

Ida Dringó-Horváth, KRE, Budapest

„Elektronische Lernumgebung im FSU mit W-Fragen: Wer sollte was, wie, warum und wann benutzen? – Der didaktisch begründete Einsatz moderner Unterrichtsmedien“

Einführende Gedanken

Nach der Zeit der euphorischen Stimmung um den Computereinsatz als „Allheilmittel“ im Fremdsprachenunterricht sind sich Wissenschaftler mittlerweile darüber einig, dass die von elektronischen Unterrichtsmedien gebotenen Potenziale im größten Maße vom didaktisch sinnvollen Einsatz abhängen (vgl. Funk 2000; Kerres 2005; Reussert 2003; Ruf/Freu/Zimmermann 2003; Würffel 2010). Der Nutzen eines Mediums hängt von seinem Einsatz durch Menschen ab, also der durch IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) ermöglichte didaktische Mehrwert kann nur auf dem Hintergrund konsistenten didaktischen Arrangements erreicht werden (vgl. Ruf/Freu/Zimmermann 2003). Darüber schreibt Kerres folgendermaßen:

„Die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien haben von vorne herein keine eigene didaktische Qualität, diese wird ihnen erst durch methodisch-didaktisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und den daraus resultierenden Unterrichtseinsatz verliehen.“ (Kerres 2001:45).

Da die Merkmale des didaktisch sinnvollen Einsatzes im Vergleich zu den Qualitätsmerkmalen zur Verfügung stehender elektronischer Medien noch wenig erforscht sind, möchte ich in meinem Beitrag folgende Fragen beantworten:

- Welche Medien eignen sich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, wie können diese typologisiert, gruppiert werden?
- Wie wirken Qualität der Technologie und Qualität des Einsatzes – als gemeinsame Qualitätsmerkmale elektronischer Unterrichtsmedien – aufeinander?
- Welche Elemente haben eine Auswirkung auf die Qualität des Einsatzes von elektronischen Technologien für den FSU?

Digitale Medien für den Einsatz im FSU

Es gab in der letzten Zeit zahlreiche Versuche, neue Medien für den Fremdsprachenunterricht zu definieren und zu typologisieren, und zwar nicht ohne Schwierigkeiten (Würffel 2010, Dringó-Horváth 2003, Rösler 2007). Dadurch erzielt man meistens, dass eine Übersicht über die vielen angebotenen Möglichkeiten geschaffen wird, wodurch die Orientierung sowohl für Fachinterne als auch für Fachexterne erleichtert werden kann. Bei der Gruppierung werden meistens verschiedene, für den FSU wichtige Gesichtspunkte gewählt, je nachdem, worauf das Augenmerk gerichtet werden soll.

Häufig trifft man auf Typologisierungen anhand des Verwendungszwecks, die vor allem die unterschiedlichen Ziele und Funktionen moderner Medien im FSU darzustellen versuchen (z.B. Grüner/Hassert 2000, Huneke/Steinig 2000, Funk 2000).

Die Schwierigkeit der Einteilung nach dem Verwendungszweck liegt darin, dass die Gruppenzugehörigkeit der einzelnen computertechnischen Mittel und Tätigkeiten nicht immer eindeutig festgestellt werden kann. So werden z.B. die verschiedenen Textverarbeitungsprogramme und Präsentationsprogramme in diesen Kategorisierungen nur bei den Werkzeuganwendungen erwähnt, obwohl sich diese auch innerhalb der Deutschstunde, als Lernmedium/Lernmittel sehr vielseitig einsetzen lassen (Beispiele hierfür findet man in Kárpáti/Dringó-Horváth, 2003). Der Zweck der Verwendung hängt also immer von der jeweiligen Situation, den Ansprüchen, Möglichkeiten wie auch von der Kreativität und Fantasie der Einsetzenden ab. So können bestimmte Mittel und Tätigkeiten gleichzeitig mehreren Gruppen angehören, mehreren Zielen gerecht werden.

Eine andere Herangehensweise ist die Typologisierung anhand technischer Merkmale, in der man nach reiner technischen Eigenschaften der einzelnen Mittel nach verschiedenen Gruppierungsmöglichkeiten sucht (z.B. Rüschoff/Wolff 1999, Rüschoff 2000, Dringó-Horváth/Hoffmann 2001, Dringó-Horváth 2003). Diese Vorgehensweise halte ich in Anbetracht der breiten Palette der Verwendungsmöglichkeiten und –ziele für angebrachter. Jedoch ist hier der Nachteil anzumerken, dass die Beziehung moderner Medien zum Fremdsprachenunterricht weniger zum Vorschein kommt.

Eine Synthese der beiden Methoden erstrebt Würfel (2010), indem sie einen systematischen Überblick erstellt, wo didaktisch-methodische Aspekte mit technischen Unterscheidungsmerkmalen verbunden werden. Unter dem methodisch-didaktischen Gesichtspunkt werden die Tools als authentisch, adaptiert oder methodisiert eingeteilt, bis auf der technischen Ebene vor allem zwischen on- und offline Medien unterschieden wird. Dieses letztere Unterscheidungsmerkmal wird auch im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für grundlegend gehalten (Barkowski/Krumm 2010), obwohl m.E. geradezu dieses Element mit den diversen, ständig wachsenden Zugangsmöglichkeiten zum Internet immer mehr an Bedeutung verliert.

Alle wichtigen Typologisierungen entsprechen sich darin, dass die grundlegende Definition möglichst weit gefasst wird, um die breite und ständig erweiterte Palette moderner Unterrichtsmedien erfassen zu können. Im Prinzip geht es hier also um alle Formen des Lernens, wo digitale Medien im Präsenzunterricht, im Blended-Learning (Kombination von Präsenz- und Online-Phasen) oder im Vollvirtuellen-Lernen eingesetzt werden.

Qualitätsbestimmende Elemente beim Einsatz elektronischer Technologien im FSU

Bei der Formulierung wichtiger Qualitätsmerkmale des didaktisch sinnvollen Einsatzes sollte von den erwarteten (und auch möglichen) Potenzialen ausgegangen werden. Es ist wichtig, dass wir nicht von vorne herein über Vorteile und Nachteile elektronischer

Lernumgebungen sprechen, denn neue Medien eröffnen vielmehr Potenziale für den FSU, die Realisation hängt aber von mehreren Faktoren ab.

