

Forum

Entwicklung kritischer Medienkompetenz in der Sprachenlehrausbildung

„Es kommt mir vor, als sei mein berufliches Selbstverständnis viel klarer geworden ... ich schätze mein eigenes Fach jetzt höher ein“

Sabine Ylönen, Riikka Alanen, Ari Huhta, Peppi Taalas und Mirja Tarnanen, Jyväskylä¹

1. Einleitung

Die Entwicklungen der Informations- und Wissensgesellschaft beeinflussen heute alle gesellschaftlichen Lebensbereiche und eröffnen auch und gerade den philologischen Wissenschaften neue Forschungs- und Lehrgebiete. Die rasante Entwicklung digitaler Medien führt ständig zu neuen Kommunikationskonventionen, mit denen sich u. a. Textlinguistik und Gesprächsforschung in zu-

1 *Dr. Sabine Ylönen* ist stellvertretende Professorin am Zentrum für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Neue Medien in Sprachlehre und -lernen, Text- und Diskursforschung, Deutsch als Fremdsprache und Sprachenpolitik.

Dr. Riikka Alanen ist Lektorin am Institut für Lehrerbildung der Universität Jyväskylä. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Fremd- und Zweitsprachenlehre und -lernen als soziokulturell vermittelte Handlung, metasprachliches Bewusstsein.

Ari Huhta, Lic., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (researcher) am Zentrum für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Evaluation von Fremd- und Zweitsprachenfertigkeiten, insbesondere Evaluation mündlicher Sprachfertigkeiten, Nutzung neuer Informations- und Kommunikations-Techniken für die Evaluation von Sprachfertigkeiten und Abstimmung von Tests an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Dr. Peppi Taalas ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (senior researcher) am Zentrum für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Sprachpädagogik, multimodaler Unterricht, Technologien in Sprachlehre und -lernen, Medienkompetenz, Wandel von Sprachlehr- und -lernkulturen, berufliche Entwicklung von SprachenlehrerInnen.

Dr. Mirja Tarnanen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (senior researcher) am Zentrum für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Finnisch als Zweitsprache, Evaluation von Fremd- und Zweitsprachenfertigkeiten und Sprachenpolitik. Sie ist Koordinatorin der Finnischen Fremdsprachenzertifikate.

nehmendem Maße beschäftigen (Siever et al. 2005).² Sie hat z. B. auch zur Konstituierung der Bereiche Medienlinguistik und angewandte Medienlinguistik geführt und den Begriff des lebenslangen Lernens zu einem wichtigen Schlagwort unserer Tage gemacht. Medienkompetenz gehört inzwischen zu den wichtigsten Voraussetzungen im Arbeitsleben, auf die jegliche Ausbildung vorbereiten soll. Im Zuge des Prozesses der Digitalisierung aller Lebensbereiche spielen neue Medien und E-Learning auch eine zunehmende Rolle im Sprachenunterricht³, worauf Lehramtsstudierende vorbereitet werden sollten. Das Germanistikstudium in Finnland ist bislang stark linguistisch bzw. sprachgermanistisch ausgerichtet (s. Reuter 2006, S. 101) und es gibt kaum Verknüpfungspunkte mit der an den erziehungswissenschaftlichen Instituten erfolgenden Lehrerausbildung, obwohl der größte Teil der finnischen Germanistikstudierenden die Lehrerausbildung einschlägt. Interdisziplinäres Arbeiten und eine Orientierung an den Entwicklungen der Informations- und Wissensgesellschaft bieten zweifelsohne ein Synergiepotenzial, das zu einer Erhöhung der Attraktivität und Praxisrelevanz des Sprachenlehrerstudiums führen könnte.

Interdisziplinäre Forschung und Lehre im Bereich der neuen Medien in Sprachlehre und -lernen gehören zu den zentralen Aufgaben des Zentrums für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä, und das Ziel vorliegender Studie ist zu erörtern, wie kritische Medienkompetenz in der Sprachlehrerausbildung entwickelt werden kann. Dazu wird im Folgenden zuerst auf den Begriff der Medienkompetenz eingegangen, wonach ein Projekt zur Entwicklung kritischer Medienkompetenz vorgestellt wird, das an unserem Zentrum für angewandte Sprachforschung durchgeführt wurde. Dieses Projekt bestand in der Entwicklung einer Unterrichtseinheit „Technologien in Sprachlehre und -lernen“ für Lehramtsstudierende verschiedener Sprachen. Zentrale Aufgabe der Studierenden war die Erstellung eines E-Materials für den Unterricht des Sprachenzentrums oder des Spracheninstituts der Universität Jyväskylä. Diese Aufgabe wurde von den Studierenden unter Anleitung von Tutoren in Projektgruppen durchgeführt und von den KursteilnehmerInnen und -leiterInnen kontinuierlich evaluiert (s. Kapitel 3), so dass im Rahmen unserer Unterrichtseinheit ein umfangreiches Material gesammelt wurde, an dem der Prozess des Erwerbs von Medienkompetenz analysiert werden kann. Inwiefern das Kursziel des Erwerbs von Medienkompetenz erreicht wurde, wird in vorliegender Studie anhand des Vergleichs eigener Ziele der Studierenden zweier

2 Eine ausführliche Übersicht bietet z. B. das Online-Portal zur Mediensprache: <http://www.mediensprache.net>.

3 Zur Rolle neuer Medien im Sprachenunterricht siehe u. a. Gilmozzi/Rist 2002, Gölitzer 2003, Jonas/Rose 2002, Kerres 2001, Legutke/Rösler 2003, Menschenmoser 2002, Rüschoff/Wolff 1999, Taalas 2005, Tschirner et al. 2000

Studienjahre (2004–2005 und 2005–2006) zu Kursbeginn mit ihren abschließenden Eigenevaluationen am Ende des Kurses untersucht. Auf die Ergebnisse der studentischen Projektarbeiten kann abschließend nur kurz eingegangen werden, wobei zur Veranschaulichung ein Material für den Deutschunterricht am Sprachenzentrum ausführlicher vorgestellt wird.

2. Kritische Medienkompetenz in der Sprachenlehrerausbildung

Unter kritischer Medienkompetenz Sprachlehrender verstehen wir die Fähigkeit, neue Informations- und Kommunikationstechnologien sinnvoll in den Fremd- und Muttersprachenunterricht zu integrieren. Wir gehen dabei mit Legutke (2003, S. 210) vom Primat des Didaktischen aus, d. h. medienpädagogische und sprachdidaktische Fertigkeiten müssen in der Sprachenlehrerausbildung Vorrang gegenüber technologischen Fertigkeiten haben, wenngleich auch sie selbstverständlich eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen. Kritische Medienkompetenz bedeutet demnach nicht den Einsatz neuer Technologien als Selbstzweck und um jeden Preis, sondern setzt in jedem Falle ein Abwägen ihrer pädagogischen Rolle und ihres didaktischen Mehrwerts für den Sprachenunterricht voraus. Es geht also nicht darum, alten Wein in neuen Schläuchen zu verkaufen (Tschirner 1999, S. 57), sondern gleichzeitig neue Methoden des Unterrichts zu praktizieren, die effektives und praxisorientiertes Lernen ermöglichen. Nicht nur Kommunikationskonventionen ändern sich mit der Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, sondern auch unser Wissen ändert sich mit den sozialen und kulturellen Kontexten, in denen es produziert wurde, in einem ständig wachsenden Tempo. Der Wert auswendig gelernter und abgeprüfter Wahrheiten oder Fakten ist daher zugunsten einer Suche nach dauerhafteren Lernstrategien zu hinterfragen (Kalantzis et al. 2003) und an den Bedürfnissen der heutigen Gesellschaft auszurichten. Nicht auswendig gelernte Fakten sind im heutigen Arbeitsleben gefragt, sondern Fähigkeiten, selbständig und in Teams Aufgaben und Probleme zu lösen sowie flexibel auf gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren und die dazu notwendigen Fertigkeiten zu erwerben. Im Englischen spricht man im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff (*Literacy*), der traditionell die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen beinhaltet, deshalb heute auch von *Multiliteracies* und bezieht Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (auch als sogenannte 4. Kulturtechnik bezeichnet) sowie Selbstlernkompetenzen ein (Kalantzis et al. 2003, S. 23). Der Forderung Kalantzis' et al. nach einer grundlegenden Veränderung von Lehrplänen und Evaluationspraktiken zur Entwicklung einer auf *Multiliteracies* abzielenden neuen Lernkultur stimmen wir uneingeschränkt zu. In aller Regel unterrichten jedoch Lehrer auch heute noch, wie auch sie unterrichtet wurden,

was in Studien US-amerikanischer (Kennedy 1991) und deutscher Lehrerbildung (Schocker-v. Ditfurth 2001) gezeigt wurde. Lehrer, die neue Methoden holistischen und selbstgesteuerten Lernens, teilweise ohne Lehrbücher, praktizieren, sind noch immer die Ausnahme.⁴ Konstruktivistische Lerntheorien werden in der heutigen Lehrerbildung zwar favorisiert, jedoch nur selten im Studium selbst praktiziert. Auch im Lehrerpraktikum geht es offensichtlich immer noch eher um die Planung lehrergeleiteten Unterrichts („*planning for teaching*“) als um ein konstruktivistisches Lerndesign („*designing for learning*“, Gagnon/Colley 2000 und 2006). Die Grundlage für eine breite gesellschaftliche Akzeptanz selbstgesteuerten Lernens kann unseres Erachtens deshalb nur durch seine aktive Praktizierung in der Lehrerbildung geschaffen werden.

