universität wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Lernpartnerschaften via Internet“

Eine empirische Untersuchung anhand des Projekts „UniCul“

Verfasserin

Milica Veljanovska

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 332
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Deutsche Philologie
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich während meines Studiums auf unterschiedliche Weise unterstützt haben.

Ich bedanke mich bei meiner Familie, vor allem bei meinen Eltern Ivančo und Luiza Veljanovski, die mir das Studium an der Universität Wien ermöglicht haben und mir die größte Unterstützung während des ganzen Studiums waren. Meinem Bruder Dimitar Veljanovski danke ich auch für seine große moralische Unterstützung all diese Jahre.

Bei Andreas Weissensteiner möchte ich mich dafür bedanken, dass er mir während der Verfassung dieser Arbeit immer zur Seite gestanden ist.

Ein großer Dank ergeht an die Koordinatorinnen des Projekts „UniCul“, Frau Ulrike Gemein und Frau Ljubov Sova sowie an alle SchülerInnen, welche auf meine Fragebögen geantwortet haben. Ich bedanke mich besonders bei Frau Ulrike Gemein, die mir alle nötigen Daten bezüglich des Projekts zur Verfügung stellte und immer sehr hilfsbereit war. Ohne ihre Hilfe wäre es mir nicht möglich gewesen diese Arbeit in dieser Form zu verfassen.

Meinem Betreuer Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann möchte ich ganz besonders für seine fachliche Unterstützung sowie für alle hilfreichen Ratschläge, welche mich bei der Verfassung dieser Arbeit immer einen Schritt weiter gebracht haben, danken.

Inhaltverzeichnis

1. Einleitung ... 3

1.1. Thema der Arbeit ... 3

1.2. Aufbau der Arbeit ... 5

2. Neue Medien, Internet und Internetdienste ... 7

2.1. Begriffserklärung: Neue Medien ... 7

2.2. Internet ... 9

2.2.1. Internet: Begriffserklärung, NutzerInnenzahl und Funktion ... 9

2.2.2. Internetdienste ... 10

3. Der moderne Fremdsprachenunterricht ... 14

3.1. Tendenzen im Fremdsprachenunterricht ... 14

3.2. Das interkulturelle Lernen ... 17

4. Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht ... 20

4.1. Das Internet als Informationsquelle ... 21

4.2. Das Internet als Publikationsmedium ... 22

4.3. Das Internet als Kommunikationskanal ... 23

5. Lernen im Tandem ... 25

5.1. Zu der Bedeutung des Lernens im Tandem ... 25

5.2. Kurze Geschichte des Lernens im Tandem ... 26

5.3. Lernen im Tandem für Einzelpersonen ... 29

5.4. Lernen im Tandem für Gruppen und Klassen ... 29

5.5. Face-to-face-Tandem (Präsenztandem) ... 30

5.6. eTandem (Distanztandem) ... 31

6. Methodisch-didaktische Gestaltung von eTandemprojekten zwischen Klassen aus verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften: Das Beispiel „UniCul“ ... 33

6.1. Warum „UniCul“? Kurze Beschreibung des Projekts ... 33

6.2. Organisation und Durchführung ... 34

6.2.1. Vorbereitung ... 35

6.2.1.1. Technische Voraussetzungen ... 35

6.2.1.2. Planung, Kontaktaufnahme und Koordination ... 36

6.2.1.3. Absprache zwischen den Teilnehmern am Projekt „UniCul“ ... 38

6.2.2. Durchführung des Projekts ... 45

6.2.2.1. Die E-Mail-Kommunikation ... 45

6.2.2.2. Die Textarbeit ... 47

6.2.2.3. Fotos auf der Webseite ... 48

6.2.3. Aufbau und Funktion der Webseite des Projekts „UniCul“ ... 48

7. Empirische Untersuchung 50
7.1. Untersuchungsziel 50
7.2. Methodologische Vorgehensweise: Der Fragebogen als Untersuchungsmethode ... 51
7.3. Darstellung der Ergebnisse 57
7.4. Schlussfolgerung 67

8. Abbildungsverzeichnis 70

9. Literaturverzeichnis 72

10. Anhang 84
10.1. Fragebögen 84
10.1.1. Fragenbögen an die deutschen SchülerInnen des Projekts „UniCul“ 84
10.1.2. Fragenbögen an die kasachischen SchülerInnen des Projekts „UniCul“ 86
10.1.3. Fragebogen für Frau Ulrike Gemein, Koordinatorin des Projekts „UniCul“ ... 89
10.1.4. Fragebogen für Frau Ljubov Sova, DaF- Lehrerin an der Schule Nr. 11 in Aktobe, Kasachstan 91
10.2. Anhang zum Projekt „UniCul“ 94
10.2.1. Freie Auswahl aus E-Mails des Projekts „UniCul“ 94
10.2.2. Freie Auswahl aus Texten von der Webseite des Projekts „UniCul“ 98
10.2.3. Freie Auswahl aus Abbildungen von der Webseite des Projekts „UniCul“ ... 101
10.2.4. Die Webseite des Projekts „UniCul“ 102
10.3. Abstract 103
10.4. Lebenslauf 104

1. Einleitung

1.1. Thema der Arbeit

> "Durch die neuen Medien mit ihrer schnellen Raumüberwindung und der anderen Art des Zugriffs auf Informationen können zumindest im Bereich des Fremdsprachenlernens außerhalb des zielsprachigen Raums autonome Projekte in bisher nicht möglicher Weise gefördert werden" (Rösler 1998: 3).

„Information", „Kommunikation", „Neue Medien", „Internet" sind die Schlagwörter unseres Zeitalters. Heutzutage leben wir in einer Gesellschaft, die Rüschoff und Wolff (1999: 15) als „Informationsgesellschaft" bezeichnen, „in der Information und Kommunikation von zentraler Bedeutung sind" (Rüschoff & Wolff 1999: 15).

Die schnelle Entwicklung der neuen Medien und deren Vernetzung bilden die Grundlage für einen global umfassenden Informationsraum, dessen „Informationspotential von jedem Punkt der Erde aus gespeist und abgerufen werden kann" (Krahberger 2003). Die riesigen Mengen an Informationen, die für jeden/jede InternetnutzerIn zur Verfügung stehen, führen dazu, dass immer mehr von einem „Global Village"[1] gesprochen wird. Durch die Vernetzung der Informationen verschwimmen nationale Grenzen und räumliche Trennlinien, dadurch können soziale Beziehungen auch über große Distanzen aufgebaut und gepflegt werden (vgl. Huber 1997: 71).

Die erleichterte Kommunikation und die schnelle Informationsverteilung führen zur Globalisierung fast aller Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und der zwischenmenschlichen Beziehungen, was auch zu bedeutsamen strukturellen Veränderungen im Bereich der Wirtschaft, der Politik und der Technik führt (siehe auch Huber 1997; Rüschoff 1999).

[1] Der Begriff stammt von Marshall McLuhan (1968) und bezieht sich auf die Welt der Neuzeit, die durch digitale Vernetzung zu einem „Globalen Dorf" zusammenwächst.

Mit der Globalisierung dieser Lebensbereiche haben auch die ersten bildungspolitischen Diskussionen begonnen, ob die neuen Medien auch im Unterricht ihren Platz finden sollen und wenn ja, wie ihr Potential im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Wie Marx und Langner (2005) schreiben, sind die Meinungen der Wissenschaftler zum Einsatz der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht unterschiedlich, und sie reichen von „unüberlegter Begeisterung bis zu kategorialer Ablehnung“ (Marx & Langner 2005: 1).

Mittlerweile wurden viele Versuche unternommen, das Internet im Fremdsprachenunterricht einzusetzen und sein Potential sinnvoll zu nutzen. Viele Autoren (Boeckmann 2007; Boeckmann, Rieder-Bünemann & Vetter 2008; Breindl 1997; Donath 1998; Wolff 1997; Rüschoff & Wolff 1999 usw.) sind der Meinung, dass die neuen Medien den Unterricht bereichern und eine Unterstützung beim Fremdsprachenerwerb sein können.

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, die Funktionen der neuen Medien, welche für das eTandemlernen angewendet werden können, zu hinterfragen. Hauptsächlich interessiert mich für diese Studie die Rolle der eTandemprojekte, die zwischen Klassen organisiert werden, welche aus verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften stammen und die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse sowie die Förderung des interkulturellen Verständnisses bei den TeilnehmerInnen zum Ziel haben. In dieser Arbeit möchte ich nachprüfen, inwieweit solche Projekte zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und zur Förderung des interkulturellen Verständnisses beitragen können? Erwerben die SchülerInnen vielleicht auch andere Kompetenzen während der Projektarbeit? Wie finden die Lernenden dieser Lernart – macht es den Lernenden Spaß an einem eTandemprojekt teilzunehmen, oder ist das Lernen im Tandem eine Belastung für die Lernenden? Damit ich diese Fragen beantworten kann, habe ich die TeilnehmerInnen und die Koordinatorinnen des Projekts „UniCul“ befragt und ihre Antworten im empirischen Teil dieser Arbeit analysiert.

Nach dieser kurzen Erläuterung der Hauptziele dieser Studie möchte ich als nächstes einen Überblick über den Aufbau der Arbeit geben.

1.2. Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit werde ich mit einer Einführung in die Grundbegriffe im Bereich der neuen Medien und des Internets beginnen. Ich werde die allgemeine Rolle des Internets und seiner Dienste erläutern. Ohne diese Erläuterungen wird es für mich nicht möglich sein, später näher auf ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht eingehen zu können.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit den meiner Meinung nach wichtigsten Tendenzen im heutigen Fremdsprachenunterricht. Dabei möchte ich auf die Rolle des interkulturellen Lernens eingehen. Weiters werden die Begriffe: „Prozessorientierung, Handlungs- und Projektorientierung, Authentizität, soziales Lernen und Autonomie“ erklärt, die laut Rüschoff und Wolff (1999: 58) die wichtigsten Zielkomponenten des Fremdsprachenunterrichts sind. Das interkulturelle Lernen und seine Bedeutung beim Fremdsprachenerwerb werden ebenfalls in diesem Kapitel dargestellt.

Das vierte Kapitel geht etwas näher auf die Problematik bei der Verwendung des Internets im Fremdsprachenunterricht ein und beschreibt seine Rolle im Fremdsprachenunterricht. Zunächst folgt eine konkrete Beschreibung der Anwendungsbereiche des Internets als Informationsquelle, Publikationsmedium und Kommunikationskanal.

Das Zentrum meiner Untersuchung bildet die Beschäftigung mit Tandemprojekten, die über Internet erfolgen. Deswegen werde im fünften Kapitel die Grundlagen des Tandemlernens erläutern. Dabei beschreibe ich die verschiedenen Tandemarten und deren Charakteristika.

Im sechsten Kapitel dieser Arbeit erfolgt eine genaue Beschreibung der methodisch-didaktischen Gestaltung von eTandemprojekten anhand des Projekts „UniCul“. Dabei werde ich die äußeren und inneren Bedingungen beschreiben, welche erfüllt sein müssen, damit das Projekt erfolgreich organisiert werden kann.

Nach einer näheren Beschreibung des Untersuchungsziels dieser Studie und der Forschungsinstrumente, die bei der Datensammlung verwendet wurden, kommen die Darstellung und die Analyse der Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung.

Mit einer eigenen Betrachtung der Zukunftsperspektiven dieser Lernart schließe ich diese Arbeit ab und hoffe, dass sie zur Verbesserung des noch laufenden Projekts „UniCul“ sowie zur weiteren Entwicklung dieser Lernmethode beitragen wird.

2. Neue Medien, Internet und Internetdienste

Mit der Entwicklung der modernen Gesellschaft sind die neuen Medien Bestandteil unseres Alltags geworden. Laut Lehner (2000: 11) wird der Begriff der neuen Medien in der bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart am häufigsten verwendet. Es wird viel über ihren Einsatz im Unterricht diskutiert sowie über die Möglichkeiten, die sie für den Unterricht bieten. Die Arbeit mit den neuen Medien ist für viele heutzutage ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und es wird immer mehr in diesem Bereich geforscht. Bevor ich näher auf die Bedeutung der neuen Medien für den Fremdsprachenunterricht eingehe, möchte ich in diesem Kapitel die grundlegenden Begriffe „neue Medien“, „Internet“ und „Internetdienste“ erklären.

2.1. Begriffserklärung: Neue Medien

Von den zahlreichen Definitionen aus der Fachliteratur, die den Begriff „neue Medien“ bestimmen, habe ich mich entschieden, der Definition von Kohlhase (2007: 12) zu folgen:

> „Unter 'neue Medien' werden alle Formen der Wissensaufbereitung oder der Informationsvermittlung verstanden, die in digitalisierter Form über Computer oder Internet erreichbar sind und die sich durch eine hypermediale Struktur auszeichnen“ (Kohlhase 2007: 12; vgl. Weidenmann 1997, 2001).

Hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten der neuen Medien kann man grundsätzlich zwischen Offline- und Online- Medien unterscheiden. Unter Offline-Medien oder so genannten „Stand-Alone-Anwendungen“ versteht man primär die Verwendung von optischen oder digitalen Speichermedien (Diskette, CD-ROM, DVD, USB) bzw. die Vernetzung von Computern ohne direkte Verbindung zu einem externen Informationsanbieter. Bei Online-Medien handelt es sich um vernetzte computergebundene Anwendungen, bei denen der Anwender die Möglichkeit hat mit anderen Anwendern in direkten Kontakt zu treten (vgl. Lehner 2000: 11; Schmidt 2007: 112f).

Stähler (2001: 107) weist auf fünf Merkmale der neuen Informationsträger hin:

- „Der Informationsträger ist selbst aktiv, d.h. er kann die gespeicherten Informationen […] anwenden; somit ist er selbst Wissensträger, Agent.
- Der Informationsträger ist interaktiv, d.h., er kann […] mit anderen Agenten interagieren.
- Der Informationsträger ist sowohl in räumlicher als auch in zeitlicher Hinsicht ubiquitär, d.h., die Informationsobjekte auf dem Träger sind von räumlich weit verteilten Agenten bei gleichzeitiger Beständigkeit der Informationen über die Zeit nutzbar.
- Der neue Informationsträger vernetzt bisher isolierte Informationsobjekte. Aufgrund der Vernetzung entstehen neue Informationsobjekte […].
- Der Informationsträger ist multimedial, d.h., er ist fähig, textliche (alphanumerische), akustische, optische und kinetische Informationen aufzunehmen, zu speichern, zu übertragen und wiederzugeben. Als aktiver Informationsträger kann er die multimedialen Informationen auch be- und verarbeiten“ (Stähler 2001: 107).

Einer der wichtigsten Informationsträger unseres Zeitalters ist das neue Medium Internet (vgl. Schmitt & Mangold 2005: 285), dessen Nutzung „immer mehr an Bedeutung (gewinnt) und für eine vernetzte Informationsgesellschaft als Basisqualifikation gesehen“ wird (Döring 1997; zitiert nach Weckenmann, Weisz, Walter & Jirasko 2000: 143). Wie sich der Begriff „Internet“ definieren lässt, welche Dienste das neue Medium bietet und welche Rolle es für den Fremdsprachenunterricht spielt, wird in den nächsten Abschnitten erklärt.

2.2. Internet

2.2.1. Internet: Begriffserklärung, NutzerInnenzahl und Funktion

> "The Internet, sometimes called simply "the Net," is a worldwide system of computer networks - a network of networks in which users at any one computer can, if they have permission, get information from any other computer (and sometimes talk directly to users at other computers). […] Today, the Internet is a public, cooperative, and self-sustaining facility accessible to hundreds of millions of people worldwide"[2] (TechTarget 2006).

Strukturell gesehen ist das Internet das größte Computernetzwerk der Welt und besteht aus über einer Milliarde einzelnen NutzerInnen. Die neuesten Untersuchungen der Internet World Stats (2009) haben gezeigt, dass es im Jahr 2008 1596270108 InternetnutzerInnen weltweit gab. In der abgebildeten Tabelle wird dargestellt, wie die Zahl der InternetnutzerInnen jedes Jahr rapid wächst.

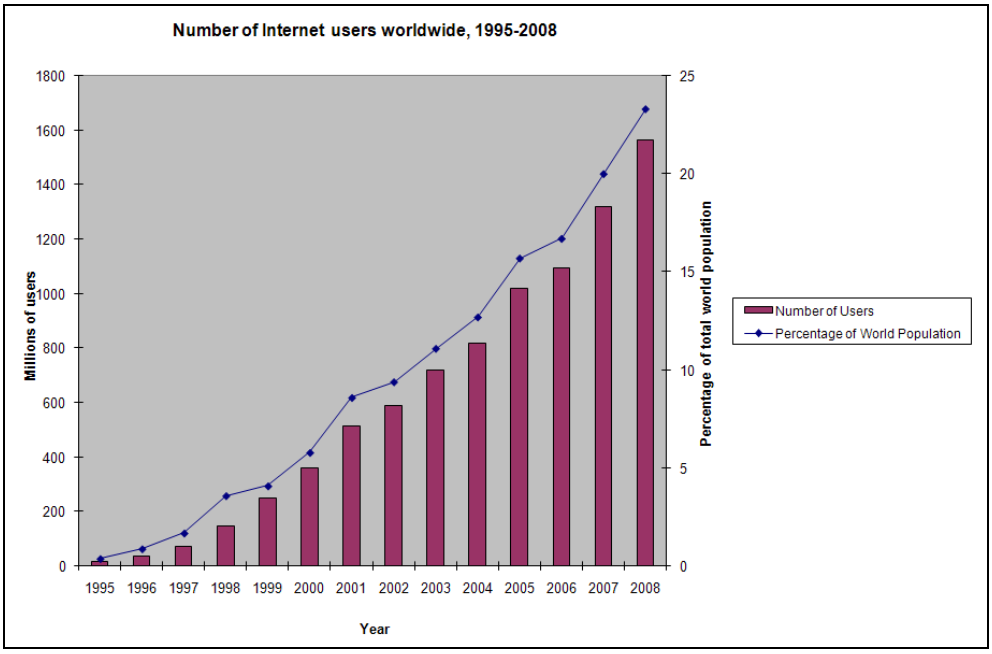


Abb. 1: Global Policy Forum (2009), InternetnutzerInnen weltweit 1995-2008

[2] „Das Internet, manchmal einfach „das Netz" genannt, ist ein weltweites System von Computernetzen – ein Netz der Netze, in dem Benutzer an jedem Computer Informationen von anderen Computern erhalten können, sofern sie die Erlaubnis dafür haben (und auch direkt mit anderen Benutzern an anderen Computern sprechen können). Heute ist das Internet eine öffentliche, kooperative und autarke Anlage, die Hunderten Millionen Leuten weltweit zugänglich ist." [eigene Übersetzung]

Das Internet bietet große Mengen an Informationen, die für die InternetnutzerInnen zugänglich sind, als auch eine unbeschränkte Interaktion und Zusammenarbeit mit anderen BenutzerInnen ohne Hinsicht auf „raumzeitliche Distanzen“(Huber 1997: 71).

Die Übertragung von Daten und der Informationsaustausch zwischen verschiedenen Netzwerken wird mittels des Transmission Control Protocol (TCP) und dem Internet Protocol (IP) ermöglicht (siehe Graf 1997: 6). Die Aufgabe dieser Protokolle ist es Informationen zwischen dem Sender und dem Empfänger zu versenden. Je nach Protokollart werden verschiedene Arten und Größen von Datenpaketen über das Netzwerk ausgetauscht (siehe auch Pfeiffer 2005: 107).

2.2.2. Internetdienste

Das Internet stellt den BenutzerInnen Daten zur Verfügung und ermöglicht die Kommunikation zwischen Einzelpersonen. Das wird durch verschiedene Internetdienste ermöglicht, die sich nach den Nutzungsmöglichkeiten, der Aufgabe und der Funktion voneinander unterscheiden. Laut Pfeiffer (2005: 108f) gehören zu den wichtigsten Diensten die folgenden:

- **„Namensdienste**: Sie dienen der Identifikation der Nutzer im Internet
- **Verzeichnisdienste**: Sie dienen der Auflistung von Nutzern bzw. Ressourcen im Internet
- **Elektronische Post**
- **Dateitransfer**
- **Remote Login**: Ermöglicht es dem Nutzer bzw. einer Anwendung, direkt auf einem entfernten System zu arbeiten
- **Netzwerkmanagement**: Übernimmt Aufgaben wie Fehlerkontrolle, Konfigurationskontrolle aller verwalteten Systembestandteile oder Sicherheitsmanagement
- **Audio- und Videokommunikation in Echtzeit**
- **Chat**
- **Usenet News**: Ein öffentlich zugänglicher Kommunikationsdienst, ähnlich organisiert wie ein „Schwarzes Brett“
- **Suchdienste**
- **World Wide Web (WWW)“** (Pfeiffer 2005: 108f).

Die am häufigsten genutzten Internetdienste sind das **World Wide Web**[3] und **E-Mail** (siehe Misoch 2006: 45). „Man kann das WWW als eine riesige Datenbank ansehen" (Mitschian 1999: 165). Die Informationen des WWW sind in Form von Dokumenten (so genannten Internetseiten) organisiert. Die Server können jeden Tag mit neuen Daten ausgestattet werden, die mit so genannten Browsern (z.B. Microsoft Internet Explorer, Netscape Navigator oder Mozilla Firefox) abgerufen werden können. Die Dokumente selbst werden in Hypertext Markup Language (HTML) geschrieben (vgl. Eck, Legenhausen & Wolff 1995: 54). Die WWW-Dokumente wie „Text, Graphik, Ton- und Filmaufnahmen, aber auch interaktive Programme" (Pfeiffer 2005: 111) werden durch eine grafische Oberfläche zugänglich gemacht.

Das Internet fungiert nicht nur als Informationsquelle, sondern auch als Kommunikationsmedium, das eine unbeschränkte Interaktion zwischen den InternetnutzerInnen ermöglicht. Döring (2003: 125) teilt die Kommunikation innerhalb der Computernetzwerke in „zeitversetzten" (asynchronen) und „zeitgleichen" (synchronen) Austausch von Nachrichten ein. Die Kommunikation kann zwischen zwei oder mehreren Personen laufen.

Typ der Kommunikation	**asynchrone Internet-Dienste**	**synchrone Internet-Dienste**
Individualkommunikation (interpersonale Kommunikation)	E-Mail	Internet-Telefonie Instant Messaging
Gruppenkommunikation	Mailingliste Newsgroups Newsboards	IRC-Chats Web-Chats Grafik-Chats Internet-Videokonferenzen Multi User Domains Online-Spiele Online-Tauschbörsen
Unikommunikation oder Massenkommunikation	Websites	Websites

Abb. 2: Döring (2003: 125), Formen der asynchronen und synchronen computervermittelten Kommunikation (Auswahl)

[3] Es wird auch **WWW** oder **Web** genannt.

E-Mail (**electronic-mail**) oder auch **elektronische Post** genannt hat gewisse Vorteile gegenüber der normalen Post. Der Transport von elektronischen Briefen (E-Mails) geht weltweit sehr schnell bzw. dauert, wie Rohner (1997: 233) schreibt, „im schlimmsten Fall zehn Sekunden“. Die Nachrichten können jederzeit versendet und empfangen werden. Der/die BenutzerIn hat jederzeit Zugriff auf sein Postfach (Mailbox) und kann die Nachrichten bearbeiten. Außer schriftlichen Nachrichten können via E-Mail als Anhänge (Attachments) auch verschiedene Dateitypen wie Softwarepakete, Bild-, Ton- und Videodateien übertragen werden (vgl. Beck 2006: 80ff; Wieser 2001: 10).

„Die verschiedenen Arten von Chat und Online-Treffpunkten im Internet können als E-Mails mit synchroner Nachrichtenübermittlung verstanden werden“ (Mitschian 1999: 170). Im Unterschied zur E-Mail ermöglicht **Internet Relay Chat (IRC)** eine direkte und synchrone Kommunikation zwischen den GesprächspartnerInnen. Im IRC können auch mehrere Personen am Gespräch teilnehmen und dabei kann man von Online-Konferenzen sprechen. Die Kommunikation wird in so genannten Chat-Rooms (Chat-Räume) durchgeführt. Ursprünglich sprach man über einen reinen Textchat, aber mit der Entwicklung der Technologie wird dieser in der letzten Zeit durch einen so genannten **„Audio-“** bzw. **„Videochat“** ersetzt (vgl. auch Eiden 2004; Wieser 2001: 10).

Eine weitere asynchrone Kommunikationsform im Internet sind die so genannten **Newsgroups**, die auch als **virtuelle Diskussionsforen** bezeichnet werden. Die Newsgroups sind öffentliche Diskussionsforen über welche Texte zu verschiedenen Themen ausgetauscht werden. Um an einer Diskussion teilzunehmen muss man sich zuerst anmelden, erst danach kann man alle schon veröffentlichen Artikel zum Thema lesen, sowie auch eigene Artikel veröffentlichen. Um einen Artikel zu veröffentlichen, muss der Artikel zuerst an einen **Newsserver** gesendet werden; dieser bietet den anderen NutzerInnen die Möglichkeit, den Artikel lesen zu können (vgl. Beck 2006: 103ff; Döring 1997: 311f; Wieser 2001: 10).