ERWARTETE POTENZIALE	VORAUSSETZUNG
Steigerung des Lerneffektes durch die multimediale, hypermediale Lernumgebung	Nur, wenn Sinneskanäle lernpsychologisch sinnvoll miteinander verbunden werden, ansonsten können sie sich sogar störend, lernbehindernd auswirken.
<p>Förderung des individuellen, autonomen Lernens durch zeit- und ortsunabhängige Lerninhalte und Interaktions-möglichkeiten wie</p> <p>a) Mensch-Computer Interaktion z.B. durch die Wahl des eigenen Lernweges (Verzweigungs-möglichkeiten im Programm/Lernangebot) und durch die Rückmeldungsfähigkeit interaktiver Sprachlernsoftware.</p> <p>b) Interaktion unter Menschen via Computer (tutorierte bzw. auf Kommunikation und Kooperation aufbauende online Lernphasen in Blended-Learning oder Online-Lernszenarien)</p>	<p>Wenn Lerninhalte selbständig bearbeitet werden, müssen diese qualitativ sehr anspruchsvoll gestaltet sein, denn eine Korrektur/Ergänzung vom Lehrer ist nur begrenzt möglich.</p> <p>Bei der Mensch-Computer-Interaktion haben die didaktisch durchdachten softwaretechnischen Elemente (z.B. Feedback), während bei der Interaktion unter Menschen mit Hilfe des Computers die Fähigkeit zur effektiven Tutorierung bzw. zum Lernen durch Kommunikation/ Kooperation die führende Rolle. In beiden Fällen ist die didaktisch sinnvolle, adäquate Aufgabenstellung als Voraussetzung zu nennen.</p>
Förderung der (authentischen) Kommunikation und Kooperation z.B. durch Projekte mit Hilfe von synchronen (echtzeitigen Kommunikation in Text-, Audio- oder Video-Form, z.B. Chat, Audio- oder Videokonferenzen) und asynchronen Kommunikationsmittel (E-Mail, Foren, Wikis, Blogs etc.).	Lernfördernde (authentische) Kommunikation und Kooperation können nur anhand vom echten Sprech-/Schreibenanlass der Teilnehmer zustande kommen. Dieser kann aber nur durch eine genaue Planung auf Basis der entsprechenden didaktischen Grundfragen erregt werden.
Einfacher, schneller Zugang an authentische, aktuelle Materialien z.B. durch online Zeitschriften, TV- und Radio-Sendungen etc.	Der Zugang zu einer Unmenge von Informationen beinhaltet die Gefahr, sich leicht zu verirren oder auf irreführende/falsche Infos einzufallen. Wissen über erfolgreiches Suchen und Ausfiltern von Informationen bzw. über Aufbereitung und Zugänglich-Machen dieser Materialien für den FSU sind eine Voraussetzung des Erfolgs.
Gesteigerte Motivation durch den Einsatz digitaler Unterrichtsmedien	Untersuchungen haben gezeigt, dass die modernen Unterrichtsmedien anfangs immer ein hohes Maß an Motivationskraft besitzen, die aber mit der Zeit – vor allem bei ähnlichen/gleichen Aufgabentypen und Arbeitsweisen – ziemlich schnell nachlassen kann. Mittlerweile gehören diese Technologien in vielen Bereichen zum ganz normalen Alltagsleben der Fremdsprachenlerner, die

	Verwendung im FSU wird also immer mehr als „normal“ und nicht als etwas Besonderes erlebt. (Es stellt sich sogar die Frage, ab wann die Auslassung als „ab normal“ für Lerner erscheinen wird.)
--	---

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Qualität des Einsatzes und damit verbunden der Effizienz elektronischer Lernumgebung vor allem von drei Faktoren beeinflusst wird, die im Weiteren auch detailliert behandelt werden sollen:

- Die technische Ebene der Lernumgebung: Qualitätsmerkmale eingesetzter Medien (technische Seite und Seite des didaktisch überlegten Designs)
- Didaktik des Lehrens in der elektronischen Lernumgebung – Lehrerseite
- Didaktik des Lernens in der elektronischen Lernumgebung – Lernerseite

Die technisch-didaktische Ebene der Lernumgebung: Qualitätsmerkmale der Einsatzmedien

Über das Zusammenwirken der Qualität des eingesetzten Unterrichtsmediums bzw. Qualität des Einsatzes – als gemeinsames Qualitätsmerkmal elektronischer Lernumgebung – schreibt Kerres folgendermaßen: „Die Rede von den Potenzialen neuer Medien bleibt fraglich, solange technisch interessante Lösungen entwickelt werden, die ohne Bedeutung für das Lernen bleiben.“ (Kerres 2005: 4) Und an einer anderen Stelle: „Nur eine begründete didaktische Medienkonzeption lässt es wahrscheinlich werden, dass ein Medium die mit seinem Einsatz verknüpften Erwartungen erfüllt“ (Kerres 2001: 389).

Funk formuliert in Bezug auf die Entwicklung digitaler, interaktiver Aufgabenformen folgendermaßen: „Die technische Entwicklung ist der didaktischen davon gelaufen“ (Funk 2000: 24). Dies gilt aber mittlerweile nicht nur für die entwickelten Aufgabenformen, sondern für alle Bereiche des digitalen Fremdsprachenunterrichts: Tag für Tag wird unser Leben mit neueren Technologien bereichert, die sofort auch im FSU ihren Einsatz finden sollen. Aber die didaktische Entwicklung ist bei weitem nicht so rasch, sie baut nämlich auf „zeitraubende“ Elemente wie Ausprobieren, Reflektieren, Erfahrungsaustausch, Messen und nochmal Benutzen.

Die Tatsache, dass Inhalte zu unserer Zeit viel zu leicht und einfach publiziert werden können (sei es eine Online-Publikation oder die Ausgabe von Print- oder elektronischen Lernmaterialien), bewirkt, dass auch in Bereichen, wo detailliert ausgearbeitete methodisch-didaktische Erkenntnisse vorliegen Unterrichtsmedien von schlechter Qualität aufzufinden sind. Obwohl didaktische Qualitätskriterien für elektronische Wörterbücher oder interaktive Aufgaben (z.B. in CD-ROMs als Lehrwerkergänzung oder in Selbstlernangeboten im Web) schon seit langem existieren, lassen einige Unterrichtsmaterialien in dieser Hinsicht doch vieles zu wünschen übrig. Wie sich einfache und elaborierte Feedback-Formen voneinander unterscheiden, wird an den kommenden Beispielen deutlich sichtbar:

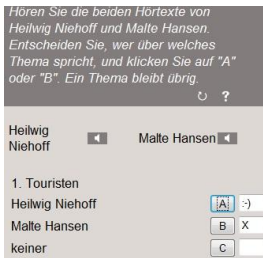


Bild 1: Einfache Symbole-Rückmeldung im Online-Lernmaterial zum Lehrwerk „Passwort Deutsch“

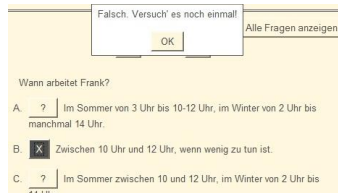
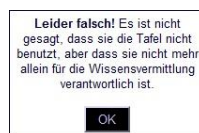


Bild 2: Einfache Rückmeldung im Online-Lernmaterial „Jetzt Deutsch lernen“



Bild 3: Detaillierte Rückmeldung im Moodle-Kurs „Schule im Wandel“



Bei der Charakterisierung der didaktisch sinnvollen Rückmeldung müsste man grundlegend bedenken, „wann, welche Art von Feedback, wie oft und wie detailliert angewendet werden soll. Welches Feedback Lerner jedoch bevorzugen hängt von dem individuellen Lernstil ab“ (Puskás 2008: 280).

