Suchanfrage nach *kafka bibliographie* gestartet.

Immer noch zu viele Treffer? Mit Hilfe der »und«-Verknüpfung kann die Google-Suche sukzessive verfeinert werden, indem jeweils ein weiterer Suchbegriff angehängt wird. Dies kann als grundlegende Suchstrategie betrachtet werden: Man

Mit weiteren Suchbegriffen zu genaueren Ergebnissen: Google erlaubt es, bis zu 32 Begriffe zu verknüpfen.



startet mit einem allgemeinen Begriff, betrachtet das Ergebnis und arbeitet sich Schritt für Schritt zu genaueren Treffern vor. Erweist sich einer der Begriffe als »Sackgasse«, streicht man ihn einfach wieder aus der Verknüpfungsliste.

Stellt sich als nächste Frage: Welche Begriffe sollen verknüpft werden? Da ist – bei SchülerInnen und LehrerInnen – Kreativität gefragt. Als hilfreich hat es sich erwiesen, wenn man sich bei einer Google-Suche jeweils überlegt, in welcher Form Inhalte auf der gesuchten Webseite präsentiert werden. Daraus lassen sich dann oft Suchbegriffe ableiten. Beim Thema Bibliographie ist der Fall klar: Die gesuchte Webseite wird Werktitel des betreffenden Autors enthalten, sodass einige Titel als zusätzliche Suchbegriffe eingesetzt werden können. Da eine vollständige Bibliographie gesucht wird, empfiehlt sich der Einsatz des weiteren Suchbegriffs *vollständige*.

Was noch erwähnt werden muss: Zusammengesetzte Begriffe oder Passagen müssen bei Google in Anführungszeichen gesetzt werden, damit diese in der entsprechenden Reihenfolge gesucht werden: Die Suche nach *franz kafka* liefert beispielsweise auch Webseiten, welche die Namen Franz Müller und Josef Kafka enthalten. Nur bei der Suche nach »*franz kafka*« muss auch die Reihenfolge stimmen. Übrigens erweist sich die Suche mit Anführungszeichen auch bei der Recherche nach Zitaten oder Quellentexten als äußerst wertvoll. Besteht Unsicherheit bezüglich der am besten geeigneten Suchbegriffe, hilft die »oder«-Verknüpfung weiter. Bei Begriffen, die mit dem Operator OR verknüpft werden, genügt es, wenn einer der Begriffe auf einer Webseite vorkommt. Wenn einem/einer SchülerIn die richtige Schreibweise eines Begriffs unklar ist bzw. wenn ein Objekt mit mehreren Begriffen belegt ist, kann er/sie mit Hilfe der »oder«-Verknüpfung nach verschiedenen Varianten suchen.

Beispiel: Die Suche nach *kafka OR kaffka* liefert als Ergebnis sowohl Webseiten, auf denen beide Begriffe vorkommen als auch Webseiten, auf denen jeweils nur einer der Begriffe vorkommt.

Tipp: Google schlägt automatisch häufiger verwendete Begriffe vor

Wenn nach einem Begriff gesucht wird und die Suche nach einem ähnlichen Begriff mehr Ergebnisse liefern würde, teilt Google dies dem Suchenden automatisch mit: Oberhalb der Trefferliste steht dann in Rot »Meinten Sie:«, daneben der Begriffsvorschlag. Um eine Suche nach dem vorgeschlagenen Begriff zu starten, muss er lediglich angeklickt werden.

2. Erweiterte Suchfunktionen für bessere Suchergebnisse anwenden

Die wichtigste Suchstrategie (sukzessives Verknüpfen von Suchbegriffen) und die wichtigsten Operatoren (»und«-Verknüpfung, »oder«-Verknüpfung, Anführungszeichen) sind nun bekannt. Google hat darüber hinaus eine Reihe weiterer Suchfunktionen zu bieten, von denen einige besonders nützlich sein können. Die meisten erweiterten Suchfunktionen lassen sich aufrufen, indem man rechts neben dem Google-Suchfeld auf den kleinen Link »Erweiterte Suche« klickt. Im folgenden Formular kann man dann die entsprechende Auswahl treffen:

Mit der »erweiterten Suche« lässt sich die Google-Suche beispielsweise hinsichtlich Sprache oder Position eines Begriffs auf der Webseite einschränken.

Besonders praktisch ist es etwa, einen Begriff nur in einer bestimmten Position der Webseite zu suchen. Standardmäßig wird nämlich die komplette Webseite durchsucht, also Titel, Webadresse, Text und Links. Bei häufig vorkommenden Begriffen wird es jedoch so sein, dass diese in vielen Texten vorkommen, die gar nichts mit dem Thema zu tun haben. Da hilft eine Beschränkung der Suche entweder auf die Webadresse oder den Titel der Webseite – denn dort werden in der Regel nur thematisch relevante Begriffe eingesetzt. Die entsprechenden Suchfunktionen findet man im oben genannten Formular unter »Position«. Sie lassen sich aber auch per Befehl

direkt im Google-Suchfeld nutzen: Mit dem Befehl *allinurl: Suchbegriff* suchen Sie nach einem Begriff ausschließlich in der Webadresse, mit dem Befehl *allintitle: Suchbegriff* ausschließlich im Webseiten-Titel.

Ebenfalls sehr nützlich, besonders im Hinblick auf die Recherche nach berühmten Persönlichkeiten: das Beschränken der Suchergebnisse auf eine Sprache, die man auch beherrscht. Deshalb klickt man rechts neben dem Google-Suchfeld auf den kleinen Link »Einstellungen«. Auf der folgenden Seite setzt man per Mausklick Häkchen bei denjenigen Sprachen, die man beherrscht, und speichert die Einstellungen daraufhin ab. Eine andere Methode besteht darin, die Top-Level-Domain zu begrenzen. Sollen ausschließlich Webseiten aus Österreich gelistet werden, würde der Befehl lauten *Suchbegriff site:at*, bei Webseiten aus Deutschland entsprechend *Suchbegriff site:de* und bei Webseiten aus der Schweiz *Suchbegriff site:ch*. Der *site*-Befehl lässt sich gleichzeitig auch für die Volltextsuche auf einzelnen Domains nutzen, etwa für eine Suche nach bestimmten Begriffen in der Online-Enzyklopädie *Wikipedia*. In diesem Fall würde der Befehl lauten: *Suchbegriff site:wikipedia.org*.

Es gibt noch eine ganze Reihe weiterer Suchfunktionen, die aber weniger relevant erscheinen. Wie bereits erwähnt, sind die meisten davon im Formular »erweiterte Suche« zu finden. Darüber hinaus gibt es bei Google auch die Möglichkeit per Suchfeld zu rechnen, Paketsendungen zu verfolgen, Wertpapier-Informationen abzurufen und noch mehr – diese Suchfunktionen lassen sich unter der Webadresse <http://www.google.de/intl/de/help/features.html> abrufen.

Für den Unterricht vielleicht zukünftig interessant (zur Zeit sind die Ergebnisse noch etwas spärlich): die relativ neue Google-Suchfunktion »Fakten«, die es erlaubt durch Eingabe weniger Begriffe im Suchfeld Fakten zu Persönlichkeiten, naturwissenschaftlichen Daten usw. abzurufen. Wird beispielsweise nach dem Geburtsort von Franz Kafka gefragt lautet die Suche *geburtsort von franz kafka* – und Google liefert das Ergebnis.