Unter selbstgesteuertem Lernen verstehen wir mit Arnold et al. einen

„aktive[n] Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat,

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionelle Lernangebote oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten.“ (Arnold et al. 2004, S. 17)

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet jedoch nicht, dass die Organisation des Lernens ausschließlich von den Lernern selbst geregelt werden muss, wie es bei autodidaktischem Lernen als Sonderfall des selbstgesteuerten Lernens der Fall ist (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Nach Mandl/Winkler (2002) bieten problemorientierte Lernumgebungen, in denen die Lerner während des Lernprozesses angeleitet, unterstützt und beraten werden, beste Möglichkeiten für ein konstruktivistisch geprägtes Lehren und Lernen, in dem Lernen als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess erfolgt und Unterrichten im Sinne von Anregen, Unterstützen, Beraten, Anleiten, Darbieten und Erklären verstanden wird. Als Leitlinien für die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen im Kontext neuer Informations- und Kommunikationstechnologien formulieren sie

4 1991 bereits gab es z. B. in Jyväskylä an einer Grundschule einen Lehrer, der derart innovativen, selbstgesteuerten und projektorientierten Unterricht praktizierte und auf Schulbücher weitgehend verzichtete (Mänttari 1993). Die Schüler arbeiteten hier selbständig und in Gruppen an bestimmten Projekten, zu denen sie Informationen selbst zusammentragen sollten. Anwesenheit im Klassenzimmer war keine Pflicht, betont wurde jedoch die termingerechte Fertigstellung und Präsentation der Projektarbeit. Nach Aussage des damaligen Rektors stieß diese Art Unterricht bei den meisten Eltern auf Ressentiments.

1. Lernen in einem authentischen Kontext (ausgehend von authentischen Problemen, die für die Lerner relevant sind),
2. Lernen in multiplen Kontexten (Anwenden des Gelernten in unterschiedlichen Problemstellungen),
3. Lernen in einem sozialen Kontext (z. B. in Kleingruppen) und
4. Lernen mit instruktionaler Unterstützung (unter zur Verfügungstellung notwendiger Ressourcen und unter Anleitung durch Tutoren) (Mandl/Winkler 2002, S. 32–33).

Die Lernenden wechseln hierbei zwischen vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Position und die Lehrenden situativ zwischen reaktiver und aktiver Position (Mandl/Winkler 2002, S. 33).

Selbstlernkompetenzen, die die Lerner in die Lage versetzen, lebenslang und selbstgesteuert zu lernen, sind nach Arnold et al. (2004):

- *Fachkompetenz* (die Gesamtheit der Kenntnisse einer Person bezüglich eines Themas sowie den Umgang mit diesem Wissen, S. 29),
- *Methodische Kompetenz* (kreative Gestaltung von Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen; z. B. Planungskompetenzen, Eigenevaluation, S. 30–33),
- *Sozialkompetenz* (das Aushandeln gemeinsamer Konzepte setzt Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Konsensfähigkeit, Kritikfähigkeit usw. voraus, S. 33–34),
- *Kommunikative Kompetenz* (Äußerung von Sachverhalten und Befindlichkeiten in verschiedenen Foren, S. 34),
- *Personale Kompetenz* (Identitätsentwicklung, Selbstwert, Motivation, Durchhaltevermögen, Willensstärke, S. 34–37) und
- *Emotionale Kompetenz* (fundamental für alle o. g. Kompetenzbereiche, besonders soziale, kommunikative und personale Kompetenzen, S. 37–39).

Als Inhalte von Medienkompetenz definiert Planz (2004) neben Methoden- und Sozialkompetenzen für ein lebenslanges „*learning on demand*“ weiterhin die Handhabung der Technik, die Beherrschung der „4. Kulturtechnik“, sowie kritische Aspekte neuer Medien. Technische Handhabungskompetenz ist natürlich Voraussetzung für eine aktive Teilnahme am Leben der Informationsgesellschaft und kann wegen familiär-finanzieller Unterschiede nicht als „allgemein vorhanden“ vorausgesetzt werden (S. 7–8). Zur Beherrschung der 4. Kulturtechnik zählt Planz vor allem Fähigkeiten zur effizienten Informationssuche sowie zur Beurteilung der Qualität und Relevanz von Informationen (S. 9). Sie hängt eng zusammen mit kritischen Aspekten neuer Medien, zu denen Planz, die sich mit Medienkompetenz in der Lehrerausbildung im kaufmännischen Bereich beschäftigt, Bewusstsein über Online-Kriminalität, die diffuse Qualität von Beiträgen im Internet und die Einhaltung von Urheberrechten zählt (S. 11–12). In unserem Kontext der Sprachenlehrerausbildung betrachten wir außer-

dem und vor allem das Abwägen der pädagogischen Rolle neuer Medien und ihres didaktischen Mehrwerts für den Sprachenunterricht als zentral.

Kritische Medienkompetenz in der Sprachenlehrausbildung bedeutet für uns, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen sowie personale Kompetenzen (inklusive kommunikativer und emotionaler Kompetenzen) in den Bereichen Pädagogik, Linguistik und neue Technologien zu entwickeln. Wie dieses Ziel verwirklicht werden kann, war Gegenstand unseres Projekts zur Entwicklung kritischer Medienkompetenz in der Sprachenlehrausbildung, das in der Entwicklung eines Kurses für Sprachlehramtsstudierende bestand und im nächsten Kapitel vorgestellt werden soll. Zuerst wird dabei auf die Inhalte und die Kursorganisation eingegangen (Kapitel 3.1). Danach wird unsere Untersuchung zum Vergleich studentischer Kursziele mit ihren abschließenden Eigenbewertungen vorgestellt (Kapitel 3.2). Abschließend werden die Projektergebnisse der Studierenden kurz dargestellt und ein Projekt für den Deutschunterricht am Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä genauer behandelt (Kapitel 3.3).

3. Das KOO-KIT Projekt zur Entwicklung kritischer Medienkompetenz

Von 2001–2006 wurde an unserem Zentrum für angewandte Sprachforschung eine Unterrichtseinheit „Technologien in Sprachlehre und -lernen“ (KOO-KIT) angeboten, an der Philologiestudierende verschiedener Sprachen, u. a. auch der deutschen Sprache und Kultur, teilnahmen. Die KOO-KIT-Studien wurden hierbei im Rahmen des finnischen KIT-Netzwerks⁵ (Kieliteknologia – Sprachtechnologien) organisiert, zu dem neun finnische Universitäten gehören (Universitäten Helsinki, Turku, Tampere, Jyväskylä, Joensuu, Oulu und Vaasa sowie die Technischen Hochschulen Helsinki und Tampere), und KOO steht für Sprachlehre und -lernen (Kielienopettaminen ja -oppiminen). Das KOO-KIT-Projekt wurde im Rahmen des KIT-Netzwerks vom finnischen Unterrichtsministerium finanziert. Ziel der KOO-KIT-Unterrichtseinheit war die Entwicklung einer vielfältigen und kritischen Medienkompetenz angehender Sprachenlehrer, d. h. ihre Ausbildung zu Experten für eine sinnvolle Integration neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in den Fremd- und Muttersprachenunterricht. Interessierte Sprachlehramtsstudierende verschiedener Sprachen konnten sich für die Teilnahme an unserer Unterrichtseinheit bewerben und 16 bis 20 von ihnen wurden jeweils für einen Jahrgang in Interviews ausgewählt (die Zahl der aufgenommenen Studierenden musste entsprechend der im Sprachstudio zur Verfügung stehenden Computerplätze

5 Eine Übersicht über das Sprachtechnologien-Netzwerk findet sich im Internet auf <http://www.ling.helsinki.fi/kit/verkosto> (auf Finnisch).

begrenzt werden). Voraussetzungen für die Teilnahme waren ein schriftlich und mündlich dargelegtes begründetes Interesse an medienpädagogischen Fragestellungen sowie die erklärte Absicht zur aktiven und verantwortungsvollen Teilnahme an dem arbeitsaufwändigen einjährigen Ausbildungsprogramm. Bei der Auswahl der Studierenden wurde außerdem auf ein ausgewogenes Verhältnis Studierender verschiedener Sprachen, zu denen Finnisch, Schwedisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch und finnische Gebärdensprache gehörten, geachtet. Unterrichtssprache war Finnisch.

3.1 Inhalte und Kursorganisation der KOO-KIT-Studien

Unser Unterricht wurde **projektorientiert** durchgeführt: Die Studierenden waren für die Planung und Umsetzung einer kleinen internetbasierten Unterrichtseinheit für das Sprachenzentrum oder eine philologische Abteilung der Universität verantwortlich. Die Projektarbeit war also in authentische Kontexte eingebettet und die Projektergebnisse wurden für reale universitäre Lehr-Lern-Situationen produziert.

Ausgehend von einem an Lernen, Sprache und neuen Technologien ausgerichteten inhaltlichen Rahmen wurden im Kontaktunterricht der KOO-KIT-Studien die Themen Technologieintegration, E-Materialien und Evaluation von Sprachfertigkeiten behandelt (s. Abbildung 1). Im Unterricht wurde neben ein-

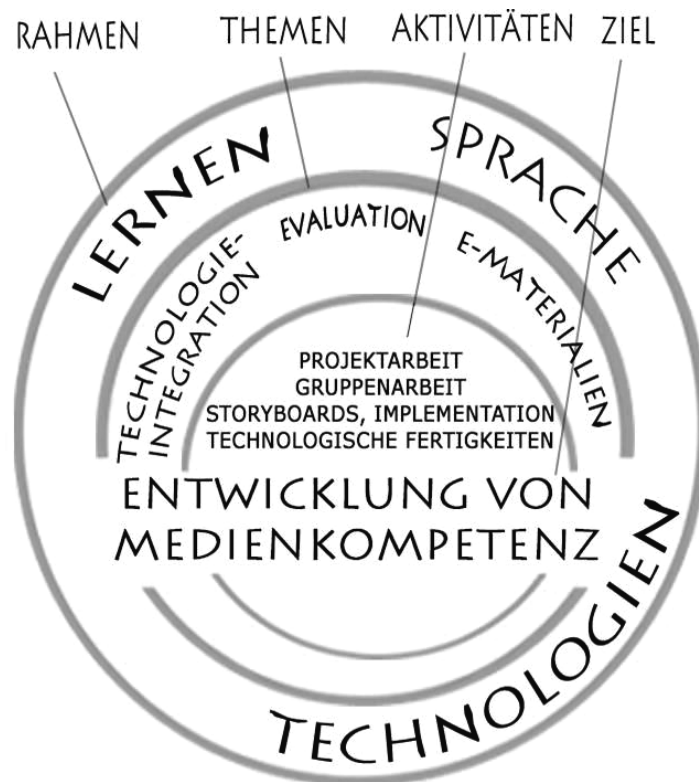


Abbildung 1: Inhalte der KOO-KIT-Studien

führenden und vertiefenden Präsentationen durch die Kursleiter auch die vorab an die Studierenden verteilte Literatur (z. B. Alanen 2000, Alderson 2000, Enkenberg 2001, Huhta 2003, Linnankylä/Kupari 1996, Säljö 2001, Taalas/Tarnanen 2006) gemeinsam diskutiert. Die Studierenden wurden außerdem dazu angeregt, auch selbständig Literaturrecherchen durchzuführen, um ihre eigenen Projekte theoretisch zu fundieren. Zu den zentralen studentischen Aktivitäten der Projektarbeit, die in Gruppen von zwei bis fünf Studierenden durchgeführt wurde, gehörten das Anfertigen von Storyboards für E-Materialien und ihre Implementierung in eine webbasierte Umgebung des Sprachenzentrums der Universität Jyväskylä, genannt *Kielikompassi* (*Sprachenkompass*), unter gleichzeitigem sowohl angeleitetem als auch selbständigem Erwerb der dafür notwendigen technologischen Fertigkeiten. Ziel des Kurses war, wie genannt, die Entwicklung kritischer Medienkompetenz (s. Abbildung 1).