Auch nicht direkt für den Fremdsprachenunterricht konzipierte elektronische Medien werden zunehmend für das Fremdsprachenlernen eingesetzt, wobei die technische Qualität natürlich bedeutend zur Effektivität des Einsatzes beitragen kann. Beispiele für Qualitätsunterschiede im Bereich der Deutsch-Ungarischen Übersetzungstools (z.B. zum spielerischen Vergleich von Schüler- und Maschinenübersetzungen) sehen sie hier:

<p>Ursprünglicher Lehrbuchtext (Lehrbuch Sowieso 1, S. 26) Ich heiße Daniel Funk. Ich</p>	<p>Übersetzung Nr. 1 mit dem WB Katedra¹ én heiße daniel funk. én vagyok 12 évek régi. én habe einen ékszorító pofa. ő heißt fredó és ist egy cocker. fredó ist 4 évek régi. ő mag sportschuhe, viszont ő mag keine katzen.</p>
--	---

¹ Katedra Deutsch-Ungarisches Wörterbuch. Erscheinungsjahr: 2002; Herausgeber: Informania Kft (heute Digitalmedia Hungary). Preis zum Zeitpunkt des Erscheinens: 4990 HUF, und heute 1990 HUF (Laut der Verlagsseite <http://www.dmbu.eu/>, gesichtet am 10.03.2011)

bin 12 Jahre alt. Ich habe einen Hund. Er heißt Fredo und ist ein Cocker. Fredo ist 4 Jahre alt. Er mag Sportschuhe, aber er mag keine Katzen.

Übersetzung Nr. 2 mit Morphologic²

A nevem Daniel Funk. Én 12 éves vagyok. Nekem van egy kutyám. Azt Fredónak nevezik és egy Cocker. Fredo 4 éves. Szereti a sportcipőket, de nem szeret macskákat

Einige Unüberlegtheiten im didaktischen Design oder in der technischen Aufbereitung eines digitalen Lernmaterials lassen sich noch durch den gut überdachten Einsatz ausgleichen, aber recht grobe Fehler können leicht zum Misserfolg führen.

Neue Geräte und Technologien haben meistens neue qualitätsbestimmende Elemente, die wiederum von Benutzern kennengelernt und eingeschätzt werden müssen. Wie können Fremdsprachenlehrer und –lerner bei dieser rasanten technischen Entwicklung da überhaupt Schritt halten? Funk agiert in dieser Hinsicht folgendermaßen: „Alle didaktischen Überlegungen für den Einsatz von Rechnern im Unterricht müssen sich darauf einstellen, dass sie durch die technische Entwicklung rasch überholt sein könnten“ (Funk 2000: 13).

Professionelle Medienproduktion für den Unterricht bedarf also einer „gestaltungsorientierten Mediendidaktik“ (Kerres 2005), einer Mediendidaktik, deren Mittelpunkt der Prozess von Konzeption und Entwicklung bildet. „Sie macht diesen Prozess zum Gegenstand der Reflexion und Forschung, da die Gestaltung dieser Prozesse die Qualität neuer Lernangebote ganz wesentlich ausmacht.“ (Kerres 2005: 5) Dies gilt für Firmen wie auch für Lehrer, die mit Hilfe von z.B. Autorenwerkzeugen oder Web2.0 Anwendungen digitale Materialien für den Unterricht zusammenstellen.

Didaktik des Lehrens in der elektronischen Lernumgebung – Lehrerseite

Dass die Effizienz eines Unterrichtsmediums von Ihren Benutzern abhängt, ist keine Neuheit, gilt für alte und neue Unterrichtsmedien gleichermaßen. Je komplexer aber ein Unterrichtsmedium ist desto größeren Wert sollte m.E. auf die Benutzungsqualität gelegt werden.

Das didaktische Design, das die Planung, Ausführung und Evaluation von Lernangeboten umfasst, sollte in der digitalen Lernumgebung auch deswegen mehr Beachtung finden, weil die Lehrer meistens wenig Erfahrungen aus der eigenen Lernbiographie haben werden und die existierenden Praxisvorschläge beschreiben meistens einzelne „Good Practice Beispiele“ ohne systematisierte Aufgabensammlungen anzubieten (Mandl 2010). Hier spielt also neben den gründlichen methodisch-didaktischen Kenntnissen auch die didaktische Phantasie eine große Rolle (vgl. auch Mandl 2010, Kerres 2005). Inwieweit die E-Learning-Didaktik mit der „traditionellen“ Mediendidaktik

² Kostenloses Übersetzungstool von der Firma Morphologic auf der Seite www.morphologic.hu.

gleichzusetzen ist, wird in der Fachliteratur allerdings zur Diskussion gestellt. Es geht aber nicht um das Anzweifeln der Gültigkeit der allgemeinen Didaktik als Grundlage in der elektronischen Lernumgebung, es geht hier vielmehr darum, ob diese für E-Learning ausreichend ist.

Elemente der Planung

Wie soll der Einsatz moderner Technologien für den FSU didaktisch geplant werden, um Lernprozesse wirksam zu unterstützen? Als richtungweisendes Grundprinzip kann die folgende Aussage dienen: „Frage nicht, was die neuen Medien alles für den Unterricht leisten können, sondern frage, was Lehrende und Lernende am nötigsten brauchen, um ihre Ziele zu erreichen“ (Funk 1999). Die grundlegenden Regeln für einen didaktisch begründeten Unterricht gelten also nach wie vor, die Fragen der didaktischen Analyse (beginnend mit Lernziel, dann Lehrer- und Lerneraktivität, Materialien/Medien, Sozialform und Zeit) sollen also auch beim Einsatz digitaler Medien gestellt werden. Auf spezielle Aspekte bei der Planung weist Funk hin:

„Didaktische und methodische Fragen vor dem Einsatz von Rechnern im Fremdsprachenunterricht :

- Kann ich das gleiche Ziel ebenso gut und so rasch mit traditionellen Medien erreichen?
- Welchen „Mehrwert“ liefert mir das neue Medium, z.B. für Motivation, zusätzliche Lernziele, Zeitersparnis etc.?
- Wie beteilige ich ggfs. die „medialen Habenichte“ in meiner Klasse an Arbeit und Erfolg?
- Wie organisiere ich den möglichen Rücklauf an Produkten und Erfahrungen aus der individuellen Arbeit an Computer und Internet in der Klasse?“ (Funk, 1999: 6)

Elemente der Durchführung

Die Merkmale der erfolgreichen Initiierung und Begleitung von Lernprozessen, die Lehrer- bzw. Schülerrollen und die damit verbundenen Aufgaben- und Sozialformen lassen sich im Präsenzunterricht bzw. in Online-Phasen (Blended-Learning oder vollvirtuelles Lernen) jeweils unterschiedlich charakterisieren. Da im ungarischen Unterrichtswesen vor allem die erste Einsatzform vorkommt, möchte ich mich im Folgenden vor allem zu diesem Bereich äußern, aber es wird jeweils auch auf Charakteristiken des online Lernens z.B. in elektronischen Lernplattformen hingewiesen.