Eine andere Art Diskussionsforen, die dem Austausch über bestimmte Themen dienen, sind die **Mailinglisten.** Der Unterschied zu den Newsgroups besteht darin, dass jede Nachricht nur an einen begrenzten Personenkreis gesendet wird. Um eine solche Nachricht zu erhalten, muss man die Mailingliste abonnieren und erhält dann alle Nachrichten, die TeilnehmerInnen der Mailingliste senden. Man kann auch selbst Beiträge senden (vgl. Beck 2006: 96; Döring 1997: 311; Wieser 2001: 10).

In diesem Kapitel habe ich versucht einen allgemeinen Einblick in die Bedeutung und die Funktion der neuen Medien bzw. des Internets und der Internetdienste zu geben. Nachdem ich in dem nächsten Kapitel die, meiner Ansicht nach, wichtigsten Tendenzen im heutigen Fremdsprachenunterricht darstellen werde, möchte ich mich im vierten Kapitel dieser Arbeit der Bedeutung des Internets für den Fremdsprachenunterricht annähern.

3. Der moderne Fremdsprachenunterricht

3.1. Tendenzen im Fremdsprachenunterricht

> „Lernen wird als eine aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbständig durchgeführt werden muss. Der Lernende konstruiert sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen – Lernen wird als "kreativer Konstruktionsprozess" gesehen“ (Wolff 1998).

In unserer Gesellschaft wird heutzutage immer mehr Wert auf „die Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Lernenden bei allen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen“ (Wolff 1998) gelegt. Das Lernen wird als ein aktiver und autonomer Prozess gesehen, der „für jeden Lernenden zu unterschiedlichen Ergebnissen“ (Wolff 1998) führt. Die Schule ist der Ort, an dem die SchülerInnen auf das lebenslange Lernen vorbereitet werden sollen. Ihnen soll gezeigt werden, wie sie selbstständig zu Wissen kommen können, und dabei sollen sie sich auch über die eigenen Wissenskonstruktionsprozesse bewusst werden und die Fähigkeit zur Evaluation der eigenen Lernprozesse erwerben. Die Lehrperson ist nicht mehr als die einzige Wissensquelle zu sehen, die Wissen übermittelt, sondern als eine Person, die den Lernprozess unterstützt und moderiert. Einen besonderen Wert wird auch auf die soziale Interaktion zwischen den Lernenden gelegt. Immer mehr wird die kooperative Zusammenarbeit zwischen den Lernenden gefördert (vgl. Wolff 1997: 22f). Alle diese allgemeinen pädagogisch-didaktischen Ziele gelten genauso für den Fremdsprachenunterricht.

Rüschoff und Wolff (1999: 55) erstellten ein Modell, wie der moderne Fremdsprachenunterricht aussehen soll.

Abb. 3: Rüschoff und Wolff (1999: 55), Ein Modell fremdsprachlichen Lernens

Das Modell von Rüschoff und Wolff (1999) strebt drei Lernziele beim Fremdsprachenerwerb an:

- Kommunikationsfähigkeit;
- Sprachbewusstheit;
- Sprachlernbewusstheit.

Die Autoren sind der Meinung, dass die Sprache außer in kommunikativen Sprachaktivitäten, welche zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten führen, auch „beim Experimentieren und Forschen über die Fremdsprache“ gebraucht werden kann. Der Gebrauch der Fremdsprache beim Experimentieren und Forschen führt zur „Sprachbewusstheit“. Die Lernenden sollen in der Lage sein, die eigenen Lernprozesse zu evaluieren. Der Gebrauch der Sprache bei der Evaluation führt zu „Sprachlernbewusstheit“. Aber „erst die Gesamtheit dieser drei Teilkompetenzen macht die fremdsprachliche Sprachfähigkeit aus“ (Rüschoff & Wolff 1999: 55). Das Modell von Rüschoff und Wolff zeigt auf, dass nicht nur das Erreichen der vorgegebenen Lernziele wichtig ist, sondern dass die Lernprozesse bzw. die Wege, über die die Lernenden zum Wissen kommen, viel wichtiger sind.

Als wichtige Komponenten des Fremdsprachenunterrichts nennen Rüschoff und Wolff (1999: 58): "Prozessorientierung, Handlungs- und Projektorientierung, Authentizität, soziales Lernen und Autonomie".

Den Lernenden muss eine Möglichkeit zum „entdeckende(n) und prozessorientierte(n) Lernen" (Engel 1997: 26) geboten werden. Es ist nicht nur wichtig, dass die Lernenden zu neuem Wissen kommen, sondern auch der Weg zu diesem Wissen bzw. mit welchen Lernstrategien und Lerntechniken sie das neue Wissen erwerben, muss stärker im Fokus stehen. Wolff (1997: 23) schreibt, die Lernenden sollen in der Schule „Lernen lernen". Die Lernenden sollen lernen, wie sie Informationen verarbeiten, erarbeiten und aufbereiten und dabei ihr Wissensnetz verbreitern können. Auf diese Weise werden die „kommunikative(n) Fähigkeiten wie auch Sprachbewusstheit […] entwickelt und gefördert" (Rüschoff & Wolff 1999: 59).

Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens soll der/die Lernende stehen, der/die selbst aktiv sein soll. Die Lernenden sollen die Fremdsprache „so oft wie möglich als ein Instrument sprachlichen Handelns" (Bach & Timm 1996: 13) erfahren. Alles, was sie im Unterricht gelernt haben, sollen sie mittels verschiedener Lernaktivitäten erproben. Die SchülerInnen sollen „ihr Handeln selbst […] planen und […] organisieren" (Boeckmann 2007: 107) und dabei Wissen und Fähigkeiten erwerben, die sie auch „in der realen Lebenswirklichkeit gebrauchen werden können" (Wolff 1997: 23).

Die Konstruktivisten betonen auch die Wichtigkeit der Arbeit mit authentischen Materialien[4] im Unterricht, sowie das Streben nach „möglichst authentische(r) Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer" (Rüschoff & Wolff 1999: 61). Mittels authentischen Materialien sollen die Lernenden die „Sprache in ihren authentischen Erscheinungsweisen und typischen Verwendungssituationen" (Edelhoff 1986a: 17; zitiert nach Storch 2008: 272) kennen lernen. Zu einer authentischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht kann es Rüschoff und Wolff zufolge eher im Rahmen einer Projektarbeit kommen (vgl. Rüschoff & Wolff 1999: 61).

[4] „Authentische Materialien unterscheiden sich von didaktisierten Materialien dadurch, dass sie nicht nach einer lehrwerkangemessenen sprachlichen oder inhaltlichen Progression gestaltet sind. Es sind Materialien, die reale oder fiktive Sachverhalte sprachlich und textsortenangemessen darstellen und daher spezifische fremdsprachliche Kenntnisstände unberücksichtigt lassen" (Rüschoff & Wolf 1999: 61).

Rüschoff und Wolf (1999: 63) bevorzugen die Kleingruppenarbeit als Sozialform des Lernens. Die kognitiv und konstruktivistisch orientierten Lerntheoretiker sind der Meinung, dass es nur in der Kooperation mit anderen „zu einer Angleichung der subjektiven Wissenskonstrukte kommen“ kann, nur dadurch „können die individuell formulierten Hypothesen getestet und die subjektiven Konzepte aufeinander bezogen werden“ (Rüschoff & Wolf 1999: 63). Sie gehen davon aus, dass in einer kleinen Gruppe die „Sprachbewusstheit“ der Lernenden/des Lernenden besser aufgebaut werden kann.

Die Lernendenautonomie ist ein Zentralbegriff des modernen Fremdsprachenunterrichts. „Die Lernenden müssen im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Lernen selbstständig und eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können“ (Holec 1981:3; zitiert nach Rüschoff & Wolf 1999: 65). Als Voraussetzungen für Lernautonomie nennt Holec „die Fähigkeit Lernziele, Lerninhalte und Lernprogression festzulegen, geeignete Lerntechniken auszuwählen und den eigenen Lernerfolg bewerten zu können“ (Holec; zitiert nach Richter 2001).

Nach dieser kurzen Beschreibung der aus meiner Sicht wichtigsten Zielkomponenten des heutigen Fremdsprachenunterrichts, möchte ich in diesem Kapitel noch auf die Rolle und die Bedeutung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht hinweisen, auf das immer mehr Wert gelegt wird.

3.2. Das interkulturelle Lernen

> „„Das Fremde“ kann Teil von uns selbst werden und uns damit bereichern“ (Yaling 2007: 140).

In Österreich steht das interkulturelle Lernen als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen für die Hauptschulen und für die AHS. Mittels interkulturellen Lernens „soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden“ (BMUKK 2008). Das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur organisiert auch den Schulwettbewerb „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“, an dem

Schulen aus Österreich mit interkulturellen Projekten teilnehmen können, um dadurch das interkulturelle Lernen an den Schulen zu fördern (siehe BMUKK 2008).

Aber was bedeutet es interkulturell zu lernen? Über den Begriff „interkulturelles Lernen“ wird in der Fremdsprachendidaktik viel diskutiert. Breitenbach (1979) definieren das interkulturelle Lernen als

> „eine Form des sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu genauer Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme, als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt (…)“ (Breitenbach 1979: 40; zitiert nach Küstner 2008: 62f).

Wie Breitenbach schreibt, stellt das interkulturelle Lernen immer einen Versuch dar, die eigene und die fremde Kultur zu vergleichen und dabei die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen festzustellen, was zum Abbau von Vorurteilen führen soll. Das interkulturelle Lernen ist mittlerweile ein untrennbares Segment des Fremdsprachenunterrichts, da so wie Bleyhl (1994) der Meinung ist: „das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen“ (Bleyhl 1994: 9).

Laut Yaling (2007) soll den Lernenden im Unterricht bewusst werden, „dass die Menschen trotz aller kulturellen Unterschiede viele Gemeinsamkeiten haben“ (Yaling 2007: 140). D.h. nicht nur die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen sollen verglichen und erhoben werden, sondern auch die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Kulturen, die die beiden Kulturen verbinden, sollen fokussiert werden. Das Finden von Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen ist laut Yaling (2007) sehr wichtig beim Erwerb interkultureller Kompetenz und soll als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht gesehen werden. Ihrer Meinung nach, soll der Fremdsprachenunterricht ein Ort für interkulturelle Begegnungen sein. Außerdem vertritt sie auch die Meinung, dass im Unterricht Themen wie „die Zuwendung und Liebe, die Familie und die Gemeinschaft, Ausbildung und Beruf, das Leben und der Tod“ (Yaling 2007: 142) behandelt werden sollen, da sie diese Bereiche als „Grundelemente menschlichen Lebens“ (Yaling 2007: 142) bezeichnet. Diese Themen regen zu interkulturellen Diskussionen im Fremdsprachenunterricht an und bieten Möglichkeiten zum Vergleich der beiden Kulturen, was den Lernenden zeigen soll, dass „Anderssein“ weder schlecht noch gut ist – sondern, wie Krumm (1994: 118) schreibt: „Fremdes und Eigenes gehören in der Betrachtung zusammen“.

Hier möchte ich die Frage aufwerfen, inwieweit der/die Lernende überhaupt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ein klares Bild über die fremde Kultur und das Leben im Ausland bekommen kann? Reichen die landeskundlichen Informationen über das Zielland, die in den Lehrwerken geboten werden, sodass die Lernenden eine interkulturelle Kompetenz entwickeln können? Boeckmann (2006) weist in diesem Kontext auf die Nützlichkeit der Arbeit mit authentischem Material im Unterricht hin.

> „Dazu gehört einerseits das Einbringen authentischen sprachlichen und kulturellen Materials sowie ein Umgang damit, der dem einer natürlichen Sprachgebrauchssituation so nahe wie möglich kommt - ohne zu verkennen, dass es sich nicht um eine solche handelt“ (Boeckmann 2006: 7).

Ich bin der Meinung, dass die Informationen, die in den Lehrwerken zu finden sind und die authentischen Materialien, mit denen die Lernenden im Unterricht arbeiten, den Prozess des interkulturellen Lernens unterstützen können, und eine gute Grundlage zum weiteren interkulturellen Lernen sind, aber ein klares Bild kann man nur dann bekommen, wenn man in eine „reale“ Kommunikation mit MitgliederInnen dieser Kultur tritt. Ein Aufenthalt jedes Lernenden im Zielland, um die Zielkultur näher kennen zu lernen, ist aus verschiedenen Gründen (meistens finanziellen oder auch politischen) nicht immer möglich. Es stellt sich die Frage, mit welchen anderen Hilfsmitteln die interkulturelle Kommunikation und das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterreicht gefördert werden können? Auf diese Frage werde ich im nächsten Kapitel dieser Arbeit versuchen eine Antwort zu geben.

4. Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht

In den vergangenen Jahren wurde viel über den Einsatz der neuen Medien, besonders des Computers als Offline- und Online-Medium im Fremdsprachenunterricht, diskutiert. Die Überlegungen waren, ob die neuen Medien zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts beitragen können, oder ob die neue Technologie die Lernenden belasten wird?

Die ersten Versuche, den Computer im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, haben mit den „Drill-and-Practice-Programmen[5]“ (Breindl 1997) begonnen. Die Entwicklung ging weiter mit den „Autorensystemen[6], intelligenten tutoriellen Systemen[7] bis hin zu kompletten Programmpaketen von Multimedia-Anwendungen[8]“ (Breindl 1997). Der computergestützte Fremdsprachenunterricht, auch CALL (Computer Aided Language Learning) genannt, hat mit der globalen Computervernetzung eine Renaissance erlebt und dabei zur strukturellen Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts beigetragen (siehe Breindl 1997).

---

[5] Drill-and-Practice-Programme bieten keine neuen Lerninhalte und dienen meistens der Überprüfung bzw. Wiederholung und Festigung des Lernstoffs. Ein typisches Beispiel für Drill-and-Practice-Programme ist der Vokabeltrainer (siehe Schelten 2000: 129).

[6] Die Autorensysteme bieten Möglichkeiten zur Erstellung von verschieden Lernaufgaben, wie z.B. Lückentexte, Multiple Choice usw. Dafür sind keine Programmierkenntnisse nötig (siehe Schulmeister 2007: 98ff).

[7] „Die „Intelligenz“ eines solchen Systems besteht darin, dass es Auswahl, Präsentation und Abfrage von Lerninhalten automatisch an Vorkenntnisse, Lernfortschritt und intellektuelle Fähigkeiten des Anwenders anpasst. Es verfolgt kontinuierlich, mit welchem Erfolg der Anwender welche Aufgabe bearbeitet, erstellt aus Basis dieser Beobachtung ein Bedarfsprofil und wählt daraufhin geeignete Informationen und Aufgaben aus, die es nacheinander vorlegt“ (Wendt 2003: 53).

[8] Die multimedialen Programme kann man im Grunde in „Lernprogramme (Tutorien, Simulationen) und Programme für den allgemeinen Gebrauch (Navigationssoftware für das WWW, Datensichtprogramme, Abenteuerprogramme etc.)“ (Boeckmann 2001: 1108) aufteilen. Die Multimediaprogramme für den Fremdsprachenunterricht umfassen mehrere Übungsformen, sind auf einem Datenträger (CD-ROM, Festplatte) gespeichert und der/die Lernende kann sie am Computer bearbeiten. Einen Zugang zu verschiedenen „multimedialen Ressourcen“ bietet auch das WWW (siehe Boeckmann 2001: 1108f; Martens 2004: 80f).

> „Die spezifischen materiellen Gegebenheiten des Internet, nämlich Multimedialität[9], Interaktivität[10] und Hypertextualität[11] bieten ideale Voraussetzungen, den in der Pädagogik wurzelnden jüngeren Paradigmenwechsel des Fachs umzusetzen: weg vom "instruktionalen Paradigma" hin zu einem Ansatz, der den Lerner selbst und seine individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt“ (Breindl 1997).

Heutzutage wird das Potential des Internets immer weiter genutzt und das Lernen mit den neuen Medien ist ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts an vielen Schulen weltweit geworden. Ich möchte näher auf die Möglichkeiten eingehen, die das Internet als Informationsquelle, Kommunikationskanal und Publikationsmedium für den Fremdsprachenunterricht bietet.

4.1. Das Internet als Informationsquelle

Das Internet bietet eine große Auswahl an Texten, die oft auch multimedial aufgearbeitet sind und von denen manche sehr gut im DaF-Unterricht genutzt werden können. Die Materialien bzw. die Texte im Internet bieten Informationen über die deutschsprachigen Länder, die häufig aktualisiert werden. Weiters sind die meisten Texte auch authentisch (vgl. Breindl 1997). Als authentisches Material gelten „nicht nur die geschriebenen, gesprochenen oder gesungenen Texte, die nicht in sprachdidaktischer Absicht ins Netz gestellt wurden, sondern auch Bilder, Musik-, Geräusch- und Videodateien sowie interaktive Programme aller Art“ (Pfeiffer 2005: 157).

---

[9] Multimedialität ist eine Besonderheit der neuen Medien, die Informationen in digitalisierter Form (Codes) zu speichern, aufzubereiten und „bei Bedarf wieder in Bilder, Töne, Videosequenzen zurückzuverwandeln“ (Rüschoff & Wolff 1999: 52f). Für den Lernenden erfüllt das Multimediazeitalter den Anspruch mehrerer Sinne gleichzeitig anzusprechen, was die Lerneffizienz erhöht (vgl. Rüschoff & Wolff 1999: 52f).

[10] Unter Interaktivität des Computers versteht man die Fähigkeit des Computers abgestimmt auf die Eingabe des Nutzers/der Nutzerin zu reagieren. Programme können sich Merkmale bei der Benutzung merken und dadurch eine Arbeitserleichterung verschaffen. Außer der Interaktion zwischen Computer und Mensch kann mittels der neuen Medien bzw. über die Netzwerke auch Interaktion bzw. Kommunikation zwischen Mensch und Mensch erfolgen (vgl. Rüschoff & Wolff 1999: 53).

[11] Unter Hypertextualität versteht man die Verlinkung von Wissen und Informationen im Internet. Diese „Verknüpfung von Texten mit Bild-, Video- und Tondokumenten“ (Rüschoff & Wolff 1999: 53) ermöglicht eine neue Form der Wissensübertragung und deren Ausarbeitung. Diese Charakteristik der neuen Medien bzw. des Internets ermöglicht den Lernenden einen schnellen und flexiblen Zugriff auf weiteren Informationen (vgl. Rüschoff & Wolff 1999: 53f).

Diese Informationen sind überall und zu jedem Zeitpunkt abrufbar, was viele Möglichkeiten bietet das Unterrichtsgeschehen nicht nur im Inland, sondern auch im Ausland zu bereichern. Via Internet greifen die Lernenden auf zielsprachigen Input zu und müssen sich nicht mehr nur auf die synthetischen Texte im Lehrbuch verlassen (vgl. Breindl 1997). „Im Internet sind die klassischen Massenmedien Presse (Online-Zeitungen), Radio (Internet-Radio) und Fernsehen (Web-TV) auch aktiv“ (Döring 2003: 125), und die Informationen, die sie bieten, werden ständig aktualisiert. Laut Breindl (1997) kann "das gesamte deutschsprachige Angebot im Netz“ als landeskundliches Lernmaterial gelten.

Via Internet sind auch verschiedene Arten von Lexika verfügbar. Den InternetnutzerInnen stehen auch Online-Wörterbücher oder Grammatiken (von unterschiedlicher Qualität und mit unterschiedlichen Zielgruppen) zur Verfügung.

Obwohl man im Internet praktisch zu allen Themen Texte finden kann, was von großem Vorteil für den Fremdsprachenunterricht ist, sind nicht alle diese Texte für Sprachlernzwecke geeignet. Deswegen sollte der/die LehrerIn selbst die Texte auswählen, die er/sie im Unterricht einbringen möchte oder die Lernenden informieren, wo, wie und welche Informationen sie im Internet suchen sollen.

4.2. Das Internet als Publikationsmedium

Das Internet bietet nicht nur Recherchemöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht, wobei das Lesen und das Verstehen als Fertigkeiten gefördert werden, sondern auch die Möglichkeit, dass die Lernenden ihre eigenen Dateien auf einer Webseite veröffentlichen, was das kreative Schreiben sinnvoller macht und gleichzeitig die Schreibkompetenz fördert. Im Internet veröffentlichen die Lernenden ihre eigenen Texte, Bilder oder Tonbandaufnahmen und das macht das Lernen spannender und motivierender. Die erhöhte Motivation führt zu besseren Leistungen in der schriftlichen Produktion (vgl. Leibrandt 2001). Die Lernenden bemühen sich dabei die Texte, die sie im Internet veröffentlichen, grammatikalisch, inhaltlich und orthografisch möglichst korrekt zu produzieren und überarbeiten dafür die Texte mehrmals (vgl. Philippi 2002: 82). Solche

Publikationen finden meistens „im Rahmen eines Projekts statt, das eine Lerngruppe durchgeführt hat“ (Roth 2001: 39).

> „Indem wir die Schüler in diesem Medium publizieren lassen, gewinnt ihr Tun eine ganz neue Qualität: Es wird öffentlich […] Das ist eine ganz unmittelbare Motivation, die den Unterricht effektiviert“ (Borrmann & Gerdzen 1998: 5).

4.3. Das Internet als Kommunikationskanal

> „Multimediale Internetprojekte, der Einsatz der Online-Kommunikationsmedien und die Kontaktaufnahmen mit Partnergruppen auf der ganzen Welt versprechen positive Einflüsse auf Lernprozesse“ (Platten 2003: 146).

Das Kommunikationspotential des Internets hat auch seinen Platz im Fremdsprachenunterricht erobert. Die synchrone (IRC) wie auch die asynchrone Kommunikation (E-Mail, Mailinglisten, Newsgruppen; siehe Kapitel 2.2.2.) können ein Gewinn für den Spracherwerb sein. Die synchrone Kommunikation ist für Online-Konferenzen und Rollenspiele und die asynchrone für E-Mail-Tandems und Klassenpartnerschaften gut geeignet (vgl. Breindl 1997). Die Lernenden bekommen die Möglichkeit, sich mit Hilfe des Internets mit Lernenden aus anderen Ländern oder mit MuttersprachlerInnen über verschiedene Themen in der Zielsprache zu unterhalten und somit die Fremdsprache spontan, also nicht unterrichtsgesteuert zu erlernen. Dabei wird eine authentische Interaktion gefördert, was eine entscheidende Rolle für den Fremdsprachenerwerb und das interkulturelle Lernen (siehe Kapitel 3) spielt.

Breindl (1997: 292) weist auf die Funktion des Internets als Kommunikationsmedium hin, das „die ‚kommunikative Reichweite’ wesentlich vergrößern, authentische Kommunikation in den Kursraum integrieren und einen Beitrag zu interkultureller Verständigung leisten“ (Breindl 1997: 292) kann. Internetdienste wie E-Mail, Chat, Audio- und Videokonferenzen (siehe Kapitel 2.2.2.) eröffnen Möglichkeiten zu einer

> „authentischen Kommunikation zwischen Lernern einer Sprache und Sprechern der Zielsprache (…), die in dieser Vielfalt, Schnelligkeit, Reichweite und derart unabhängig von Rahmenparametern der Lernumgebung mit den bisherigen Unterrichtsformen und -medien nicht erreichbar sind“ (Richter 1998: 1).

Das neue Medium Internet eröffnet neue Möglichkeiten zur „Überbrückung weiter geographischer Distanz“ (Pfeiffer 2005: 176) und zu einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Schulen und Gruppen aus verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften. Dabei können internationale Projekte entstehen, über die die TeilnehmerInnen in Tandemarbeit ihre Sprachkenntnisse erweitern und interkulturelle Kompetenzen erwerben können (siehe Kapitel 5.4.).

Pfeiffer unterscheidet vier verschiedene Kommunikationsformen im Internet:

> 1. „Kommunikation zwischen Lerner und Lehrperson
> 2. Kommunikation zwischen Lernenden innerhalb einer Lerngruppe
> 3. Kommunikation zwischen verschiedenen – geographisch oft weit entfernten, sprachlich und kulturell unterschiedlichen Lernern bzw. Lerngruppen
> 4. Kommunikation mit Personen außerhalb des Unterrichtsgeschehens“ (Pfeiffer 2005: 175).

Für diese Arbeit interessiert mich die interkulturelle Kommunikation, die zwischen Kommunikationspartnern entsteht, die aus geographisch weit entfernten Ländern stammen, und in denen ganz unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Verhältnisse herrschen. An dieser Stelle möchte ich auch Neuner und Hunfeld (1993: 124) zitieren, die Folgendes unterstreichen:

> „Das interkulturelle Konzept lässt sich am deutlichsten dort entwickeln, wo man eine ausgeprägte geographische, kulturräumliche Distanz und anders geartete gesellschaftliche Verhältnisse im Vergleich zu den Zielländern vorfindet“ (Neuner & Hunfeld 1993: 124).