Der Unterricht war von Anfang an **interdisziplinär** ausgerichtet, d. h. die Lehrkräfte kamen von Instituten verschiedener Disziplinen (Zentrum für angewandte Sprachforschung, Sprachenzentrum, Spracheninstitut, Virtuelle Universität, Informatik). Der aus vier Stunden pro Woche bestehende Kontaktunterricht bestand aus sogenannten *Shots* zu den inhaltlichen Themen Technologieintegration, E-Materialien und Evaluation von Sprachfertigkeiten, *Techs* zum Erlernen der Handhabung der Technik und *Stops* zur Diskussion und Präsentation studentischer Projektarbeiten. Außerdem wurden außerhalb der festgelegten vier Wochenstunden zu unterschiedlichen Zeiten fakultativ sogenannte *Extras*, wie etwa ein Flashkurs oder Einführungen in Fragen der Urheberrechte und Nutzerfreundlichkeit, angeboten. Aufgrund der Beliebtheit dieser fakultativen Unterrichtsangebote und um allen Kursteilnehmern die Teilnahme (besonders aus zeitlichen Gründen) zu ermöglichen, wurden sie im letzten Kursjahr 2005–2006 in das obligatorische Programm integriert.

Neben dem Kontaktunterricht arbeiteten die Projektgruppen selbständig an der Erstellung eines E-Materials für die elektronische Lernumgebung *Sprachenkompass* des Sprachenzentrums der Universität (<http://kielikompassi.jyu.fi>). Nach ihrer Auswahl des Projektthemas hatten die Studierenden die Aufgabe, ausgehend von der Bestimmung der Zielgruppe und der pädagogischen Ziele, verschiedene Storyboards zu schreiben (Synopsis für das gesamte Material, Storyboards für Ton- und Videoaufnahmen und für die Durchführung einzelner Aktivitäten), die sowohl medien- als auch sprachdidaktische Aspekte berücksichtigten. Bei Projekten für Deutsch mussten z. B. Entscheidungen darüber getroffen werden, ob das Material ein- oder zweisprachig sein sollte (Stützsprache Finnisch) sowie welche Fertigkeiten mit welchen Aktivitäten trainiert und welche technischen Realisierungsmöglichkeiten dafür eingesetzt werden könnten. Zu überlegen war außerdem, welchen Mehrwert das zu erstellende E-Material traditionellen Materialien gegenüber haben sollte. Eine einfache Übertragung

schriftlicher Texte ins Netz sollte z. B. zugunsten einer Nutzung der multimedialen Möglichkeiten des Mediums durch Einbeziehung audiovisueller Komponenten und Animationen vermieden werden. Multimediale Komponenten sollten dabei nicht als schmückendes Beiwerk, sondern mit einer didaktischen Mehrwert versprechenden Funktion eingesetzt werden. Die technischen Fertigkeiten zur Aufnahme und Editierung von Ton- und Videodateien oder zur Programmierung mit Flash wurden in den *tech*-Sitzungen und mit Hilfe von Tutoren auch außerhalb des Kontaktunterrichts erworben. Beim Design von Aktivitäten sollte eine alleinige Konzentration auf grammatische oder lexikalische Drillübungen vermieden werden. Besonderes Augenmerk sollte dem Feedback gewidmet werden, das nach Möglichkeit über ein einfaches richtig-falsch-Feedback hinausgehen sollte. Genügend Zeit sollte schließlich für das Pilotieren und Korrigieren der implementierten Materialien eingeplant werden, was sich als eine der schwierigsten Aufgaben erwies. Um den Fortschritt der Projektarbeiten sicherzustellen, gab es in regelmäßigen Abständen von vier bis sechs Wochen als Kontrollpunkte die sogenannten *Stops*, auf denen Projektgruppen ihre Zwischenergebnisse vorstellten sowie ihre eigenen Leistungen evaluierten und Feedback von den anderen Studierenden und Kursleitern erhielten. Neben Präsentationen und Diskussionen im Plenum kommentierten und diskutierten die Projektgruppen in einigen *Stops* die Arbeit einer anderen Projektgruppe und erhielten so wertvolle Anregungen für ihre weitere Arbeit aus der Sicht potentieller Nutzer der Projektergebnisse.

Die Evaluation der studentischen Leistungen beschränkte sich jedoch nicht auf diese Präsentationen und Diskussionen im Plenum und zwischen jeweils zwei Projektgruppen der *Stops*, sondern der gesamte Kurs war von **Prozessevaluation** in verschiedenen Formen und Foren geprägt. **Evaluationsformen** waren 1. Eigenevaluationen (ausgehend von Kurszielen und persönlichen Zielen sollte reflektiert werden, welche individuellen Fortschritte gemacht wurden, um diese zu erreichen), 2. Gruppenevaluationen (hier ging es sowohl um die Evaluation der Leistungen der eigenen Projektgruppe als auch um Feedback für andere Projektgruppen) und 3. Kursleiterevaluationen (hierzu gehörten zum einen die Evaluation der individuellen studentischen Leistungen und der Leistungen der Projektgruppen durch die Kursleiter sowie zum anderen auch die Evaluation der Kursleiter und Tutoren durch die Studierenden). Als **Evaluationsforen** dienten neben den *Stops* sogenannte *Helpdesks*, in denen die Projektgruppen einzeln mit den Kursleitern ihre Projektfortschritte und Probleme didaktischer und technologischer Art diskutierten. Weitere Evaluationsforen waren die persönlichen *Blogs* der Studierenden und verschiedene *Formulare* (mit genauer definierten Kriterien, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann), die, wie alle anderen schriftlichen und multimedialen Produkte der Studierenden, im *Course Management System* „*Optima*“ gespeichert wurden.

Insgesamt lag uns somit ein umfangreiches Material zur Einschätzung der Studenten und zur Bewertung der Frage, wie unser Kursziel des Erwerbs von Medienkompetenz in der Sprachenlehrausbildung erreicht wurde, zur Verfügung. In vorliegender Studie konzentrieren wir uns auf eine Analyse der schriftlich fixierten Ziele der Studierenden im Vergleich mit ihren abschließenden schriftlichen Eigenevaluationen.

Die studentischen Leistungen wurden auf folgenden Ebenen bewertet: 1. Beteiligung am Kurs, 2. Durchführung verschiedener Kursaktivitäten und 3. Durchführung der Projektarbeit. Zur ersten Ebene der Beteiligung am Kurs gehörte die Einschätzung der eigenen Anwesenheit im Kontaktunterricht, die Auseinandersetzung mit den Kursthemen und persönliche Initiative im Kurs. Auf niedrigstem Niveau rangierte die reine physische Anwesenheit, auf mittlerem eine positive Lerneinstellung, und die meisten Punkte gab es für eine aktive Beteiligung an den Kursveranstaltungen. Zur zweiten Ebene der Aktivitäten gehörten mündliche, schriftliche und technologische Leistungen sowie die Einstellungen und Erfolge im gesamten Lern- und Arbeitsprozess. Kumulative Punkte gab es hier für die Erledigung der gestellten Aufgaben, gefolgt von selbständigem Wissenserwerb und erfolgreicher Anwendung der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auf der dritten Ebene der Projektarbeit sollte eingeschätzt werden, inwieweit Verantwortung für die Gruppe übernommen und kollaborativ gearbeitet wurde, wie der persönliche Einsatz für die Projektfortschritte war und wie gut das Betreuungsangebot genutzt wurde. Mindestanforderung war hier die Mitarbeit in der Projektgruppe gefolgt von der Anwendung erworbener Fertigkeiten in der Projektarbeit. Die meisten Punkte wurden hier für das Einbringen innovativer Ideen und Lösungen vergeben. Für die regelmäßige Teilnahme an dem einjährigen Kurs mit vier Wochenstunden Kontaktunterricht und die Erledigung aller zugehörigen Aufgaben erhielten die Studierenden 20 Studienpunkte. Je nach Engagement in der Projektarbeit konnten sie weitere 20 erhalten und also insgesamt bis zu 40 Studienpunkten erzielen.

Ziele, Inhalte, Kursorganisation und Evaluationskriterien waren den Studierenden von Kursbeginn an bekannt. Im Gegensatz zu den in der Mitte des Kurses verteilten Evaluationsformularen mit genauer definierten Kriterien wurden für das Formulieren der Ziele zu Kursbeginn und für die Eigenevaluationen am Ende des Kurses keinerlei Vorgaben gemacht und die Studierenden konnten sie frei formulieren. Anhand des Vergleichs dieser Ziele und der abschließenden Eigenevaluationen soll untersucht werden, was die Studierenden zu Beginn und am Ende der KOO-KIT-Studien unter Medienkompetenz verstanden.

3.2 Vergleich studentischer Ziele und abschließender Eigenevaluationen

Zu Beginn des Kurses wurden die Studierenden aufgefordert, drei persönliche Ziele zu formulieren. Am Kursende sollten sie reflektieren, wie sie diese Ziele erreicht hatten. Ein Vergleich dieser Ziele und Eigenevaluationen ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Unsere Forschungsfragen waren: Welche persönlichen Ziele hatten sich die Studierenden zur Erreichung von Medienkompetenz gestellt? Wie schätzten sie das Erreichen ihrer persönlichen Ziele am Kursende ein? Welche Entwicklung lässt sich am Vergleich der persönlichen Ziele mit den abschließenden Eigenevaluationen ablesen?