Veränderte Lehrer- bzw. Schülerrollen

Donath benennt die neuen Lehrerrollen bei Lernprozessen in der elektronischen Lernumgebung als „Navigator, Coach, Berater, Guide und Moderator von Bildungsprozessen“ (Donath online), und ergänzt: „Dass damit auch eine veränderte Schülerrolle einhergeht, dürfte offensichtlich sein.“ (Donath online). Die genannten, neuen Lehrerrollen sollten schon mit den Grundsätzen der Kommunikativen Didaktik im Unterricht, als Ergänzung zur primären Vermittler- und Prüfer-Rolle erscheinen. Die neuen Medien können aber diesen Prozess anregen, bzw. sie können mit neuen Potenzialen den Unterricht erst richtig bereichern, wenn Lehrer keine ständige Dominanz im Unterrichtsgeschehen haben, die Leitung in der Hand halten aber auch abgeben können.

Die Schüler werden dadurch zum selbständigen, selbstverantworteten Lernen aktiviert, und die Lernprozesse können so zeitlich und räumlich erweitert werden.

In Online-Lernszenarien werden die obigen Rollen üblicherweise während der folgenden Tutorentätigkeiten praktiziert: technikbezogene Betreuung (Zugänglichkeit sichern, Probleme lösen etc.), fachbezogene Betreuung (Inhaltliche Hilfe, Hinweise zur Bearbeitung, Rückmeldung zu Lernaufgaben etc.) und personen- bzw. gruppenbezogene Betreuung (Motivation, Organisation, Rückmeldung zum Lernverhalten, Konfliktlösung etc.) (Kerres 2005).

Lernanweisungen und Disziplin in der digitalen Lernumgebung

Der Einsatz von IKT-Technologien im Präsenzunterricht wird stark davon beeinflusst, wie die Ausrüstung und die räumliche Einrichtung des betreffenden Computerraumes sind. Die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Anordnung der Möbel und Geräte wie frontal (leider typisch für die meisten ungarischen Schulen), in U- oder Kreisform, als Arbeitsinsel etc. haben spezifische Vor- und Nachteile für den Sprachunterricht und erfordern gegebenenfalls unterschiedliche Disziplinierungs- und Anleitungsweisen vom Lehrer.

In Anlehnung an traditionelle, schulische Verhältnisse werden in Lernplattformen auch Kursräume eingerichtet in denen Lernprozesse ablaufen. Auch hier ist der Eintritt für Außenstehende untersagt und den Teilnehmenden werden je nach Rollen unterschiedliche Rechte zugewiesen. Die entsprechende Einrichtung des virtuellen Lernraumes ist ebenso sehr wichtig, sie kann aber vom Kursleiter (und unter Umständen von Lernenden) flexibel verändert werden, bzw. sie kann durch die Zuweisung unterschiedlicher Zugangsrechte nach Lernzielen und Teilnehmerinteressen weiter spezifiziert werden.

Die Schüler arbeiten im Allgemeinen gern mit Computern, egal ob es um Präsenz- oder um Online-Lernen geht, trotzdem lohnt es sich aber, sich auf bestimmte Gefahren vorzubereiten. Außer den technischen Schwierigkeiten, die in beiden Lernformen hinreichend vorkommen und recht störend sein können, gibt es oft Disziplinierungsprobleme. Die häufigste Problematik im disziplinarischen Bereich beim Präsenzlernen entsteht daraus, dass die Schüler den Versuchungen des Internets nicht widerstehen können und heimlich oder gar ganz offen andere Seiten besuchen als erwünscht. In Online-Phasen erzeugt die meiste Schwierigkeit die undisziplinierte Arbeitsweise, wenn Aufgaben nicht oder nicht rechtzeitig bearbeitet bzw. eingesandt werden. Besonders störend ist es, wenn bei kommunikativen/kooperativen Arbeitsphasen auch Andere dadurch beim Lernen behindert werden.

Den besten, obwohl nie ganz perfekten Schutz gegen die Probleme in der Disziplinierung bieten spannende Aufgaben, eine gute Anleitung bzw. Tutorierung und die Planung entsprechender, transparenter Evaluationsphasen. Wichtig ist, dass die Anleitung auch Etappen für den Weg zum Ziel vorgibt. Zwar bewegen sich viele Schüler souverän im Land der neuen Technologien, so können aber technisch weniger fortgeschrittene Schüler auch entsprechend Schritt halten. Als Gegenmittel für aufkommende Langeweile bei den geschickteren und schnelleren Schülern kann die Differenzierung dienen.

Arbeits- und Sozialformen in der digitalen Lernumgebung

Das Erscheinen der Computer im Sprachunterricht bewegte die Lehrer eine Zeitlang dazu, vor allem individuelle Arbeitsformen einzusetzen. Bei einem Großteil der zugänglichen digitalen Lernmaterialien (off- oder online) wurde ebenfalls der Form des individuellen Lernens der Vorzug gewährt, wobei heute das größte Potenzial der neuen Technologien immer mehr in der kooperativen Wissenskonstruktion in Paaren und Gruppen gesehen wird. Die Chatrooms, E-Mail-Projekte, Foren, Blogs, Lernplattformen etc. ermöglichen einen regen Meinungsaustausch und fördern die Zusammenarbeit.

Mit der Nutzung des Internet kann man für verschiedene Formen der Arbeit in Paaren/Gruppen Aufgaben zusammenstellen, deren Ziel im folgenden bestehen kann: Überbrückung gegensätzlicher Interessen, Suche nach dem Konsens, Beschaffung fehlender Informationen, Darstellung von Situationen aus dem Alltag, Lösung eines Problems, Strukturierung ungeordneter Informationen, Entdeckung, Diskussion oder Behebung eines Fehlers. Daneben hat die Gruppenarbeit insbesondere bei Projekten eine besonders wichtige Bedeutung. Die Organisation von Ideenbörsen, die Verteilung von Aufgaben und die Durchführung der Arbeit setzt eine enge Zusammenarbeit unter den Teammitgliedern voraus. Die Gruppenarbeit kann sich aber auch dann im Sprachunterricht als eine gute Arbeitsform erweisen, wenn nur ein oder wenige Rechner zur Verfügung stehen.

Die digitale Lernumgebung kann auch sehr gut als ein Mittel für differenzierte Lernerarbeit genutzt werden, z.B. durch eine Aufgabe auf mehreren Schwierigkeitsgraden, durch unterschiedliche Aufgaben auf derselben Niveaustufe, oder durch Aufgaben zur Entwicklung verschiedener Fertigkeiten.