Dabei kommen die MitgliederInnen verschiedener Kulturgemeinschaften in unmittelbaren Kontakt miteinander, sie werden mit der fremden Kultur konfrontiert und lernen voneinander. Mit der Entwicklung der Technologie sind diese Prozesse auch in der virtuellen Welt möglich, was zur Förderung des kooperativen Lernens zwischen Lernenden aus verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften ohne Rücksicht auf die räumliche Distanz führt. Eine nähere Beschreibung dieser Lernart folgt im nächsten Kapitel dieser Arbeit.

5. Lernen im Tandem

5.1. Zu der Bedeutung des Lernens im Tandem

> „Tandem (ist) das Fahrrad unter den Sprachlernmethoden- preiswert, individuell und mit der Umwelt verbunden“ (Tandem® Fundazioa 2009).

Wie ich schon in den vorigen Kapiteln meiner Arbeit beschrieben habe, wird beim Wissenserwerb immer mehr Wert auf die Selbstständigkeit der Lernenden gelegt. Im Unterricht sollen sie lernen, wie sie zu neuem Wissen kommen können. Es ist wichtig ihnen dabei freien Raum zum Organisieren und Planen der eigenen Handlungen zu lassen (vgl. Boeckmann 2007: 107). Die „Notwendigkeit der Authentizität von Inhalten und Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht“ (Rüschoff & Wolff 1999: 216) wird immer wieder betont, sowie das lebenslange Lernen und die kooperative Arbeit. Dabei ist nicht nur die kooperative Arbeit im Klassenzimmer gemeint, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Lernenden aus verschiedenen Kulturkreisen, wobei die Lernenden selbst unmittelbare Erfahrungen mit der Zielsprache und der Zielkultur machen sollen.

Solche Perspektiven eröffnet das so genannte Lernen im Tandem, das von Künzle, Müller und Wertenschlag (1990: 13) als „älteste Sprachlernmethode der Welt – mit Zukunft“ bezeichnet wird. Brammerts (1996: 2) definiert das Lernen im Tandem

> „als eine Form des offenen Lernens (…) bei der Personen mit verschiedenen Muttersprachen paarweise zusammen arbeiten,
>
> - um mehr über die Person und die Kultur des Partners zu erfahren,
> - um sich gegenseitig bei der Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse zu helfen und oft auch,
> - um darüber hinaus andere Kenntnisse – z.B. aus ihrem beruflichen Tätigkeitsbereich – auszutauschen“ (Brammerts 1996: 2).

Das Lernen im Tandem bedeutet „Lernen durch authentische Kommunikation mit einem native speaker“ (Brammerts 1996: 2). Dabei bringt der/die MuttersprachlerIn nicht nur

seine/ihre Muttersprache seinem/seiner TandempartnerIn bei, sondern auch seine/ihre jeweilige Kultur. Das macht das Tandemlernen zu einer kommunikativen Methode, bei welcher das interkulturelle Lernen im Vordergrund steht (vgl. Tandem® Fundazioa 2009).

Die Effektivität des Lernens im Tandem ist von den „Kommunikationsstrategien und Lerntechniken, über die der Lerner verfügt“ (Brammerts 1996: 2) abhängig. Das entspricht den Überlegungen von Holec (1981: 3) über die Lernautonomie, dass jede/r Lernende selbst für das eigene Lernen verantwortlich ist (siehe auch Kapitel 3.1.). Die Lernenden, die beim Tandemlernen die Lernziele, die Lerninhalte und die Lernprogression selbst bestimmen müssen, können von ihrem/ihrer PartnerIn „nur die Unterstützung erwarten, um die (sie) ausdrücklich gebeten (haben)“ (Brammerst 1996: 3).

Das Lernen im Tandem kann zwischen zwei oder mehreren Personen, Gruppen oder Klassen ablaufen. Die Lernenden treffen sich entweder persönlich, was man „Face-to-face-Tandem“ nennt, oder sie treffen sich über das Internet und lernen im virtuellen Raum. In diesem Fall spricht man von „eTandem“. Bevor ich näher in die Charakteristiken, die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der beiden Tandemarten eingehe, möchte ich versuchen, durch eine kurze Darstellung der Tandemgeschichte eine nähere Erklärung der Aussage zu geben, dass „Tandem die älteste Sprachlernmethode der Welt - mit Zukunft“ (Künzle, Müller & Wertenschlag 1990: 13) ist.

5.2. Kurze Geschichte des Lernens im Tandem

Der Begriff „Tandem“ hat seine Wurzel in dem lateinischen Wort „tandem“ mit der Bedeutung „endlich“ (siehe Schmelter 2004: 84). Im 19. Jahrhundert wurde unter „tandem“ ein englisches Cabriolet, bei dem „zwei Pferde hintereinander gespannt wurden“ (Schmelter 2004: 84) verstanden, sowie das zu dieser Zeit entstandene zweisitzige Fahrrad, bei dem sich beide Personen anstrengen um gemeinsam voranzukommen (vgl. Schmelter 2004: 84). Den Begriff „Tandem“ verwendet man heute als Metapher für eine besondere Art des Fremdsprachenerwerbs, dessen Motto wäre: "Du hilfst mir lernen, ich helfe dir lernen, und so verstehen wir uns besser!" (TANDEM® Fundazioa 2009).

Wolff (2008) gibt in seinem Artikel „Tandem-Geschichte“ einen Überblick über die Entwicklung des Tandemlernens von seinen Anfängen bis heute. Die Anfänge des Lernens im Tandem verbindet er mit den Namen der englischen Pädagogen am Beginn des 19. Jahrhunderts, Joseph Lancaster und Andrew Bell, die die „gegenseitige SchülerInnenhilfe“ (Wolff 2008) an den Schulen propagierten.

Der Begriff „Tandem“ für ein Lernpaar mit verschiedenen Muttersprachen taucht erst in den sechziger Jahren des 20 Jahrhunderts auf und ist mit der Entwicklung der „Sprachprogramme für deutsch-französische Jugendbegegnungen“ (Bechtel 2003: 20) verbunden. Die damals üblichen Ferienbegegnungen, die zwischen deutschen und französischen Jugendlichen stattfanden, sollten zum Fremdsprachenlernen genutzt werden. Die Jugendlichen sollten ihrem/ihrer TandempartnerIn ihre Muttersprache beibringen (vgl. Bechtel 2003: 20), was auch „zur Förderung der interkulturellen Verständigung“ (Müller, Schneider & Wertenschlag 1990: 155) beitragen sollte.

Die Tandemidee wurde Ende der 70er Jahre sehr stark von TandeMadrid, „einer Gruppe von Lehrern, die Tandem als zusätzliche Übungs- und Lernmöglichkeit […] für Deutsch- und Spanischkurse integriert haben“ (Müller, Schneider & Wertenschlag 1990: 155f) propagiert. Diese Gruppe ist die „Vorläuferin der heutigen Escuela International TANDEM Madrid“ (Wolff 2008).

Mit der Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen den Ländern und der Entwicklung des Tourismus weltweit entwickelte sich auch die Notwendigkeit Fremdsprachen zu lernen. Daher wurden damals kleine „Alternativsprachschulen“ gegründet und „das Material zur Einzelvermittlung wurde in fast alle wichtigen europäischen Sprachen übertragen“ (Wolff 2008). Das Tandem-Netz umfasste MitgliederInnen aus mehreren Ländern weltweit. Dieses Tandem-Netz hat zu positiven Ergebnissen beim Fremdsprachenlernen beigetragen und der Jugendaustausch und die Klassenkorrespondenz haben sich intensiviert (vgl. Wolff 2008).

Mit der Verbreitung des Internets wurde im Jahr 1992 von Helmut Brammerts von der Ruhr-Universität Bochum und eines der bekanntesten Tandem-Networks gegründet, nach dessen Idee viele Online-Networks konzipiert wurden. Das Projekt aus dem Jahre 1992 wurde unter dem Namen „International (E-Mail) Tandem Network“ bekannt. Ziel des

Projekts war eine für das Tandemlernen „erforderliche Infrastruktur aufzubauen und zu testen sowie erste Arbeitsmaterialien für Lehrer und Lerner in allen Partnersprachen verfügbar zu machen“ (Brammerts & Kleppin 1998: 43). Diese mehrsprachige Webseite bietet nützliche Informationen, Materialien und Ratschläge für das Lernen im Tandem und vermittelt Kontakte zwischen Einzelpersonen, aber auch zwischen ganzen Gruppen und Klassen. Die Inhalte aus diesem Tandem-Network werden ständig aktualisiert und auch heute noch stark genutzt.

Die Benutzung des Tandem-Servers Bochum brachte positive Erfahrungen mit sich, und das war ein guter Grund das Tandem-Lernen verstärkt in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Immer mehr Schulen aus der ganzen Welt kooperierten und ein Großteil der Tandem-Schulen gründete zusammen den Verein Tandem International (vgl. Wolff 2008).

Heutzutage sind im Internet verschiedene Webseiten oder so genannte (kostenlose und auch kostenpflichtige) Tandem-Server zu finden. Alle bieten den Sprachlernenden die Möglichkeit, eine/n passende/n TandempartnerIn zu finden, mit dem sie weiter zusammenarbeiten können. Neben der Tandem International (2009) möchte ich an dieser Stelle auch den Server Tandem® Fundazioa (2009) nennen, der Tandemkurse organisiert und koordiniert. Diese Webseite ist meiner Meinung nach sehr gut konzipiert, und bietet gute Möglichkeiten zur Unterstützung des Lernprozesses im Tandem.

Wie ich schon oben erwähnt habe, ist das Lernen im Tandem sowohl für Einzelpersonen, als auch für ganze Gruppen und Klassen geeignet. Welche Unterstützung die Tandem-Server bei beiden Arten des Lernens bieten, wird weiter unten beschrieben.

5.3. Lernen im Tandem für Einzelpersonen

Sobald der/die Lernende die Entscheidung getroffen hat, auf welchem Tandem-Server er/sie teilnehmen will, kommt der nächste Schritt. Der/Die Lernende muss ein Teilnetz aussuchen, an dem er/sie teilnehmen möchte. Das sollte das Teilnetz seiner/ihrer Muttersprache und das Teilnetz der Fremdsprache, die er/sie erlernen möchte, sein. Damit die Lernenden eine/n passende/n TandempartnerIn finden können, müssen sie sich zuerst registrieren bzw. ein Anmeldeformular mit ihren Personaldaten ausfüllen. Nach der Anmeldung werden die Daten von der zentralen Tandempartnervermittlung bearbeitet und man muss warten, bis ein passender Tandempartner gefunden wird. Bei manchen Sprachen ist das Angebot nicht so groß und die Wartezeit dementsprechend länger (vgl. Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum 2001). Die Tandem-Server bieten den Tandemlernenden ein nützliches Angebot mit „Anleitungen, Tipps und Aufgaben zum Lernen im Tandem“ (Brammerts, Calvert & Kleppin 2005: 53), das eine Hilfe bei der Steuerung von Lernprozessen sein soll bzw. bei Entscheidungen helfen, die sich aus den „individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen ableiten“ (Brammerts, Calvert & Kleppin 2005: 53).

5.4. Lernen im Tandem für Gruppen und Klassen

Verschiedene Tandem-Server bieten auch die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme zwischen Gruppen und ganzen Klassen. Dabei gelten spezielle Rahmenbedingungen für die Durchführung von Klassenprojekten. Bei Klassenprojekten (im Unterschied zum individuellen Lernen im Tandem) ist „die Kommunikation themenorientiert und findet in einem festgelegten Zeitrahmen projektorientiert statt“ (Donath 1998: 5).

Beim Lernen im Tandem zwischen Klassen wird die Kommunikation unter der Leitung der Lehrpersonen organisiert. Dabei schreiben diese direkt an das entsprechende Teilnetz oder die Lehrenden der Gruppen können ein eigenes neues Teilnetz einrichten (vgl. Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum 2003). Um ein neues Teilnetz einzurichten, müssen sie jedoch einige Bedingungen erfüllen:

- „Mindestens 2 Universitäten, je eine in jedem Zielsprachenland, sind bereit, ihre Studenten an diesem Teilnetz teilnehmen zu lassen.
- Mindestens 2 Koordinatoren, möglichst je einer für beide Zielsprachen, sind bereit, die Verantwortung für das Teilnetz zu übernehmen.
- Die Koordinatoren der anderen Teilnetze und die verantwortlichen Personen der Partneruniversitäten stimmen der Einrichtung des Teilnetzes zu“ (Brammerts 1996: 44).

Brammerts bezieht sich in seinen Aussagen nur auf Universitäten, aber ich denke, dass dieselben Bedingungen auch für Schulen gelten. Eine gründliche Beschreibung eines solchen Projekts des Lernens im Tandem zwischen Schulklassen aus zwei weit entfernten Ländern, anhand des Beispiels des von mir ausgewählten Projekts „UniCul“, folgt in den Kapiteln 6 und 7. Bevor ich mit einer genaueren didaktisch-methodologischen Analyse des Projekts anfange, möchte ich noch auf die Charakteristika des Face-to-face-Tandems (dem so genannten Präsenztandem) und des eTandems (dem so genannten Distanztandem) hinweisen.

5.5. Face-to-face-Tandem (Präsenztandem)

Beim Face-to-face-Tandem handelt es sich hauptsächlich um eine mündliche Kommunikationsform, die synchron durchgeführt wird. Die beiden TandempartnerInnen treffen sich und lernen zusammen. Dabei „gehört jedem Partner eine Hälfte jedes Tandemtreffens, in der dann seinen Bedürfnissen entsprechend vor allem in seiner Zielsprache gearbeitet wird“ (Brammerts 2005: 13). Dass die TandempartnerInnen die Möglichkeit haben, sich während der Kommunikation zu sehen, kann man als Vorteil betrachten. Sie verfolgen die gegenseitige Gestik und Mimik und erfahren dadurch sofort, ob dem/der PartnerIn etwas klar bzw. nicht klar ist, und die Unklarheiten können gleich gelöst werden. Bei Missverständnissen können die PartnerInnen sofort reagieren, was ein Vorteil der mündlichen gegenüber der schriftlichen Kommunikation ist (vgl. Brammerts & Calvert 2005: 28f).

Sehr wichtig bei dieser Tandemart ist, dass die Lernenden einen umfangreichen fremdsprachlichen Input bekommen und die Möglichkeit haben, die neuen Wörter von

einem native speaker zu hören, also erfahren, wie sie richtig ausgesprochen werden. Das neue Material wird danach je nach Bedarf mehrmals wiederholt und weiter aktiv in dem Gespräch verwendet. D.h. es werden sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten geübt (vgl. Brammerts & Calvert 2005: 29).

5.6. eTandem (Distanztandem)

Die Entwicklung der Technologie hat neue Perspektiven für das Lernen im Tandem eröffnet. Heutzutage muss man den/die TandempartnerIn nicht immer persönlich treffen, damit man mit ihm/ihr zusammen lernen kann. Mit Hilfe der elektronischen Medien bzw. des Internets können die Lernenden in Kontakt treten und im Rahmen des so genannten eTandem im virtuellen Raum[12] zusammenarbeiten. Dabei können die Lernenden die Internetdienste E-Mail, Text-, Audio- und Videochat (siehe Kapitel 2.2.2.) benützen, um zusammen zu lernen.

Die Arbeit im Rahmen eines E-Mail-Tandems basiert auf einer schriftlichen und asynchronen Kommunikation per E-Mail (siehe Kapitel 2.2.2.). Die Nachrichten (die Lernmaterialien) werden zeitversetzt per Internet übertragen und der/die PartnerIn bzw. der/die MuttersprachlerIn kann seinem/ihrer TandempartnerIn „weder bei der Formulierung noch beim Verständnis unmittelbar helfen“ (Brammerts & Calvert 2005: 29). Der/die PartnerIn muss auf die nächste E-Mail warten, um Korrekturen bzw. Vorschläge zu bekommen. Die Nachrichten bleiben aber immer verfügbar und abrufbar, was ein großer Vorteil ist. Dadurch kann sich der/die Lernende Zeit nehmen und den Inhalt mehrmals lesen oder bearbeiten und dabei auch auf andere Hilfsmittel zurückgreifen (Wörterbücher, Grammatiken…) (vgl. Brammerts & Calvert 2005: 29f). Sprechen und Hören spielen kaum eine Rolle im E-Mail-Tandem, aber die Fertigkeiten Lesen und Schreiben werden ständig trainiert (vgl. Brammerts 1996: 7f).

Sehr gute Möglichkeiten zum Lernen im Tandem bieten die Internetdienste Audio- und besonders Videochat (siehe Kapitel 2.2.2.). Sie ermöglichen eine Echtzeit-Kommunikation zwischen den TandempartnerInnen. Diese Art eTandem hat viele Gemeinsamkeiten mit

[12] eTandem steht für elektronisch gestütztes Lernen im Tandem.

dem Face-to-Face-Tandem. Falls alle technischen Voraussetzungen erfüllt sind (so müssen z.B. die Computer mit Kamera und Mikrofon ausgestattet werden), können sich die TandempartnerInnen nicht nur beim Reden hören, sondern auch gleichzeitig sehen, was wie beim Face-to-Face-Tandem eine schnelle Reaktion bei Missverständnissen ermöglicht. Dabei wird großer Wert auf das Trainieren der Fähigkeiten Sprechen und Hören gelegt. Der Hauptvorteil dieser Tandemart liegt auf dem „so genannten application sharing: Beide TandempartnerInnen können auf ihren Bildschirmen Aufgaben, Notizen, Bilder, Webseiten oder gemeinsam erstellte Texte sehen, gemeinsam besprechen und bearbeiten“ (Brammerts & Calvert 2005: 30).

Den reinen Textchat empfehlen Brammerts und Calvert (2005: 30) als eine Ergänzung der anderen eTandemarten, da er zur Förderung der Schreibkompetenzen führt.

Ausgehend von den Charakteristika der verschiedenen Tandemarten lässt sich feststellen, dass das Face-to-face-Tandem, sowie das Audio- und das Videotandem, wegen der schnellen mündlichen Kommunikation eher für fortgeschrittene Lernende geeignet sind. Auf Anfängerniveau ist eher das E-Mail-Tandem zu empfehlen, bei dem es sich um eine asynchrone Kommunikation handelt und bei dem die Lernenden mehr Zeit haben nachzudenken und ihre Aussagen zu formulieren.

An einem eTandem können sowohl Einzelpersonen, als auch ganze Gruppen und Klassen teilnehmen. Für diese Arbeit interessieren mich besonders die eTandemprojekte, die in schulischem Rahmen entstehen und zwischen Klassen aus verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften durchgeführt werden oder wurden. Mittels meines Beispiels, dem eTandemprojekt „UniCul“, werde ich im nächsten Kapitel auf die mögliche methodisch-didaktische Gestaltung solcher Projektarten eingehen.

6. Methodisch-didaktische Gestaltung von eTandemprojekten zwischen Klassen aus verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften: Das Beispiel „UniCul“

6.1. Warum „UniCul“? Kurze Beschreibung des Projekts

Ein Beispiel zur Einführung

> „Hallo! Ich heiße Danija. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Aktobe. Ich habe eine Große Familie. Ich habe Mutter, Vater, Bruder und zwei Schwestern. Meine Mutter heißt Darija. Mein Vater heißt Isbasar. Mein Bruder heißt Ruslan. Meine Schwestern heißen Rosa und Asja. Ich habe viele Freundinnen. Sie heißen Mascha, Vika und Alexandrina. Mascha kann rennen und springen. Vika kann malen. Alexandrina ist sportlich. Ich kann tanzen und singen. Ich mag Marmelade, Schokolade. Ich habe ein Kater und eine Hündin. Mein Kater heißt Kusja. Er ist schwarz und lustig. Er kann rennen und springen. Er mag Fleisch und Brot. Meine Hündin heißt Schara. Sie ist klug und schön. Sie mag Fisch und Fleisch. Schreibt ihr mir bitte. Tschüs!
> Danija.“[13]

Im Internet sind viele eTandemprojekte zu finden, deren Ziel ist, den Fremdsprachenerwerb sowie das interkulturelle Lernen zu fördern. Im Rahmen dieser Arbeit werde ich auf das mehrsprachige und multikulturelle Projekt „UniCul“ (der Name steht für „United Cultures“) Bezug nehmen, das zwischen drei beteiligten Schulen, durchgeführt wurde:

1. GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland
2. Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan
3. Family school aus New York, USA.

Der Hauptgrund, gerade dieses Projekt unter so vielen verschiedenen eTandemprojekte zur Analyse für diese Arbeit auszuwählen, war, dass das Projekt bereits seit 2005 läuft und noch nicht abgeschlossen wurde, was ungewöhnlich ist. Meine Recherche im Internet hat mich überzeugt, dass die meisten eTandemprojekte eine kürzere Laufzeit haben. Laut der

[13] Ich habe den Text nicht korrigiert oder redigiert. Genau so hat ihn die Schülerin verfasst.

Koordinatorin des Projekts Frau Ulrike Gemein hat das Projekt „UniCul“ im Rahmen der Projektwoche „Wir lernen Europa kennen“ am 14. November 2005 begonnen. Seit diesem Zeitpunkt blieb die Zusammenarbeit der beiden Schulen bestehen. *„Jedes Jahr verändert sich etwas und neue Schüler nehmen teil“* (Originalzitat Frau Gemein).

Zielgruppe meiner Untersuchung sind die TeilnehmerInnen der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland und der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan, die im Zeitraum vom 14. November 2005 bis 01. Juli 2007[14] am Projekt teilgenommen haben. Die Arbeiten der SchülerInnen der amerikanischen Schule Family school aus New York lasse ich in dieser Arbeit außer Acht, weil sich die amerikanischen SchülerInnen nicht mit E-Mails am Projekt „UniCul“ beteiligt haben, sondern nur Essays auf der Homepage veröffentlichten.

6.2. Organisation und Durchführung

Meine Auseinandersetzung mit Literatur, die sich mit Projekten zwischen Partnerschulen beschäftigt, hat mir gezeigt, dass die meisten dokumentierten Projektbeispiele nach einem ähnlichen Ablauf organisiert und durchgeführt werden. Chrissou (2005: 24) beschreibt ein Schema der Organisation von E-Mail-Projekten. Die E-Mail-Projekte sind ihm zufolge zeitlich in drei Phasen organisiert:

„ I. Vorbereitung
   a. Planung
   b. Kontaktaufnahme
   c. Koordination

II. Durchführung

III. Evaluation“ (Chrissou 2005: 24)

[14] In dieser Periode wurde am intensivsten am Projekt gearbeitet. Fast alle Texte auf der Webseite stammen aus diesem Zeitrahmen. Momentan wird der Kontakt zwischen den beiden Schulen weiter gepflegt. Je nach Bedarf werden E-Mails ausgetauscht, oder Texte auf der Webseite veröffentlicht. Laut der Koordinatorinnen des Projekts ist für dieses Schuljahr eine Erweiterung des Projekts geplant, an dem fünf Schulen teilnehmen werden.

Das Chrissou'sche Schema (2005: 24) bezieht sich nur auf E-Mail-Projekten, aber derselbe Ablauf gilt im Grunde für die Organisation aller eTandemprojekte, die zwischen Klassen aus verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften durchgeführt werden (siehe die DaF: Projektbeispielen auf der Webseite von Donath 2009). Die Bedeutung jeder Phase für die Projektarbeit werde ich anhand des Beispiels von „UniCul" weiter unten beschreiben.

6.2.1. Vorbereitung

6.2.1.1. Technische Voraussetzungen

Damit eine Schule überhaupt an einem Online-Projekt teilnehmen kann, müssen ein paar wichtige Voraussetzungen erfüllt werden. Ausgehend davon, dass es um eTandemprojekte geht, muss jede Teilnehmer-Schule eines eTandemprojekts mit einem Computerraum ausgestattet und die Computer mit dem Internet verbunden sein. Idealerweise sollte jeder/jede TeilnehmerIn einen Computer vor sich haben, über den er/sie Zugang zu E-Mails, zur Homepage des Projekts und zu anderen im Internet verfügbaren Informationen, die wichtig für das laufende Projekt sind, hat. Die Computer müssen aber nicht nur mit dem Internet verbunden werden, sondern auch untereinander und mit dem Hauptcomputer bzw. dem Computer der Lehrperson. Bolognini und Erdtmann (1998: 38) nennen dies das „pädagogische Netz" über das der/die LehrerIn Übersicht über die Arbeit der SchülerInnen hat und die Arbeit koordinieren kann. Dieses „Intranetz" (siehe Borrmann & Gerdzen 1998: 15) funktioniert auch, wenn die Computer nicht mit dem Internet verbunden sind. „Beispielsweise können Bildschirminhalte eines Lernerplatzes auf alle anderen Bildschirme geleitet werden oder vom Lehrercomputer aus können Eingaben auf einzelne Lernercomputer gemacht werden" (Bolognini & Erdtmann 1998: 38).