Tipp: Hausarbeiten und E-Books online finden

Sie suchen gezielt nach Dokumenten zu einem bestimmten Thema, etwa Hausarbeiten oder E-Books. Auch Dokumente lassen sich mit Google finden, dank *filetype*-Befehl. Lassen Sie diesen Befehl einfach dem Suchbegriff folgen, und zwar im Format *Suchbegriff filetype:Dateityp*, z. B. also *kafka filetype:pdf* oder *kafka filetype:doc*. Statt Webseiten werden Ihnen dann in der Trefferliste Dokumente angezeigt, die den entsprechenden Suchbegriff enthalten. Wie speichern Sie ein Dokument ab? Klicken Sie den Dateilink hierzu mit der rechten Maustaste an und wählen Sie »Ziel speichern unter«.

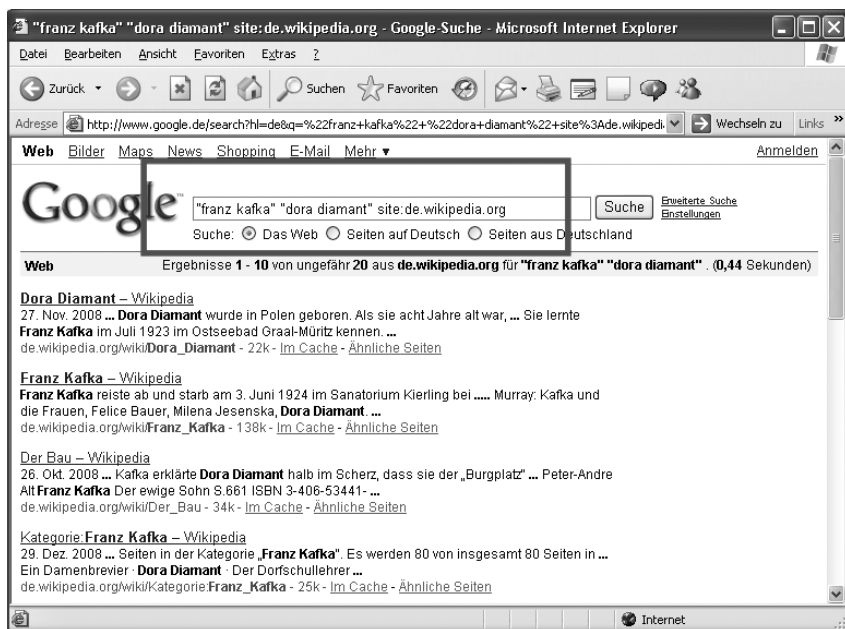
3. Nicht alles für bare Münze nehmen: Im Web gefundene Inhalte immer verifizieren

Ein eingangs geschildertes Problem bei der Suche nach Informationen via Google: Wie können die im World Wide Web gefundenen Inhalte verifiziert werden? Prinzipiell kann jedermann Inhalte im World Wide Web veröffentlichen, ohne dass diese von einem/einer LektorIn oder RedakteurIn geprüft werden. Entsprechend können

sich auch Fehler einschleichen, die sich dann dadurch verbreiten, dass andere – wiederum, ohne die Inhalte zu prüfen – einfach abschreiben bzw. Inhalte per Copy-and-Paste-Funktion kopieren.

Ein dringender Rat für Schüler und Lehrer ist daher, sämtliche im WWW gefundenen Inhalte zu prüfen, und zwar dadurch, dass mehrere Quellen ausfindig gemacht werden. Wichtig dabei ist, dass es sich auch wirklich um unterschiedliche Quellen handelt. So werden etwa Inhalte der Wikipedia vielfach kopiert und im Wortlaut übernommen – die massenhafte Verbreitung sagt aber nichts über den Wahrheitsgehalt aus.

Um weitere Quellen zu einem einmal gefundenen Inhalt aufzuspüren, geht man am besten so vor, dass Suchbegriffe der ersten Quelle für eine neuerliche Google-Suche genutzt werden – in der Regel macht man damit schnell weitere Quellen ausfindig. Oder man nutzt Online-Lexika wie die *Wikipedia* (<http://de.wikipedia.org>), *Meyers Lexikon* (<http://lexikon.meyers.de>) oder <http://www.wissen.de>. Diese lassen sich mit Hilfe der internen Volltextsuche oder per *site*-Befehl via Google durchsuchen.



Frage: Ist die Wikipedia ein zuverlässiges Nachschlagewerk

Man findet Fehler in jedem Schulbuch und in jedem Lexikon, so auch in der Wikipedia. Obwohl die »freie Enzyklopädie« von ihren NutzerInnen selbst erstellt wird, ist die Wikipedia doch eines der zuverlässigsten Nachschlagewerke, wie mehrere Stichproben ergeben haben. Sie kann den SchülerInnen deshalb bedenkenlos zur Nutzung empfohlen werden, wobei auch in diesem Zusammenhang gilt: Inhalte verifizieren!

4. Jugendgefährdende Webseiten – ausfiltern, ausschließen, ansprechen

Ein weiteres Problem, das eingangs angesprochen wurde: Im World Wide Web finden sich Unmengen jugendgefährdender Inhalte – Porno-Videos oder Gewaltverherrlichende Schriften beispielsweise sind frei zugänglich. Die gute Nachricht ist, dass Google im Lauf der Jahre darauf reagiert hat. So stößt man auf gefährdende Inhalte im Normalfall nur noch, wenn man gezielt danach sucht. Letztlich helfen nur offene Gespräche mit den Jugendlichen.

Google bietet einen Jugendschutz-Filter, der standardmäßig eine moderate Filterung anwendet. Es ist zwar möglich, auch eine strikte Filterung durchzuführen. Jedoch mag es besser sein, die SchülerInnen gar nicht erst über den Filter zu informieren – er lässt sich nämlich mit wenigen Handgriffen abschalten. Um die Filtereinstellungen vorzunehmen, klickt man einfach rechts neben dem Suchfeld auf den kleinen Link »Einstellungen«. Per Radio-Button legt man dann unter »SafeSearch-Filter« die Filtereinstellungen fest und speichert diese Einstellungen.

Einzelne Begriffe lassen sich außerdem auch in Einzelfällen von der Google-Suche ausschließen. Dem auszuschließenden Begriff wird dazu einfach ein Minuszeichen vorangestellt. Diese Funktion lässt sich auch gut nutzen, um ungewünschte Werbung in der Ergebnisliste auszublenden. Sollen keine Ergebnisse des Online-Buchhändlers *Amazon* angezeigt werden, lautet der ausschließende Begriff entsprechend *-amazon*. Auch eine komplette Domain kann von der Suche ausgeschlossen werden, indem dem bereits kennengelernten *site*-Befehl ein Minuszeichen vorangestellt wird, also beispielsweise *-site:amazon.de*.