Elemente der Evaluation

Neue Aufgaben bieten und fordern neuartige Vorgehensweisen auch bei dem Evaluationsprozess und die didaktisch sinnvolle Vorgehensweise hängt wiederum vom jeweiligen, zu erreichenden Lernziel ab. Im Weiteren möchte ich daher nur auf einige, grundlegende Gedanken in diesem Bereich aufmerksam machen (vgl. auch Dringó-Horváth/Hoffmann 2004).

Evaluation digital erstellter Aufgaben

Teil der Planung ist es, wie Lernergebnisse in der digitalen Lernumgebung erstellt und sichtbar gemacht werden. Die mit dem Computer erstellten Schülerarbeiten lassen sich manchmal digital leichter korrigieren, geradezu dann, wenn das Ausdrucken nicht möglich ist.

Bei der Korrektur der als MSWord-Dokument abgegebenen Aufgaben lässt sich das Korrektur-Tool des Textverarbeitungsprogramms gut nutzen. Mit dieser Möglichkeit können wir den Schülern eine informative Rückmeldung geben, die auch die mündliche Bewertung ersetzen kann. Zu den einzelnen Fehlern können wir Hinweise und Erklärungen

hinzufügen und die korrigierte Arbeit ebenfalls in elektronischer Form den Schülern zukommen lassen.

Im Weiteren können alle Kommunikations- und Kooperationsformen auch als Rückmeldungsmittel verwendet werden: in einem Forum, Blog oder Wiki erstellte, oder als E-Mail eingesandte Aufgabe, kann mit den gleichen oder ähnlichen technischen Mitteln bewertet werden. E-Learning-Lernplattformen (wie z.B. Moodle) haben natürlich eigene, eingebaute Rückmeldungstools, um Test-, Einsendeaufgaben u.Ä. personen- oder gruppenbezogen evaluieren zu können.

Möglichkeiten der Selbst- bzw. der Fremdkorrektur

Nachdem die Hauptaufgabe des Lehrers im neuen technischen Umfeld oft die Anleitung des Lernprozesses ist, fällt der Selbstbewertung der Schüler eine stärkere Rolle zu, als es bisher der Fall war. Die Selbstkorrektur wird bei den interaktiven Aufgaben durch das automatische Feedback möglich, wobei die Nützlichkeit und Effektivität vom größten Maße von der Elaboriertheit der Rückmeldung abhängt (vgl. Abschnitt 4). Die schnelle und sinnvolle Rückmeldung über die erzielten Ergebnisse bewegt die Schüler aber im Allgemeinen zu mehr Enthusiasmus bei der Arbeit und kann zum Lerneffekt beitragen.

Außerdem bietet sich nach wie vor die Fremdkorrektur an, die meistens durch die Lehrkraft aber – vor allem in kooperativen Lerntätigkeiten – auch durch die Mitschüler ausgeführt werden kann.

Wenn die Bewertung mit den Schülern gemeinsam durchgeführt wird, sollten wir für sie Bewertungsblätter zusammenstellen, und ihnen Zeit geben, ihre Gedanken während des Gesprächs/der Präsentation auf diesem Blatt zusammenzutragen. Das Bewertungsblatt hilft, die Diskussion im vorgesehenen Rahmen zu halten, und lässt persönliche Bemerkungen und Angriffe vermeiden. Die Schüler können ihre eigene Arbeit und die der anderen bewerten, sowie auch den Beitrag des Einzelnen zum gemeinsamen Ergebnis.

Positiv ist, wenn auch die Bewertung der gestellten Aufgabe selbst ermöglicht wird. Ungeachtet dessen, ob wir das Ergebnis der Arbeit selbst bewerten oder dies durch die Schüler durchführen lassen, sollten sie unbedingt darüber befragt werden, welche Erfahrungen sie bei der Arbeit gemacht haben. Wir können dabei erfahren, was sie gern gemacht haben, wie sie miteinander arbeiten konnten, was ihnen Schwierigkeiten bereitet hat und wie die Zusammenarbeit zwischen ihnen ist. Diese Rückmeldungen lassen sich bei der Planung späterer Aufgaben in der digitalen Lernumgebung sehr gut nutzen.

Evaluation der kooperativen Arbeit

Die Bewertung der Einzelarbeit fällt immer leichter, als die von Aufgaben, die von mehreren Schülern gemeinsam gelöst wurden. Die Produkte, die mit der Zusammenarbeit mehrerer Schüler entstanden sind, haben aber einen besonderen Wert, für den es sich auch lohnt, gewisse Schwierigkeiten auf sich zu nehmen.

Die Bewertung der kooperativen Tätigkeiten wie z.B. der Internet-Projekte ist nicht einfach, und sie lässt sich vielfach mit den herkömmlichen Bewertungskriterien auch gar

nicht ausdrücken. Daher müssen neue Gesichtspunkte eingeführt werden, wenn wir auch die Lösung neuartiger Aufgaben bewerten möchten.

Bei der Projektarbeit können derartige Bewertungskriterien beispielsweise die Folgenden sein: die Ausführlichkeit der Planung, die Originalität, die inhaltliche Vielfalt und Validität, die Strukturiertheit, der Anspruch in der Realisierung, sowie das Verhältnis zwischen der ursprünglichen Planung und ihrer Realisierung. Wenn wir den einzelnen Gesichtspunkten Punktzahlen zuordnen, so kann das neben der differenzierten Beurteilung auch zur Benotung der Arbeit beitragen. Gut ist, wenn wir die Gesichtspunkte der Bewertung schon vorab zusammenstellen, damit sich auch die Schüler darüber im Klaren sind.

Die Bewertung des Lernergebnisses bzw. des Lernprozesses

Die Arbeit auch in der digitalen Lernumgebung richtet sich im Allgemeinen auf die Schaffung eines Produktes, allerdings ist es dabei nicht richtig, wenn wir bei der Bewertung diesen einzigen Aspekt berücksichtigen. Darüber hinaus, wie das Produkt den vorab mitgeteilten Anforderungen entspricht, beziehungsweise ob es sprachlich korrekt ist, können wir die Aktivität der Teilnahme an der Stunde und die Teilergebnisse bewerten. Durch die technisch komplexere Lernumgebung dürfen eventuelle technische Hindernisse, die eine erfolgreiche Lösung der Aufgabe behindern können, auch nicht unberücksichtigt bleiben.

Die Bewertung ist dann gut, wenn sie eine Anleitung dazu gibt, was der Schüler unternehmen muss, um erfolgreicher arbeiten zu können, beziehungsweise welche Tugenden er sich bewahren sollte. In diesem Prozess lohnt sich auch der Einsatz der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Selbstbewertung, sowie der Bewertung durch die Mitschüler.