Das sind die Grundvoraussetzungen, die bereits vor der Partnersuche geschaffen werden müssen. Detaildefinitionen wie Domain, Web-Mail-Anbieter, Suchmaschinen, Web-Editor, Web-Browser oder sonstige technische Details werden dann in Absprache zwischen den Tandempartnern festgelegt.

Bevor das Projekt beginnen kann, ist auch eine technische Grundschulung der ProjekteilnehmerInnen wichtig. Dabei sollen die Lernenden mit den neuen Medien Computer und Internet vertraut gemacht werden, damit im Laufe des Projekts keine größeren technischen Schwierigkeiten auftreten und damit sich die Lernenden auf die Realisierung der Lernziele des Projekts konzentrieren können. Auf jeden Fall kann man nicht erwarten, dass durch diese Schulung die ProjektteilnehmerInnen Informatikprofis werden. Bei solchen Projekten ist zu empfehlen, dass auch ein/eine InformatiklehrerIn das Projekt technisch unterstützt und bei Problemen helfen kann (vgl. auch Mandl 2008: 38; Borrmann & Gerdzen 1998: 16).

Bevor die TeilnehmerInnen am Projekt „UniCul“ mit der Computerarbeit begannen, war auch für sie eine kurze Computer- und Internetschulung notwendig. Die TeilnehmerInnen des Projekts „UniCul“ waren GrundschülerInnen zwischen 8 und 14 Jahren. Ausgehend vom Alter der SchülerInnen und dass viele von ihnen erst durch das Projekt Kontakt mit dem Computer und dem Internet bekommen haben, schien es sehr sinnvoll, dass die SchülerInnen durch die Einführung in die Technik nicht überfordert werden sollten. Deswegen wurden den SchülerInnen ohne IT-Vorkenntnisse nur die nötigsten Schritte erklärt:

- Wie kann man einen Text am Computer schreiben und auf ein Medium speichern?
- Wie kann man im Internet recherchieren?
- Wie kann man sich über den eigenen Account auf der Webseite anmelden?

Damit haben die Tandemschulen die ersten wichtigen und notwendigen Voraussetzungen erfüllt, im Zuge dessen die SchülerInnen an einem eTandemprojekt teilnehmen können.

6.2.1.2. Planung, Kontaktaufnahme und Koordination

In den meisten Fällen kommt die Initiative mit der eigenen Klasse oder Schule an einem eTandemprojekt teilzunehmen von Seiten der Lehrkräfte (vgl. Borrmann & Gerdzen 1998: 21), aber die Idee muss auf jeden Fall von den SchülerInnen mit Freude

aufgenommen werden. Die SchülerInnen sind nämlich die, die vom Projekt profitieren und ihre Kenntnisse erweitern sollen.

Ob ein Projekt erfolgreich realisiert wird und gut läuft, hängt in erster Linie von der Planung des Projekts ab. Die Planung des Projekts fängt im Klassenzimmer an, wo der/die KoordinatorIn das ganze Projekt mit den SchülerInnen bespricht. Das ist die erste Phase, wo den SchülerInnen zuerst klar gemacht werden soll, was Projektarbeit überhaupt ist und was die Erwartungen an die TeilnehmerInnen des Projekts sein werden. In dem Kontext muss auch die Rolle der SchülerInnen und der/die LehrerIn während des Projekts besprochen werden. In dieser Phase sollten die SchülerInnen aktiv an den Diskussionen teilnehmen und gemeinsam mit dem/der KoordinatorIn die Entscheidungen über den Projekttyp, die Ziele des Projekts, über das Thema, die Partnerwahl, den Zeitrahmen, und die Kontakthäufigkeit treffen (vgl. Chrissou 2005: 25).

Nach der internen Absprache zwischen den KoordinatorInnen des Projekts und ihren SchülerInnen bzw. nach dem Entschluss an einem eTandemprojekt teilzunehmen, beginnt die Suche einer Partnerschule über die schon bekannten Teilnetze Tandem International und Tandem® Fundazioa (siehe Kapitel 5.2.) oder über die Webseiten vom Goethe-Institut, eTwinning, ePals sowie dem Berliner Portal, über die schon viele Klassenpartnerschaften geschlossen wurden. Donath (2002) empfiehlt, dass die Partnerschulen „langfristig vor Projektbeginn“ (Donath 2002) gesucht werden sollten. Es ist sehr wichtig, eine passende Schule zu finden, damit ein Projekt erfolgreich realisiert werden kann.

Viele Schulen melden sich bei den genannten Teilnetzen an und warten eine gewisse Zeit, bis sie eine passende Partner-Schule finden können. Wenn mindestens zwei Schulen Interesse daran zeigen an einem gemeinsamen Projekt teilzunehmen, kommt der nächste wichtige Punkt, die Absprache zwischen den KoordinatorInnen beider Schulen bzw. Klassen. Normalerweise erfolgt die erste Kontaktaufnahme über einen E-Mailaustausch. Die KoordinatorInnen sollten persönlich in Kontakt treten und dabei die „methodisch-didaktischen Ziele, den Arbeitsaufwand, die Arbeitsphasen abklären“ (Rückl o.J.: 4), sowie den Zeitrahmen bzw. „die Projektdauer und die Häufigkeit der Kommunikation“ (Chrissou 2005: 26). Da es um Schulprojekte geht, wäre es sehr sinnvoll, wenn das Projekt gut in die Jahresschulstoffverteilung passt (vgl. Rückl o.J.: 4) und das Thema des Projekts

an den Lehrstoff angepasst wird. Bei Projekten zwischen Schulen aus verschiedenen Sprachgemeinschaften ist es wichtig, dass in der Absprache definiert wird, in welcher Sprache das Projekt durchgeführt werden soll (vgl. Chrissou 2005: 26).

Die Schulen GGS Gartenstraße und die Schule Nr.11 sind über die Mailingliste Internet-Klassenp@rterschaften des Goethe-Instituts in Kontakt getreten. Die Koordinatorinnen des Projekts, Frau Ulrike Gemein[15], Frau Heike Lawin[16] und Frau Ljubov Sova[17] haben vor dem Beginn des Projekts alle für sie wichtigen Punkte besprochen und damit waren die ersten Grundlagen gegeben, um das Projekt weiter zu verfolgen. Ich möchte im nächsten Kapitel näher ausführen, was die Absprache der Koordinatorinnen beinhaltete.

6.2.1.3. Absprache zwischen den Teilnehmern am Projekt „UniCul“

Die erste Kontaktaufnahme zwischen den Koordinatorinnen des Projekts „UniCul“ war mit einer klaren Vorgabe verbunden, und zwar die methodisch-didaktischen Ziele genau abzustimmen.

Wie ich schon in der Einführung dieses Kapitels erwähnt habe, begann die Zusammenarbeit zwischen den beiden Schulen im Rahmen der Projektwoche „Wir lernen Europa kennen“. Zuerst ging es um ein reines E-Mail-Projekt, das von den Koordinatorinnen Frau Ulrike Gemein und Frau Heike Lawin betreut wurde. Der erfolgreiche Start in die Zusammenarbeit motivierte zu einer Erweiterung der Projektarbeit zwischen den Schulen. Die Koordinatorinnen einigten sich darauf, die bisherige Zusammenarbeit zu erweitern. Es sollte eine gemeinsame Webseite erstellt werden,

---

[15] Frau Ulrike Gemein ist Lehrerin an der Gemeinschaftsgrundschule Gartenstraße, ausgebildet in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Sie leitet die Computer-Arbeitsgruppe. Ihre Schwerpunkte liegen auf: Medieneinsatz im Mathematikunterricht der Grundschule, Standardisierung und Zertifizierung auf Schulträgerebene (Hennefer Modell), interkulturelle und multilinguale Internetprojekte. Sie ist weiters die Koordinatorin des Projekts „UniCul“ auf Seiten der deutschen Schule.

[16] Frau Heike Lawin war DaF-Lehrerin an der Schule Nr. 11 in Aktobe, Kasachstan. Sie war Koordinatorin des Projekts „UniCul“ auf kasachischer Seite, bis sie den Arbeitsplatz wechselte.

[17] Frau Ljubov Sova ist DaF-Lehrerin an der Schule Nr. 11 in Aktobe, Kasachstan, ausgebildet an der pädagogischen Hochschule für Fremdsprachen „Nationale Linguistische Universität“, Kiew, Ukraine in den Fächern Deutsch als Fremdsprache und Englisch als Fremdsprache. Während des Projekts betreut sie die kasachischen SchülerInnen.

„auf der die Kinder ihre Feste und Ferien beschreiben können, und gleichzeitig etwas von den anderen Kulturen erfahren“ (Originalzitat Frau Gemein). Auf dieser Webseite sollten auch Fotos veröffentlicht werden, die die TeilnehmerInnen zu verschieden Anlässen zeigen und dadurch den Partnerschulen einen Eindruck der eigenen Lebensweise vermitteln. Die gemeinsame Webseite war dabei als eine Lernplattform konzipiert, auf welcher die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit präsentiert werden sollten (siehe Kapitel 6.2.3.).
In dieser Phase haben die Tandempartner auch

- die Ziele,
- das Thema,
- die Projektaktivitäten und die Sozialformen und
- die Vorgehensweise bei der Korrektur der Texte besprochen.

a. Ziele des Projekts „UniCul“

Eine wichtige Voraussetzung, ein Projekt zwischen Schulen aus verschiedenen Ländern erfolgreich zu realisieren, ist eine genaue Festlegung der Ziele des Projekts. Welche Kompetenzen und Informationen sie mittels des Projekts erwerben wollen, sollten die Tandemschulen schon wissen bevor sie einen Tandempartner im Ausland suchen (vgl. Bubenheimer 2001). Von der Zielsetzung hängt die Partnerwahl, der Projekttyp, das Thema des Projekts, der Zeitrahmen, die Sozialformen des Lernens und die Kontakthäufigkeit ab, oder, ganz kurz gesagt, wie eigentlich im Laufe des Projekts „gearbeitet und gelernt“ (Schmid 1993: 137) werden soll.

Laut Bubenheimer (2001) können die Ziele des Projekts im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts von sprachlicher, landeskundlicher oder interkultureller Natur sein, „wobei in der Regel alle diese Bereiche mehr oder weniger stark einbezogen werden“ (Bubenheimer 2001). Die Zielsetzungen der Schulen, die am Projekt „UniCul“ teilnehmen, sind unterschiedlich. Laut Frau Ulrike Gemein gibt es ein primäres Ziel, das für beide Schulen gleich ist, obwohl sich die Lernziele der beiden Schulen generell voneinander unterscheiden. Das folgende Zitat fasst dieses primäre Ziel zusammen:

> *„(…) die Förderung von interkulturellem Verständnis findet sich bei den Zielen beider Schulen. Auch profitieren wir alle vom Schaffen und Wahrnehmen „echter" Kommunikations- bzw. Schreibanlässe und der Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit den anderen Kindern in der eigenen Schule und in der anderen beteiligten Schule. Hiermit soll die Entwicklung von Offenheit, Verständnis und Toleranz füreinander, besonders den aus anderen Kulturkreisen kommenden Mitschülern gegenüber, gefördert werden"* (Originalzitat Frau Gemein).

Das heißt, die Ziele des Projekts sind hauptsächlich interkultureller Natur. Es zeigt sich die Erwartung, dass die gemeinsame Tandemarbeit zur Erweiterung und dem Erwerb von neuen Kenntnissen über das andere Land und der fremden Kultur beitragen wird, und dass sich durch den häufigen Kontakt zwischen den TandempartnerInnen, die Angehörige verschiedener Kulturkreise sind, das interkulturelle Verständnis erhöht. Das ist ein Ziel, das von beiden Schulen erreicht werden soll. Die SchülerInnen an der Schule in Aktobe lernen Deutsch als Fremdsprache, und eine Erweiterung ihrer Kenntnisse über ein deutschsprachiges Land ist wichtig. Aber warum ist es wichtig für die deutschen SchülerInnen, die kein Kasachisch an der Schule lernen, mehr über Kasachstan zu erfahren? In der Schule in Hennef sind viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund, hauptsächlich aus Kasachstan. Die deutsche Koordinatorin Frau Gemein war überzeugt, dass durch ein solches Projekt *„die Entwicklung von Offenheit, Verständnis und Toleranz füreinander, besonders den aus anderen Kulturkreisen kommenden Mitschülern gegenüber, gefördert werden"* (Originalzitat Frau Gemein). Inwieweit das Projekt in diesem Sinne wirkte, wird laut den Ergebnissen meiner empirischen Untersuchung im Kapitel 7 beschrieben.

Die sprachliche Natur beschäftigt hauptsächlich die kasachischen TeilnehmerInnen des Projekts. Wie ich schon in der Einführung dieses Kapitels erwähnt habe, lernen die kasachischen SchülerInnen in ihrer Heimat Deutsch als Fremdsprache. Laut der Koordinatorin dort, der DaF-Lehrerin Frau Ljubov Sova, haben die SchülerInnen in Kasachstan nur sehr selten unmittelbaren Kontakt mit der deutschen Sprache und Kultur. Auf Deutsch mit MuttersprachlerInnen zu kommunizieren ist außerhalb des Projekts nur sehr schwer möglich. Im Laufe des Projekts sollen die kasachischen SchülerInnen hauptsächlich die Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Hörverstehen[18] üben. Dabei soll die

[18] Im Rahmen des Projekts wurden typische Lieder aus beiden Ländern von den SchülerInnen aufgenommen und an die TandempartnerInnen verschickt.

unmittelbare häufige authentische Kommunikation mit den deutschen TandempartnerInnen ihre Sprachkenntnisse verbessern.

Durch die Arbeit am eTandemprojekt sollen die SchülerInnen beider Tandemschulen auch *„das Medium Internet als sinnvolles Recherche- und Kommunikationsmedium kennen lernen“* (Originalzitat Frau Gemein).

Nach der genauen Absprache der Ziele des Projekts, musste der nächste wichtige Schritt getan werden. Es musste ein Thema ausgewählt werden, das zum Alter und zu den Kenntnissen der SchülerInnen passt, das die SchülerInnen zum selbstständigen Arbeiten motivieren würde und mittels dessen die festgelegten Ziele der Tandemschulen erfüllt werden konnten.

b. Thema des Projekts

Wie ich schon oben erwähnt habe, ist eine richtige Auswahl des Projektthemas sehr wichtig. Gerade von der Auswahl des Themas hängt zum großen Teil der Erfolg des Projekts ab. Das ausgewählte Thema muss in erster Linie den Interessen der TeilnehmerInnen des Projekts entsprechen. Das kann am besten erreicht werden, wenn sich die Lernenden intensiv mit eigenen Ideen und Vorschlägen bei der Entscheidung über das Thema beteiligen (vgl. Donath 1998: 5f).

> „Ein großer Entscheidungsspielraum bei der Themenauswahl führt zu einer größeren Identifikation der Lernenden mit dem Projekt und lässt durch das Einbringen der eigenen Wünsche und Bedürfnisse eine intensive Auseinandersetzung mit dem Projekt zu“ (Chrissou 2005: 29).

Dabei kann ein Thema aus dem alltäglichen Leben gewählt werden, oder man nimmt ein Thema, welches von einem Lehrbuchthema ergänzt wird (siehe Donath 1998: 5). Aus den Erfahrungsberichten in der fachdidaktischen Literatur (vgl. Donath 1996; Bubenheimer 2001) lässt sich feststellen, dass die Themen, die „den Lebens- und Erfahrungszusammenhängen der Schülerinnen und Schülern entsprechen“ (Donath 1996) mehr Erfolg haben als Themen, „bei denen das Faktenwissen überwiegt, z.B. historische oder rein statische Daten“ (Bubenheimer 2001; zitiert nach Chrissou).

Das Thema des von mir ausgewählten Projekts „UniCul“ lautet: „So lebe ich - Wie lebst du?“ und entspricht somit den Forderungen nach Lebensweltnähe. Das Thema wurde vor dem Beginn des Projekts von den Tandem-Schulen vereinbart. Es bezieht sich auf die Lebensweise der SchülerInnen aus den zwei verschiedenen Kulturen. Meiner Meinung nach eignet sich das Thema besonders gut für das Alter der SchülerInnen. Das Thema entspricht der Lebenserfahrung der Lernenden und bietet ihnen die Möglichkeit über ihre persönlichen Erfahrungen zu berichten und ihre eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen. In dem Sinne eignet sich das Thema sehr gut zur Förderung und zur Unterstützung der Lernerzentrierung und Lernerautonomie (siehe Kapitel 3.1.).

Das ist ein Thema, über welches viele Materialien zu finden sind, das viele Möglichkeiten zur selbstständigen Arbeit der SchülerInnen bietet und das meiner Meinung nach ein guter Lösungsansatz ist, die unterschiedlichen Ziele (siehe oben) der beiden Tandemschulen gleichzeitig im Rahmen des Projekts zu erfüllen.

News (2006) zufolge steckt schon im Namen des Projekts der Wunsch „mit dem Projekt eine Brücke zwischen den Kulturen innerhalb des eigenen Landes und zwischen den beteiligten Ländern zu schlagen und schon im Grundschulalter Verständnis für andere Sitten, Lebensweisen und Religionen zu vermitteln“. Ob, und wenn ja inwieweit, mit dem Projekt „UniCul“ die interkulturelle Kommunikation bzw. das interkulturelle Lernen unter den SchülerInnen gefördert wird, wird im Laufe dieser Studie beschrieben.

c. Projektaktivitäten und Sozialformen

Nach dem die Partnerschulen festgelegt hatten, welche Ziele sie mit dem Projekt erreichen möchten, mussten sie den nächsten wichtigen Schritt besprechen, und zwar wie sie diese Ziele erreichen wollen bzw. welche Aktivitäten in welcher Sozialform im Rahmen des Projekts durchgeführt werden sollen.

Es wurde ausgemacht, dass die SchülerInnen beider Schulen ihre Texte (die E-Mails und die Texte von der Webseite) alleine schreiben sollten. Abhängig vom Themenbereich (siehe Kapitel 6.2.2.1.) sollten die Texte persönliche und/oder landeskundliche Informationen enthalten. Zur Abfassung der Texte konnten die

kasachischen SchülerInnen Hilfsmaterialien (Wörterbücher, Grammatiken) konsultieren. Ihre Aufgabe war es, die Texte orthografisch und grammatikalisch möglichst richtig zu verfassen. Zu diesem Zweck sollten sie die Texte mehrmals lesen und korrigieren, was zur Förderung der Schreibkompetenz führen sollte.

Landeskundliche Informationen für ihre Texte sollten die SchülerInnen im Internet suchen und dadurch das Internet als Informationsquelle kennen lernen. Den SchülerInnen sollte klar werden, dass die Lehrperson nicht die einzige Wissensquelle ist und dass sie auch selbständig zu Informationen kommen können. Ausgehend vom Alter der SchülerInnen sollte die Recherchearbeit im Internet nur in gewissen Maßen als „selbstständige" Aktivität funktionieren. *„Da nicht alle Internetseiten jugendfrei sind, mussten die Koordinatorinnen den SchülerInnen genau sagen, auf welchen Seiten sie die nötigen Informationen suchen sollen"* (Originalzitat Frau Gemein). Die Recherche im Internet sollte in der Partner- oder Kleingruppenarbeit erfolgen. Im Rahmen des Projekts sollte die kooperative Arbeit der SchülerInnen in den Vordergrund treten. Über die Richtigkeit, der im Internet gefundenen Informationen sollte im Unterricht im Plenum diskutiert werden, damit die SchülerInnen Sprachkompetenzen und kritisches Denken entwickeln konnten.

d. Korrektur der Texte

Alle Texte (die E-Mails und die Texte von der Webseite) sollten von den Koordinatorinnen gesammelt, inhaltlich kontrolliert und korrigiert werden. Die E-Mails der kasachischen SchülerInnen sollten nur bis zu einem gewissen Grad korrigiert werden (damit keine Missverständnisse auftreten), denn die SchülerInnen sollten nicht demotiviert werden. Die E-Mails der deutschen SchülerInnen dahingegen sollten von der deutschen Koordinatorin gründlich korrigiert werden, da die E-Mails, so wie die Texte von der Webseite, *„als Anschauungsmaterial im Unterricht an der Schule Nr. 11 in Aktobe dienen sollten"* (Originalzitat Frau Gemein).

In der Fachliteratur sind die Meinungen der Autoren unterschiedlich, was die Korrektur der E-Mails bzw. der Texte von den SchülerInnen angeht. Manche sind der Meinung, dass „die Mails in eigenverantwortlicher Arbeit zu verfassen sind und von den Lehrpersonen in der Regel weder gelesen noch korrigiert" (Rückl o.J.: 7) werden sollen. Aber alleine deswegen, da es um Schulprojekte geht, kann man meiner Meinung nach nicht von einer

Privatsphäre der ProjektteilnehmerInnen reden. Die Lehrperson muss immer Übersicht über die Arbeit der SchülerInnen haben (vgl. Donath 1997: 264), und zumindest die gröbsten Fehler korrigieren, die zu „Defizite(n) im Bereich der Lexik“ (Chrissou 2005: 31) führen können. Sonst besteht die Gefahr, „dass viele Wörter mit Fehlern […] von Anfängern gar nicht verstanden werden“ oder „dass wiederholte Fehler ganz leicht ein Teil vom Wortschatz werden“ (Peters, Knudsen & Hagen 1998: 13; zitiert nach Chrissou 2005: 31).

e. Kontakthäufigkeit

Donath (2001: 6) weist auf die Wichtigkeit der Absprache über die Kontakthäufigkeit hin. Die Tandemschulen müssen genau aushandeln, wie oft sie sich gegenseitig E-Mails versenden werden. Jede Schule muss sich später auch an diese Absprache halten. Das wirkt sehr stark auf die Motivation der SchülerInnen, da jede/r rechtzeitig eine Antwort auf die eigene E-Mail bekommen will. Die unbeantworteten E-Mails könnten die SchülerInnen enttäuschen und demotivieren.

Abhängig von der Dauer des Projekts kann die Kontakthäufigkeit variieren. Die Kontakthäufigkeit im Rahmen der zeitlich kürzeren Projekte ist in der Regel eher intensiver als bei Projekten, die sich über eine längere Zeit erstrecken (siehe die Projektberichte von der Webseite von Donath 2009).

Die beiden Schulen GGS Gartenstraße aus Hennef und die Schule Nr.11 aus Aktobe beschlossen, dass sie das ganze Schuljahr über am Projekt arbeiten werden und nur während der Schulferien pausieren. Da die Schulsysteme in Deutschland und in Kasachstan unterschiedlich sind, mussten die Tandemschulen sich auch über die entsprechenden Ferienzeiten austauschen. Im Laufe des Schuljahrs sollten die SchülerInnen ein Mal in der Woche E-Mails zu verschiedenen Themenbereichen verschicken.

Nach der gemeinsamen Planung und Absprache zwischen den beiden Tandemschulen, begann die konkrete Realisierung des Projekts. Im nächsten Abschnitt dieser Arbeit werde ich über die Durchführung des Projekts berichten; wie, warum und was wurde in dieser Phase getan.

6.2.2. Durchführung des Projekts

6.2.2.1. Die E-Mail-Kommunikation

Laut der Absprache zwischen den beiden Schulen sollten die TandempartnerInnen im Rahmen des Projekts zu verschiedenen Themenbereichen untereinander E-Mails versenden und auf der gemeinsamen Webseite Texte über die Feste und die Feiertage in ihren Ländern veröffentlichen.

Das Projekt „UniCul“ begann mit einer Kennenlern-Aktivität. Die SchülerInnen stellten sich selbst kurz vor, *„damit die Kinder ein direktes Gegenüber haben“* (Originalzitat Frau Gemein). Diese Aufgabe erfolgte als Einzelarbeit. Die ersten E-Mails enthielten Grundinformationen über die SchülerInnen und Fotos von ihnen (siehe die Beispiele im Anhang). Die SchülerInnen berichteten in den ersten E-Mails, woher sie kämen, welche Schule sie besuchen, welche Hobbys sie haben und wie groß ihre Familie sei.

Nach der Kennenlernaktivität wechseln sich gruppeninterne und gruppenexterne Aktivitäten[19] ab. Die SchülerInnen schrieben ihre E-Mails zu verschiedenen Themenbereichen. Die E-Mails, die ich lesen konnte, ließen sich nicht immer einem bestimmten Thema zuordnen, deshalb versuchte ich, die E-Mails, die mir für diese Arbeit zur Verfügung gestellt wurden, selbst nach Themen zu sortieren und dabei einen Überblick über die Themenschwerpunkte zu geben. Folgende Themen wurden von den SchülerInnen behandelt:

- meine Stadt,
- meine Hobbys,
- meine Haustiere,
- traditionelle Rezepte,
- Schule und Schulfächer (siehe die Bespiele in der Auswahl aus E-Mails im Anhang).