SafeSearch-Filter	<p>Durch Google SafeSearch werden Seiten mit pornographischem Inhalt aus den Suchergebnissen herausgefiltert.</p> <p> <input type="radio"/> Strikte Filterung verwenden (Beides filtern, eindeutigen Text und eindeutige Bilder) <input type="radio"/> Moderate Filterung verwenden (Filter nur für Bilder mit eindeutigem Inhalt - Standardeinstellung) <input checked="" type="radio"/> Meine Ergebnisse nicht filtern </p> <p>Hinweis: Sie haben ausgewählt, dass wir Ihre Ergebnisse nicht filtern sollen. Bilder, deren Anzeige aus rechtlichen Gründen (insbesondere aus Gründen des Jugendschutzes) nicht zulässig ist, werden Ihnen nicht angezeigt. Dennoch kann es vorkommen, dass Sie Bilder sehen, die für Minderjährige nicht geeignet sind. Wenn Minderjährige Ihren Browser verwenden, empfehlen wir daher, die strikte Filterung einzustellen.</p>
Anzahl der Ergebnisse	<p>Mit der Standardeinstellung von Google (10 Ergebnisse) wird Ihre Suchanfrage am schnellsten beantwortet.</p> <p>10 <input checked="" type="checkbox"/> Ergebnisse pro Seite anzeigen</p>
Ergebnis-Fenster	<p><input type="checkbox"/> Für Suchergebnisse neues Fenster öffnen</p>
<p>Speichern Sie Ihre Einstellungen und kehren Sie zur Suche zurück <input type="button" value="Einstellungen speichern"/></p>	

Tipp: Ausschlussliste erstellen

Eine Reihe von Webseiten drängen sich penetrant immer wieder oben in die Google-Trefferliste. Es kann sich daher anbieten, für das gezeigte Ausschlussverfahren per Minuszeichen eine Begriffsliste zu erstellen, etwa im Windows-Zubehörprogramm »Editor«. Die Liste kann dann bei Bedarf einfach per Copy-und-Paste in das Google-Suchfeld transferiert werden.

5. Weitere nützliche Google-Features für Unterricht und Hausarbeit

Die wichtigsten Funktionen der Google-Nutzung wurden beschrieben. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Google nicht nur der Suche dienen kann, sondern zahlreiche weitere Funktionen bietet. Eine Reihe für den Deutschunterricht möglicherweise interessanter Features liste ich im Folgenden auf:

- Google Text- und Tabellen: Unter <http://docs.google.com> können Dokumente kostenlos online erstellt und bearbeitet werden. Auch das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten via Internet ist mit Google Text & Tabellen kein Problem.
- Google Translate: Nützliche Übersetzungsfunktionen zur Übersetzung von Texten oder ganzen Webseiten finden sich unter der Webadresse <http://translate.google.com>
- Google Toolbar: Ist eine Prüfung der Rechtschreibung von Formulareingaben gewünscht? Das übernimmt die Google Toolbar, die sich unter der Webadresse <http://toolbar.google.com> herunterladen lässt.
- Google Buchsuche: Unter <http://books.google.de> lassen sich viele Quellentexte kostenlos online lesen oder auf den Computer herunterladen, etwa Goethes Werke.
- Google Scholar: Wissenschaftliche Schriften durchsuchen, auch das ist online möglich unter <http://scholar.google.de>.
- Google Earth: Ein Programm, das nicht nur nützlich ist, sondern auch jede Menge Spaß macht – unter <http://earth.google.de> wird ein digitaler Globus zum Download angeboten, der es mit entsprechenden Erweiterungen unter anderem ermöglicht, die Biografie eines Dichters geografisch nachzuvollziehen.
- Google News: Unter <http://news.google.de> blättern SchülerInnen und LehrerInnen in mehreren Zeitungen und Magazinen gleichzeitig – und zwar zum Nulltarif.

Suchmaschinen haben viel zu bieten, man muss nur etwas daraus machen. Ein Unterrichtsprojekt könnte beispielsweise sein, möglichst viele Informationen zu einem Dichter zusammenzutragen und diese dann in Form einer Google Earth-Erweiterung zu verwenden. Oder es wird verglichen, wie ein und dieselbe Nachricht in unterschiedlichen Medien präsentiert wird: mit Google News kein Problem. LehrerInnen können – und sollen – ihrer Kreativität wahrhaft freien Lauf lassen!

Literatur

- KIEFER, PHILIP (2007): *Alles besser finden mit Google*. Düsseldorf: Data Becker.
DERS. (2008): *Touren & Ausflüge planen mit Google Earth & Google Maps*. Düsseldorf: Data Becker.
LONG, JOHNNY (2008): *Google Hacking*. Bonn: MITP.
REPPESGAARD, LARS (2008): *Das Google-Imperium*. Hamburg: Murmann.
WEBER, STEFAN (2008): *Das Google-Copy-Paste-Syndrom*. Heidelberg: dpunkt.

Das Gedicht im Unterricht

Katrin Blatnik

Die Ärzte laden zur *Monsterparty*

Ein persönlicher Erfahrungsbericht

1. Einleitung

Während meines Schulpraktikums ergab sich die Gelegenheit, ein bereits für eine Lehrveranstaltung zum Thema »Humor im Deutschunterricht« entwickeltes Unterrichtskonzept an der Realität – genau genommen an einer dritten Klasse des Europagymnasiums – zu erproben. Das von Mag. Johanna Lamprecht (Schulpraktikums-Betreuerin) initiierte »Balladenprojekt« bot eine willkommene Gelegenheit, meine persönliche Neigung – die Beschäftigung mit den diversen Spielarten der Lyrik – mit den Anforderungen des Praktikums in Einklang zu bringen, meine Idee in die Tat umzusetzen und Feedback zu erlangen. Das bereits in Grundzügen vorhandene Unterrichtskonzept wurde

ein wenig adaptiert und um zwei Arbeitsaufgaben sowie eine kurze theoretische Einleitung erweitert.

Ich wählte das Lied *Monsterparty* der deutschen Band »Die Ärzte«, um den SchülerInnen die Verbindung zwischen den Balladen von Schriftstellern wie Goethe und Schiller und den Werken der Popkultur, die unseren Alltag über das Radio begleiten, aufzuzeigen. *Monsterparty* ist kein simpler Popsong, sondern vielmehr eine vertonte Ballade – »ein Lied, das eine Geschichte erzählt«, wie meine SchülerInnen vollkommen richtig feststellten. Hört man ein wenig genauer hin, erkennt man hinter der Fassade der »lustigen Geschichte« jedoch auch die Fülle an Allusionen und intertextuellen Referenzen zu diversen Werken der Weltliteratur, wie etwa H. G. Wells' *The Invisible Man* und Mary Shelleys *Frankenstein*.

2. *Monsterparty* mit den »Ärzten«

Die Berliner Punk-Rockband »Die Ärzte«, die sich selbstironisch »Beste Band der Welt« nennt, gehört zu den kommerziell erfolgreichsten deutschen Musikgruppen. Mit Songs wie *Schrei nach Liebe* aus dem Album *Die Bestie in Menschengestalt* greifen sie das Thema Rechtsradikalismus auf. In Hits wie *Deine Schuld* wird die Trägheit der Menschen angeprangert: »Es ist nicht deine Schuld, dass die Welt ist, wie sie ist; es wär' nur deine Schuld, wenn sie so bleibt.« Bei aller Gesellschaftskritik kommt der »Spaßfaktor« jedoch nie zu kurz. »Die Ärzte« sind schließlich nicht zuletzt für gut pointierte und polemische Liedtexte, verpackt in so genannten »Gute-Laune-Songs«, bekannt. So raten sie den RadiohörerInnen in ihrer

Monsterparty

(M/T: Felsenheimer-Urlaub)

In Ramnikul in Transsylvanien sah ich ein Plakat,
drauf stand, dass der Graf Dracula zum Fest geladen hat.
Eingeladen war ein jeder, auch Dr. Frankenstein,
einzige Bedingung war, es muss ein Monster sein.