Wir beschränken uns in dieser Studie der besseren Vergleichbarkeit wegen auf das Material zweier Jahrgänge (2004–2005 und 2005–2006), da die Kursorganisation hier annähernd gleich war. Verglichen mit den vorangegangenen drei Jahrgängen war sie z. B. derart weiterentwickelt worden, dass statt schriftlicher Portfolios in A4-Heften die Lernumgebung *Optima* und *Blogs* genutzt wurden und alle Dokumente in elektronischer Form gespeichert vorlagen. Insgesamt wurden in den beiden letzten Jahren 38 Studierende aufgenommen: 20 im Studienjahr 2004–2005 und 18 im Jahr 2005–2006. Drei Studierende des Jahrgangs 2004–2005 brachen den Kurs aus persönlichen Gründen ab und konnten deshalb in dieser Studie nicht berücksichtigt werden. Unser Material besteht daher aus den schriftlich formulierten Zielen und abschließenden Eigenevaluationen von 35 Studierenden. Bis auf eine ältere Studentin im Studienjahr 2004–2005, die gleichzeitig Englischlehrerin am Sprachenzentrum war, waren alle Studierenden Anfang 20. Drei von ihnen waren junge Männer. Die untersuchten Texte waren, wie gesagt, frei formuliert worden und besonders die Eigenevaluationen variierten in ihrer Form von einfachen Texten über Mindmaps und Powerpoint-Präsentationen bis zu Bilderzählungen und mit *HotPotatoes* programmierten Online-„Tests“. Sie waren gleichzeitig Ausdruck der Begeisterung der Studierenden für die erworbenen technologischen Fertigkeiten und Zeichen ihrer Kreativität, denn auch zur Form der Eigenevaluationen waren keine Hinweise irgendwelcher Art vorgegeben worden. Die abschließenden Eigenevaluationen variierten auch in ihrer Länge und waren alle wesentlich umfangreicher als die drei Ziele vom Kursbeginn.

Methodisch gehen wir von einem exploratorisch-qualitativ-statistischen Forschungsdesign aus, das nach Grotjahn (1987, S. 59f) und Nunan (1992, S. 6) zu den sogenannten gemischten Forschungsparadigmen gehört und als Paradigma 5 bezeichnet wird. *Exploratorisch* heißt, dass wir nicht von einer Hypothese ausgehen, sondern das vorliegende Material nicht-experimentell untersuchen. *Qualitativ* bezieht sich auf die Art der Daten, die aus frei formulierten Texten bestanden. Die Kategorien unserer Studie ergaben sich erst aufgrund der Analyse des Materials durch die fünf Autoren des Beitrags und einer stu-

dentischen Praktikantin⁶. *Statistisch* ist unsere Analyse insofern, als dass wir die kategorisierten Antworten prozentual auswerten und miteinander vergleichen.

Um unsere Forschungsfragen beantworten zu können, mussten die frei formulierten Ziele und Eigenevaluationen der Studierenden zuerst nach Teilkompetenzen kategorisiert werden. Nach Sichtung des Materials kristallisierten sich folgende Kategorien heraus:

1. Rolle der Technologien im (Fremd-)Sprachenunterricht
2. Handhabung der Technik
3. Anwendung technologischer Fertigkeiten
4. Eigenes Material produzieren
5. Zeitplanung
6. Teamarbeit
7. Einstellung zur Technologie
8. Einstellung zum Lernen
9. Berufschancen verbessern
10. Aufrechterhalten der Fertigkeiten und
11. Verschiedenes (einzelne Nennungen).

Im Rahmen unserer Definition von kritischer Medienkompetenz (s. o. Kapitel 2) lassen sich die Kategorien 1 und 2 dem Bereich der Fachkompetenzen zuordnen, 3 und 4 Fach- und methodischen Kompetenzen, 5 methodischer Kompetenz, 6 Sozialkompetenz und 7–10 personalen Kompetenzen. Bei der Klassifizierung freier Formulierungen besteht immer die Gefahr subjektiver Interpretationen. Durch die Beteiligung von sechs Personen an diesem Prozess haben wir versucht, zu einer möglichst objektiven Klassifizierung zu gelangen. Die erarbeiteten Kategorien sollen im Folgenden anhand von Beispielen transparent gemacht werden. Die mit (a) gekennzeichneten Beispiele stammen aus den Zielen, die mit (b) markierten aus den Eigenevaluationen.⁷

1. Rolle der Technologien im (Fremd-)Sprachenunterricht (FSU): Fachkompetenz
 - (1a) Lehren und Lernen vielseitig verstehen zu lernen und was eigentlich der Sinn der Technologien hierbei ist
 - (1b) Die Fertigkeit kritisch zu denken hat sich im Laufe des Jahres entwickelt. Inzwischen kann ich schon selbst ein wenig einschätzen, ob eine Aufgabe im Netz funktioniert und ich habe auch gelernt, den Mehrwert der Technologien zu sehen.
2. Handhabung der Technik: Fachkompetenz
 - (2a) Ich möchte meine technischen Fertigkeiten erweitern.

⁶ An dieser Stelle sei Mari Kivelä für ihre wertvolle Hilfe bei der Kategorisierung gedankt.

⁷ Aus Platzgründen muss hier auf die originalen Zitate in finnischer Sprache verzichtet werden. Bei allen Beispielen handelt es sich um Übersetzungen von Sabine Ylönen.

- (2b) Unter anderem haben sich meine technischen Fertigkeiten gewaltig verbessert – jetzt traue ich mich, alles Mögliche zu probieren und zu testen ohne Angst, dass ich etwas nicht wieder rückgängig machen könnte. Manchmal muss ich einfach testen, ob eine Sache funktioniert, wenn ich sie z. B. so oder anders mache. Dieses Verlangen habe ich noch vorigen Sommer wirklich nicht gehabt.
3. Anwendung technologischer Fertigkeiten: Fach- und methodische Kompetenzen
- (3a) Mein Ziel ist es, Technologien als Hilfsmittel im Unterricht einsetzen zu lernen.
- (3b) Pädagogische Aspekte haben sich in diesem Jahr auch während meines Referendariats weiterentwickelt, aber ohne die KOO-KIT-Studien könnte ich das Gelernte nicht so vielseitig und modern nutzen.
4. Eigenes Material produzieren: Fach- und methodische Kompetenzen
- (4a) auch eigenes Material zu planen und zu erstellen
- (4b) Mein zweites zu Herbstbeginn genanntes Ziel war, eine konkrete Arbeit zu kreieren, was uns tatsächlich gelungen ist, d. h. die Projektarbeit lebt und existiert und wird hoffentlich bald auch im Netz zu sehen sein. Obwohl man auf dem Wege dazu inhaltliche Kompromisse machen musste und nicht alle Ideen der Planungsphase in das fertige Material eingegangen sind, existiert es und trägt auch unsere Handschrift. Besonders lohnend ist, dass das Material hoffentlich aktiv genutzt und irgendwann einmal sogar von jemandem als nützlich erachtet wird.
5. Zeitplanung: methodische Kompetenz
- (5a) Ich versuche, die mir zur Verfügung stehende Zeit so zu planen, dass ich alle meine derzeitigen Studien so gut wie möglich erledigen kann.
- (5b) „Lass mich deinen Kalender verbrennen.“ (Mindmap)
6. Teamarbeit: Sozialkompetenz
- (6a) Ich will alles herausholen aus dem gemeinsamen Handeln in der Gruppe, aus Arbeit und Lernen. Ich glaube, dass die Erfahrungen der Gruppenarbeit sowohl im Arbeits- als auch im alltäglichen Leben sehr nützlich sein werden.
- (6b) FERTIGKEITEN ZUR TEAMARBEIT– sie kann man nicht genug betonen. Am Anfang dachte ich, dass es leicht ist, mit einer bekannten Gruppe zu arbeiten. Teilweise war es das auch, aber in der bekannten Gruppe gab es auch viele Herausforderungen. Arbeiten in der Gruppe war ein stetiges Verhandeln und Besprechen, sowohl das Schließen von Kompromissen und ein Aufgeben eigener Ansichten als auch das Erkennen von Neuem. Gruppenarbeit lohnt sich auf jeden Fall, denn es gibt Dinge, auf die man alleine nicht gekommen wäre. In der Gruppe brachte jeder seinen kleinen, unersetzlichen Teil in die Arbeit ein. Wir haben fast alles zusammen gemacht und so war es leichter voranzuschreiten, wenn man Probleme von Angesicht zu Angesicht klären und schnell Beschlüsse fassen konnte. Jeder von uns hatte eine eigene Rolle in der Gruppe. Der eine übernahm Verantwortung auf diese, der andere auf jene Weise. Neben der Projektgruppe gehörten wir zu

größeren Gruppen, z. B. in die durch die Tutoren vom Sprachenzentrum erweiterte Projektgruppe, die wir einige Male trafen und öfter mit ihnen in E-Mail-Kontakt standen. Manchmal war es schwierig, die Dinge schriftlich zu erläutern und manchmal kam es uns wie ein unter Druck setzen vor, wenn wir sie ständig um Material baten. Ohne dies wäre das Projekt aber nicht vorangekommen. Man lernt, die Angelegenheiten sehr vorsichtig anzugehen, obwohl oft Eile und Panik vorherrschen. Außerdem arbeiteten wir mit der größeren KOO-KIT-Gruppe und mit den Kursleitern zusammen. Immer musste man überlegen, mit wem man spricht und worüber, um zu bekommen, wonach man suchte. Gruppenarbeit ist nicht einfach, weil wir alle verschiedene Individuen mit eigenen Gewohnheiten, Stärken und Schwächen sind. Jede Gruppe funktioniert auf eine andere Weise und jedes Mal muss man lernen zuzuhören und den anderen zu schätzen. [Zu dieser Projektgruppe gehörten drei Studierende. Deutlich hervorgehoben werden in dieser Eigenevaluation die für Sozialkompetenzen wichtigen kommunikativen Kompetenzen.]