[19] Die Begriffe „gruppeninterne und -externe Aktivitäten“ verwendet auch Chrissou (2005: 26) zur Beschreibung von Projektaktivitäten.

Im Rahmen des Projekts haben die Lernenden ihre E-Mails entweder in der Schule oder zu Hause[20] getippt. Sie haben ihre Arbeit auf einem Datenträger gespeichert und den Lehrkräften abgegeben. Die Koordinatorinnen, Frau Gemein, Frau Sova und Frau Lawin haben die E-Mails von allen SchülerInnen gesammelt, korrigiert und über den eigenen E-Mail-Account als Attachment versendet. Die gesammelten E-Mails wurden in der Regel ein Mal in der Woche versendet.

Die SchülerInnen schrieben alle ihre E-Mails alleine. Abhängig vom Themenbereich enthielten die Texte persönliche und/oder landeskundliche bzw. kulturbezogene Informationen (siehe Anhang). Die landeskundlichen Informationen suchten die SchülerInnen im Internet, entweder in der Partnerarbeit oder in der Kleingruppenarbeit. Danach diskutierten sie im Plenum über die Richtigkeit der gefundenen Informationen. Mit dieser Aktivität sollten die Lernenden nicht nur die Fertigkeit Sprechen trainieren, sondern sich auch bewusster über die eigene Kultur werden.

Die erhaltenen E-Mails von den TandemparterInnen wurden ein Mal in der Woche an den beiden Schulen im Plenum diskutiert. Dabei sollten alle Unklarheiten beseitigt werden und die SchülerInnen beider Schulen sollten aus erster Hand über die Lebensweise im Land ihren TandempartnerInnen lernen. Das sollte zur Förderung des interkulturellen Verständnisses führen. Die Lernenden sollten die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Kulturen erkennen. So wie Yaling (2007: 142) meint, sollten die SchülerInnen erkennen, dass „Anderssein“ weder schlecht, noch gut ist (siehe Kapitel 3.2.), sondern das Wissen über die fremde Kultur immer als Bereicherung zu sehen ist.

Die E-Mails der deutschen SchülerInnen enthielten auch Wörter, die für die kasachischen Lernenden unbekannt waren. Die Lernenden sollten versuchen die neuen Wörter aus dem Kontext zu verstehen oder im Wörterbuch nach einer Erklärung suchen. Die neuen Wörter wurden dann an die Tafel geschrieben und die SchülerInnen wurden darauf hingewiesen, dass sie die neuen Wörter lernen sollen. Mittels dieser Aktivität sollten die kasachischen Lernenden ihre Lexik mittels Arbeit mit authentischem Material vergrößern.

[20] Wo sie die Texte schreiben – in der Schule oder zu Hause – wurde den SchülerInnen überlassen. Die SchülerInnen, die zu Hause Computer hatten, durften die Texte zu Hause schreiben und danach auf einem Datenträger speichern. Die SchülerInnen, die diese Möglichkeit nicht hatten, konnten die Texte auf ein Blatt schreiben und in der Schule abtippen.

Wie ich schon am Anfang dieses Kapitels beschrieben habe, haben die SchülerInnen nicht nur E-Mails untereinander getauscht, sondern sie haben auch Texte geschrieben, die auf der gemeinsamen Webseite veröffentlicht wurden. Die Bedeutung dieser Textarbeit am Projekt wird im nächsten Abschnitt behandelt.

6.2.2.2. Die Textarbeit

Im Unterschied zu den E-Mails, wurden die Texte (siehe Anhang) nur nach bestimmten Anlässen (z.B. nach Weihnachten, nach dem Opferfest usw.) veröffentlicht. Die Texte, schrieben die SchülerInnen genauso wie die E-Mails in Einzelarbeit. Zur Abfassung der Texte suchten sie Informationen im Internet[21]. In den Texten haben die SchülerInnen auch die eigenen Erlebnisse beschreiben, in dem Sinne, wie sie den Feiertag finden und was für eine Bedeutung dieses Fest für sie hat (siehe Anhang). Die Publikationsarbeit im Rahmen des Projekts sollte die Motivation der Lernenden erhöhen und zur Förderung des kreativen Schreibens beitragen. Die Texte von der Webseite wurden genauso wie die E-Mails an beiden Schulen gelesen, es wurde über ihren Inhalt diskutiert und sie sollten bei den TeilnehmerInnen das Wissen über die andere Kultur erweitern.

Im Unterschied zu den E-Mails korrigierten die Koordinatorinnen alle Texte, bevor sie publiziert wurden. Die Texte wurden auch von den SchülerInnen und den Koordinatorinnen in alle drei verwendeten Sprachen (Deutsch, Russisch und Englisch) übersetzt. Dadurch entstanden so genannte „Paralleltexte“[22] (siehe St. John & White 2005: 41). Sie sollten den Lernenden mit schwächeren Deutschkenntnissen beim Verstehen der Texte helfen, aber auch alle externen Besuchern der Webseite die Möglichkeit geben die Texte zu verstehen.

[21] Weder die Koordinatorinnen, noch die SchülerInnen konnten sich erinnern auf welcher Seite sie die Informationen gesucht haben.

[22] Als Paralleltexte werden bei St. John und White (2005: 41) die „Übersetzungen und ihre Originale“ verstanden.

6.2.2.3. Fotos auf der Webseite

Wie abgesprochen haben die TeilnehmerInnen der beiden Schulen mit Hilfe der Lehrkräfte auch Fotos (siehe Anhang) auf der Webseite veröffentlicht. Diese Fotos auf welchen, hauptsächlich die TeilnehmerInnen des Projekts zu sehen sind, wurden auf Grund verschiedener Ereignisse in den jeweiligen Schulen aufgenommen, d.h. Fotos vom schulischen Leben, Fotos von verschiedenen Feiertagen in den drei Ländern, sowie Fotos von bedeutsamen Denkmälern der verschiedenen Staaten. Diese wurden mit einem klaren Ziel veröffentlicht: der Förderung der interkulturellen Kommunikation und des Lernens durch Visualisierung mit authentischen Materialien.

Nun möchte ich einen Überblick über die Webseite geben, welche den Projektfortschritt des Projekts „UniCul“ immer aktuell abbildet und den Lernenden sowie den externen Besuchern einen Einblick in die Arbeit der TandemparterInnen bietet.

6.2.3. Aufbau und Funktion der Webseite des Projekts „UniCul“

Die Webseite ist nach einem Hypertextsystem (siehe Kapitel 2.2.2.) organisiert. Auf der Homepage finden sich Fenster, die per Mausklick geöffnet werden können und oft zu weiteren Webseiten weiterleiten[23], die von Bedeutung für das Projekt sind. Mit einem Mausklick auf die Weltkarte, welche sich auf der Startseite befindet, kann man zu den offiziellen Webseiten der beteiligten Schulen navigieren.

Es handelt sich um eine dreisprachige Seite, auf welcher alle Informationen, Hinweise und Texte in der Amtssprache der Teilnehmerländer des Projekts (Deutsch, Russisch und Englisch) verfügbar sind. Mit einem Mausklick auf die Landesfahnen ändert man die Sprache der Webseite. Die Homepage ist sehr einfach und übersichtlich gestaltet.

Die Webseite ist für die TeilnehmerInnen des Projekts sowie für externe BesucherInnen zugänglich. Damit nicht jeder/jede BesucherIn einen Text auf der Seite veröffentlichen kann, haben die TeilnehmerInnen einen eigenen Benutzernamen und ein eigenes

[23] Manche der Links führen zu keiner anderen Seite, es sind also „tote“ Links.

Kennwort erhalten. Nach der Anmeldung erhalten die SchülerInnen Zugang zu allen Daten, Informationen und Materialien, die für das Projekt relevant sind, sowie das Recht einen eigenen Text zu veröffentlichen.

Diese gemeinsame Webseite (siehe Anhang) auf der die Arbeit der TandempartnerInnen publiziert wird, ist als Zielvorgabe für das Endprodukt des Projekts anzusehen. Jedes Schuljahr werden neue Texte und Fotos auf der Seite veröffentlicht[24], sodass das Projekt nicht als abgeschlossen angesehen werden kann und auf der Webseite jeweils der Projektfortschritt ersichtlich ist.

Wie ich schon zu Beginn dieses Kapitels beschrieben habe, berücksichtigte ich für diese Studie die Arbeit der TeilnehmerInnen, die zwischen 14. November 2005 und 01. Juli 2007 am Projekt teilnahmen, da das Projekt in diesem Zeitrahmen am intensivsten durchgeführt wurde. Im nächsten Kapitel möchte ich die Erfahrungen darstellen, die die TeilnehmerInnen und die Koordinatorinnen mit der Projektarbeit machten.

[24] Wie bereits am Anfang des Kapitels beschrieben wurde, wechseln jährlich die SchülerInnen, die am Projekt teilnehmen. Das Thema und die Ziele des Projekts „UniCul“ bleiben aber gleich.

7. Empirische Untersuchung

7.1. Untersuchungsziel

Wie ich schon in den vorhergehenden Kapiteln dieser Arbeit dargestellt habe, wird immer mehr Wert auf die Selbständigkeit der Lernenden, auf die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht und auf die Arbeit mit authentischen Materialien gelegt. Immer wieder wird betont, dass die Lernenden selbst Erfahrungen mit der Fremdsprache und der Fremdkultur machen und dadurch ihr Wissensnetz erweitern sollen (siehe Kapitel 3). Die Tandemmethode wird als eine Möglichkeit gesehen, die den Lernenden einen direkten Kontakt mit MuttersprachlerInnen bietet und dadurch Perspektiven für das authentische Lernen eröffnet (siehe Kapitel 5). Das neue Medium Internet unterstützt das Lernen im Tandem und verbindet – wie im Kapitel 5 dargestellt – nicht nur Einzelpersonen, die von einander lernen möchten, sondern auch ganze Klassen und Schulen, die im virtuellen Raum ihre Kenntnisse mittels Zusammenarbeit erweitern können.

Im 6. Kapitel habe ich anhand des Beispiels des eTandemprojekts „UniCul“ die Organisation solcher Projekte dargestellt. Es lässt sich feststellen, dass diese Art von Projektarbeit einen großen zeitlichen Aufwand in Anspruch nimmt und ein erhöhtes Engagement der TeilnehmerInnen und der Koordinatorinnen des Projekts benötigt, damit die vereinbarten Ziele am Ende des Projekts erfüllt werden können.

Das Ziel meiner Untersuchung ist es zu überprüfen, ob und in wie weit die Ziele des Projekts aus der Perspektive der Lernenden und der Koordinatorinnen erfüllt wurden? Wie finden die SchülerInnen beider Schulen das Lernen im Tandem via Internet, macht den SchülerInnen die Arbeit Spaß oder belastet diese Art des Lernens die SchülerInnen? Lernen die SchülerInnen mittels solcher Projekte überhaupt die von den Koordinatorinnen gewünschten Fertigkeiten und Fähigkeiten?

Auf alle diese Fragen möchte ich mit den gesammelten Daten antworten und überdies auf die eventuellen Vor- und Nachteile dieses Projekts hinweisen. Diese Evaluation soll zur Verbesserung des Projekts „UniCul“ beitragen, da das Projekt kein abgeschlossenes Projekt ist. Die Beteiligten möchten auch in diesem Schuljahr wieder intensiv am Projekt arbeiten und das Projekt weiter vergrößern.

Diese empirische Untersuchung soll nicht nur zur Verbesserung dieses speziellen Projekts „UniCul“ beitragen, sondern generell anhand des Projekts die Möglichkeiten und die Perspektiven, die Tandemprojekte für den Fremdsprachenunterricht bieten, aufzuzeigen.

7.2. Methodologische Vorgehensweise: Der Fragebogen als Untersuchungsmethode

Von vielen Autoren wird empfohlen, in der Phase der Evaluation die Meinung der TeilnehmerInnen mittels Fragebögen (siehe Chrissou 2005: 27) oder Interviews zu sammeln.

Donath (2002) legt in diesem Kontext viel Wert auf die Lernertagebücher[25], die die Lernenden während des Projekts führen sollen. Eine Analyse dieser Lernertagebücher wird laut Donath (2002) auf jeden Fall zu einer besseren Evaluation des Projekts beitragen, was somit auch zur Verbesserung des Projekts und der nachfolgenden Projekte beitragen kann. Die TeilnehmerInnen des Projekts „UniCul“ haben keine Lernertagebücher geführt, die ich als Analysematerial für diese empirische Untersuchung nehmen konnte. Ausgehend davon, dass keine Tagebücher geführt wurden, standen mir nur noch zwei Instrumente für die Datensammlung zur Verfügung, mittels der ich die Meinung der TeilnehmerInnen berücksichtigen konnte. Ich musste mich zwischen Fragebogen und Online-Interview entscheiden.

In Anbetracht dessen, dass ich sowohl an den Aussagen der deutschen wie auch der kasachischen SchülerInnen interessiert war, führte ich eine Fragebogenuntersuchung statt Online-Interviews durch.

Da ich selbst kein Kasachisch spreche und die Deutschkenntnisse der kasachischen SchülerInnen gering waren, wäre überdies ein Online-Interview nur mit den deutschen SchülerInnen möglich gewesen.

[25] In den Lernertagebüchern sollen die SchülerInnen eintragen, welche Aktivitäten sie während des Projekts gemacht haben, wie sie beim Projekt gearbeitet haben, was sie dabei gelernt haben und wie sie mit dem Projekt zufrieden sind. Am Ende des Projekts sollen sie auch Vorschläge geben, wie ihrer Meinung nach das Projekt verbessert werden könnte (vgl. Donath 2002; Chrissou 2005: 27).

Als nächstes möchte ich den Aufbau der Fragebögen für die SchülerInnen und die Koordinatorinnen beschreiben, sowie auf die Vor- und Nachteile dieses Forschungsinstruments eingehen, die im Rahmen dieser Untersuchung deutlich hervorgetreten sind.

a. Die Fragebögen für die SchülerInnen

Nachdem ich die Entscheidung getroffen hatte, die Meinungen der SchülerInnen mittels Fragebögen zu sammeln, musste ich im nächsten wichtigen Schritt über den Aufbau der Fragebögen entscheiden. Vor den Augen hatte ich die Empfehlungen von Fölsch 1978, die sich auf die Strukturierung von Fragebögen für SchülerInnen beziehen:

> „Fragebögen
>
> - dürfen weder zu lang (Gefahr: Ermüdung) noch zu kurz sein (Nachteil: geringer Informationswert) (Gesichtspunkt: Ergiebigkeit);
>
> - müssen der Altersstufe angepasst sein;
>
> - sollen klar und möglichst konkret formulierte Items enthalten (Gesichtspunkt: Verständlichkeit)“ (Fölsch 1978; zitiert nach Fichten 1993: 43).

Das heißt, ich stand vor der Herausforderung Fragebögen zusammenzustellen, die von der Länge an die Zielgruppe angepasst waren, mir aber auf jeden Fall die nötigen Informationen liefern sollten. Um an verschiedene Informationen zu gelangen, habe ich mich entschieden, Fragebögen zu konzipieren, die offene, teiloffene und geschlossene Fragen (siehe Caspari, Helbig & Schmelter 2003: 502a) enthalten (siehe Anhang).

Nun bestand die Gefahr, dass meine Fragen wegen des Alters der SchülerInnen (von 8 bis 14 Jahre) nicht verstanden werden. Massler (2004: 114) weist auch auf diese Gefahr hin, und empfiehlt, dass man besonders vorsichtig bei der Zusammenstellung von Fragebögen für junge SchülerInnen sein muss. Vor der Untersuchung mit der Zielgruppe soll man sich mit einem/einer Kolleg(e)In beraten, um sich Rat zu holen, ob er/sie diese Fragebögen für die Alterszielgruppe angemessen findet. Die zweite Möglichkeit ist eine Pilotuntersuchung durchzuführen.

Ich habe mich in meiner Untersuchung für die erste Möglichkeit entschieden. Nachdem ich meine ersten Fragebögen für die deutschen und die kasachischen SchülerInnen zusammengestellt hatte, sendete ich die Fragebögen per E-Mail an die betreffenden Lehrerinnen. Ausgehend davon, dass sie ihre SchülerInnen schon längere Zeit kennen und besser als ich einschätzen konnten, ob meine Fragen für ihre Lernenden verständlich sind, habe ich sie nach ihrer Meinung in Bezug auf meine Fragen gebeten. Nach ihrer Rückmeldung konnte ich die Fragen noch ein Mal überarbeiten und eventuelle Unklarheiten beseitigen.

Die letzte Version meiner Fragebögen umfasste im Grunde zwei Bereiche:

- Fragen zur Person
- Fragen zum Projekt „UniCul“

Der erste Block sollte mir Informationen über die Geschlechtsstruktur, das Alter und die Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden liefern. Die gesammelten Informationen sollten ein klares Bild der Untersuchungsgruppe bieten.

Der zweite Block bezieht sich auf das Projekt „UniCul“ selbst. Dabei habe ich nach den Erwartungen und den Erfahrungen der TeilnehmerInnen des Projekts „UniCul“ gefragt, sowie nach ihren Vorschlägen zur Verbesserung des Projekts.

Die meisten Fragen für die deutschen und die kasachischen SchülerInnen waren für beide Lerngruppen gleich. Im Unterschied zu den deutschen Lernenden haben die kasachischen Lernenden zusätzliche Fragen bekommen, die sich auf ihre Deutschkenntnisse vor und nach dem Projekt bezogen.

Die so zusammengestellten Fragebögen habe ich den beiden Koordinatorinnen des Projekts „UniCul“, Frau Ulrike Gemein und Frau Ljubov Sova als Word-Dokument in einem Attachment per E-Mail gesendet. Sie sollten für mich die Fragebögen an ihre SchülerInnen verteilen.

Da Deutsch die Muttersprache der meisten deutschen SchülerInnen ist, sind keine Sprachprobleme bei der Beantwortung der Fragebögen aufgetreten und sie haben auf meine Fragen ohne Hilfe ihrer Lehrerin geantwortet. Da nicht alle kasachischen SchülerInnen über sehr gute Deutschkenntnisse verfügten und dadurch nicht alle meine

Fragen verstehen konnten, übersetzte ihnen ihre DaF-Lehrerin Frau Ljubov Sova die Fragen auf Kasachisch und danach die Antworten der Lernenden für mich auf Deutsch.

Wie jedes andere Forschungsinstrument zur Datensammlung haben auch die Fragebögen Vor- und Nachteile. Im Fall meiner Untersuchung sind zunächst viele Vorteile in den Vordergrund getreten:

- Ich konnte alle Meinungen der TeilnehmerInnen des Projekts berücksichtigen, ohne auf Grund verschiedener Muttersprachen auf ProbandInnen verzichten zu müssen.
- Die Befragung war anonym, und daher war „der soziale Druck, der auf dem Antwortenden lastet, […] geringer als beim Interview" (Altrichter & Posch 1990: 142). Ich hoffe, dass ich dadurch auch ehrlichere Antworten erhalten habe.
- Ausgehend vom Alter der Befragten denke ich, dass ich bei einem Interview mehr auf die Aussagen der SchülerInnen eingewirkt hätte als bei einer schriftlichen Befragung. Daher waren für mich die Fragebögen die bessere Alternative für meine Untersuchung, da sie zu mehr Objektivität der Forschung beitragen konnten.
- Die Organisation einer schriftlichen Befragung war unter diesen Verhältnissen[26] leichter, als die Organisation von einem Online-Interview mit jedem/r TeilnehmerIn am Projekt.
- Die ausgefüllten Fragebögen habe ich in weniger als zwei Wochen per E-Mail bekommen.

Da die Fragebögen anonym beantwortet werden sollten, und weder ich noch die Lehrerinnen Kontrolle über die Beantwortung der Fragen hatten, bestand die Gefahr, auf welche auch Altrichter und Posch (1990: 142) hinweisen. Es hätte passieren können, dass manchen der Befragten die Fragebögen „nicht ernst genommen" (Altrichter & Posch 1990: 142) hätten. Das hätte sich darin geäußert, dass sie mir entweder gar keine Antworten zu bestimmten Fragen gegeben oder auf eine offene Frage, auf welcher ich mehr Informationen erwartet hatte, nur mit „ja/nein" geantwortet hätten. Laut Altrichter und Posch (1990: 142) sind solche Antworten wenig relevant für die Forschung, was als möglicher Nachteil dieser Methode anzusehen ist.

[26] Zu der Zeit der Untersuchung war ich in Österreich und die Befragten in Kasachstan bzw. Deutschland. Nicht nur die geographische Distanz, sondern auch die sprachlichen Barrieren waren ein Problem zur Durchführung eines Interviews.

b. Die Fragebögen für die Koordinatorinnen

Für diese Untersuchung wollte ich nicht nur die Ansichten der Lernenden einholen, sondern auch die Meinung der Koordinatorinnen berücksichtigen. Es bestand die Möglichkeit mit ihnen ein Online-Interview zu führen oder sie schriftlich zu befragen. Zu der Zeit, als ich meine Fragebögen konzipierte, schien mir die schriftliche Befragung mit offenen Fragen als eine bessere Alternative als ein Online-Interview. Meine Annahme war, dass sich die Koordinatorinnen bei einer schriftlichen Befragung mehr Zeit für die Beantwortung meines Fragebogens nehmen würden und ich dadurch informationsreichere Antworten als bei einem Interview erhalten würde. Mit der schriftlichen Befragung wollte ich auch weniger Einfluss auf die Antworten der Koordinatorinnen nehmen. Meine Entscheidung hat sich leider nicht als ganz vorteilhaft erwiesen. Nachdem ich die Antworten per E-Mail erhalten hatte und mit der Analyse begann, kristallisierten sich noch einige Detailfragen heraus, die ich bei einem Interview vielleicht gleich hätte stellen können. Das war nun leider nicht mehr möglich. Für alle weiteren Fragen, die sich ergaben und sich auf die grundsätzliche Organisation des Projekts bezogen (siehe Kapitel 6), musste ich die Koordinatorinnen ständig per E-Mail kontaktieren. Freundlicherweise haben sie immer auf meine Fragen geantwortet.

Die Fragebögen für die Lehrerinnen an den verschiedenen Schulen unterschieden sich voneinander. Da Frau Gemein von Anfang an[27] am Projekt mitgearbeitet hat und stärker mit der Organisation des Projekts vertraut war, stellte ich ihr mehr Fragen zum allgemeinen organisatorischen Rahmen des Projekts (siehe Anhang). Ihre Antworten habe ich im 6. Kapitel dieser Arbeit dargestellt, als ich die Organisation des Projekts „UniCul“ beschrieb. Die kasachische Koordinatorin, Frau Sova, erhielt hingegen mehr Fragen, die sich auf die Rolle des Projekts „UniCul“ für den DaF-Unterricht an der Schule in Aktobbe bezogen (siehe Anhang).

Der Fragebogen für die deutsche Leiterin bestand aus zwei Teilen:

- Fragen zur Person
- Fragen zum Projekt „UniCul“

[27] Das Projekt „UniCul“ wurde zunächst von Frau Ulrike Gemein von deutscher Seite und Frau Heike Lawin von kasachischer Seite betreut. Da Frau Lawin ihren Arbeitsplatz wechselte und nicht mehr an der Schule in Aktobe unterrichtete, übernahm die derzeitige Koordinatorin Frau Ljubov Sova ihre Arbeit am Projekt. Frau Lawin stand leider für eine Befragung nicht zur Verfügung.

Der Fragebogen für die kasachische Leiterin bestand aus drei Teilen:

- Fragen zur Person
- Fragen zu den Deutschkenntnissen der kasachischen TeilnehmerInnen am Projekt
- Fragen zum Projekt „UniCul“

Wie ich schon beschrieben habe, stellte ich alle Fragen offen (siehe McDonough 1997: 171-188), außer im zweiten Block der Fragen für Frau Sova, welche sich auf die Deutschkenntnisse der kasachischen SchülerInnen bezogen. Die erste Frage war eine Skala-Frage und die andere eine Ja/Nein-Frage (siehe McDonough 1997: 171-188). Der Block Fragen zur Person bestand in beiden Fragebögen aus Faktenfragen, die sich auf die Ausbildung und die Arbeit der beiden Koordinatorinnen bezogen.

Viele Antworten der Koordinatorinnen, die sich hauptsächlich auf die Organisation des Projekts bezogen und die ich mittels der Fragebögen sammelte, wurden im 6. Kapitel als Originalzitat wiedergegeben. Deswegen werde ich diese Informationen im nächsten Kapitel, in dem ich näher auf die Ergebnisse meines explorativ-interpretativen Forschungsprojekts eingehen möchte, nicht nochmals erwähnen.