Ich stahl ein altes Laken und schnitt zwei Löcher rein,
ich dachte, auf der Party ist's wohl besser, Geist zu sein.
Ich packte etwas Knoblauch ein und sattelte mein Pferd,
denn so ein Fest bei Dracula ist sicher nicht verkehrt.

Das wird die Monster-Monsterparty – aiiiaiaiiii (2x)

Ich kam zum Schloss des Grafen bei Sonnenuntergang.
Ich lachte mir ins Fäustchen, die Nacht wird sicher lang.
Des Unsichtbaren Mütze schwebte vor mir in der Luft,
und endlich kam Graf Dracula besoffen aus der Gruft.

Er hob zum Toast sein Glas, der Inhalt war blutrot.
Er lallte noch schnell »Hallo Freunde« und fiel um wie tot.
Alle Monster jubelten, die Stimmung war famos.
Die Turmuhr schlug ein letztes Mal, dann ging die Party los.

Das wird die Monster-Monsterparty – aiiiaiaiiii (2x)

Plötzlich drang ein jämmerliches Schluchzen an mein Ohr.
Es kam von King Kong vor dem Schloss, er passte nicht durchs Tor.
Das sah Boris Karloff und verhielt sich ziemlich schlau,
sprach »Wenn King Kong nicht durchs Tor passt, schnapp ich mir die weiße Frau«.

Ich ging auf die Toilette, weil ich Blut nicht so vertrag.
Im Becken schwamm der Weiße Hai und sagte »Guten Tag«.
Auf der Suche nach 'nem Busch dachte ich bei mir:
»Ich glaub ich nehm' die Mumie mit, von wegen Klopapier«.

Das wird die Monster-Monsterparty – aiiiaiaiiii (2x)

*Bassolo!**Genug Bassolo!!*

Da war so'n widerliches Tier, ich glaub vom andern Stern.
Es sprach zu mir »Ich heiße E.T. und Partys hab ich gern.«
Ganz besonders chic schien sich das Skelett zu amüsieren,
es ließ den Werwolf 1000 mal sein Schienbein apportieren.

Doch als ich »Huh« rief, kriegten alle Monster einen Schreck,
und wer nicht in Ohnmacht fiel, der lief einfach weg.
Ich warf das blöde Laken fort und fühlte mich saustark
und kotzte noch, bevor ich ging, in des Grafen Sarg.

Das war die Monsterparty-Monsterparty – aiiiaiaiiii (10x)

(vom Album *Unplugged – Rock'n'Roll Realschule*)<http://www.die-beste-band-der-welt.de/texte/unplugged/monsterparty.htm>

aktuellen Single *Lasse reden*: »Lass' die Leute reden und hör' ihnen nicht zu. Die meisten Leute haben ja nichts Besseres zu tun.« Sind sie der Kritik müde, so verarbeiten Farin Urlaub (Gesang, Gitarre und Bass), Bela B. (Gesang und Schlagzeug) und Rodrigo González (Gesang, Bass und Gitarre) diverse Ikonen der Weltliteratur und Popkultur in Liedern wie *Monsterparty*.

Was kann man sich nun unter einer »Monsterparty« vorstellen? Farin Urlaub verfasste einen Text, in dem von Dr. Frankenstein bis King Kong, ja sogar der Schauspieler Boris Karloff (der berühmteste »Monster«-Darsteller der 1930er Jahre), jedes Monster der Weltliteratur und Hollywoods, aber auch Gestalten aus Volkssagen – wie beispielsweise der Werwolf – bei Graf Dracula (nicht zuletzt aus diversen Verfilmungen des Bram Stoker Romans bekannt) zu einem netten »Stell-dich-ein« geladen sind. Der Sänger fungiert hier als lyrisches Ich, das sich – als Geist verkleidet – in die Party einschleicht und das muntere Treiben beobachtet.

3. Die Aufgabenstellungen

Dem bereits entworfenen Arbeitsauftrag, die »Monsterparty« aus der Sicht eines der anderen Gäste – in Ich-From – zu erzählen, wurden folgende zwei Aufgaben hinzugefügt: der Auftrag, einen Bericht für die *Grauental Gazette* zu verfassen, und der, eine Biografie einer beliebigen Figur aus dem Lied zu schreiben.

Den »Bericht« wählte ich bewusst, da sich die Klasse kurz zuvor mit dieser Textsorte beschäftigt hatte. Die SchülerInnen konnten somit aus drei verschiedenen Textsorten auswählen.

4. Umsetzung

Die Umsetzung des Projektes erfolgte im Jänner dieses Jahres. In einem ersten Schritt stellte ich die zwei Worte »Ballade« und »Liedtext« einander an der Tafel gegenüber, drehte mich zur Klasse und fragte auf die Tafel deutend: »Was haben diese zwei Begriffe gemeinsam?« Da ich es mit kleinen Balladen-ExpertInnen zu tun hatte, verwunderte es mich nicht, dass die Definition für den Begriff »Ballade« schnell gefunden und auch die Verbindung zur Musik erkannt wurde. Ich fasste zusammen: »Eine Ballade ist also ein Gedicht, das eine Geschichte erzählt. Kann ein Lied auch eine Geschichte erzählen?« Auf das Nicken der SchülerInnen reagierend, trat ich an den Lehrertisch und bat die Kinder ihre Augen zu schließen und gut zuzuhören.

Nach dem erstmaligen Anhören des Liedes erhielten die SchülerInnen eine Kopie des Songtextes. Nachdem das Lied ein weiteres Mal angehört bzw. der Text mitgelesen wurde, begann die kurze theoretische Einleitung – in Form eines Brainstormings – über die bereits erwähnten intertextuellen Referenzen, die die SchülerInnen mit Hintergrundinformationen versorgen und somit eine Basis für den zu verfassenden Text bieten sollten. Da die meisten Kinder im Alter von 12 bis 13 Jahren bereits über ein beträchtliches Wissen über Popkultur (Kinofilme, Schauergeschichten, Comic-Figuren, Computerspiele und vieles mehr) verfügen, entpuppte sich das einleitende Brainstorming als interaktiver und SchülerInnen-orientierter, als ich es anfangs vermutet hätte. Relativ schnell füllten sich beide Tafeln mit Informationen zu Figu-

ren wie dem Werwolf, dem Weißen Hai, der Mumie und den anderen Gestalten der modernen Ballade. Nach diesem fröhlichen Sammeln von Informationen erhielten die SchülerInnen den Auftrag, sich eine der angeführten Arbeitsaufgaben auszusuchen und in der verbleibenden Stunde – mir stand eine Doppelstunde zur Verfügung, was sich als perfekt herausstellte – einen Text zu verfassen. Während dieser Zeit stand ich für eventuelle Fragen zur Verfügung. Weiters boten die an der Tafel gesammelten Informationen eine gute Basis für fantasievolle Aufsätze.