7. Einstellung zur Technologie verbessern: personale Kompetenz
 - (7a) – dass sinnlose Vorurteile und „Ängste“ vor den Technologien verschwinden
 - (7b) Ich verstehe mehrere verschiedene Programme und kann sie benutzen, ich traue mich, sie auszuprobieren, mich anzustrengen und auch Fehler zu machen sowie zu fragen und Hilfe zu suchen, um zum gewünschten Ziel zu kommen.

8. Einstellung zum Lernen: personale Kompetenz
 - (8a) Aktiv und offen für Neues zu sein.
 - (8b) Mein Ziel, aktiv und offen zu sein, habe ich oft vergessen im Laufe der Studien. Offen bin ich bestimmt gewesen oder meiner Meinung nach war meine Einstellung neuen Dingen gegenüber offen. Was meine Aktivität betrifft, bin ich mir nicht mehr so sicher. In Bezug auf das Projekt bin ich aktiv gewesen, aber sonst nicht. Oft habe ich nur das gemacht, was verlangt wurde.

9. Berufschancen verbessern: personale Kompetenz
 - (9a) – Sieht gut aus im Lebenslauf.
 - (9b) – Ein Praktikantenplatz für den Sommer vor allem aufgrund der in den KOO-KIT-Studien gelernten Dinge [sah offensichtlich gut im Lebenslauf aus]

10. Aufrechterhalten der Fertigkeiten: personale Kompetenz
 - (10a) [...] und meine Expertise so weiterzuentwickeln, dass ich sie auch in Zukunft aufrechterhalten kann.
 - (10b) Als uns die Studierenden vom vorigen Jahr ihre Projekte vorstellen kamen, schien es völlig unvorstellbar, dass man selbst ein entsprechendes Projekt auf die Beine stellen könnte. Erstaunlicherweise lernte man trotzdem selbst dies und jenes über Dreamweaver, Flash, Vegas und auch Moodle. Schon die gegen Weihnachten produzierten WWW-Seiten kamen einem wie eine recht feine Errungenschaft vor und jetzt, wo das Projekt selbst fertig ist,

scheint das Ziel der Entwicklung technischer Fertigkeiten erreicht zu sein. Jetzt müsste man sich wirklich dafür einsetzen, die erlernten Fertigkeiten auch in Zukunft aufrechtzuerhalten und zu entwickeln.

11. Verschiedenes: einzelne Nennungen für unterschiedliche Teilkompetenzen

(11a) Ich möchte meine Angst vor öffentlichen Foren überwinden.

(11b) Hat [Name der Studentin] noch Angst vor dem Schreiben in Foren und Optima und Blogs?

Nein! Keine Angst, überhaupt keine. Früher war die Angst wirklich richtig groß und man überlegte sich stundenlang, was man wozu sagen kann und wie das alle trotzdem völlig doof finden würden. Das macht jetzt nichts mehr aus: D [mit HotPotatoes angefertigter „Test“ als Eigenevaluation]

Diese 11 Kategorien für Teilkompetenzen zum Erreichen kritischer Medienkompetenz wurden in den Eigenevaluationen der Studierenden häufig nicht sauberlich getrennt voneinander abgehandelt, sondern ihre Verwobenheit miteinander kam deutlich zum Ausdruck. In Beispiel 12 wird z. B. der enge Zusammenhang von Methoden- und Sozialkompetenzen („Zeitplanung“ und „Teamarbeit“) sowie personalen Kompetenzen („Einstellung zum Lernen“ und „Aufrechterhalten der Fertigkeiten“) deutlich.

(12) Das Koo-Kit-Jahr war gleichzeitig eine Entdeckungsreise zu mir als Projektmitglied, denn nie zuvor habe ich an einer so lange währenden und breit angelegten Projektarbeit teilgenommen. Ich habe also Neues über mich selbst gelernt, aber gleichzeitig wurde ich auch in einigen Vorstellungen über mein Handeln in einer Gruppe [Sozialkompetenz „Teamarbeit“] bestärkt. Durch die Projektarbeit habe ich viele neue Fertigkeiten und Dinge gelernt, die ich beim nächsten Mal in entsprechenden Projekten berücksichtigen könnte [personale Kompetenz „Einstellung zum Lernen“]. Als Beispiel soll die Vereinbarung von Terminen [Methodenkompetenz „Zeitplanung“] für verschiedenste Dinge angeführt werden und ein schnellerer Übergang von der Planungsphase zur eigentlichen Durchführung. Ich warte gespannt darauf, ob ich meine erworbenen Projektfertigkeiten in der Zukunft nutzen und weiterentwickeln kann [personale Kompetenz „Aufrechterhalten der Fertigkeiten“] [...]

In Abbildung 2 sind die Antworten der Studierenden zusammengefasst dargestellt. Der obere schraffierte Balken einer Kategorie im Diagramm steht für die persönlichen Ziele der Studierenden, der untere einfarbig schwarze für die abschließenden Eigenevaluationen. Wie bereits gesagt und aus den angeführten Beispielen ersichtlich, waren die abschließenden Eigenevaluationen in der Regel wesentlich länger und enthielten ausführliche Erläuterungen. Die ausführliche Behandlung einer Kategorie oder ihre mehrfache Erwähnung in einem Text wurden für die statistische Auswertung jeweils nur einfach gezählt.

Die drei am häufigsten genannten persönlichen Ziele der Studierenden waren „Anwendung technologischer Fertigkeiten“ (100 %) sowie „Handhabung

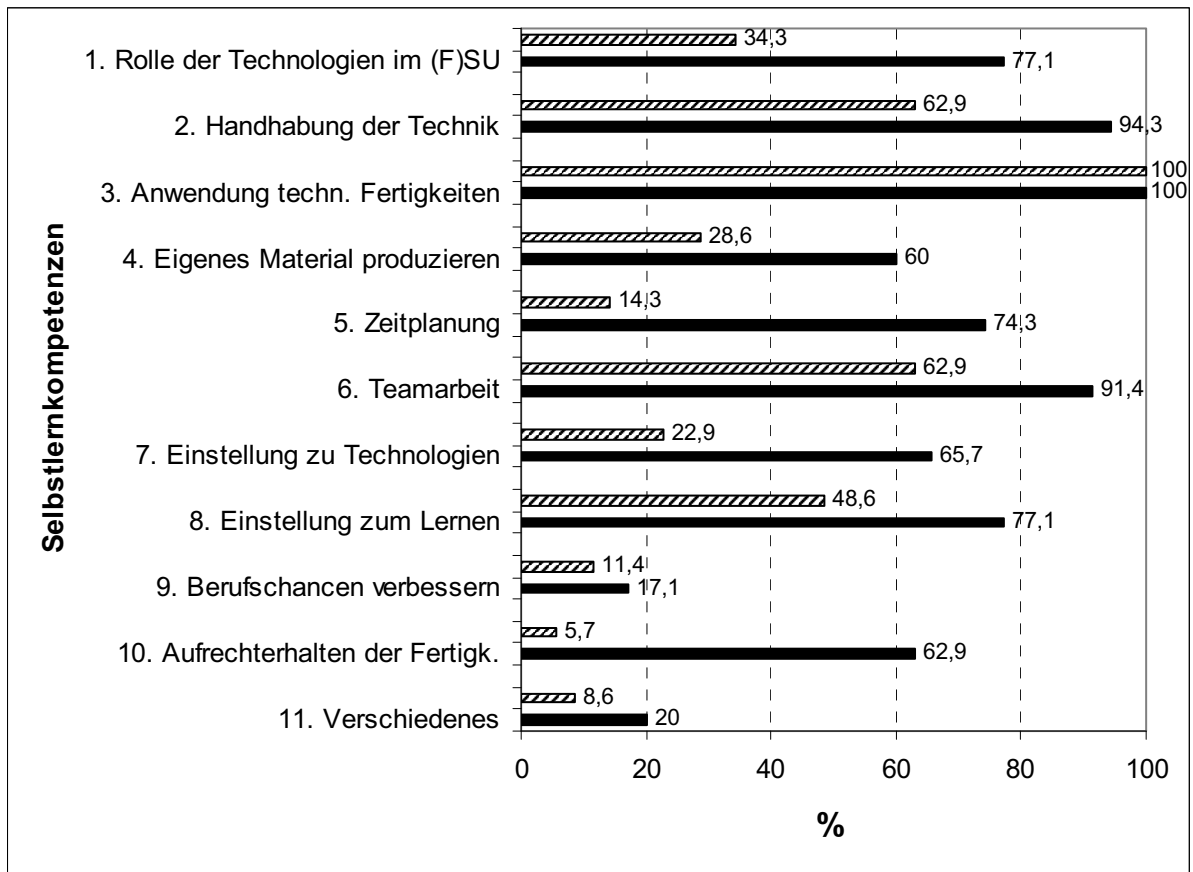


Abbildung 2: Vergleich der Ziele zu Kursbeginn (schraffiert) mit den Eigenevaluationen am Ende des Kurses (schwarz) von 35 Studierenden zweier KOO-KIT-Jahrgänge (2004–2005 und 2005–2006)

der Technik“ und „Teamarbeit“ (beide rund zwei Drittel). Dieselben drei Kategorien wurden auch in den abschließenden Eigenevaluationen am häufigsten genannt, wobei „Handhabung der Technik“ mit 94,3% und „Teamarbeit“ mit 91,4% nun ebenfalls von fast allen Studierenden erwähnt wurden, während bei „Anwendung technologischer Fertigkeiten“ keine mengenmäßige Steigerung möglich war. Dass alle Lehramtsstudierenden, die den Kurs belegten, die neuen Technologien im Sprachenunterricht von Kursbeginn an anwenden lernen wollten, ist nachvollziehbar. Beim Vergleich des Inhalts der Ziele mit den Eigenevaluationen ist jedoch auch hier eine eindeutige Entwicklung, und zwar in qualitativer Hinsicht, zu beobachten (vgl. Beispiele 13a und b):

(13a) Ziel: „Anwendung der Technologien“

Verschiedene Möglichkeiten zur Anwendung der Technologien im Sprachenunterricht lernen

(13b) Abschließende Eigenevaluation: „Anwendung der Technologien“

Ich habe viele technische Fertigkeiten erworben, wie die Nutzung von Macromedia Dreamweaver, Flash und Captivate, Bildbearbeitung, Videoedition usw. und das beste ist, dass ich gelernt habe, wie ich sie im eigenen Unterricht nutzen kann. Ich kann trotzdem nicht behaupten, Expertin für

diese Dinge zu sein. Ich bin erst am Anfang des Weges angelangt, und um meine Expertise weiterzuentwickeln, muss ich die erworbenen Fertigkeiten aktiv aufrechterhalten und weiterentwickeln.