7.3. Darstellung der Ergebnisse

Von den erhaltenen 25 Fragebögen (10 von den kasachischen SchülerInnen und 15 von den deutschen SchülerInnen) konnte ich 23 auswerten. Zwei der deutschen Fragebögen waren so unvollständig ausgefüllt, dass ich sie nicht in meine Analyse miteinbeziehen konnte. Zufrieden konnte ich feststellen, dass die Rücklaufquote hoch war und es bei der Beantwortung der Fragen zu keinen Missverständnissen seitens der SchülerInnen kam.

Die gesammelten Daten habe ich in sprachlicher und/oder graphischer Form (siehe auch Altrichter und Posch 1990: 152) dargestellt. Falls die Fragen[28] es erlauben, werden die Antworten der TeilnehmerInnen der beiden Schulen verglichen und auch die Meinungen der Koordinatorinnen zu derselben Frage berücksichtigt. Alle andere Fragen, die sich auf nur eine LernerInnengruppe[29] oder nur auf die Koordinatorinnen beziehen, präsentiere ich separat.

Aus dem ersten Fragenblock erhielt ich Informationen über die Geschlechtstruktur meiner Untersuchungsgruppe. Auf kasachischer Seite war das Verhältnis ausgewogen, genau die Hälfte der SchülerInnen war Jungen und die andere Hälfte Mädchen. In der deutschen Schule jedoch füllten mehr Mädchen als Jungen meinen Fragebogen aus; es waren fast doppelt so viele Mädchen als Jungen.

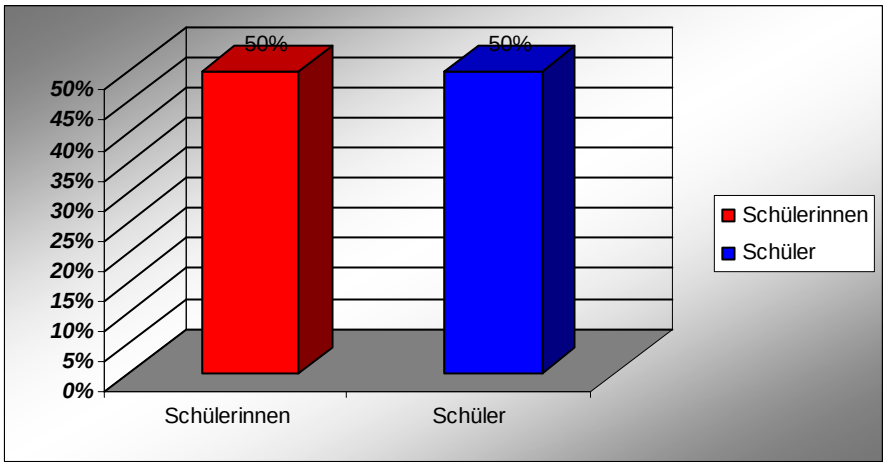


Abb. 4: Geschlechtsstruktur der kasachischen TeilnehmerInnen am Projekt „UniCul“

[28] Das betrifft Fragen, die für die kasachischen und die deutschen TeilnehmerInnen am Projekt „UniCul“ identisch waren.

[29] Hiermit meine ich Fragen, die sich entweder nur auf die kasachischen oder nur auf die deutschen SchülerInnen bezogen.

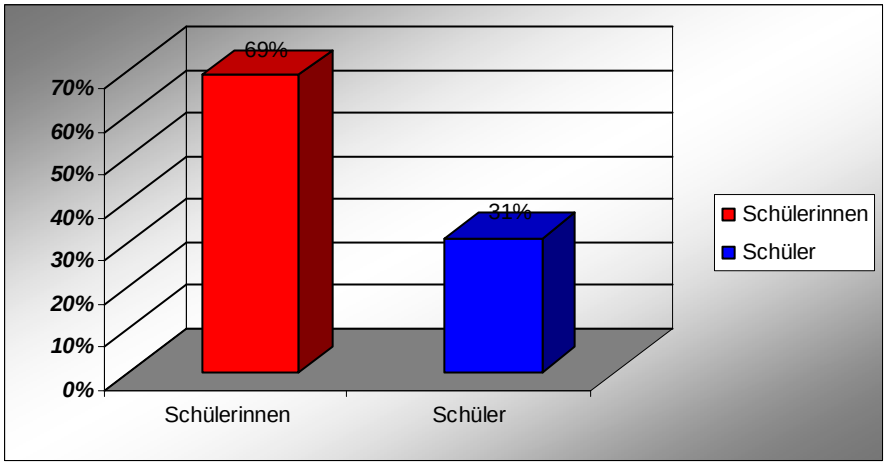


Abb. 5: Geschlechtsstruktur der deutschen TeilnehmerInnen am Projekt „UniCul“

Laut den Ergebnissen der Fragebögen waren die deutschen SchülerInnen zur Zeit meiner Untersuchung zwischen 9 und 11 Jahren alt, und die kasachischen SchülerInnen zwischen 11 und 14 Jahren alt.

Alle kasachischen SchülerInnen lernten Deutsch als erste Fremdsprache vor Englisch – als Pflichtfach mit 5 Stunden pro Woche. Acht von den Befragten lernten Deutsch seit 5 Jahren und zwei seit 4 Jahren. Dieser Unterschied lässt sich dadurch erklären, dass nicht alle SchülerInnen aus der gleichen Klasse kamen bzw. auch nicht gleichaltrig waren. Ihre DaF-Lehrerin, Frau Ljubov Sova, stufte mir gegenüber die Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen von gut bis sehr gut ein. Laut Frau Sova haben die kasachischen SchülerInnen nur selten die Möglichkeit mit deutschen MuttersprachlerInnen zu reden. Sie findet daher, dass dieses Projekt eine gute Möglichkeit darstellt die Fremdsprachenkenntnisse der SchülerInnen zu verbessern.

Wie ich schon im vorigen Abschnitt beschrieben habe, bezog sich der zweite Fragenblock bei den SchülerInnen direkt auf das Projekt „UniCul“. Auf meinen ersten Fragenkomplex *„Warum hast du dich entschieden am Projekt „UniCul“ teilzunehmen und was waren deine Erwartungen?“*, habe ich von beiden Seiten (der kasachischen und der deutschen) ziemlich ähnliche Antworten bekommen, die sich in 3 Gruppen klassifizieren lassen.

Die kasachischen SchülerInnen haben am Projekt mit der Hoffnung teilgenommen, dass sie über das Projekt:

- *andere Länder und Leute kennen lernen werden;*
- *persönlich in Kontakt mit den deutschsprachigen SchülerInnen treten werden;*
- *und ihre Deutschkenntnisse verbessern werden.*

Die deutschen SchülerInnen wollten:

- *über das Internet neue Freunde kennen lernen, mit denen sie E-Mails austauschen;*
- *mehr über die Lebensart und die Menschen in Kasachstan lernen;*
- *erfahren, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen den beiden Kulturen gibt.*

Alle TeilnehmerInnen, die deutschen und die kasachischen, antworteten, dass ihre Erwartungen im Rahmen des Projekts erfüllt worden waren. Mich hat es sogar etwas verwundert, dass bei dieser Frage alle Befragten einstimmig antworteten. Daraus lässt sich schließen, dass die SchülerInnen sehr zufrieden mit der Projektarbeit waren.

Wie ich schon bei der Darstellung des Untersuchungsziels erwähnte, interessierte mich, inwieweit aus der Perspektive der SchülerInnen und der Koordinatorinnen die geplanten Ziele des Projekts „UniCul“ (siehe Kapitel 6.2.1.3.) erfüllt wurden. Zu diesem Zweck stellte ich einen Fragenkomplex zusammen, welcher sich auf das interkulturelle Lernen als Lernziel bezog, und einen anderen, der sich auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse bei den kasachischen SchülerInnen bezog.

Alle kasachischen SchülerInnen, die ich befragte, waren der Meinung, dass sie von den Texten, den E-Mails und den Fotos viele Informationen über Deutschland und das Leben dort erhielten. Sie meinten weiters, dass sie jetzt die deutsche Kultur sowie auch ihre deutschen TandemparterInnen besser verstehen können. Die Zufriedenheit über die Menge an Informationen über Kasachstan bei den deutschen SchülerInnen war jedoch nicht so eindeutig positiv wie bei den kasachischen. 77 % der Befragten waren der Meinung, dass sie viele Informationen über Kasachstan und das Leben dort bekamen; 23% waren der gegenteiligen Meinung.

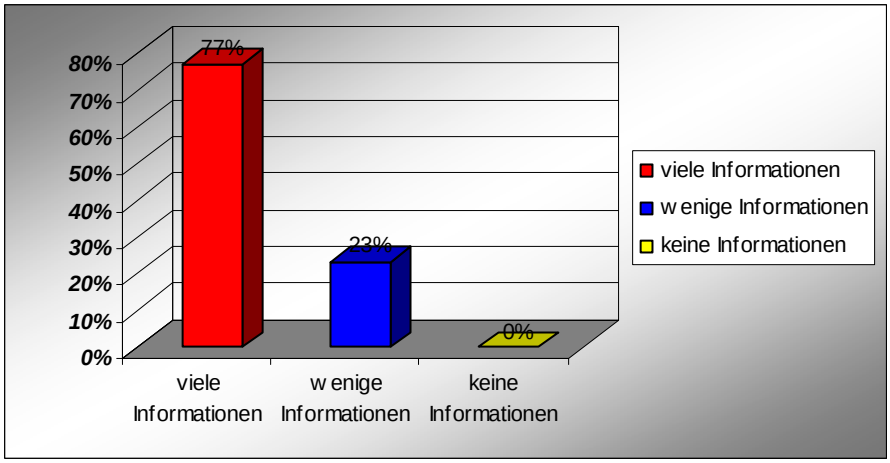


Abb. 6: Zufriedenheit über die Menge an Informationen über Kasachstan bei den deutschen SchülerInnen

Dieses Ergebnis überraschte mich, da ich selbst die E-Mails und die Texte der kasachischen SchülerInnen lesen durfte. Sie enthielten meiner Meinung nach sehr viele Informationen über Land und Leute in Kasachstan. Trotz der unterschiedlichen Zufriedenheit mit der Menge an Informationen, waren alle deutschen SchülerInnen der Meinung, dass sie durch das Projekt ein besseres Verständnis für die kasachische Kultur entwickelt hatten. Aus diesen Antworten schließe ich, dass das Ziel des interkulturellen Lernens beim Projekt „UniCul“ aus Sicht der SchülerInnen erfüllt wurde.

Auf dieselbe Frage nach der Erfüllung der interkulturellen Zielvorstellung, ob die Koordinatorinnen der Meinung sind, dass das Projekt zur Förderung des interkulturellen Verständnisses bei ihren SchülerInnen beigetragen habe, antworteten mir

- die kasachische Lehrerin Frau Sova mit *„Ja, das glaube ich“*
- die deutsche Koordinatorin Frau Gemein mit:

> *„Ja, auf jeden Fall, zumindest sind sie sensibilisiert worden, dass es einige Unterschiede gibt und vieles keine universell verständlichen Normalitäten sind (zum Beispiel Schulzeiten), aber auch vieles gleich ist. Weiters führt die Kommunikation zum Abbau von Vorurteilen, Aufbau von Verständnis füreinander und somit förderte es letztendlich die Völkerverständigung“* (Originalzitat Frau Gemein).

Die Antworten der Koordinatorinnen zeigen deutlich, dass sie der Meinung sind, dass die interkulturellen Ziele des Projekts erfüllt wurden.

Der nächste Fragenkomplex bezog sich auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse bei den kasachischen TeilnehmerInnen. Wie die kasachischen SchülerInnen die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse durch das Projekt einschätzten, zeigt die Abbildung 7.

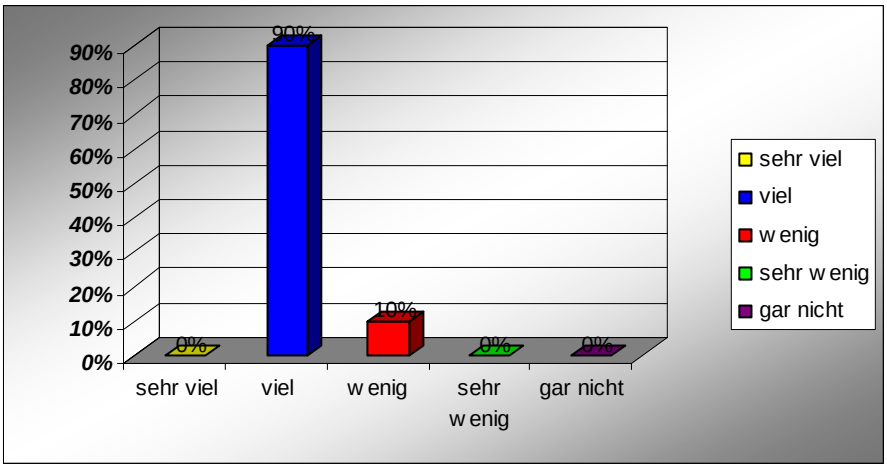


Abb. 7: Verbesserung der Deutschkenntnisse bei den kasachischen SchülerInnen

Aus der Abbildung 7 ist zu erkennen, dass 90% der befragten kasachischen SchülerInnen der Meinung waren, dass das Projekt viel zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse beitrug. 10% der Befragten denken, dass sie ihre Deutschkenntnisse nur wenig mittels des Projekts verbessert haben. Es gab keinen/keine SchülerIn, der/die ausgesagt hat, dass das Projekt gar nicht zur Erweiterung seiner/ihrer Sprachkenntnisse beitrug. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die kasachischen SchülerInnen das Gefühl haben, sprachlich vom Projekt profitiert zu haben.

Auf meine nächste Frage, *„Was hast du im Rahmen des Projekts am ehesten gelernt?“*, erhielt ich ganz unterschiedliche Antworten von den kasachischen SchülerInnen. Zwei SchülerInnen antworteten, dass sie ihren Wortschatz vergrößern konnten. Fünf meinten, dass sie vor allem landeskundliche Informationen erhielten, und drei waren der Meinung, dass beide Punkte in gleicher Weise gefördert wurden – sie hatten sowohl neue Wörter als auch Landeskunde gelernt. Überraschenderweise vertrat keiner/keine die Meinung, dass er/sie mittels des Projekts seine/ihre Grammatikkenntnisse verbessern konnte. Auf der anderen Seite bestätigte mir die kasachische Lehrerin Frau Sova, dass sich die Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen mittels des Projekts definitiv verbessert hatten. Ihrer Meinung nach trug das Projekt viel zur weiteren Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen bei. Sie denkt daher, dass solche Projekte ein Bestandteil des

DaF-Unterrichts sein sollten, *„besonders wenn reale Kommunikation nicht möglich ist“* (Originalzitat Frau Sova). In diesem Sinne betont Frau Sova auch, dass

> *„die Texte, der deutschen SchülerInnen, die als authentisches Sprachmaterial an der Schule in Aktobe benutzt wurden, viel zur Verbesserung der Deutschkenntnisse der kasachischen SchülerInnen beigetragen haben“* (Originalzitat Frau Sova).

Alle TeilnehmerInnen (die deutschen und die kasachischen) veröffentlichten einen Text auf der Web-Seite. Auf meine Frage, ob sie zur Verfassung und zur Veröffentlichung der Texte Hilfe von ihrer Lehrerin brauchten, antworteten alle SchülerInnen mit *„ja*“. Die Richtigkeit dieser Antworten bestätigten auch die Aussagen von Frau Gemein und Frau Sova, die mir zu derselben Frage folgende Antworten gaben:

> *„Je nach Leistungsstand der Schulkinder habe ich vor Veröffentlichung (meist) mit den Kindern zusammen die Grammatik und die Rechtschreibung korrigiert. Eine inhaltliche Korrektur habe ich kaum vorgenommen. Die Texte haben die Schüler mit meiner Hilfe veröffentlicht“* (Originalzitat Frau Gemein).

> *„Natürlich haben sie Hilfe gebraucht, besonders die Kleinen. Die Schüler der 7-10 Klassen waren eigenständiger“* (Originalzitat Frau Sova).

Die beiden Koordinatorinnen sind trotzdem der Meinung, dass man in gewissem Sinne von selbstständigem Lernen sprechen kann, da

> *„die Kinder sich bei der Planung des Projekts intensiv beteiligt haben, das Thema selbst ausgesucht haben und versucht haben die E-Mails bzw. die Texte selbstständig zu schreiben“* (Originalzitat Frau Gemein).

Frau Sova bestätigte auch, dass ihre SchülerInnen im Rahmen des Projekts ziemlich selbstständig gearbeitet haben und

> *„sich bemüht haben, ihre Texte bzw. E-Mails orthographisch und sprachlich richtiger zu schreiben als sonst, da sie gewusst haben, dass diese Texte von dem Partner gelesen werden“* (Originalzitat Frau Sova).

Frau Gemein betont weiters, dass die kooperative Arbeit im Vordergrund des Projekts stand, und die SchülerInnen sich *„gegenseitig unterstützt haben“* (Originalzitat Frau Gemein). Sie bemerkte die positive Wirkung der Projektarbeit auf die Motivation der SchülerInnen und meinte dazu:

„selbst die Schüler, die sonst im Unterricht auf Grund ihres Arbeits- und Sozialverhaltens negativ auffallen, überwiegend konzentriert, engagiert und teamfähig arbeiteten“ (Originalzitat Frau Gemein).

Da es um ein Tandemprojekt geht und das Lernen der TandempartnerInnen in der virtuellen Welt stattfindet, berücksichtige ich im nächsten Teil die Meinung der SchülerInnen, wie sie das Lernen über Internet fanden, ob es hilfreich für sie war oder ob es sie doch vielleicht belastete?

Die Anwendung des Internets im Unterricht erwies sich als erfolgreich. 80% der kasachischen SchülerInnen antworteten, dass sie das Lernen mit dem neuen Medium als sehr hilfreich empfanden und 90% der deutschen SchülerInnen teilten dieselbe Meinung. Die Ergebnisse werden auch in den folgenden Grafiken veranschaulicht.

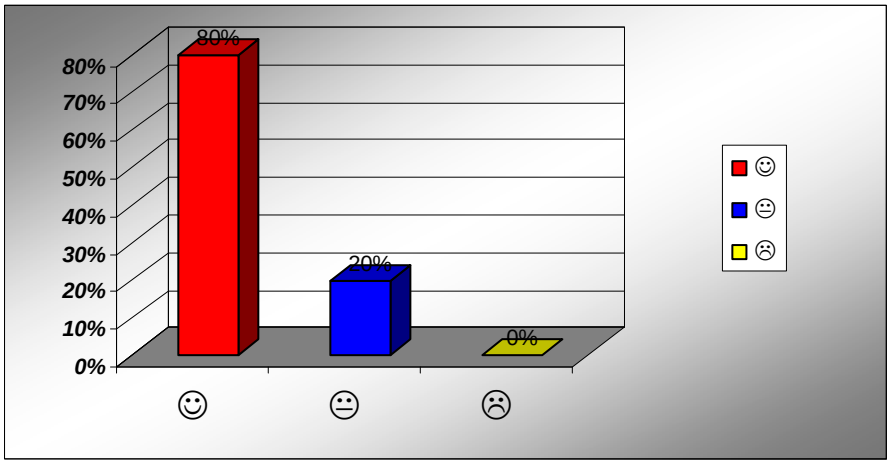


Abb. 8: Wie die kasachischen SchülerInnen das Lernen mittels Internet finden

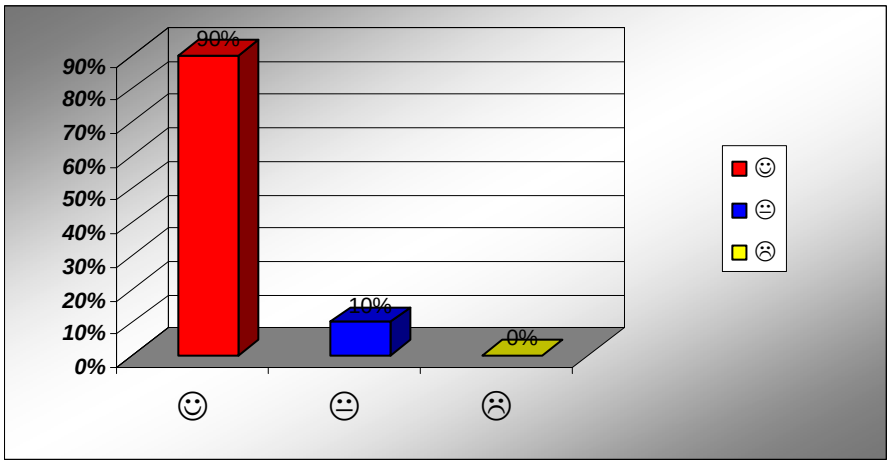


Abb. 9: Wie die deutschen SchülerInnen das Lernen mittels Internet finden

Zu diesen Ergebnissen passt auch sehr gut Frau Gemeins Ansicht, dass die SchülerInnen,

> *„die vorher keinen Kontakt mit dem Computer hatten, sich mittels des Projekts vertraut mit der Arbeit am Computer gemacht (haben). Sie haben auch das Internet als Recherche- und Kommunikationsmedium kennen gelernt“* (Originalzitat Frau Gemein)

Frau Sova denkt genauso, dass ihre SchülerInnen *„das Internet als sinnvolles Lernmedium kennen gelernt haben“* (Originalzitat Frau Sova).

Mit der nächsten Frage meiner Fragebögen wollte ich die Verbesserungsvorschläge der SchülerInnen sammeln bzw. ihre Meinung berücksichtigen, wie das Projekt ihrer Meinung nach besser werden könnte. Diese Frage war eine offene Frage und aufgrund des jungen Alters der SchülerInnen erwartete ich nicht sehr viele Antworten. Meine Erwartungen wurden aber übertroffen, da viele der befragten SchülerInnen gerne auf die Frage antworteten. Von den kasachischen SchülerInnen habe ich die folgenden Verbesserungsvorschläge erhalten:

- *Es könnten Informationen über verschiedene deutsche Städte getauscht werden;*
- *Es wäre besser, wenn auf der Web-Seite mehr Fotos veröffentlicht würden;*
- *Man sollte öfter E-Mails verschicken.*

Zwei der kasachischen SchülerInnen antworteten auf diese Frage einfach nur mit: *„Alles ist super!“*

Die deutschen SchülerInnen wünschten sich, dass

- *die Zahl der Projektstunde vergrößert werden sollte;*
- *mehrere Länder am Projekt teilnehmen würden;*
- *ein Austausch einiger SchülerInnen, um vor Ort einige Sachen zu sehen und besser verstehen zu können*[30].

[30] Eine ähnliche Frage, die den letzten Wunsch der/die SchulerIn betrifft, habe ich auch Frau Gemein gestellt. Ob geplant ist, dass sich die TeilnehmerInnen persönlich treffen. Sie hat mir geantwortet, dass so ein Treffen wegen der Finanzierung momentan nicht absehbar ist.

Drei deutsche SchülerInnen meinten, dass sie keine Verbesserungsvorschläge hätten, weil alles *„ganz gut“* war und einfach alles *„gepasst“* hat.

Die Koordinatorinnen haben auch einige neue Ideen, die sie im Rahmen des nächsten Projekts implementieren möchten, und die sich aus der Erfahrung ergaben.

> *„Es wäre ganz gut, wenn sich mehrere Schulen am Projekt anschließen“* (Originalzitat Frau Gemein).
>
> *„Es soll am Projekt noch strukturierter gearbeitet werden. Ich denke, es wäre besser, wenn die Kinder sich nur auf ein Thema im Monat konzentrieren, z.B. im September sollen sie über Haustiere schreiben, im Oktober über Lieblingsbücher usw. Zwischenergebnisse von der Arbeit an der beteiligten Schulen sollen öfter getauscht werden“* (Originalzitat Frau Sova).

Erfreulicherweise antworteten alle SchülerInnen auf die Frage: *„Wenn ein weiteres solches Projekt organisiert werden würde, würdest du am Projekt teilnehmen?“* mit *„ja“*. Das zeigt deutlich, dass die Projektarbeit den SchülerInnen Spaß gemacht hat, was mir von der Seite der SchülerInnen noch ein Mal bei Frage *Nr. 12* bzw. *14* bestätigt wurde. Dass die Motivation der SchülerInnen, sich aktiv im Projekt zu engagieren, stark war, zeigt die Tatsache, dass alle SchülerInnen ihre E-Mails bzw. Texte rechtzeitig zum geplanten Termin bei den Koordinatorinnen abgaben. Die hohe Motivation der SchülerInnen lässt sich auch an Äußerungen der Koordinatorinnen ablesen:

> *„Die Schüler haben großes Interesse gezeigt am Projekt teilzunehmen. Die Arbeit am Projekt war eine freiwillige Entscheidung der Schüler und sie wollten sogar, dass wir die „UniCul-Stunden“ verdoppeln, was heißen sollte, dass sie länger in der Schule bleiben mussten“* (Originalzitat Frau Gemein).
>
> *„Ja, die Schüler waren sehr motiviert am Projekt teilzunehmen. Das zeigt auch die Zahl der versendeten E-Mails bzw. Texte“* (Originalzitat Frau Sova).