5. Schlussbemerkung

Schon Goethe lehrte uns in *Faust I*: »Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum.« Goethe erkannte, dass nicht Theorie, sondern das Leben selbst sich als bester Lehrmeister erweist. So verwundert es

kaum, dass es Beispiele aus dem Bereich der Popmusik – und somit dem unmittelbaren Umfeld der Jugendlichen – sind, die die Neugier der SchülerInnen wecken und folglich eine gute Basis für einen interessanten und abwechslungsreichen Unterricht bieten. Nicht nur der Deutschunterricht, sondern jeglicher Sprachunterricht wird, mit etwas Popkultur gewürzt, lebhafter und interaktiver. Das hier vorgestellte Unterrichtskonzept im Rahmen des »Balladenprojekts« der 3E des Europagymnasiums Klagenfurt hat dies verifiziert.

Literatur

Monsterparty-Songtext:
<http://www.die-beste-band-der-welt.de/texte/unplugged/monsterparty.htm>

Offizielle Homepage der Band:
<http://www.bademeister.com/>

Kommentar

Christine Czuma

Politische Bildung im Deutschunterricht – neue Chancen?

(zu: *ide* 4/08 »Politische Bildung«)

Ich habe nicht nur Bedenken – ich bin aufgebracht, auch nach der Lektüre des gesamten Heftes, das zwar viel Wissenswertes und Anregendes bietet, aber das Problem nicht einmal aufkommen lässt: Was noch alles soll der Deutschunterricht leisten? Im Folgenden beziehe ich mich hauptsächlich auf das Editorial des Heftes (Esterl/Wintersteiner: *Politische Bildung: neue Herausforderungen und Chancen*), wo ja Zielsetzungen und Einstellungen genannt und empfohlen werden.

Ich denke, der Deutschunterricht braucht keine neuen Herausforderungen, so als ob die vorhandenen – die alten und die aktuellen – schon bewältigt wären. Chancen hat der Deutschunterricht ausreichend, er braucht keine neuen inhaltlichen; aber an der Chance, die vorhandenen Chancen klug, kompetent und mit Sorgfalt, also auch mit Zeit, zu nützen, an dieser Chance mangelt es.

Ich habe lange genug Deutsch unterrichtet, um zu wissen und Phantasie zu haben, was im Deutschunterricht alles möglich und nötig ist. Und weil so viel möglich und so (zu) viel nötig ist, habe ich eben meine Schwerpunkte gesetzt und anderes vernachlässigt. Das ist nicht weiter aufregend, wenn es um die Entscheidung geht, ob die SchülerInnen

mehr Balladen kennen lernen oder einen Jugendroman mehr lesen. Wenn es aber zum Beispiel um die Entscheidung geht, ob ich dem Schreibunterricht in allen seinen Formen mehr Aufmerksamkeit widme oder der Politischen Bildung, dann entsteht ein spürbarer Mangel in einem der beiden Bereiche.

Selbstverständlich, ich weiß, kann die Deutschlehrerin alles mit allem verbinden; sämtliche aufgelisteten Kompetenzen haben unter anderem auch mit politischer Bildung zu tun – das weiß die/der Unterrichtende; ob es auch ins Bewusstsein der Jugendlichen gelangt, ohne dass es dezidiert ausgedrückt wird, ist eine andere Frage.

Die möglichen Folgen, wenn auch für diesen Bildungsbereich (wie für so viele andere) »ganz besonders der Deutschunterricht« gefordert ist:

- Das Fach Deutsch wird um noch eine Zuständigkeit erweitert, der Deutschunterricht – ein Schwamm; der/die DeutschlehrerIn – ein Wunderwuzzi.
- Der/die DeutschlehrerIn überschätzt sich selbst; der Beitrag von Kathrin Hämmerle (*Lehrerkompetenzen in der Politischen Bildung heute*) listet auf, welche inhaltlichen und fachdidaktischen Kompetenzen erforderlich sind, um Politische Bildung zu unterrichten – das sollte auch von DeutschlehrerInnen beachtet werden.
- Politische Bildung wird nicht ernst genommen, man schiebt es dort hin, wo alles Platz hat (wie Medienerziehung, Soziales Lernen usw.).
- Politische Bildung – das kann sowie so jede/r (so wie ja auch »fast jeder Deutsch unterrichten kann«).
- Deutschunterricht wird wieder und ist immer noch »Gesinnungsfach«.

- Nicht zu vergessen: In der AHS-Oberstufe steht dem Deutschunterricht keine Stunde mehr zur Verfügung als der Mathematik und als der ersten und der zweiten Fremdsprache. In manchen Hauptschulen sieht es entsprechend gleich aus.

Ich möchte nicht missverstanden werden; die im Editorial erwähnten Kompetenzen betrachte ich selbstverständlich als Voraussetzungen für und als Teil der Politischen Bildung. Aber im selben Atemzug und Augenblick müssten die folgenden Aspekte gelesen, gedacht und eingepägt werden können (also in der Einleitung stehen, als bedenkenswert genannt werden oder in einem eigenen Beitrag des Heftes diskutiert werden):

- Die Institution Schule bzw. der Alltag der jeweils konkreten Schule, an der viele unterschiedliche Fächer von vielen unterschiedlichen LehrerInnen unterrichtet werden, muss befragt werden, welche Erfahrungen SchülerInnen mit Politik und Bildung hier machen (können).
- Die Forderung nach einem Fach »Politische Bildung«, auch in der Unterstufe, muss immer wieder erhoben werden, unabhängig von der aktuellen Realisierbarkeit; und: Das Fach »Politische Bildung« braucht spezifische Kompetenzen.
- Die Verantwortung für Politische Bildung liegt nicht nur »auch« bei den anderen Fächern, sondern bei allen Fächern.
- Bildung, gerade wenn es um Einstellungen und Handlungsorientierung geht, darf nicht vom Deutschunterricht usurpiert werden.
- Bisher läuft Politische Bildung immer noch als Unterrichtsprinzip und als Benennungszusatz von »Geschichte und Sozialkunde«; das bedeutet in der Schulpraxis, dass Politische Bildung der Beliebigkeit (Was wird unter Politischer Bildung verstanden, was und wie wird unterrichtet?) und dem Zufall (Kümmern sich die jeweiligen LehrerInnen einer Klasse überhaupt um diesen Bereich?) ausgeliefert ist. Solange das der Fall ist, muss an der Schule ein individuell passendes Curriculum entworfen werden: WER – entsprechend der Ausbildung und den Möglichkeiten – arbeitet WAS – mit entsprechenden Unterlagen – WANN – in welcher Schulstufe und mit wessen Zeit in welchem Fach ... zum weiten Feld Politische Bildung?

Noch ein Tipp für Politische Bildung im Literaturunterricht der Oberstufe:

Der neue Roman von Juli Zeh *Corpus Delicti* kann die Diskussion um Staat, Macht, Wissenschaft und Recht ganz ausgezeichnet anregen.



Dr. Christine Czuma

ist pensionierte AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte. Sie beschäftigt sich mit Fragen der Erinnerungskultur, insbesondere in literarischen Werken der Gegenwart. E-Mail: christine.czuma@sbg.at

Liebe Christine Czuma!

Vielen Dank für Deine zornige und engagierte Zuschrift bezüglich *ide* 4/2008 – »Politische Bildung«. Ich kenne und schätze dein langjähriges Engagement für die Belange des Deutschunterrichts, ebenso wie für Politische Bildung und vor allem Friedenserziehung, und deshalb nehme ich Deine Kritik doppelt ernst. Du hast mit Deinen Kommentaren zu unserem Heft eine Reihe von wunden Punkten und strittigen Fragen angeschnitten, und ich möchte Dir möglichst konkret darauf antworten.