Verständlicherweise waren die Ziele zu Kursbeginn meist kurz und recht vage formuliert. Dagegen zeugten die deutlich ausführlicheren abschließenden Eigenevaluationen vom Lernprozess der Studierenden und einer eindeutigen Konkretisierung ihrer Vorstellungen über die Inhalte von Medienkompetenz (die den Studierenden als globales Kursziel bekannt war). Dieser Lernprozess wurde von ihnen zum Teil auch thematisiert (s. Beispiele 14a und b):

(14a) *Ziele: global, vage*

Ich möchte mich, meine Arbeitsweisen und Fertigkeiten so weit wie möglich entwickeln, sowohl als zukünftige Lehrerin als auch als derzeitige Studentin.

(14b) *Abschließende Eigenevaluation: Konkretisierung*

Es war schön, meine Ziele vom Beginn der KOO-KIT-Studien [...] jetzt am Ende zu lesen. Es war lustig zu bemerken, wie ich damals am Anfang wirklich überhaupt keine Ahnung hatte, was mich erwartet und worauf ich mich eigentlich einlasse. Damals hatte ich nur große, verschwommene Vorstellungen und Erwartungen, die allerdings im Laufe des Jahres belohnt wurden.

Diese inhaltliche Entwicklung war auch bezüglich aller anderen Teilkompetenzen zu beobachten, wie z. B. deutlich an den oben genannten Beispielen für „Teamarbeit“ (6a und b) ablesbar ist. Wird in den Zielen nur global von „Gruppenarbeit“ gesprochen (Beispiel 6a), so reflektiert die Studentin am Ende des Kurses ausführlich verschiedene Ebenen von Gruppenarbeit: 1. die Ebene der eigenen Projektgruppe, bestehend aus bekannten Studierenden, 2. die durch die Tutoren erweiterte Projektgruppe, ergänzt durch Lektoren des Sprachenzentrums, die Initiatoren der Projektthemen waren, 3. die gesamte KOO-KIT-Gruppe, bestehend aus allen Studierenden eines Studienjahres und 4. die gesamte KOO-KIT-Gruppe ergänzt durch die Kursleiter. Sie reflektiert hier die Anforderungen an unterschiedliche kommunikative Kompetenzen je nach der Ebene der Gruppenarbeit (Beispiel 6b).

Etwa die Hälfte der Studierenden hatte sich zu Kursbeginn vorgenommen, eine positive „Einstellung zum Lernen“ (48,6 %) während des Kurses aufrechtzuerhalten, und etwa je ein Drittel wollte mehr über die „Rolle der Technologien“ (34,3 %) lernen und „eigenes Material produzieren“ (28,6 %). Auch diese Teilkompetenzen wurden am Kursende von mehr Studierenden erwähnt: „Einstellung zum Lernen“ und „Rolle der Technologien“ von reichlich drei Viertel (77,1 %) und „eigenes Material produzieren“ von beinahe zwei Drittel (60 %).

Die Kategorien „Einstellung zu neuen Technologien“ und „Rolle der Technologien im (Fremd-)Sprachenunterricht“ wurden in den Eigenevaluationen

von jeweils ca. 40 % der Studierenden mehr erwähnt als in den anfänglichen Zielen. Während des Kurses war es z. B. gelungen, Vorurteile und Ängste abzubauen (s. Beispiele 7a und b) und den Blick für die Rolle und den Wert der neuen Technologien im Sprachenunterricht zu schärfen: In der Regel hatten die Studierenden während des Kurses verstanden, dass neue Technologien nicht um ihrer selbst willen eingesetzt werden sollten, sondern nur, wenn auch ein Mehrwert für Sprachlehre und -lernen mit ihnen verbunden ist (s. Beispiele 1b und 15).

Abschließende Eigenevaluation: Rolle der Technologien

- (15) In diesem Jahr habe ich gelernt, dass die Dinge nicht immer so einfach oder so kompliziert sind, wie sie anfangs aussehen und dass alles eine bestimmte Funktion haben muss. Man soll etwas nicht nur aus Tatendrang und um der Machbarkeit willen tun, sondern alles muss einen tieferen Sinn haben.

Lediglich eine Studentin thematisierte, dass ihr der Mehrwert neuer Technologien im Sprachenunterricht im Laufe des Jahres nicht klar geworden sei (s. Beispiel 16).

- (16) Was in aller Welt bedeutet Mehrwert? [...] viele Dinge sind mir noch unklar. Vor allem das, wann ein für das Web erstelltes Material einen Mehrwert für den Unterricht/den Lerner hat? [...] Nach diesem einjährigen intensiven Lernpaket fühle ich mich verwirrt. Das war es also? Und ich denke, der Kurs sollte unbedingt zweijährig sein.

Diesen Wunsch nach einer längeren Dauer des Kurses äußerten mehrere der Studierenden.

Den größten Zuwachs an differenziertem Wissen über Selbstlernkompetenzen zum Erwerb kritischer Medienkompetenz zeigten mit ca. 60 % die Kategorien „Zeitplanung“ und „Aufrechterhalten technologischer Fertigkeiten“. Hatten nur fünf Studierende (14,3 %) zu Beginn an den Erwerb der Kompetenz zur Zeitplanung gedacht, so spielte sie nach dem Jahr eigener Projekterfahrung bei rund drei Viertel von ihnen (26 Studierende, 74,3 %) eine wesentliche Rolle. Auch das Aufrechterhalten technologischer Fertigkeiten wurde nach Absolvierung der KOO-KIT-Studien von 22 (rund zwei Drittel) im Vergleich zu nur zwei (5,7 %) der Studierenden zu Kursbeginn als wünschenswert erachtet. Dabei war ihnen klar, dass Aufrechterhalten alleine nicht genügt, sondern auch eine Weiterentwicklung angestrebt werden sollte, da nicht nur ungenutzte Fertigkeiten rosten, sondern sich auch die Technik ständig weiterentwickelt (s. Beispiele 10b und 13b).

Vier der Studierenden (11,4 %) hatten den Kurs mit dem Ziel gewählt, bessere Berufschancen zu haben. Nur zwei mehr (insgesamt 17,1 %) erwähnten dies in ihren abschließenden Eigenevaluationen (s. Beispiele 9b sowie 17). Ein Student von ihnen berichtete, dass er dank seines KOO-KIT-Abschlusses schon

einen Praktikantenplatz für den Sommer bekommen hatte (Beispiel 9b), und eine Studentin, dass sie besseren Lohn für ihren Sommerjob bekam (Beispiel 17).

Abschließende Eigenevaluationen: „Berufschancen“

- (17) Was am besten ist, ich bekomme bessere Knete für meinen Sommerjob, weil ich die Grundlagen der Bildbearbeitung beherrsche [...]

Eine im Jahre 2005 durchgeführte Umfrage unter KOO-KIT-Absolventen, die den Kurs von 2001–2005 belegt hatten, ergab, dass die meisten zwar noch studierten, aber alle bei Bewerbungen um Vertretungen oder Sommerjobs positive Erfahrungen dank ihres KOO-KIT-Abschlusses gemacht hatten. Ihr Abschlusszeugnis war generell auf das Interesse der Arbeitgeber gestoßen und hatte das Erhalten einer Vertretungsstelle möglicherweise befördert. Auch die sich bereits im Arbeitsleben befindlichen meinten, dass das KOO-KIT-Zeugnis mit Sicherheit einen Einfluss auf ihre Einstellungschancen hatte.

In die Kategorie „Verschiedenes“ wurden einzelne Nennungen aufgenommen. Hier gab es in den Eigenevaluationen reichlich doppelt so viele Nennungen (7 Studierende, 20 %) wie in den Zielen (3 Studierende, 8,6 %). Genannt wurden z. B. die Überwindung von Angst vor der Beteiligung an öffentlichen elektronischen Foren (s. Beispiel 11a). Dieses Ziel hatten sich am Kursende entweder bestärkt oder erfüllt (s. Beispiel 11b). Die KOO-KIT-Studien inspirierten aber auch weitere Studierende zu Forschungsarbeiten: neun Studierende der Studienjahre 2004–2005 und 2005–2006 schreiben bzw. schrieben bisher inzwischen ihre Magisterarbeit zum Thema neue Medien in Sprachlehre und -lernen.

Zu der Kategorie „Verschiedenes“ zählten wir auch die in der Eigenevaluation gemachte Aussage über eine aufgewertete Einstellung dem eigenen Fach gegenüber (s. Beispiel 18), die keine Entsprechung als Ziel hatte. Sie könnte unseres Erachtens als Leitspruch für die Entwicklung konstruktivistischer Unterrichtskonzepte dienen.

- (18) Es kommt mir vor, als sei mein berufliches Selbstverständnis viel klarer geworden [...] ich schätze mein eigenes Fach jetzt höher ein.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse unseres statistischen Vergleichs der persönlichen Ziele mit den abschließenden Eigenevaluationen, dass die Studierenden am Ende des Kurses ein wesentlich differenziertes Bild davon hatten, was unter kritischer Medienkompetenz zu verstehen ist und welche Teilkompetenzen sie einschließt. Dies zeigte sich nicht nur in quantitativ häufigeren Nennungen der einzelnen Teilkompetenzen, sondern vor allem auch in ihren qualitativ entwickelten, detaillierten und konkretisierten Einschätzungen. Die Studierenden berichteten abschließend über Lernerfolge in allen Teilkompetenzen und reflektierten sie kritisch (vgl. z. B. Beispiel 8b). Sie beschrieben den Erwerb kri-

tischer Medienkompetenz als einen Prozess, der mit dem Kursende nicht abgeschlossen war, und bedauerten, dass der Kurs nicht länger dauerte als ein Jahr. Sie berichteten über erlangtes Selbstvertrauen und erworbene Kompetenzen, die ihnen ohne Zweifel im Arbeitsleben von Nutzen sein werden, auch wenn dies nicht ausdrücklich von allen genannt wurde. Nur eine der 35 Studierenden hatte es aus gesundheitlichen Gründen nicht geschafft, sich an der Projektarbeit ihrer Gruppe zu beteiligen, und war darüber sehr traurig („Ich konnte nicht zeigen, was ich kann, und das grämt mich.“). Inwiefern sich die Expertise der Studierenden an ihren Projektergebnissen ablesen lässt, soll im Folgenden kurz an einem Projekt für den Deutschunterricht am Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä erörtert werden.