Beide Koordinatorinnen des Projekts äußerten Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit. Auf meine letzte Frage, ob sie aus ihrer Koordinatorinnen-Perspektive das Projekt als erfolgreich bezeichnen würden, erhielt ich die folgenden Antworten:

> *„Ja, alle Schüler haben vom Projekt profitiert“* (Originalzitat Frau Sova).

> *„Ja, es hat meine Erwartungen auf jeden Fall übertroffen“* (Originalzitat Frau Gemein).

7.4. Schlussfolgerung

Das eTandemprojekt „UniCul“ ist nur ein Beispiel unter vielen, dass auf die positiven Ergebnisse der Implementierung des neuen Mediums Internet im Fremdsprachenunterricht hinweist. Die positiven Erfahrungen, die die SchülerInnen mit der neuen Technologie machten, waren laut den Ergebnissen meiner Untersuchung deutlich zu sehen.

Es lässt sich feststellen, dass im Rahmen dieser Projektarbeit viele Prinzipien des Konstruktivismus (siehe Kapitel 3.1.) eine Rolle spielten. Von Anfang an bekamen die Lernenden die Möglichkeit sich selbst aktiv am Lernprozess zu beteiligen und ihre Arbeitsschritte zu planen (siehe Kapitel 3.1.). Wie aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung ersichtlich, führte die Projektarbeit zu verschiedenen Lernergebnissen bei jedem/jeder TeilnehmerIn. Manche Lernenden lernten mehr und andere weniger. Manche sind der Meinung, dass sie am ehesten ihren Wortschatz erweiterten, andere denken, dass sie am meisten im Bereich der Landeskunde profitierten. Auf jeden Fall war keine/r dabei, die/der der Meinung war, dass sie/er im Rahmen des Projekts nichts gelernt habe. Diese Arbeit hat sogar den jüngsten Lernenden eine Chance zum autonomen Lernen gegeben und den Lernenden schon im frühen Alter gezeigt, dass die Lehrperson nicht die einzige Wissensquelle ist. Auch über das Internet und in der Zusammenarbeit mit anderen Lernenden können sie ihr Wissensnetz erweitern. Das kann man als eine Vorbereitung zum lebenslangen Lernen der SchülerInnen sehen, was aus konstruktivistischer Sicht als wichtiges Lernziel angesehen wird.

Das Lernen der deutschen Sprache erhielt für die kasachischen SchülerInnen im Rahmen des Projekts eine neue Dimension, da sie das Gelernte im Unterricht praktisch anwenden konnten. Die Tatsache, dass jemand ihre E-Mails und Texte las und sogar ungeduldig auf sie wartete, motivierte die SchülerInnen informationsreiche, sprachlich, grammatikalisch und orthographisch richtigere Texte zu schreiben. Das trug laut der kasachischen Lehrerin zur Förderung der Schreibkompetenzen und des kreativen Schreibens bei. Dadurch bestätigen sich die Überlegungen von Borrmann und Gerdzen (siehe Kapitel 4.2.), dass die publizistische Arbeit im Internet die SchülerInnen sehr motiviert und auch zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts beitragen kann.

Die E-Mails und die Texte der deutschen TandempartenrInnen enthielten auch neue Wörter, die die kasachischen SchülerInnen noch nicht im Unterricht gelernt hatten. Mit dem Wunsch zu verstehen, was ihnen ihre deutschen PartnerInnen geschrieben hatten, griffen sie zum Wörterbuch und erweiterten dabei bewusst oder auch unbewusst ihren Wortschatz.

Wie schon in den Kapiteln 6.2.2.2. und 7.3. dargestellt, wurden die Texte der deutschen SchülerInnen als authentisches Sprachmaterial im Unterricht an der Schule in Aktobe benutzt. Laut Frau Sova trugen diese Texte viel zur Verbesserung der Deutschkenntnisse der kasachischen SchülerInnen bei, was den Überlegungen von Edelhoff (1986a: 17; zitiert nach Storch 2008: 272) entspricht, dass die Lernenden die „Sprache in ihren authentischen Erscheinungsweisen und typischen Verwendungssituationen“ kennen lernen sollen (siehe Kapitel 3.1.).

Als authentisches Material sind auch die Informationen, die das Internet als Informationsquelle (siehe Kapitel 4.1.) bietet, zu betrachten und zu welchen die SchülerInnen beider Schulen als Resultat ihrer Recherchearbeit im Internet kamen. Das betont noch ein Mal die Wichtigkeit des Internets als Informationsquelle, die das Unterrichtsgeschehen auch im Ausland bereichen kann. Im Projekt wurde aber nicht nur das Potenzial des Internets als Informationsquelle sinnvoll genutzt, sondern im Vordergrund stand vor allem das kommunikative Potenzial des Internets. Wie Boeckmann (2007) meint, ermöglicht das Internet auf diese Art und Weise „Authentizität in neuer Qualität“ (Boeckmann 2007: 106), wenn sich die Lernenden im Internet mit MuttersprachlerInnen unterhalten und dabei auch ihre „Sprach- und Kulturbewusstheit“ (Boeckmann 2007: 106) erweitern (siehe auch Kapitel 5.1.).

Das Lernen im Rahmen dieses eTandemprojekts hat nicht nur zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse bei den kasachischen Lernenden beigetragen, sondern auch zur Förderung des interkulturellen Verständnisses bei den beiden Tandemgruppen. Das bestätigt noch einmal, dass bei solchen eTandemprojekte der Fremdsprachenerwerb und das interkulturelle Lernen nicht von einander zu trennen sind (siehe Bubenheimer 2001), sowie die Überlegungen aus Kapitel 5.1., dass die Tandemmethode eine kommunikative Methode ist, bei welcher das interkulturelle Lernen im Vordergrund steht (vgl. Tandem® Fundazioa 2009). Wie Frau Sova betonte, erleben die Lernenden in einem direkten Kontakt *„aus erster Hand“* Neues über die Lebensweise, die Tradition, das Land des

„*Anderen*“. Durch den Vergleich zwischen den beiden Kulturen werden sich die Lernenden bewusster über die eigene und die fremde Kultur, oder wie Krumm (1994: 118) schreibt: „Fremdes und Eigenes gehören in der Betrachtung zusammen“ (siehe auch Kapitel 3.2.). Die Ergebnisse von der schriftlichen Befragung weisen auch darauf hin, dass die Lernenden großes Interesse an dem/der TandempartnerIn zeigten. Die SchülerInnen zeigten Interesse an verschiedenen Lebensbereichen, was auf ihre Offenheit gegenüber dem Erwerb von neuem Wissen und der kooperativen Arbeit mit Lernenden aus verschiedenen Ländern verweist.

Die kooperative Arbeit stand auch während dieses Projekts im Vordergrund. Die SchülerInnen suchten in Partner- oder Kleingruppenarbeit nach Informationen für ihre Texte, sie unterstützten sich Frau Gemein zufolge gegenseitig, was auch zu besseren Leistungen bei den schwächeren SchülerInnen beigetragen hat. In diesem eTandemprojekt überschreitet die kooperative Arbeit die Grenzen des Klassenzimmers und im virtuellen Raum treffen sich die Angehörigen der verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften; sie arbeiten zusammen, sie unterstützen sich gegenseitig und sie leben das Moto der Tandemmethode: Zusammen vorwärts kommen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Arbeit mit den neuen Medien keine neue Didaktik braucht. Wie es Boeckmann, Rieder-Bünemann und Vetter (2008: 8) auf den Punkt bringen, kann das computergestützte Lernen in die bestehenden Didaktiken integriert werden. Der Projektunterricht via Internet belastet die Lernenden nicht, sondern – wie auch die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigten – macht er ihnen Spaß und sie nehmen gerne an diesem internationalen Projekt teil.

Ich bin fest davon überzeugt, dass eTandemprojekte ein erfolgreicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein können, da diese das Unterrichtsgeschehen bei Erfüllung der nötigen Voraussetzungen bereichern könnten. Das Potenzial, dass das Internet für den Fremdsprachenunterricht bietet, ist nicht zu unterschätzen und in diesem Zusammenhang stimme ich Mandl (2008: 29) zu, dass „die Neuen Medien ihren Einzug in die Klassenzimmer finden müssen“ (Mandl 2008: 29).

Mit der Hoffnung, dass diese Untersuchung zur Verbesserung des Folgeprojekts „UniCul“ beitragen wird, schließe ich diese Arbeit ab.

8. Abbildungsverzeichnis[31]

Abb. 1: Global Policy Forum (2009), InternetnutzerInnen weltweit 1995-2008 [Online: http://www.globalpolicy.org/globaliz/charts/internet.gif, Zugriff 10. Mai 2009]..9

Abb. 2: Döring (2003: 125), Formen der asynchronen und synchronen computervermittelten Kommunikation (Auswahl). In: Dörig, Nicola (2003), Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identität, soziale Beziehungen und Gruppen (2. Aufl.). Bd. 2. Göttingen u.a.: Hogrefe..11

Abb. 3: Rüschoff und Wolff (1999: 55), Ein Modell fremdsprachlichen Lernens. In: Rüschoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999), *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.* Ismaning: Hueber 15

Abb. 4: Geschlechtsstruktur der kasachischen TeilnehmerInnen am Projekt „UniCul“.....57

Abb. 5: Geschlechtsstruktur der deutschen TeilnehmerInnen am Projekt „UniCul“.....58

Abb. 6: Zufriedenheit über die Menge an Informationen über Kasachstan bei den deutschen SchülerInnen 60

Abb. 7: Verbesserung der Deutschkenntnisse bei den kasachischen SchülerInnen.....61

Abb. 8: Wie die kasachischen SchülerInnen das Lernen mittels Internet finden.....63

Abb. 9: Wie die deutschen SchülerInnen das Lernen mittels Internet finden.....63

Abb. 10: E-Mail einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland94

Abb. 11: E-Mail eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan.....94

Abb. 12: E-Mail einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland95

Abb. 13: E-Mail einer Schülerin der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan.....95

Abb. 14: E-Mail einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland96

Abb. 15: E-Mail einer Schülerin der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan.....96

Abb. 16: E-Mails von zwei Schülerinnen der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland.....97

[31] Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Abb. 17: Text einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland ... 98

Abb. 18: Text eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan 98

Abb. 19: Text einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland ... 99

Abb. 20: Text eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan 99

Abb. 21: Text einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland . 100

Abb. 22: Text eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan 100

Abb. 23: Ausschnitt von der Web-Seite 101

Abb. 24: Homepage des Projekts „UniCul“ 102

9. Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (1996), Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1996), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, S. 1-21.

Bechtel, Mark (2003), *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung.* Tübingen: Narr.

Beck, Klaus (2006), *Computervermittelte Kommunikation im Internet.* München, Wien: Oldenbourg.

Bleyhl, Werner (1994), Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, S. 9-20.

Boeckmann, Klaus-Börge (2001), Elektronische Medien. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Hbd. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1100-1111.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11. Jg., Heft 3. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm, Zugriff 06. Juli 2009]

Boeckmann, Klaus-Börge (2007), Aufgaben im Verbundlernen mit Neuen Medien: Projektorientierte E-Lernszenarien. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache,* 10. Jg., S.101-118.

Boeckmann, Klaus-Börge, Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter, Eva (2008), Zur Einführung. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter, Eva (Hrsg.) (2008), *eLernen/eLearning/Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre. Prinzipien, Praxiserfahrungen und Unterrichtskonzepte.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 7-11.

Bolognini, Rosangela & Erdtmann, Kuno (1998), „Emdania": Ein Langzeit-Internetprojekt im berufsbildenden Bereich zwischen Italien und Deutschland. In: Donath, Reinhard (Hrsg.) (1998), *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet.* Stuttgart u.a.: Klett, S. 32-42.

Borrmann, Andreas, & Gerdzen, Reiner (1998), *Vernetztes Lernen – Hypertexte, Homepages &..: … was man im Sprachunterricht damit anfangen kann*. Stuttgart u.a.: Klett.

Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (2005), Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2005), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg, S. 27-38.

Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (1998), Autonom lernen mit einem fernen deutschsprachigen Tandempartner. In: Donath, Reinhard (1998), *Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet.* Stuttgart u.a.: Klett, S. 42-46.

Brammerts, Helmut (1996), Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut & Little, David (1996), *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Manuskripte zur Sprachlernforschung,* Bd. 52. Bochum: Brockmeyer, S.1-14.

Brammerts, Helmut (2005), Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2005), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg, S. 9-16.

Brammerts, Helmut, Calvert, Michael & Kleppin, Karin (2005), Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2005), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg, S. 53-60.

Breindl, Eva (1997), DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation 4.* [Online: http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/daf/daframe2.html, Zugriff 10. Oktober 2007]

Breitenbach, Diether (1979), Kommunikationsbarrieren in der Internationalen Jugendarbeit: Ergebnisse und Empfehlungen. In: Breitenbach, Diether (Hrsg.) (1979), *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Ein Forschungsprojekt im Auftrage des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit.* Bd. 5. Saarbrücken u.a.: Breitenbach, S. 11-65 (zitiert nach Küstener 2008).

Bubenheimer, Felix (2001), *E-Mail-Projekte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.* [Online: http://www.deutschservice.de/felix/daf/emdafkom.html, Zugriff 10. Mai 2009] (zitiert auch nach Chrissou 2005).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BUKK) (2008), Stichwort: *Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip an den österreichischen Schulen.* [Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml, Zugriff 10. August 2009]

Caspari, Daniela; Helbig Beate & Schmelter Lars (2003), Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert & Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4.vollst. neu bearb. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke, S. 499-505.

Chrissou, Marios (2005), Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht. *ELiSE,* 5. Jg., Heft 2. [Online:http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_chrissou.pdf, Zugriff 06. Mai 2009]

Donath, Reinhard (1996), *Themen, Methoden, Sozialformen.* [Online: http://englisch.schule.de/berliner-projekte/themenme.htm, Zugriff 13. Mai 2009]

Donath, Reinhard (1997), Ja lernen denn die Schüler bei E-Mail-Projekten überhaupt etwas? In: Donath, Reinhard & Volkmer, Ingrid (Hrsg.) (1997), *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Körber-Stiftung, S. 261-269.

Donath, Reinhard (1998), Das Internet im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Donath, Reinhard (Hrsg.) (1998), Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet. Stuttgart u.a.: Klett, S. 5-11.

Donath, Reinhard (2002), *Organisation von E-Mail-Projekten: 10 goldene Regeln* [Online: http://www.schule.de/englisch/email_organisation.doc, Zugriff 06. Mai 2009]

Donath, Reinhard (2009), *DaF: Projektbeispiele*
[Online: http://www.englisch.schule.de/dafbeisp.htm, Zugriff 20. August 2009]

Donath, Reinhard (2009), *Projektberichte*
[Online: http://www.englisch.schule.de/dafbeisp.htm, Zugriff 20. August 2009]

Döring, Nicola (1997), Lernen mit dem Internet. In: Issing, Ludwig J. & Klisma, Paul (Hrsg.), *Information und Lernen mit Mulimedia* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 305-336 (zitiert auch nach Weckenmann; Weisz; Walter & Jirasko 2000).

Döring, Nicola (2003), *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identität, soziale Beziehungen und Gruppen* (2.Aufl.). Bd. 2. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter (1995), *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse.* Bochum: AKS.

Edelhoff, Christoph (1986), Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Ehnert, Rolf & Piepho Hans-Eberhard (Hrsg.) (1986), *Fremdsprachenlernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*. Ismaning: Hueber, S.15-23 (zitiert nach Storch 2008).

Eiden, Gabriela (2004), *Soziologische Relevanz der virtuellen Kommunikation. Wie verändert sich die interpersonale Kommunikation durch Nutzung des Internets? Vergleich der Face-to-face Interaktion nach Goffman mit der virtuellen Kommunikation.* [Online: http://socio.ch/intcom/t_eiden.htm, Zugriff 11. August 2009]

Engel, Gaby (1997), Neue Medien - Chancen für Neue Wege beim Fremdsprachenlernen. In: Borgmann, Elmar-Laurent (Hrsg.) (1997), *Sprachenlernen mit Neuen Medien.* Frankfurt a. M.: VAS, S. 25-33.

Fichten, Wolfgang (1993), *Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Fölsch, Gustav (1978), Einschätzung des Lehrerverhaltens durch Schüler. *Erziehungswissenschaft und Beruf,* 26. Jg., Heft 2, S.139-147 (zitiert nach Fichten 1993).

Graf, Angela (1997), Internet, eine Übersicht. Zur Struktur und Funktionsweise des World Wide Web. *Medien Praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik,* 21. Jg., Heft 83, S. 6-7.

Holec, Henri (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press (zitiert nach Richter 2001; Rüschoff & Wolf 1999).

Huber, Hans Dieter (1997), Welcome to Securityland. Die Globalisierung von Kommunikation und Kultur im Internet. *Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften,* 25.Jg., Heft1. [Online: http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaetze/globalisierung.html, Zugriff 7. Oktober 2007]

Internet Worls Stats (2009), *Usage and Population Statistics.* [Online: http://www.internetworldstats.com/stats.htm, Zugriff 10. Mai 2009]

Kohlhase, Mascha (2007), *Empirische Studie zum Leseverständnis und Lernen mit hypermedialen Texten bei Grundschulkindern.* Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Dissertation. [Online: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=985276681&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=985276681.pdf, Zugriff 10. September 2009]

Krahberger, Franz (2003), Globale Technologien - Globale Kultur. *Electronic Journal Literatur Primär.* [Online: http://ejournal.thing.at/NeueMed/globecult.html#@TOP@, Zugriff 7. Oktober 2007]

Krumm, Hans-Jürgen (1994), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, S. 116-127.

Künzle, Beda; Müller Martin & Wertenschlag, Lukas (1990), Tandem auf einen Blick. Was will Tandem? In: Künzle, Beda & Müller Martin (Hrsg.) (1990), *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. Erste Europäische Tandem Tage.* Freiburg: Univ. Verl., S. 13-15.

Küstner, Johannes (2008), Die Schizophrenie überwinden. Interkulturalität und Dialog als Anregungen für das gesellschaftliche Lernfeld „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: Herwig, Rita; Uhlig, Jens & Küstner, Johannes (Hrsg.) (2008), *Wissen als Begleiter!? Das Individuum als lebenslanger Lerner*. Berlin u.a.: Lit-Verl., S. 59- 78.

Lehner, Karl (2000), Neue Medien in der Bildung – Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Lehner, Karl & Seiter, Josef (Hrsg.) (2000), *Im Netz der Neuen Medien. Unterrichtswelten in Veränderung 1*. Wien: Schulheft, S.11-20.

Leibrandt, Isabella (2001), *Literatur und Multimedia im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Erich Kästner.* [Online: http://www.uni-duisburg.de/FB3/CLiP2001/abstracts/Leibrandt_dt.htm, Zugriff 03. November 2007]

Mandl, Eva (2008), Prinzipien zur Gestaltung von Online-Phasen im Fremdsprachenunterricht. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter, Eva (Hrsg.) (2008), *eLernen/eLearning/Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre. Prinzipien, Praxiserfahrungen und Unterrichtskonzepte.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 29-50.

Martens, Jens Uwe (2004), Personalentwicklung mit Multimedia. Erfahrungen mit dem Programm „Der persönliche Berater“ in der Personalentwicklung. In: Hugl, Ulrike & Laske, Stephan (Hrsg.) (2004), *Virtuelle Personalentwicklung. Status und Trends IuKT-gestützten Lernens.* Wiesbaden: Gabler, S. 75-94.

Marx, Nicole & Langner, Michael (2005), Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10.Jg., Heft1. [Online:http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/MarxundLangner.htm, Zugriff 16. April 2009]

Massler, Ute (2004), *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven.* Tübingen: Narr.

McDonough, Jo und McDonough, Steven (1997), *Research methods for English language teachers.* London: Arnold.

McLuhan, Marshall (l968), *Die Gutenberg – Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters.* Düsseldorf, Wien: Econ.

Misoch, Sabina (2006), *Online-Kommunikation*. Kostanz: UTB.

Mitschian, Haymo (1999), *Neue Medien-neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache.* Bielefeld: Bertelsmann.

Müller, Martin; Schneider, Günther & Wertenschlag, Lukas (1990), Tandem an der Universität. Erfahrungen und Forschung. Autonomes Lernen im Tandem. In: Künzle, Beda & Müller Martin (Hrsg.) (1990), *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. Erste Europäische Tandem Tage.* Freiburg: Univ. Verl., S. 155-171.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

News (2006), *Murmeltiertag, Opferfest und Ostern.* [Online: http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/news_complete.php?id=3775, Zugriff 10. Dezember 2007]

Peters, Thomas; Knudsen, Annie Ring & Hagen, Lone (1998), Beispiele: Internetprojekte aus der DaF-Praxis. In: Donath, Reinhard (Hrsg.) (1998), *Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet.* Stuttgart u.a.: Klett, S. 12-19 (zitiert nach Chrissou 2005).

Pfeiffer, Hans (2005), *Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandaufnahme-Vergleiche-Analysen*. Wien: Infothek.

Philippi, Christina (2002), *Der Einsatz des Computers im Fremdsprachenunterricht. Mit einer Evaluation multimedialer Sprachlernsoftware*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Platten, Eva (2003), Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum - Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Legutke, Michael & Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2003), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums.* Tübingen: Narr, S. 145-178.

Richter, Regina (1998), Interkulturelles Lernen via Internet. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 3. Jg., Heft 2. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-2/beitrag/richter1.htm, Zugriff 05. April 2009]

Richter, Regina (2001), Selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia? Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips. *Gfl-journal, 3.* [Online: http://www.gfl-journal.de/3-2001/richter.html, Zugriff 11. August 2009]

Rohner, Kurt (1997), *Der Internet-Guide für Manager.* Landsberg am Lech: Moderne Industrie.

Rösler, Dietmar (1998), *Autonomes Lernen? Neue Medien und „altes" Fremdsprachenlernen. Info DaF,* 25. Jg., Heft 1, S. 3-20.

Roth, Eliane (2001), *Kommunikation im Internet – Kritische Betrachtungen eines Schülerprojekts aus fremdsprachendidaktischer Sicht.* Ernst-Moritz-Arndt-Universität: Magisterarbeit.[Online:http://www.sprachen-interaktiv.de/magister/pdf/magisterarbeit.pdf, Zugriff 11. Oktober 2007]

Rückl, Michaela (o.J.), *Fertigkeitsorientiertes und interkulturelles Sprachlernen mit eTandem ist auch bei jugendlichen Lernern einfach und effizient. Ein Praxisbeispiel aus dem Schulalltag am Liceo Tron/Schio (Vicenza, Italien) und an der Bundeshandelsakademie Oberndorf (Salzburg, Österreich).* [Online: http://sfedu.ru/rsu/tandem/reports/2/Michaela_Rueckl_Tandemlernen_im_Schulunterricht.pdf, Zugriff 11. Mai 2009]

Rüschoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999), *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.* Ismaning: Hueber.

Rüschoff, Bernd (1999), Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens. In: Tschirner, Erwin (Koord.) (1999), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Neue Medien im Fremdsprachenunterricht.* 28. Jg., S. 32-43.

Schelten, Andreas (2000), *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl.* Stuttgart: Steiner.

Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem.* Tübingen: Narr.

Schmid, Christian (1993), Vom Kurs zur Selbstgestaltung: Entwicklung von Projektunterricht. In: Hackl, Bernd (Hrsg.) (1993), *Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis.* Innsbruck: Österr. Studien-Verl., S. 123-141.

Schmidt, Sebastian (2007), *Das Online-Erfolgsmodell digitaler Produkte. Strategische Wirkungspotenziale und operative Handlungsoptionen.* Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verl.

Schmitt, Bernd & Mangold, Marc (2005), Customer Experience Management als zentrale Erfolgsgröße der Markenführung. In: Esch, Franz-Rudolf (Hrsg.) (2005), *Moderne Markenführung: Grundlagen- Innovative Ansätze- Praktische Unsetzungen* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler, S. 287-304.

Schulmeister, Rolf (2007), *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie-Didaktik-Design* (4. Aufl.). München, Wien: Oldenbourg.

St. John, Elke & White, Liz (2005), Erfolgreiche Tandemaktivitäten. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2005), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg, S. 39-43.

Stähler, Patrick (2001), *Geschäftsmodelle in der digitalen Ökonomie: Merkmale, Strategien und Auswirkungen.* Lohmar, Köln: Josef Eul. [Online: http://www.business-model-innovation.com/definitionen/neuemedien.html, Zugriff 10.Mai 2009]

Storch, Günther (2008), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.