Du kritisierst vor allem, dass dem Deutschunterricht die Chancen fehlen, die bestehenden Herausforderungen entsprechend zu bewältigen, bzw. dass wir auf dieses Defizit nicht hinweisen. Als Beispiel bringst Du, dass es aufgrund der vorhandenen Aufgaben bei gegebenem Zeitbudget zu Dilemmata kommt wie jenem: entweder sorgfältiger Schreibunterricht oder sorgfältige Politische Bildung. Deine Schlussfolgerung: Es könne nicht so weitergehen, dass man dem Deutschunterricht immer neue Aufgaben überträgt und es verabsäumt, entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Eine Konsequenz daraus sei, dass Politische Bildung nicht ernst genommen und wenn überhaupt unprofessionell angegangen werde. Es gehe daher nicht an – so folgerst Du weiter – dass wir zwar die Kompetenzen anführen, die man (auch) im Deutschunterricht in Bezug auf Politische Bildung erwerben soll, nicht aber herausarbeiten, welche strukturellen Probleme gelöst werden müssen, damit das auch wirklich funktionieren kann: Einführung eines Schulfachs Politische Bildung, Engagement aller Fächer für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung.

Natürlich sind alle Deine Beobachtungen und Kritiken am heutigen Bildungssystem richtig. Wie könnte ich Dir widersprechen, wenn du forderst, dass Politische Bildung endlich den entsprechenden Platz im Bildungswesen erhalten muss, um professionell betrieben zu werden? Dennoch denke ich, ist es richtig, dass wir in unserem Heft den Schwerpunkt nicht auf die strukturellen Mängel, sondern auf die fachlichen Möglichkeiten von Politischer Bildung im Deutschunterricht gelegt haben. Wir wollten einfach, wieder einmal und mit aktuellen Argumenten, herausarbeiten,

- wieso Politische Bildung ein genuines Bildungsziel und Arbeitsfeld des Deutschunterrichts ist
- wie diese Aufgaben verantwortungsvoll und kompetent angegangen werden können.

Deinen Hinweis, dass der Deutschunterricht keine neuen Herausforderungen braucht, halte ich in dem Zusammenhang für irreführend. Man kann sich seine Herausforderungen ja nicht aussuchen, Man muss sie einfach annehmen. Und, Hand aufs Herz, wenn man dabei gegenüber den LehrerInnen die vorhandenen Schwierigkeiten der Realisierung zu sehr betont, wird diese Kritik allzu oft als Ausrede dafür gebraucht, gar nichts zu tun. Wir jedenfalls wollten nicht riskieren, diesen allzu bekannten Effekt hervorzurufen. Dafür haben wir vielleicht die Strukturprobleme unterbelichtet und müssen uns Deine Kritik gefallen lassen.

Mit herzlichen Grüßen
Dein Werner Wintersteiner

ide empfiehlt



Sabine Schmölder-Eibinger,
Georg Weidacher (Hg.):

Textkompetenz

Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag.

(= Europäische Studien zur Textlinguistik, 4)

Tübingen: Gunter Narr, 2007.

ISBN 3-8233-6360-3 • EUR 49,00

Sabine Schmölder-Eibinger:

Lernen in der Zweitsprache

Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.

(= Europäische Studien zur Textlinguistik, 5)

Tübingen: Gunter Narr, 2008.

ISBN 3-8233-6376-X • EUR 58,00

Die Auseinandersetzung mit Kompetenzen, deren Erwerb und Überprüfung nimmt einen zentralen Platz in der Diskussion der Anforderungen an den (Deutsch)Unterricht ein. Welche Inhalte vermittelt und erworben werden sollen, welche Methoden zielführend sind

und wie die Aufgaben von LehrerInnen und SchülerInnen zu definieren sind, steht dabei ebenso im Zentrum des Interesses wie die Überlegung, was genau unter dem Begriff „Kompetenz« überhaupt zu verstehen ist.

Nach Jahren der input-orientierten (Sprach)Didaktik durch die Lehrpersonen liegt nun der Fokus auf dem Output der Lernenden, nicht mehr Produkte, sondern Prozesse, einzelne Lernschritte, Strategien, Fertigkeiten – wie Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen – werden beobachtet, analysiert und (weiter)entwickelt. Fachspezifische Kompetenzen von solchen unterschieden, die für ein Lernen in allen Fächern und Disziplinen benötigt und daher als so genannte „Schlüsselkompetenzen« bezeichnet werden.

Die beiden hier vorgestellten Bände beschäftigen sich mit einer solchen Schlüsselkompetenz, wobei bei der Auseinandersetzung mit »Textkompetenz« das Verbindende in den Vordergrund gestellt wird – Lesen *und* Schreiben, Lernen in Sprach- *und* Sachfächern, Berücksichtigung mehrsprachiger Kontexte, also Anregungen für Mutter- und Zweitsprachenlernende, unterschiedliche Lernumgebungen wie Schule, Studium und Beruf ...

Ein kompetenter Umgang mit Texten ist die Voraussetzung für erfolgreiches sprachliches Handeln und für den Aufbau von Wissen generell, grundlegend um den Anforderungen unserer modernen Wissens- und Kommunikationsgesellschaft gerecht zu werden.

Mangelnde Sprachkenntnisse – die muttersprachliche LernerInnen und in verstärktem Ausmaß Zweitsprachenlernende betreffen – bedingen, dass Texte nur unzureichend verstanden und

noch weniger weiterverarbeitet werden können, und bedeuten nur allzu oft ein Scheitern in Schule und Ausbildung. Aber auch gute mündliche Ausdrucksfähigkeit ist noch lange kein Garant für erfolgreichen Umgang mit Texten. In den beiden Bänden werden die Zusammenhänge von Textkompetenz und Sprachlernen aufgezeigt und unterschiedliche Zugänge zur Aneignung aufgezeigt.

Paul Portmann-Tselikas hat seit den 1990er Jahren zahlreiche Arbeiten zum Thema Textkompetenz veröffentlicht und so eine breitere Diskussion dazu angeregt. In der anlässlich seines 60. Geburtstags erschienen Festschrift wird nun der aktuelle Forschungsstand in seiner Vielschichtigkeit präsentiert. Ingo Thonhauser definiert in seinem einleitenden Beitrag, dass für den Erwerb von Textkompetenz nicht die Texte an sich grundlegend sind, sondern »die kommunikativ Handelnden, die etwas mit Texten tun und sich in diesem Handeln auf ihre Kompetenz verlassen und diese weiter entwickeln« (S. 17), der Fokus der Betrachtung verschiebt sich »vom Text als Betrachtungsobjekt, als Lerngegenstand und als Demonstrationsobjekt für erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen zu denjenigen hin [...], die in soziokulturell diversen Kontexten mit Texten umgehen« (ebd., Hervorhebungen im Original). Entscheidend sind also die Kompetenzen der Personen, die sich mit den Texten auseinandersetzen, die erfolgreich in einer literalen Gesellschaft agieren und kommunizieren können. Dies kann nur dann erfolgen, wenn Lernende dabei unterstützt werden, sich in Textwelten zu bewegen, wofür sie sowohl Wissen über Textualität als auch Fertigkeiten zur Produktion und Rezep-

tion von Texten erwerben müssen. Auch die Beiträge von Helmuth Feilke, Georg Weidacher, Maximilian Scherner und Peter Klotz beschäftigen sich mit dem Bereich »Textwelten und Literalität«. Das Verhältnis zwischen Text und Kontext, Diskurstraditionen, sich verändernde Textsortenschemata, die Erarbeitung von »bewährten« und neuen Teilkompetenzen sind wichtige Aspekte.