Originalität und Plagiate

Bei der Bewertung der mittels Computer und Internet erstellten Arbeiten der Schüler ist es oft schwer zu entscheiden, inwieweit diese als eigenes geistiges Produkt gelten können. Eine Verwendung der von anderen geschriebenen Texte ohne Anführungszeichen war natürlich auch früher nicht unbekannt, aber mit der Verbreitung des Internet hat dieses Phänomen gefährliche Ausmaße angenommen. Daher ist es wichtig, den Schülern zu vermitteln, wie sie die Gedanken anderer bei der Ausarbeitung ihrer eigenen Werke nutzen können.

Dabei kann es helfen, wenn bei der Aufgabenerteilung auch die Bedingungen für die Benützung von Seiten aus dem Internet und von fremden Komponenten festgelegt wird. Die Kontrolle der Einhaltung dieser Regeln sollte bei der Bewertung der ersten Computerarbeiten separat behandelt werden.

Didaktik des Lernens in der elektronischen Lernumgebung – Lernerseite

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen erworben werden, um in der elektronischen Lernumgebung effektiv lernen zu können? Es muss – wie schon bei der Beschreibung neuer Lehrer-/Schülerrollen in Abschnitt 5.2.1 angesprochen wurde – betont werden, dass in der elektronischen Lernumgebung „zunehmend auch die Lernenden für die Qualität verantwortlich [sind]“ (Ojsterek 2008).

Sowohl in Präsenz- als auch in Blended- oder vollständigen Online-Phasen erhöht sich die selbständige Arbeit der Schüler, die aber keinesfalls mit Alleinlernen gleichzusetzen ist. Bei der selbständigen Arbeit werden das Ziel, der Zeitpunkt, die Dauer und der Ort des Lernens, das Lerntempo und die Lernmethoden durch die Schüler selbst bestimmt. Dazu sind sie aber nur dann in der Lage, wenn sie sich vorher schon mit der Bedienung der dazu erforderlichen Geräte vertraut gemacht haben bzw. sich entsprechende Strategien zum selbstorganisierten, selbstverantworteten Lernen angeeignet haben.

Das für den eigenen Fortschritt verantwortliche Handeln der Schüler kann am besten dadurch unterstützt werden, wenn sie auch in den Unterrichtsstunden regelmäßig die Möglichkeit zur selbständigen Arbeit bekommen. Die Abwechslung in den Unterrichtsmethoden, das durch Multimedia ergänzte erforschende Lernen neben dem Lernen aus Büchern, sowie der Einsatz der Projektarbeit können ebenfalls zur Verselbständigung beitragen.

Die Theorie und die Techniken/Strategien des Lernens sollte man systematisch an Schüler vermitteln, um ihnen eine Hilfestellung für ein möglichst erfolgreiches Lernen zu bieten. Die Strategien zum Erwerb, zu der Speicherung und der Aktivierung des Wissens lassen sich gut in den Selbstlernprozessen von der Planung bis hin zur Selbstevaluierung anwenden. Anzumerken ist, dass es sogar Bereiche gibt (vor allem computertechnischer Art), die die Schüler besser kennen, verstehen als die Lehrer und hier darf es uns an einer richtig verstandenen Demut nicht fehlen.

Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zum Thema in Ungarn

Der erfolgreiche Einsatz von IKT im Fremdsprachenunterricht kann nur mit dem adäquaten Erscheinen der ausgeführten methodisch-didaktischen Inhalte in der Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrern erreicht werden. In den letzten Jahren konnte man eine Reihe von Programmen und Aktionen in der Europäischen Union erleben (z.B. Aktionsplan ELearning 2001-2004, ELearning Programm 2004-2008 etc.), die anhand dieser Erkenntnis den wachsenden Handlungsbedarf auf diesem Gebiet geäußert haben. Ausarbeitung von Inhalts- und Durchführungskonzeptionen bzw. konkrete Materialien für die Herausbildung/Entwicklung von IKT-Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern bilden eine aktuelle Herausforderung für didaktische Forschungsarbeiten (Kárpáti/Hunya, 2009a). Als grundlegendes Dokument für diese Arbeit hat die Europäische Union im Jahre 2005 in internationaler Zusammenarbeit den sog. U-Teacher-Referenzrahmen für die Entwicklung mediendidaktischer Informatik-Kompetenzen in der Lehreraus- bzw. Weiterbildung erarbeiten lassen. Der Referenzrahmen soll eine gemeinsame Grundlage für die Herausbildung bzw. Entwicklung notwendiger IKT-

Kompetenzen der (zukünftigen) Lehrer der europäischen Länder bilden (Kárpáti/Hunya, 2009a).

Auch in Ungarn kann man ähnliche Bestrebungen beobachten (Dancsó 2005): der Nationale Entwicklungsplan 1 und 2 (NFT 1, NFT 2), Strategie für mediendidaktische IKT-Kompetenzen (Oktatási Informatikai Stratégia – OIS), Strategie für die ungarische Informationsgesellschaft (Magyar Információs Társadalmi Stratégia - MITS), Mittelfristige Entwicklungsstrategie des Ministeriums für Unterrichtswesen (Oktatási Minisztérium Középtávú Közoktatás-Fejlesztési Stratégia – KKFS) erzielen alle – in Anlehnung an europäische Empfehlungen – die Entwicklung von IKT-Kompetenzen in der Gesellschaft, vor allem aber im Unterrichtswesen und im Hochschulbereich.

IKT-Kompetenzen in der Ausbildung von DaF-Lehrern

Obwohl die Ausbildung von Pädagogen für den Einsatz von IKT-Technologien in den oben angeführten Strategien, vor allem aber in der Strategie für mediendidaktische IKT-Kompetenzen (OIS, vgl. Dancsó 2005) als Ziel formuliert war, wird dieses in der Lehrerausbildung in Ungarn nur vereinzelt realisiert. Diesbezügliche Kurse werden nur an manchen Institutionen obligatorisch für Lehramtsstudenten angeboten (Fehér 2008: 41).

Für die Ausbildung von DaF-Lehrern in Ungarn ist es charakteristisch, dass je nach personellen und materiellen Ressourcen der jeweiligen Ausbildungsinstituten diese Inhalte – wenn überhaupt – vor allem in Methodik-Didaktik-Lehrveranstaltungen erscheinen. Es ist auch fraglich, wie das Handhaben und der didaktisch sinnvolle Einsatz bestimmter wichtiger Technologien unterrichtet werden können, wenn diese in manchen Ausbildungsstätten gar nicht existieren. Eine große Anzahl von Schulen wurde z.B. in den letzten Jahren mit digitalen Tafeln versehen, finanziert wurden diese Programme durch verschiedene, im großen Maße staatliche Förderungsmaßnahmen. Die ausgebildeten Lehrer gelangen also zum Teil in Schulen mit moderner Ausstattung, wobei viele Ausbildungsinstitutionen nicht über solche Techniken verfügen und entsprechende Bewerbungsmöglichkeiten für die recht teure Ausrüstung zurzeit kaum für den Hochschulbereich ausgeschrieben werden.