3.3 Projektergebnisse

In der Regel bestand die Projektarbeit im Rahmen der KOO-KIT-Studien aus der Erstellung eines Materials für den Sprachenkompass des Sprachenzentrums der Universität Jyväskylä, d. h. die Projektergebnisse waren produktorientiert. Von den 35 Studierenden der beiden Studienjahre 2004–2005 und 2005–2006 wurden insgesamt ein Offline- und 14 Online-Projekte fertiggestellt. Die Adressen der Online-Projektarbeiten finden sich auf der Website des Zentrums für angewandte Sprachforschung (s. „KOO-KIT-Projektarbeiten“ am Ende des Beitrags). Zu ihnen gehören z. B. ein Grundkurs Businessrussisch, eine Einführung in die Arbeit mit Korpora des Englischen, ein Material zum Aussprachetraining von Sibilanten und ein Offline-Material zum Rollenwechsel in der finnischen Gebärdensprache (auf CD-ROM). Neun Studentinnen fertigten insgesamt drei Projektarbeiten für Deutsch an. Die Projektgruppen bestanden aus zwei bis fünf Studentinnen. Für alle war die Projektarbeit eine neue Erfahrung. Die Gruppe aus fünf Studentinnen erwies sich als zu groß, um in der gegebenen Zeit ihr Projektthema auf ein begrenztes und kohärentes Problem zu fokussieren. So arbeiteten sie schließlich jede an einem von fünf unterschiedlichen Themen: *München*, *Märchen*, *Wende*, *Weihnachten* und *Karneval*, die sie letztlich noch geschickt zu einem Materialpaket (*Text und Kultur im Kontext*) bündeln konnten. In einem weiteren Material geht es um Landeskunde und die deutschen, österreichischen und Schweizer Varietäten der deutschen Sprache (*Rundreise am Bodensee*). Stellvertretend für die KOO-KIT-Projektergebnisse soll hier das *Deutsche-Musik-Projekt* genauer vorgestellt werden.

Das *Deutsche-Musik-Projekt* entstand auf Anregung eines Deutschlektors des Sprachenzentrums der Universität. Es sollte in deutsche Musik, d. h. vor allem Musik mit deutschen Texten, einführen und den „*Online-Kulturklub*“ des „*Sprachenkompass*“ ergänzen. Dem Wunsch nach einer „*Online-Bank*“ für deutsche Musik konnte vom Projekt aus urheberrechtlichen Gründen nicht

entsprochen werden. Da ein einfaches Übertragen von Liedtexten oder Texten über Musik ins Netz einem traditionellen Lehrbuch gegenüber keinen nennenswerten Mehrwert versprach, entschied sich die Projektgruppe zusätzlich zu einer Einführung in *Stilrichtungen der Musik* (Schlager, Rock, Pop, Hiphop und Metal) sowie über *deutsche Musikfestivals* (beide mit weiterführenden Linklisten) für *Interviews mit deutschsprachigen Austauschstudierenden* an der Universität Jyväskylä, in denen diese über deutsche Musik befragt wurden. Für die auf Video aufgenommenen Interviews stellten sich zwei österreichische Austauschstudierende zur Verfügung: Sandra und Felix. Es handelte sich um strukturierte Interviews, bei denen beiden dieselben Fragen gestellt wurden. Die aufgenommenen Videos wurden transkribiert und editiert (die Fragen wurden als Zwischentitel in das Video eingeblendet). Videoaufnahmen und Transkripte wurden für die Gestaltung der Aktivitäten verwendet.⁸ Als Beispiel soll hier das Transkript des Interviews mit Sandra angeführt werden:

Transkript⁹ des Interviews mit Sandra über deutsche Musik:

Wie heißt du und woher kommst du?

- Ich heiße Sandra, komme aus Österreich und mache hier jetzt Erasmus für ein Jahr in Finnland.

Was für Musik gefällt dir?

- Also, am liebsten habe ich Punk oder Rockmusik, manchmal höre ich auch Reggae. Gruppen oder Artisten, die ich gerne höre sind zum Beispiel Coldplay, die Sterne, Sublime, Smashing Pumpkins oder Nine Inch Nails. [...]

Bei der Analyse der Transkripte stellte sich heraus, dass sich die Interviews sehr gut für das Training von Meinungsäußerungen eignen. Aus diesem Grund wurde eine Einheit mit Aktivitäten zum Thema „Wie sage ich meine Meinung?“ zu den Interviews mit Sandra und Felix entwickelt. Eine Aktivität dient beispielsweise dem Einschätzen wertender Aussagen. Sandras Aussagen werden hier nicht wörtlich, sondern sinngemäß zitiert und die Lerner sollen entscheiden, ob ihre Bewertungen positiv oder negativ ausfallen. Die Aktivität wurde mit dem Autorenprogramm *HotPotatoes* angefertigt, wobei besonderer Wert auf ein über einfaches richtig-falsch hinausgehendes Feedback gelegt wurde. Klickt der Lerner im ersten Beispielsatz „Die Musik auf den Skipisten ist ziemlich peinlich“ die richtige Antwort „negativ“ an, so erhält er ein erläuterndes Feedback dazu, warum die Antwort richtig ist (im Englischen auch als *elaborated*, *explanatory*, *extended* oder *informative feedback*

8 Für das Projektergebnis zeichnet Maria Kojola als Autorin verantwortlich; die Aktivitäten zu Meinungsäußerungen und Charakteristika gesprochener Sprache wurden von der Autorin gemeinsam mit Sabine Ylönen entworfen.

9 Siehe den gesamten Text des Transkripts: <http://kielikompassi.jyu.fi/kookit06/demu/meinung.html>

bezeichnet, s. Jacobs 2002). Dieses Feedback basiert auf Erläuterungen der Wortbedeutungen von „peinlich“ und „ziemlich“. Gleichzeitig wird darauf aufmerksam gemacht, dass „ziemlich“ häufig in wertenden Aussagen gesprochener Sprache vorkommt:

Richtig!!! „Peinlich“ ist ein negativ wertendes Adjektiv. Es steht für ‚unangenehm, so dass man sich dabei schämt‘. „Ziemlich“ bedeutet hier soviel wie ‚relativ/recht stark‘ und wird gerade in gesprochener Sprache häufig verwendet, um die wertende Aussage (hier „peinlich“) näher zu charakterisieren.

Während Sandra im Interview sehr deutlich und langsam spricht, ist das Sprechtempo von Felix schneller und seine Antworten tragen wesentlich mehr charakteristische Merkmale gesprochener Sprache, wie Anakoluthformen (Abbrüche mit Pausen, Wiederholungen, Korrekturen und Neuanfänge oder Reformulierungen), Apokope (Verschleifungen am Wortende) und dialektale Merkmale. Aus diesem Grund wollte die Studentin dieses Interview zuerst verwerfen.¹⁰ Die Analyse des Transkripts zeigte jedoch, dass es sich gerade deshalb ausgezeichnet zum Sensibilisieren für die Merkmale des gesprochenen Deutschen eignete. Missfallensäußerungen sind beispielsweise immer eine heikle Angelegenheit, wenn man die Kommunikationspartner nicht vor den Kopf stoßen oder sich vor Vorwürfen schützen möchte. Ein viel untersuchtes Phänomen sind in diesem Zusammenhang die sogenannten Heckenausdrücke oder *Hedges* (Lakoff 1972), die auch Felix häufig in seinen Formulierungen nutzt. An einem Gesprächsauszug können die Lerner in einer weiteren Aktivität deshalb das Erkennen solcher Heckenausdrücke üben.

Der Aufgabe vorangestellt ist ein kurzer erläuternder Text zur Erläuterung von Heckenausdrücken, mit denen Missfallensäußerungen abgeschwächt werden können. Erläutert wird, dass man sich damit gegen potentielle Vorwürfe absichern, vor Anschuldigungen schützen oder die Aussage subjektivieren und so ihre Allgemeingültigkeit einschränken kann. Schließlich werden Beispiele für abschwächende Ausdrücke (*irgendwie, wahrscheinlich, vielleicht, teilweise*) und zur Betonung persönlicher Meinungen (*ich glaube/meine/denke*) genannt. Die Analyseaufgabe besteht darin, Heckenausdrücke im Transkript (s. Transkriptauszug) zu finden und durch Anklicken zu markieren.

Transkriptauszug:

Naja, ich glaube Rammstein ist ziemlich beliebt, und ich meine, ich habe jetzt eine ignorante Einstellung gegenüber denen, weil ich denk mir, die meisten Finnen verstehen die Texte nicht eins zu eins. Das ist dasselbe, wie wenn ich finnisch hör. Und

10 Die Skepsis authentischer gesprochener Sprache gegenüber ist unter Sprachenlehrern und besonders unter nichtmuttersprachlichen Deutschlehrern weit verbreitet, weil schon die Transkription „unmöglich“ aussieht und es nur so vor „Fehlern“ wimmelt (s. Ylönen 2005, S. 375).

wenn man aber die Texte von Rammstein versteht... dann sind die/ das ist Kindergarten. Die/ also, über das was sie singen, das sind Kindergartenreime ... und .. ja, also. Ich denke mal, weil/weil/weil viele Finnen wahrscheinlich die Texte nicht verstehen... es kommt da halt so drauf an, glaub ich. Und ich glaube auch Deutsch und dieses ... ich weiß nicht, ein bisschen Militärfache und so, das geht ganz gut miteinander. Und deswegen, ich weiß nicht, sie haben irgendwas, also irgendeine Ausstrahlung wahrscheinlich. Aber, in Österreich sind sie nicht so beliebt.

Die gefundenen Heckenausdrücke werden durch das Anklicken rot markiert und der Lerner erhält in einem Pop-up-Fenster eine Erläuterung zum jeweiligen Ausdruck, wie „*Signal zum Ausdruck einer persönlichen Meinung*“ für „ich glaube/meine/denke“ oder „*Zugeben eines Vorurteils, um den Gesprächspartner nicht möglicherweise zu verletzen*“ für „ich habe jetzt eine ignorante Einstellung gegenüber denen“. Diese Aktivität wurde von der Autorin mit *Macromedia Dreamweaver* programmiert.