Im zweiten Teil des Buches geht es um »Entwicklung und Manifestation von Textkompetenz«, die AutorInnen gehen dem Zusammenhang von Kreativität und Textkompetenz nach (Annemarie Peltzer-Karpf), zeigen auf, wie durch die schriftliche Darstellung komplexer Sachverhalte nicht nur Schreib- und Sprachfähigkeiten, sondern auch die kognitive Entwicklung unterstützt werden (Hanspeter Ortner). Christoph Sauer beschäftigt sich mit der multimodalen Gestaltung von Texten, deren Umgestaltung und Optimierung, Piotr Dobrowski setzt sich in seinem Beitrag mit dem Boulevardjournalismus auseinander.

Im dritten Teil beschäftigen sich Hans-Jürgen Krumm, Sabine Schmörlzer-Eibinger, Claudio Nodari, Antonie Hornung und Christian Fandrych mit der Förderung von Textkompetenz in Beruf und Schule. Hier soll insbesondere der Beitrag von Sabine Schmörlzer-Eibinger hervorgehoben werden, der Wege zu einer »Literalen Didaktik« aufzeigt. Ein Thema, das auch in ihrer hier ebenfalls vorgestellten Habilitationsschrift von zentraler Bedeutung ist. Darin untersucht sie, welche Faktoren den schulischen Wissenserwerb in der Zweitsprache beeinflussen, wobei sie unterschiedliche theoretische Konzepte berücksichtigt. Basierend auf Erkenntnis-

sen aus Zweitspracherwerbsforschung, Kognitionspsychologie, Sozio- und Textlinguistik, Schreib- und Literalitätsforschung entwickelt sie ein didaktisches Modell zur Förderung von Textkompetenz, konzipiert insbesondere für Zweitsprachelernde im schulischen Umfeld. Die in beiden Bänden präsentierte Literale Didaktik soll nun insbesondere (DaZ-)Lernende unterstützen, mit Texten gezielter umgehen zu lernen und sie als Medium des Wissenserwerbs einzusetzen. Dazu hat die Autorin ein *3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz* mit der entsprechenden *Aufgabentypologie* entwickelt. In authentischen Lernsituationen sollen die SchülerInnen Texte lesen, verstehen, produzieren, sich mit individualisierenden und kooperativen Lernformen den Texten annähern und lernen, sich auch über Texte und ihren persönlichen Umgang damit zu unterhalten, also metasprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Die aufeinander aufbauenden Phasen sind die Wissensaktivierung, die eigentliche Arbeit an den Texten (*Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung & Textexpansion*) und zuletzt die Texttransformation, in der Texte in neue Kontexte transferiert werden. Das didaktisch gut durchdachte Modell wurde im Rahmen der Untersuchungen zu Schmölder-Eibingers Habilitationsarbeit in der Unterrichtspraxis erprobt und zielgerichtet auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt.

Beide Publikationen bieten zahlreiche Anregungen für eine intensive Auseinandersetzung mit der Schlüsselkompetenz Textkompetenz. Zahlreiche Denkanstöße sollen den Blick für die Schwierigkeiten der Lernenden im Umgang mit

Texten schärfen und weiterer Handlungsbedarf wird bewusst gemacht.

Einige der vorgestellten Übungen lassen sich sehr gut im Unterricht einsetzen und bieten Möglichkeiten zur Adaption in eigenen Lehr- und Lernsituationen. Den hier vorgestellten Publikationen wäre sehr zu wünschen, dass sie zumindest in den Schulbibliotheken Platz finden.

URSULA ESTERL

Leseprobe aus:

Lernen in der Zweitsprache (S. 178):

Die Literale Didaktik setzt an der Basis der Verstehens- und Schreibaarbeit an – es sollen grundlegende Strategien und Praktiken im Umgang mit Texten geschult werden, die unabhängig von der Komplexität der Texte, den textsortenspezifischen Merkmalen und den Inhalten der Texte beherrscht werden müssen, um anhand von Texten kommunizieren und lernen zu können. Das Ziel der Literalen Didaktik besteht also nicht darin, Texte zu vereinfachen, sondern sie für Lernende erfassbar und als Instrument des Lernens nutzbar zu machen. Der Ausgangspunkt ist dabei nicht nur das, was die Lernenden im Umgang mit Texten *können sollen*, sondern vor allem das, was sie *können*. Es wird also nicht einfach vorausgesetzt, dass die Lernenden die für den schulischen Wissenserwerb in der Zweitsprache erforderliche Textkompetenz bereits mitbringen – die Literale Didaktik setzt an der vorhandenen Textkompetenz der Lernenden an und versucht sie im Rahmen individueller Lernmöglichkeiten zu erweitern.

Neu im Regal



Volker Frederking, Axel Krommer,
Klaus Maiwald
Mediendidaktik Deutsch

Eine Einführung.

(= Grundlagen der Germanistik, 44).

Berlin: Erich Schmidt, 2008. 319 Seiten.

ISBN 3-5030-9822-4 • EUR 17,80

Zeitgemäßer Deutschunterricht kommt ohne den Einsatz von Medien, die unterschiedliche Zugänge zu den zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden (Wissens)Inhalten bieten, nicht aus. Ein kompetenter Medieneinsatz bereichert nicht nur das methodische Repertoire der Lehrpersonen, sondern unterstützt auch die SchülerInnen, die dank der vielfältigen medialen Angebote über unterschiedliche Kanäle Wissen erwerben können.

Medien waren immer schon Teil des Deutschunterrichts. Die Medienlandschaft ist allerdings bunter geworden. Neben unterschiedlichsten schriftbasierten Textsorten, wie Büchern, Zeitun-

gen und Zeitschriften, gewinnen zunehmend visuelle, auditive, audiovisuelle Impulse an Bedeutung: Bilder, Hörtexte, Filme und in zunehmendem Ausmaß die gar nicht mehr ganz so »Neuen Medien«. Um an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen zu können, muss das digitale Zeitalter auch Einzug im Klassenzimmer halten, müssen interaktive und sogenannte synästhetische Medien sinnvoll in den Unterricht integriert werden. Medien zielführend einzusetzen, den Jugendlichen aber auch eine kritische Auseinandersetzung damit zu erlauben, ist nun die Aufgabe der Lehrer und Lehrerinnen.

Die hier vorliegende Publikation gibt einen sehr umfassenden Überblick über die Mediendidaktik und stellt eine gelungene Verbindung von Theorie und Praxis dar. Nach einer ausführlichen Definition der Medienbegriffe werden wichtige theoretische Grundlagen wie Mediennutzung, Medienpädagogik und Mediendidaktik aus deutschdidaktischer Perspektive betrachtet. Anschließend an den profunden Grundlagenteil werden die einzelnen mediendidaktischen Handlungsfelder präsentiert, wobei die Autoren immer auch um einen methodisch-didaktischen Zugang bemüht sind und der theoretischen Definition immer praktische Beispiele aus dem Unterricht an die Seite stellen. Sehr positiv ist auch anzumerken, dass die Autoren diesen einführenden Band so aufgebaut haben, dass die einzelnen Kapitel immer in sich geschlossen sind und so auch bedarfsorientiert gelesen werden können.