Die einheitliche, auf den europäischen U-Teacher-Referenzrahmen beruhende, obligatorische Einfügung dieser Inhalte in die Lehrerausbildung in Ungarn lässt also noch auf sich warten. Man kann nur hoffen, dass Entscheidungsträger die obigen Ziele besser in die neue Konzeption des Hochschulgesetzes einbeziehen werden, und, dass ein Wert auch auf die entsprechende, benötigte Finanzierung (technische Ausrüstung, Weiterbildung etc.) gelegt wird.

IKT-Kompetenzen in Weiterbildungsprogrammen für DaF-Lehrer

Im Rahmen des Programms „Sulinet Expressz“ wurde im Jahre 2003 und 2004 eine Bewerbung für staatlich teil-finanzierte Fortbildungskurse mit Informatik-Inhalten für Pädagogen ausgeschrieben. Anhand dieser Initiative wurden 22 verschiedene, 30-120 stündige Fortbildungskurse in Ungarn angeboten, wobei die Teilnahme in den darauffolgenden paar Jahren durch staatliche Zuschüsse erleichtert wurde (Hunya 2007).

Eine qualitative Untersuchung zeigt jedoch, dass die reine Entwicklung von Informatik-Kenntnissen nicht zum erhöhten Einsatz von IKT-Technologien führen kann (Csák 2004 in Hunya 2007), und zum qualitativ entsprechenden, didaktisch sinnvollen Einsatz schon gar nicht.

Im Weiterbildungsverzeichnis für Pädagogen auf der Webseite des Amtes für Unterricht³ (Oktatási Hivatal - Pedagógus továbbképzések jegyzéke) findet man zurzeit (eingesehen am 10. 03. 2011) mehr als 120 Weiterbildungskurse zur Entwicklung von Informatik-Kompetenzen für Pädagogen. Diese zielen aber meist auf die Förderung von Informatikkenntnissen im Allgemeinen auf Grund- und Fortgeschrittenenniveau (z.B. Informatik-Grundkenntnisse für Pädagogen, ECDL-Kurse auf verschiedenen Stufen) (vgl. auch Dancsó: 44). Im Weiteren findet man Kurse zur Schulung der Lehrer für das Benutzen bestimmter digitaler Technologien (Hardware oder Software) speziell für den Unterricht, aber unabhängig von dem unterrichteten Fach, wie z.B.: IKT-Technologien für den Unterricht, EPICT – europäischer IKT-Führerschein für Pädagogen (die Weiterentwicklung von ECDL speziell für den Einsatz im Unterricht), der Einsatz digitaler Tafeln, Verwendung von Web2.0 – Anwendungen im Unterricht, Einsatzmöglichkeiten der digitalen Datenbank Namens „SDT“ auf der Sulinet-Webseite, die Anwendung bestimmter Software (Excel, PowerPoint) oder des Computers „Classmate PC“ in der Arbeit von Pädagogen. Fachspezifische mediendidaktische IKT-Kompetenzen z.B. in unserem Fall für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, oder zumindest für Fremdsprachenlehrer werden in solchen Fortbildungskursen kaum gefördert. Für diesen speziellen Bereich habe ich nur ein einziges Weiterbildungsangebot gefunden: **„Neue methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts im Computerraum“** (organisiert vom Verlag „Műszaki Könyvkiadó Kft.“).

Wenn wir „maßgeschneiderte“, also speziell auf unsere Bedürfnisse ausgerichtete, für DaF-Lehrer konzipierte Fortbildungskurse zum Themenbereich suchen, müssen wir uns auch bei anderen Institutionen, vor allem bei den Kulturinstituten der deutschsprachigen Ländern umschauen.

Das Goethe Institut (GI) bietet seit 2001 Fortbildungskurse von 30 Stunden zum Thema **„Computer und Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“**. Der Kurs kann nur noch auf Anfrage, bei entsprechender Teilnehmerzahl (min. 15 Teilnehmer) beansprucht werden (Anfragen sollen an die Abteilung „Bildungskooperation Deutsch: Service für Deutschlehrende⁴“ gestellt werden.). Mittlerweile wird er sogar auch in Zusammenarbeit von anderen Institutionen angeboten (z.B. von Pädagogischen Instituten, Schulen, Weiterbildungszentren etc.), in dem Fall liefert das GI das Fortbildungskonzept, den Kursleiter und die Kursmaterialien bzw. stellt beim erfolgreichen Abschluss zusammen mit der Partnerinstitution die Bestätigungen aus.

³ Webseite des Weiterbildungsverzeichnisses: <http://195.199.249.137/PedAkkred/Default.aspx>

⁴ Service für Deutschlehrende im GI Budapest:
<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/uun/mit/sdl/deindex.htm>

Im Rahmen der Sommerkurse bietet das GI ebenfalls diesbezügliche Veranstaltungen an, wo das Thema jeweils in Anknüpfung an ausgewählten Inhalten behandelt wird, wie z.B. Landeskunde Online, Internet im Grundschulunterricht etc..

Der gleichfalls vom GI betreute, international angebotene Fernkurs „**Multimedia-Führerschein DaF**“⁵ entwickelt didaktisch-methodische Kompetenzen für den Einsatz von Internet im DaF-Unterricht. Die Arbeit verläuft online auf der Lernplattform des GI, wodurch die Teilnahme der Deutschlehrer auch aus Ungarn neben flexibler Zeiteinteilung ortsunabhängig erfolgen kann. Grundlegend arbeitet man im Selbststudium mit der Unterstützung erfahrener Online-Tutoren, wobei Kommunikation und Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmern (durch asynchrone und synchrone Kommunikationsmittel) wie auch kooperative Lerntätigkeiten einen Bestandteil des Kurses bilden.

„**Schule im Wandel**“⁶ ist ein durch COMENIUS gefördertes, europäisches Projekt, in dem ein filmbasierter Fortbildungskurs entwickelt und erprobt wurde. Im Kurs geht es „um einen kreativen, innovativen Umgang mit den von Gesellschaft und Ministerien gestellten Anforderungen an Schulen, wie z.B. der Förderung von Medienkompetenz und der Entwicklung selbstständigen Lernens“ (Meister, 2010: 41). Von März bis Mai 2011 verlief die Tutoren-Schulung für den Einsatz „Schule im Wandel“ in Form von Blended-Learning, mit der Teilnahme von jeweils 2 Mitgliedern aus verschiedenen europäischen Ländern. Seither kann in diesen Ländern – darunter auch in Ungarn – die Fortbildung für DaF-Lehrer vom örtlichen GI angeboten werden. Die Besonderheit dieses Kurses ist in Bezug auf unser Thema, dass es nach dem Motto „*learning by doing*“ versucht wird, Inhalte und Themen zum veränderten, modernen Fremdsprachenunterricht in der digitalen Lernumgebung zu präsentieren und zu bearbeiten. Anvisiert wurde nämlich ein Blended-Learning-Kurs, der unter Verwendung der kostenlos zugänglichen Lernplattform Moodle durchgeführt werden kann. Dabei können die für E-Learning relevanten Arbeitstechniken, Lern- und Interaktionsformen, Lehrer- und Lerner-rollen hautnah erlebt werden.