Auch diese Studentin schreibt inzwischen ihre Magisterarbeit zum Thema neue Technologien im Deutschunterricht, in der sie das *DeMu*-Material im Unterricht testet und es weiterentwickelt. Beispielsweise kann anhand der Videoaufnahmen auch geübt werden, mit welchen sprachlichen Mitteln Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen ausgedrückt und Aussagen über andere Gruppen gemacht werden können und welche Funktion Stereotype dabei haben (s. a. Hausendorf 2000 und Roth 2005).

Abschließend soll ein Zitat aus der Eigenevaluation der Autorin des *DeMu*-Materials angeführt werden, in dem sie ihre Expertise in Sachen Medienkompetenz einschätzte (Beispiel 19):

- (19) Ich bin Expertin meiner eigenen Arbeit, wie man es m. M. n. auch sein sollte. Ich habe wahnsinnig viel gelernt auf diesem Weg, sowohl in Theorie und Praxis als auch über die Eigenschaften gesprochener Sprache. Ich bin recht zufrieden mit dem Jahresertrag, es hat sich mit allen Schwierigkeiten und Problemen als einfach großartiges Paket erwiesen. Und ich kann erhabenen Hauptes sagen, Expertin für das Deutsche-Musik-Projekt zu sein. Sowohl in Hinblick auf die Theorie als auch in der Praxis.

Die KOO-KIT-Studien haben sich insgesamt als wertvoller Beitrag zur Entwicklung kritischer Medienkompetenz angehender (Fremd-)Sprachenlehrer erwiesen, konnten nach 2006 aber leider nicht weiter angeboten werden, da die Projektfinanzierung durch das finnische Unterrichtsministerium abgelaufen war. Seitdem wird ein Kurs namens „*Moodi*“ für eine webbasierte Lernumgebung entwickelt, der den Lernern ab 2008 zur Verfügung stehen soll. Außerdem steht das Zentrum für angewandte Sprachforschung auf Universitätsebene in Verhandlungen mit dem Spracheninstitut und dem Lehrerbildungsinstitut zur Fortführung einer der KOO-KIT-Studien entsprechenden Unterrichtseinheit.

4. Schlussfolgerungen

Eine pädagogisch-didaktische Integration neuer Medien in den Unterricht, die seit den 90er Jahren zu den Strategien staatlicher Bildungsprogramme gehört, setzt Medienkompetenz der Lehrer voraus. Unter Medienkompetenz verstehen wir dabei nicht allein Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Handhabung der Technik, sondern vor allem auch methodisches und soziales Wissen und Können. Für Sprachenlehrer sind medienpädagogische und sprachdidaktische Fertigkeiten von primärer Bedeutung für einen sinnvollen und mehrwertbringenden Einsatz neuer Medien in den Sprachenunterricht. Wir plädieren in unserem Beitrag für eine interdisziplinäre, projektorientierte Sprachenlehrerausbildung, in der konstruktivistische Lerntheorien und neue Lernumgebungen nicht nur theoretisch behandelt werden, sondern praktische Ausbildungsgrundlage sind. Am Beispiel studentischer Eigenevaluationen und Projektarbeiten unseres KOO-KIT-Ausbildungsprogramms wird unseres Erachtens deutlich, welches Potenzial eine derart verstandene Entwicklung von Medienkompetenz für die Erhöhung der Attraktivität und Praxisrelevanz des Sprachenlehrerstudiums birgt.

KOO-KIT-Projektarbeiten

Übersicht aller KOO-KIT-Projektarbeiten 2002–2006: <http://www.solki.jyu.fi/opettaa/KOO-KIT/linkit.htm>

DeMu – Deutsche Musik (2006): <http://kielikeskus.jyu.fi/kookit06/demu/startseite.html>

Literatur

- Alanen, Riikka (2000): *Vygotsky, van Lier ja kieltenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa* (Vygotsky, van Lier und Sprachenlernen: soziokultureller Rahmen in der Erforschung von Sprachbewusstsein und Fremdsprachenlernen). In: Paula Kalaja/Lea Nieminen (Hg.): *Kielikoulussa – kieli koulussa* (In der Sprachenschule – Sprache in der Schule). *AFinLA Jahrbuch 2000* (Publikationen der finnischen Gesellschaft für angewandte Linguistik 58), S. 95–120
- Alderson, J. Charles (2000): *Technology in testing: the present and the future*. In: *System* 28, H. 4, S. 593–603
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia/Kammerer, Jutta (2004): *Selbstlernkompetenzen*. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ (Teilprojekt: Selbstlernkompetenz). 2. Auflage. Kaiserslautern: TU (Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern)
- Enkenberg, Jorma (2001): *Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa* (Lernen und Unterrichtsmodelle in der universitären Ausbildung). Online-Publikation: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/JormaE2.pdf>, S. 7–33
- Gagnon, George W./Colley, Michelle (2000): *Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications

- Gagnon, George W./Colley, Michelle (2006): *Constructivist Learning Design: Key Questions for Teaching to Standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Gilmozzi, Jutta V./Rist, Thomas (Hg.) (2002): *Medienkommunikation und Mediendidaktik*. Konstanz: Universität (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 5)
- Göltzer, Susanne (2003): *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch 11)
- Grotjahn, Rüdiger (1987): *On the Methodological Basis of Introspective Methods*. In: Claus Faerch/Gabriele Kasper (Hg.): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, S. 54–81
- Hausendorf, Heiko: *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer 2000 (Reihe Germanistische Linguistik 215)
- Huhta, Ari (2003): *Itsearviointi kielitaidon arviointimuotona*. (Eigenevaluation als Form der Bewertung von Sprachfertigkeiten.) In: Anneli Airola (Hg.): *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihakkeista* (Erfahrungen aus Projekten zur Bewertung mündlicher Sprachfertigkeiten.) Joensuu: Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulu
- Jacobs, Bernhard (2002): *Übersichtsartikel des Forschungsprojekts: Aufgaben stellen und Feedback geben*. URL: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm> (gelesen am 6.1.2008)
- Jonas, Hartmut/ Rose, Kurt (2002): *Computergestützter Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang
- Kalantzis, Mary/Cope, Bill/Harvey, Andrew (2003): *Assessing Multiliteracies and the New Basics*. In: *Assessment in Education* 10, H. 1, S. 16–26
- Kennedy, Mary (1991): *Some surprising findings on how teachers learn to teach*. In: *Educational Leadership* 49, H. 3, S. 14–17
- Kerres, Michael (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg
- Lakoff, George (1973): *Hedges. A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts*. In: *Journal of Philosophical Logic* 2, H. 4, S. 458–508
- Legutke, Michael, K. (2003): *Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung*. In: Legutke/ Rösler (Hg.) 2003, S. 209–245
- Legutke, Michael/Rösler, Dietmar (Hg.) (2003): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr
- Linnakylä, P./Kupari, P. (1996): *Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointin menetelmiä uudistamassa* (Authentische Evaluation bei der Erneuerung des schulischen Lernens und der Bewertungsmethoden.) In: A. Räisänen/T. Frisk (Hg.): *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arviointista* (Eine Brücke zu neuer Evaluation von Studierenden. Bewertung von studentischen Eigenevaluationen). Helsinki: Opetushallitus (Arviointi 6), S. 95–121
- Mandl, Heinz/Winkler, Katrin (2002): *Neue Medien als Chance für problemorientiertes Lernen an der Hochschule*. In J. Issing/G. Stäck (Hg.): *Studieren mit Multimedia und Internet*. Münster: Waxmann, S. 31–47
- Mänttari, Jarkko (1993): *Mökkiluokka oppi „Mutasen metodilla“* (Die Häuschenklasse lernt nach „Mutanens Methode“). In: *Opettaja* (Der Lehrer) 4, S. 24–25
- Menschenmoser, Helmut (2002): *Lernen mit Multimedia und Internet*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Basiswissen Pädagogik: Unterrichtskonzepte und -techniken 5)

- Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: University Press
- Planz, Monika (2004): *Neue Medien in der Lehrerbildung*. Diplomarbeit, JWG-Universität Frankfurt a.M. http://lernarchiv.bildung.hessen.de/reposit2/12423/Diplomarbeit.pdf?user_id=Anonymous+User&is_viewable=1&digest=bb76e128a47bfb618990e6c0d-6d9f1d7 (13.08.2007)
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): *Selbststeuerung des Lernprozesses mit Multimedia*. In: K. A. Geißler/G. von Landsberg/M. Reinhartz (Hg.): *Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfaden für die Praxis*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst
- Reuter, Ewald (2006): „Kuschelstudium“ im nordischen Wohlfahrtsstaat. *Bologna-Prozess und DaF-Studien in der finnischen Germanistik*. In: Hiltraud Casper-Hehne/Uwe Koreik/Annegret Middeke (Hg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag
- Roth, Marita (2005): *Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993–1996*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 36)
- Rüschhoff, Bernd/Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber
- Säljö, Roger (2001): *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma* (Lernpraktiken. Eine soziokulturelle Perspektive). Helsinki: Söderström Osakeyhtiöt
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr
- Siever, Torsten/Schlobinski, Peter/Runkehl, Jens (Hg.) (2005): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin: de Gruyter
- Taalas, Peppi (2005): *Change in the making: Strategic and pedagogical challenges of technology integration in language teaching*. Dissertation. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä
- Taalas, Peppi/Tarnanen, Mirja (2006): *Technology in Language Learning and Teaching programme (Koo-Kit) – towards multimodal expertise*. Poster presented at the NERA conference, Örebro, Sweden
- Tschirner, Erwin (1999): *Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse*. In: *Fremdsprache Deutsch* H. 21, S. 54–58
- Tschirner, Erwin/Funk, Hermann/König, Michael (Hg.) (2000): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen
- Ylönen, Sabine (2005): *Training mündlicher Kommunikation mit E-Materialien?* In: Armin Wolff/Claudia Riemer/Fritz Neubauer (Hg.): *Sprache lehren – Sprache lernen*. Regensburg: FaDaF (Materialien Deutsch als Fremdsprache 74), S. 371–394