Eine empfehlenswerte Unterlage für alle, die sich in Schule und Hochschule mit dem Medieneinsatz im Deutschunterricht auseinandersetzen möchten.

Volker Frederking, Matthis Kepser,
Matthias Rath (Hg.)

LOG IN!

Kreativer Deutschunterricht und neue Medien.
München: kopaed, 2008. 262 Seiten.

ISBN 3-8673-6041-3 ● EUR 18,00

Neue Medien bieten vielfältige Möglichkeiten für die Gestaltung eines kreativen Deutschunterrichts. Dass jedoch die didaktischen Möglichkeiten lange noch nicht ausgenutzt werden, ja dass neue Medien bislang nur selten fixer Bestandteil des (Sprach)Unterrichts sind, bleibt in diesem Band nicht unerwähnt. Es ist dabei wenig entscheidend, ob die mangelnde technische Ausstattung an den Schulen oder die Scheu der LehrerInnen vor dem Einsatz von Computer und Internet ausschlaggebend für den Zustand sind. Es müssen Mittel und Wege zur Veränderung gefunden werden, da in der heutigen mediatisierten Welt ein kompetenter Umgang mit neuen Medien nicht nur als Option, sondern als absolutes Muss zu sehen ist. Die einzelnen Beiträge setzen sich kritisch und konstruktiv mit den Einsatzmöglichkeiten neuer Medien im Unterricht auseinander. Die (mangelnde) Kompetenzentwicklung in der LehrerInnen-ausbildung wird dabei ebenso thematisiert wie der Umgang mit Medienkritik.

Der Sammelband ist Professor Hartmut Jonas, der sich in zahlreichen Publikationen durchaus kritisch mit den Möglichkeiten der neuen Medien im Deutschunterricht beschäftigt hat, zu seinem 65. Geburtstag gewidmet. Bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Publikation mithilft, künftig kreative Wege zu finden, neue Medien, allen real existierenden Schwierigkeiten zum Trotz, doch besser im Unterricht zu verankern.

Michael Staiger
**Medienbegriffe – Mediendiskurse
– Medienkonzepte**

Bausteine einer Deutschdidaktik
als Medienkulturdidaktik.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren, 2007. 299 Seiten.

ISBN 3-8340-0191-0 ● EUR 24,00

Der Deutschunterricht steht angesichts des sozialen und kulturellen Wandels der letzten Jahrzehnte vor zahlreichen Herausforderungen. In seinem Bemühen, den Begriff der »Medienkulturdidaktik« herauszuarbeiten, geht der Autor auch der Frage nach, was genau unter Schlagwörtern wie »Wissensgesellschaft«, »Informationsgesellschaft« und »Mediengesellschaft« zu verstehen ist, und berücksichtigt dabei pädagogische und didaktische Konsequenzen eines Deutschunterrichts in einer Medienkultur. Um das Lernziel Medienkulturdidaktik im Deutschunterricht zu erreichen, gilt es, die Aufmerksamkeit auf die Bereiche Medienreflexion, Wahrnehmung und Intermedialität zu lenken.

Die Auseinandersetzung mit Medienbegriffen ist interdisziplinär angelegt: neben der Deutschdidaktik werden auch Aspekte der Medienwissenschaft, der Erziehungswissenschaft und der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaften berücksichtigt. Ziel der Publikation ist es, medientheoretische Grundlagen der Deutschdidaktik zu reflektieren und dazu beizutragen, in sehr unterschiedlich geführten Mediendiskursen zentrale medientheoretische Grundfragen zu klären. Eine methodische Umsetzung und Adaption der Erkenntnisse für den Unterricht wird mit dieser auf der Dissertation des Verfassers beruhenden Publikation nicht angestrebt.

Petra Wieler (Hg.)

Medien als Erzählanlass

Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?

Freiburg im Br.: Fillibach, 2008. 254 Seiten.

ISBN 3-9312-4046-0 • EUR 21,00

Petra Wieler, Birgit Brandt,
Natascha Naujok, Janina Petzold,
Jeanette Hoffmann

Medienrezeption und Narration

Gespräche und Erzählungen zur
Medienrezeption von Grundschulkindern.
Freiburg im Br.: Fillibach, 2008. 300 Seiten.

ISBN 3-9312-4051-7 • EUR 23,00

In den beiden hier vorgestellten Publikationen wird der Umgang von Kindern mit Büchern, audiovisuellen und digitalen Medien untersucht. Dabei sollen die Lernpotentiale dieser Medien für den Umgang mit Schriftkultur ausgelotet werden. Von besonderem Interesse ist dabei auch die Bedeutung der Medienrezeption bei mehrsprachigen Kindern.

Im von Petra Wieler und anderen im Jahr 2008 verfassten Band wird ein Projekt vorgestellt, das an mehreren Berliner Grundschulen durchgeführt wurde. Untersucht wurde, welche Erfahrungen sieben- bis achtjährige Kinder mit Geschichten aus Büchern und anderen Medien machen. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage der individuellen Verarbeitung der Geschichten in Texten, Erzählungen und in Gesprächen im Unterricht, aber auch im familiären Umfeld, das eine wesentliche Rolle für die Mediensozialisation der Kinder spielt. Erforscht wurde, ob sich Unterschiede erkennen lassen, wie Kinder auf veränderte Erzählweisen in traditionellen oder multimedialen Medien reagieren. Auf den gewonnenen Erkenntnissen basierend können neue Konzepte

der Leseförderung entwickelt und neue Zugänge zur Schriftkultur entworfen werden, die in Relation zu den kindlichen Medienerfahrungen stehen.

Ralf Schremper, Klaus Siebenhaar (Hg.)
Spielend Lernen

Aspekte des Game-Basierten Social Learning.
(= Social Learning Summit, Band 1).

Berlin: Siebenhaar, 2009. 128 Seiten.

ISBN 3-9369-6226 • EUR 19,80

Spielen war von jeher eine wichtige Form des (sozialen) Lernens, die neuen digitalen Medien schaffen ein Angebot an spielerischen Lernformaten in einem Ausmaß, wie es nie zuvor gegeben war. Auch in den Bildungsdebatten finden Video- und Computerspiele zunehmend Akzeptanz als Bildungsmedium, lassen sich damit doch zahlreiche Lerninhalte vermitteln, vom kooperativen Lernen bis zum strategischen Denken. Das Internet ist fixer Bestandteil der Lebenswelt der Jugendlichen, nun ist es hoch an der Zeit, Lernen mit neuen webbasierten Ansätzen auch in den Unterricht zu integrieren, insbesondere um auch die Möglichkeiten des sozialen Lernens um eine neue Dimension zu bereichern.

Der vorliegende Band dokumentiert in Text und Bild die erste Fachkonferenz des Social Learning Summit »SLS 08« im Deutschen Technikmuseum Berlin, auf dem SchülerInnen, LehrerInnen und ExpertInnen aus Wissenschaft und Forschung neue digitale Formen und Formate der Wissensvermittlung testen, reflektieren und diskutieren konnten. Eine anwendungsorientierte Plattform soll geschaffen werden, um spielerisch-mediale Ansätze zu erproben und die Möglichkeiten zukünftigen sozialen und kollaborativen Lernens auszuloten.