Abschließende Gedanken

Ich hoffe durch meine Ausführungen gezeigt zu haben, dass es sich durchaus lohnt, auf den didaktisch sinnvollen Einsatz von IKT-Technologien im Fremdsprachenunterricht mehr Wert zu legen, denn erst dann können sich diese als wirklich vorteilhaft für fremdsprachige Lernprozesse erweisen.

Der gewünschte Einsatz dieser Technologien lässt sich aber heute in Ungarn nicht einmal nach der Anerkennung ihrer Notwendigkeit so leicht realisieren. Er wird durch folgende Probleme erschwert: nötig sind entsprechende technische Ausrüstung – und zwar nicht nur im Mittelschul-, sondern auch im Hochschulbereich, wie auch komplexere technische und fachdidaktische Kenntnisse seitens Lehrer/Ausbilder und Lerner gleichermaßen.

⁵ Multimedia-Führerschein DaF: <http://www.goethe.de/lrn/prj/for/kur/mul/deindex.htm>

⁶ Schule im Wandel: http://www.goethe.de/lhr/prj/siw/deindex.htm?wt_sc=schule-im-wandel

Eine große Anzahl von potenziell lernfördernden Einsatzmöglichkeiten sind heute auch für viele Schulen in Ungarn durchaus realistisch und ausführbar, jedoch scheitern sie häufig durch Mangel an Erfahrung und technischem Wissen und nur in bestimmten Fällen auch an technisch unzureichender Ausrüstung. Es kommt leider auch nicht selten vor, dass man trotz optimaler technischer Gegebenheiten in der Schule und entsprechender Kenntnis der Lehrkraft für Fremdsprachenunterricht aus diesen vorteilhaften Möglichkeiten wegen Bevorzugung anderer Fächer (vor allem Informatik) keinen Nutzen ziehen kann.

Trotzdem scheint mir die Lage des Fremdsprachenunterrichts in dieser Hinsicht verheißungsvoll zu sein. Die computer- und informationstechnologische Einrichtung der Schulen und die Zahl der diesbezüglichen Lehrerfortbildungen – sowohl mit technischen als auch hoffentlich mit immer mehr fachdidaktischen Schwerpunkten – steigen rapid, und wir können – hoffentlich mit recht – darauf hoffen, dass IKT-Kompetenzen bald auch in der Lehrerausbildung eine ausschlaggebende Bedeutung haben werden.

Zur Entwicklung in diesem Bereich sollte aber die Rückkoppelung, die ständige Wechselwirkung zwischen Materialhersteller, Aus- und Fortbilder bzw. tatsächlichem Verwender (Lehrer und Lerner) nicht fehlen.

Literaturverzeichnis

- Barkowski H./Krumm H.-J. (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen und Basel: A. Francke
- Dancsó, Tünde: Az információs és kommunikációs technológia fejlesztésének irányvonalai a hazai oktatási stratégiákban, In: Új Pedagógiai Szemle. 55/11, S. 36-48. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-dancso-informacios> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Dringó-Horváth I. / Hoffmann O. (2001): A számítógép csak felkészülési eszköz a nyelvvóra? Beszámoló egy országos felmérés eredményeiről. Média-Informatika-Kommunikáció 2001 Konferencia kiadványkötete. Veszprém.
- Dringó-Horváth I./Hoffmann O. (2004): Webology – Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Interaktives, multimediales Selbstlernmaterial auf zwei Sprachen. Edunet Tananyagfejlesztési Alapítvány. Budapest
- Donath, Reinhard: Veränderung des Englischunterrichts, online unter: <http://www.englisch.schule.de/wwwver.htm#Lehrerrolle> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Fehér, Péter (2008): Internet és számítógéppel segített tanulás a kistelepülések iskoláiban (a pedagógusok módszertani kultúrája fejlesztésének és megújításának lehetőségei IKT-eszközök alkalmazásával), PhD-Dissertation, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezes.pdf (gesehen am 10. 03. 2011)
- Funk, Hermann (1999): Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft = 21 Neue Medien im Deutschunterricht. S. 5-12.
- Funk, Hermann (2000): Schnittstellen – Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) (2000): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, 13-28.
- Grüner, M. / Hassert T. (2000): Computer im Deutschunterricht. Goethe Institut, München: Langenscheidt.

- Huneke, H. W. / Steinig, W. (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kárpáti A., Hunya M. (2009a): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. Új Pedagógiai Szemle, 59/2, S. 95–106. <http://www.ofi.hu/tudastar/karpati-andrea-hunya> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Kárpáti A., Hunya M. (2009b): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. Új Pedagógiai Szemle, 59/3, S. 83–119. <http://www.ofi.hu/tudastar/karpati-andrea-hunya-090930> (eingesehen am 10. 03. 2011)
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kerres, M. (2005): Didaktisches Design und eLearning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, D. (Hrsg.): eLearning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Haupt Verlag. http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/kerres4miller-final_0.pdf (gesehen am 10. 03. 2011)
- Meister, Hildegard (2010): Blended Learning in einer europäischen Lehrerfortbildung. Das Comenius-Projekt Schule im Wandel. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 42/2010, S. 41-43.
- Ojstersek, N. (2008): E-Learning-Qualität aus der Lernendenperspektive. In: Online Tutoring Journal: Ausgabe 01/2008 http://www.online-tutoring-journal.de/ausgabejanuar08/OTJ_Qualiaet_Ojstersek.pdf (gesehen am 10. 03. 2011)
- Puskás, Csilla (2008): „Einige Antworten sind nicht richtig!“ Programmieretes Feedback in Onlineübungen. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.), Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik, 269-280. Frankfurt a. M.: Lang.
- Reusser, K. (2003): "E-Learning" als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. Beiträge zur Lehrerbildung, 21/2, S. 176-191.
- Rösler, Dietmar (2004): E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar und Nicola Würffel: *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 42/2010, S. 5-11.
- Ruf, U., Frei, N. und Zimmermann, T. (2003): Leitfaden für den ICT-Einsatz in kooperativen und dialogischen Lehr-Lern-Umgebungen. Beiträge zur Lehrerbildung, 21/2, S. 192-205.
- Rüschhoff, B. / Wolff D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber
- Rüschhoff, B. (2000): Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. Rohfassung eines Manuskripts für die Neuauflage des Handbuches Fremdsprachenunterricht. In: Bausch/Christ/Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. <http://www.uni-essen.de/anglistik/calltext.htm> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Würffel, Nicola (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Lernumgebungen. In: Hans-Jürgen Krumm/ Christian Fandrych/ Britta Hufeisen/ Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bde. De Gruyter: Berlin 2010. Art. 138, S. 1226-1242.