Tandem International (2009) [Online: http://www.tandem-schools.com/, Zugriff 10. Mai 2009]

Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum (2001), *Partnervermittlung. Wie finde ich einen eTandem-Partner?* [Online: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etpartner-de.html, Zugriff 10. Oktober 2009]

Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum (2003), *International (E-Mail) Tandem Network.* [Online: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/, Zugriff 10. Mai 2009]

Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum (2003), *Vermittlung von eTandempartnern. Kostenloser Service für Klassen und Gruppen*. [Online: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/stats-class-deu.html, Zugriff 10. Oktober 2009]

Tandem® Fundazioa (2009) [Online: http://www.tandemcity.info/, Zugriff 10. Mai 2009]

Tandem® Fundazioa (2009), *Was ist Tandem?*
[Online: http://www.tandemcity.info/de_index.html, Zugriff 10. Oktober 2009]

TechTarget. The Technology Media ROI Experts (2006), Stichwort: *Definition des Begriffs Internet.*
[Online:http://searchwindevelopment.techtarget.com/sDefinition/0,,sid8_gci212370,00.html, Zugriff 10. Mai 2009]

UniCul (2009), *So lebe ich - Wie lebst du?* [Online: http://www.unicul.net/, Zugriff 01. März 2009]

Weckenmann, Martin; Weisz Margarete; Walter, Anita & Jirasko, Marco (2000), Einflußfaktoren auf Bewertung und Akzeptanz verschiedener möglicher Formen des Interneteinsatzes in der universitären Lehre. In: Leutner, Detlev & Brünken, Roland (Hrsg.) (2000), *Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung.* Münster u.a: Waxmann, S. 143-150.

Weidenmann, Bernd (1997), „Multimedia": Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung,* 25. Jg., Heft 3, S. 197-206 (zitiert nach Kohlhase 2007).

Weidenmann, Bernd (2001): Lernen mit Medien. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd, *Pädagogische Psychologie* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 415-466 (zitiert nach Kohlhase 2007).

Wendt, Matthias (2003), *Praxisbuch CBT und WBT. Konzipieren, entwickeln, gestalten.* München, Wien: Hanser.

Wieser, Simone (2001), *Fremdsprachenlernen in und mit dem Informations- und Kommunikationsmedium Internet. Eine empirische Untersuchung des Sprachlernraums Internet im Bereich Deutsch als Fremdsprache anhand des Lernsystems „Deutsch lernen mit jetzt online"*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Wolff, Dieter (1997), Computer und sprachliches Lernen, Können die Neuen Medien den Fremdsprachenunterricht verändern? In: Kranz, Dieter; Lagenhausen, Lienhard & Lüking, Bernd (Hrsg.) (1997), *Multimedia - Internet - Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: Agenda, S.14-29.

Wolff, Dieter (1998), Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.* [Online: http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html, Zugriff 11. April 2008]

Wolff, Jürgen (2008), TANDEM - Geschichte.
[Online: http://www.tandemcity.info/general/de_geschichte.htm, Zugriff 10. Mai 2008]

Yaling, Pan (2007), Die Suche nach Gemeinsamkeiten als Teil der interkulturellen Kompetenz - ein wichtiges Lernziel für den Fremdsprachenunterricht. In: Esser, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski.* München: Iudicium, S. 135-144.

10. Anhang

10.1. Fragebögen

10.1.1. Fragenbögen an die deutschen SchülerInnen des Projekts „UniCul“

Fragen zur Person

1. Ich bin □ männlich □ weiblich
2. Wie alt bist du?

   _____

Fragen zum Projekt „UniCul“

1. Warum hast du dich entschieden am Projekt „UniCul“ teilzunehmen?

   _____

2. Was waren deine Erwartungen?

   _____

3. Sind deine Erwartungen erfüllt worden?

   □ ja □ nein, wenn nicht, warum?

   _____

4. Hast du viele Informationen über Kasachstan und das Leben dort von deinem/deiner TandempartnerIn bekommen?

   □ viele

   □ wenig

   □ keine

5. Glaubst du, dass du jetzt ein besseres Verständnis für die kasachische Kultur hast?

   □ ja □ nein

6. Hast du auf der Homepage von „UniCul“ auch einen eigenen Text veröffentlicht?

   □ ja □ nein

7. Hast du bei der Verfassung des Textes auch andere Hilfsmittel verwendet?
   □ ja □ nein

8. Wenn ja, welche?
   □ Wörterbücher
   □ Grammatiken
   □ Landkarten
   □ Internetseiten
   □ Sonstiges _____

9. Welche Internet-Seiten hast du bei der Verfassung deiner E-Mails bzw. Texte, die du auf der Homepage veröffentlicht hast, verwendet?
   _____

10. Hast du die Texte selbst verfasst und veröffentlich oder hast du Hilfe von deiner Lehrerin gebraucht?
    □ selber □ ich habe Hilfe gebraucht

11. Was könnte am Projekt besser sein? Hast du einige Vorschläge?
    _____

12. Hat es dir insgesamt Spaß gemacht am Projekt „UniCul“ teilzunehmen?
    □ ja □ nein

13. Wenn ein weiteres solches Projekt organisiert werden würde, würdest du am Projekt teilnehmen?
    □ ja □ nein, wenn nicht, warum?
    _____

14. Findest du das Lernen mittels Internets im Unterricht hilfreich?
    ☺ 😐 ☹

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

10.1.2. Fragenbögen an die kasachischen SchülerInnen des Projekts „UniCul“

Fragen zur Person

1. Ich bin □ männlich □ weiblich

2. Wie alt bist du?

   _____

3. Wie lange lernst du Deutsch?

   _____

4. Warum hast du dich entschieden Deutsch zu lernen?

   _____

5. Wie viele Stunden pro Woche hast du Deutschunterricht?

   _____

6. Hast du auch eine andere Fremdsprache gelernt? Wenn ja, welche?

   _____

7. Lernst du Deutsch als erste oder als zweite Fremdsprache?

   □ erste □ zweite

Fragen zum Projekt „UniCul“

1. Warum hast du dich entschieden am Projekt „UniCul“ teilzunehmen?

   _____

2. Was waren deine Erwartungen?

   _____

3. Sind deine Erwartungen erfüllt worden?

   □ ja □ nein, wenn nicht, warum?

   _____

4. Wie viel hat das Projekt „UniCul“ zur Verbesserung deiner Deutschkenntnisse beigetragen?

   □ sehr viel
   □ viel
   □ wenig
   □ sehr wenig
   □ gar nicht

5. Was hast du dabei am ehesten gelernt?

   □ Grammatik
   □ neue Wörter
   □ Landeskunde

6. Hast du viele Informationen über Deutschland und das Leben dort von deinem/deiner TandempartnerIn bekommen?

   □ ja □ nein

7. Glaubst du, dass du jetzt ein besseres Verständnis für die deutsche Kultur hast?

   □ ja □ nein

8. Hast du auf der Homepage von „UniCul“ auch einen eigenen Text veröffentlicht?

   □ ja □ nein

9. Hast du bei der Verfassung des Textes auch andere Hilfsmittel verwendet?
   □ ja □ nein

10. Wenn ja, welche?
    □ Wörterbücher
    □ Grammatiken
    □ Landkarten
    □ Internetseiten
    □ Sonstiges _____

11. Welche Internet-Seiten hast du bei der Verfassung deiner E-Mails bzw. Texte, die du auf der Homepage veröffentlicht hast, verwendet?
    _____

12. Hast du die Texte selbst verfasst und veröffentlich oder hast du Hilfe von deiner Lehrerin gebraucht?
    □ selber □ ich habe Hilfe gebraucht

13. Was könnte am Projekt besser sein? Hast du einige Vorschläge?
    _____

14. Hat es dir Spaß gemacht am Projekt „UniCul“ teilzunehmen?
    □ ja □ nein

15. Wenn ein weiteres solches Projekt organisiert werden würde, würdest du am Projekt teilnehmen?
    □ ja □ nein, wenn nicht, warum?
    _____

16. Wie findest du das Lernen mittels Internets im Unterricht hilfreich?
    ☺ 😐 ☹

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

10.1.3. Fragebogen für Frau Ulrike Gemein, Koordinatorin des Projekts „UniCul“

Fragen zur Person

1. Was für eine Ausbildung haben Sie?

   _____

2. Welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie und wie lange arbeiten sie schon an der GGS Gartenstraße in Hennef, Deutschland?

   _____

Fragen zum Projekt „UniCul“

1. Was war Ihre Rolle während der Durchführung des Projekts?

   _____

2. Wie sind Sie auf die Idee gekommen ein solches Projekt zu organisieren?

   _____

3. Wie sind die Schulen GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland und die Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan in Kontakt getreten?

   _____

4. Wie viele deutsche SchülerInnen haben am Projekt in der Periode vom 14. November 2005 bis 01. Juli 2007 teilgenommen?

   _____

5. Haben die SchülerInnen Interesse gezeigt, am Projekt teilzunehmen?

   _____

6. Welche Ziele sollten die deutschen SchülerInnen im Laufe des Projekts „UniCul“ erreichen?

   _____

7. Haben die SchülerInnen die E-Mails und die Texte, die sie veröffentlicht haben, selbstständig verfasst oder haben sie Hilfe von Ihnen gebraucht?

_____

8. Kann man von autonomem Lernen bei der Durchführung des Projekts sprechen?

_____

9. Glauben Sie, dass das Projekt zur Förderung des interkulturellen Verständnisses bei den deutschen TeilnehmerInnen beigetragen hat?

_____

10. Glauben Sie, dass die SchülerInnen auch andere Kompetenzen während des Projekts erworben haben?

_____

11. Was sind die Vorteile bzw. die Nachteile, solche Projekte durchzuführen?

_____

12. Was könnte man verbessern? Haben Sie irgendwelche Vorschläge?

_____

13. Sind Sie zufrieden mit der Zusammenarbeit zwischen den beiden Schulen?

_____

14. Würden Sie das Projekt als erfolgreich bezeichnen?

_____

15. Ist geplant, dass die SchülerInnen sich auch einmal persönlich treffen? Entweder in Kasachstan oder in Deutschland?

_____

16. Kann man erwarten, dass es eine Verlängerung des Projekts geben wird?

_____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

10.1.4. Fragebogen für Frau Ljubov Sova, DaF- Lehrerin an der Schule Nr. 11 in Aktobe, Kasachstan

Fragen zur Person

1. Was für eine Ausbildung haben Sie?

   _____

2. Welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie und wie lange arbeiten sie schon an der Schule Nr.11 in Aktobe, Kasachstan?

   _____

Deutschkenntnisse der kasachischen SchülerInnen, die am Projekt „UniCul“ teilgenommen haben

1. Wie würden Sie die Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen beschreiben?
   □ sehr gut
   □ gut
   □ genügend
   □ nicht genügend
   □ schlecht

2. Haben die kasachischen SchülerInnen die Möglichkeit auf Deutsch mit MuttersprachlerInnen in Kasachstan zu kommunizieren?
   □ ja □ nein

Fragen zum Projekt „UniCul“

1. Was war Ihre Rolle während der Durchführung des Projekts?

   _____

2. Wie sind Sie auf die Idee gekommen an einem solchen Projekt teilzunehmen?

   _____

3. Warum haben Sie es für wichtig gehalten, dass die kasachischen SchülerInnen in Kontakt mit deutschen SchülerInnen treten?

   _____

4. Welche Ziele sollten die kasachischen SchülerInnen im Laufe des Projekts „UniCul“ erreichen?

   _____

5. Wie viele kasachische SchülerInnen haben am Projekt in der Periode vom 14. November 2005 bis 01. Juli 2007 teilgenommen?

   _____

6. Haben die SchülerInnen Interesse gezeigt, an einem solchen Projekt teilzunehmen?

   _____

7. Haben die SchülerInnen die E-Mails und Texte, die sie veröffentlicht haben, selbstständig verfasst oder haben sie Hilfe von Ihnen gebraucht?

   _____

8. Kann man von autonomem Lernen bei der Durchführung des Projekts sprechen?

   _____

9. Glauben Sie, dass das Projekt zur Förderung des interkulturellen Verständnisses bei den kasachischen TeilnehmerInnen beigetragen hat?

   _____

10. Glauben Sie, dass die SchülerInnen auch andere Kompetenzen während des Projekts erworben haben?

_____

11. Ihrer Meinung nach, hat das Projekt zur Verbesserung der Deutschkenntnisse der kasachischen SchülerInnen beigetragen?

_____

12. Glauben Sie, dass solche Projekte Bestandteil des DaF- Unterrichts sein sollten?

_____

13. Was sind die Vorteile bzw. die Nachteile, solche Projekte durchzuführen?

_____

14. Was könnte man verbessern? Haben Sie irgendwelche Vorschläge?

_____

15. Sind Sie zufrieden mit der Zusammenarbeit zwischen den beiden Schulen?

_____

16. Würden Sie das Projekt als erfolgreich bezeichnen?

_____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

10.2. Anhang zum Projekt „UniCul“

10.2.1. Freie Auswahl aus E-Mails des Projekts „UniCul“

a. E-Mails von der Kennenlern-Aktivität

Hallo Nailja,

ich heiße Michelle und bin 10 Jahre alt. Ich wohne in der Stadt Hennef. Ich gehe in die 4. Klasse. Meine Klassenlehrerin heißt Christine Ludwigs. Meine Hobbys sind: reiten, basteln und lesen. Meine Mutter heißt: Daniela und arbeitet in einem Sportladen. Mein Vater heißt: Hans- Peter. Möchtest du meine Brieffreundin werden?

Könntest du meine Fragen beantworten?

1. *Wie gefällt es dir in Aktobe?*
2. *Wer sind deine besten Freundinnen?*
3. *Wie viele Kinder sind in deiner Klasse?*

Schreib mir bitte zurück

Viele liebe Grüße Deine

Michelle

Abb. 10: E-Mail einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland

Hallo!

Ich bin Sardar (Feldherr) Baimoldin! Mein Vaterland in Kasachstan. Ich wohne in Aktobe. Meine Familie nicht groß. Meine Großmutter heißt Fagima, mein Großvater heißt Islamcha. Meine Mutter heißt Alua, sie ist Doktor. Mein Vater heißt Nurgisa, er ist Doktor. Mein Bruder heißt Sanzhar.
Ich lerne in der schule N 11, klasse 5 „a“. Ich besuche tanzen Studio. Ich male, schwimme, lese, bastle. Und du? Was machst du gern?

Dein Sardar
Tschüs!

Abb. 11: E-Mail eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan

b. E-Mails zum Thema „meine Stadt“

Hallo Julia!

Ich wohne in Hennef. Hennef liegt in der nähe von Siegburg. In Hennef gibt es rund 91 Einzelortschaften. Darum wird Hennef auch die Stadt der 100 Dörfer genannt.

Hennef ist in ganz Deutschland bekannt

1. wegen der Sportschule in der schon die Deutsche Nationalmannschaft trainiert hat.
2. wegen der Stadt Blankenberg, die kleinste Stadt in Deutschland.

Deine Katharina

Abb. 12: E-Mail einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland

Guten Tag!

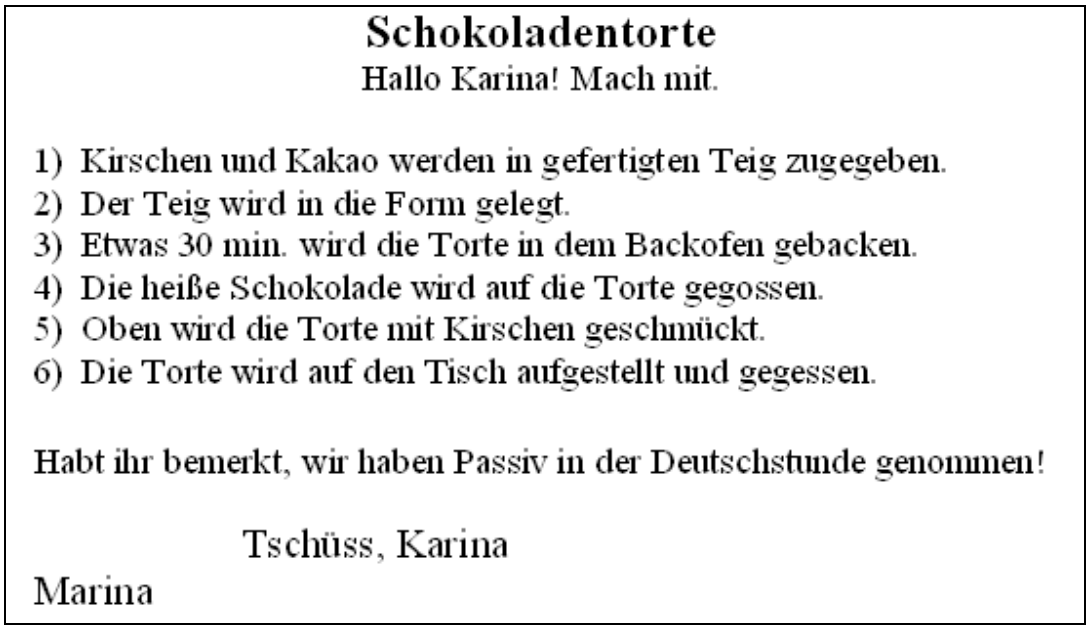
Ich heiße Mayra. Ich wohne in Kasachstan, in der Stadt Aktobe. Kasachstan ist schön, groß, modern, interessant. In Aktobe kann man sich nicht verirren! Die Einwohner sind gastfreundlich, nett und gut. Wir bemühen uns Aktobe sauber zu halten.

In der Stadt sind viele Museen, Theater, Geschäfte, Kulturzentren für Jugendlichen, Restaurants. Aktobe ist schön, modern. Die Stadt ist groß. In der Stadt sind viele Denkmäler. In Aktobe sind viele Straßen. Sie tragen die Namen von kasachischen Helden, z.B. Eset-Batyr- Straße, Shankosha-Batyr Straße, Abylchair-Chan Straße. Aber meine Stadt ist besonders schön in der Nacht. Nachts ist es hier hell wie am Tage.

Tschüß!
Eure Mayra aus Aktobe

Abb. 13: E-Mail einer Schülerin der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan

c. E-Mails zum Thema „Kochrezepte“



Schokoladentorte

Hallo Karina! Mach mit.

1) Kirschen und Kakao werden in gefertigten Teig zugegeben.
2) Der Teig wird in die Form gelegt.
3) Etwas 30 min. wird die Torte in dem Backofen gebacken.
4) Die heiße Schokolade wird auf die Torte gegossen.
5) Oben wird die Torte mit Kirschen geschmückt.
6) Die Torte wird auf den Tisch aufgestellt und gegessen.

Habt ihr bemerkt, wir haben Passiv in der Deutschstunde genommen!

Tschüss, Karina

Marina

Abb. 14: E-Mail einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland

Guten Tag, Alex!

Ich bin Kunsulu. Ich koche gern. Und ich esse gern. Ich erzähle was ich gern esse. „Baursack“ kasachisches Gericht.

Zuerst wird der Teig mit Milch, mit dem Zucker, den Eier, geknetet, ausgerollt, in Plätzchen geschnitten und gebraten. Danach wird der Teil geformt, mit dem Honig gegossen, gekühlt und gegessen.

Guten Appetit!

Abb. 15: E-Mail einer Schülerin der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan

d. E-Mails zum Thema „Schule und Schulfächer“

Hallo Anna

Uns macht es Spaß über euch mehr zu erfahren. Wir haben schon viel über euch gelernt. Wollt ihr erfahren, was wir für Stunden haben? Wir haben Mathe, Sprache, Musik und Kunst. Uns macht die Projektwoche sehr viel Spaß.

Viele Grüße Karina

Hallo

Viktoria ich heiße Svetlana. Uns macht es Spaß über euch mehr zu erfahren. Wir lernen sehr viel in der Schule. Wenn wir uns verletzt haben gehen wir zum Sekretariat. Wir lernen Englisch und Deutsch. Manchmal machen wir Sport und laufen. Macht ihr auch Sport?

Tschüss Viktoria.
Liebe Grüße Svetlana

Abb. 16: E-Mails von zwei Schülerinnen der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland

10.2.2. Freie Auswahl aus Texten von der Webseite des Projekts „UniCul“

a. Texte zum Thema „Weihnachten“

So feiern wir in Deutschland Weihnachten (2)

04. Jan 2006 ulrike

So feiert man bei uns in Deutschland Weihnachten Eine Woche vor Weihnachten gehen wir einen Tannenbaum aussuchen, ich und meine Mutter! Wenn wir ihn in unserem Wohnzimmer aufgestellt haben holt Mama die Kiste mit dem Weihnachtsschmuck hoch. Meine Schwester Eva und ich dürfen dann anfangen zu schmücken. Am Heiligen Abend gehen wir in die Kirche! Der Kinderchor in dem ich bin, spielt das Krippenspiel vor. Nach der Messe wenn wir zu Hause sind gehen Eva und ich nach oben, und dürfen Fernsehen! Erst wenn Mama mit der Glocke klingelt, dürfen wir runter ins Bescherungszimmer. Dann stimmen wir ein Weihnachtslied an und wünschen uns gegenseitig Frohe Weihnachten! Danach dürfen wir die Geschenke auspacken. Auch Mama und Papa, denn Eva und ich besorgen auch eine Kleinigkeit für die Eltern! Nachdem wir unsere Geschenke ausgepackt und ein bisschen damit gespielt haben, gibt es etwas zu Essen. Dazu kommen auch Oma und Opa! Am nächsten Morgen gehen meine Schwester und ich nach dem Frühstück zu Oma und Opa die bei uns um die Ecke wohnen. Dort gibt es noch einmal Geschenke und ein par Plätzchen! Ein paar Tage danach fahren wir ganz früh zum frühstücken nach Essen (das ist eine Stadt in Deutschland)zu Oma und Opa! Nach leckerem Frühstück packen wir die Geschenke aus. Eva und ich spielen dann noch ein paar Weihnachtslieder auf der Flöte oder auf dem Klavier vor! So feiere ich mit meiner Familie Weihnachten. Und wie feiert ihr??????????????????????????? **Hannah, Klasse 4a, GGS Gartenstraße, Hennef, Deutschland**

Abb. 17: Text einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland

Oleg; Orthodoxes Weihnachten

21. Jan 2006 Schule 11

Weihnachten ist der größte orthodoxe Feiertag nach Ostern. Weihnachten geht ein 40-tägiges Fasten voraus, es dauert vom 28. November bis 6. Januar. Bis zu dem abendlichen Gottesdienst gibt es nur Brot, Wasser, Früchte. Der 6. Januar heißt "Heiliger Abend". Am Heiligen Abend, etwa 7 Uhr abends fängt der Weihnachtsgottesdienst an, der ungefähr drei Stunden dauert. Nach dem Gottesdienst fängt Weihnachten offiziell an. Wenn sich die Leute begegnen, begrüssen sie einander mit den Worten « mit Weihnachten » oder « mit dem Feiertag » (Das bedeutet: „Alles Gute zu Weihnachten“ oder „Alles Gute zum Feiertag“) und sie antworten « Danke, und Ihnen auch ». Gewöhnlich geht die ganze Familie in die Kirche. Manchmal bleibt die Gatgeberin zu Hause, um den festlichen Tisch vorzubereiten, die Tanne aufzustellen und zu schmücken und unter die Tanne die Geschenke zu legen. Die Tanne und die Geschenke waren bis jetzt verborgen. Der Tisch wird festlich gedeckt. Gewöhnlich besteht das Essen aus: als Imbiss Hering, später Fisch, Kartoffeln, Salate, Wodka, Wein. Süßspeisen" Kütja", Kompott und Tee oder Kaffee. "Kütja" wird aus Weizen mit Mohn, Nüssen und Honig zubereitet. Wenn es keinen Weizen gibt, kann man ihn auch durch Reis ersetzen. "Kütja" wird nur einmal im Jahr, zu Weihnachten, zubereitet. Dieser heilige Abend wird der Familie und den nahen Verwandten gewidmet, aber es werden auch einsame, und manchmal sogar wenig Bekannte eingeladen. Nach dem Abendessen gehen alle zur Tanne, setzen sich zu ihr und jemand verteilt die Geschenke. Das macht meist der Jüngste Der 7.Januar ist der 1. Weihnachtsfeiertag. Um 10:00 Uhr morgens ist der Gottesdienst - die Liturgie. Wer am Heiligabend nicht in die Kirche kommen konnte, muss unbedingt zur Liturgie kommen. Früher, gingen die Kinder mit dem Stern durch die Häuser und sangen "Koljadki" (die Lieder zur Ehre des Weihnachtsfestes). Während der Weihnachtsfeiertage oder sofort danach gibt es die Tannen-Feiern für die Kinder in der Schule und der Kinderorganisationen.. Alle fangen mit dem Gebet an, singen Weihnachtslieder. Später kommt die Vorstellung, an der die Kinder teilnehmen. Ich finde, dass Weihnachten der hellste und fröhlichste Feiertag im Jahr ist. **Oleg, Schule 11, Aktobe, Kasachstan**

Abb. 18: Text eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan

b. Texte zum Thema „Opferfest“

So feiern wir Moslems in Deutschland das Opferfest

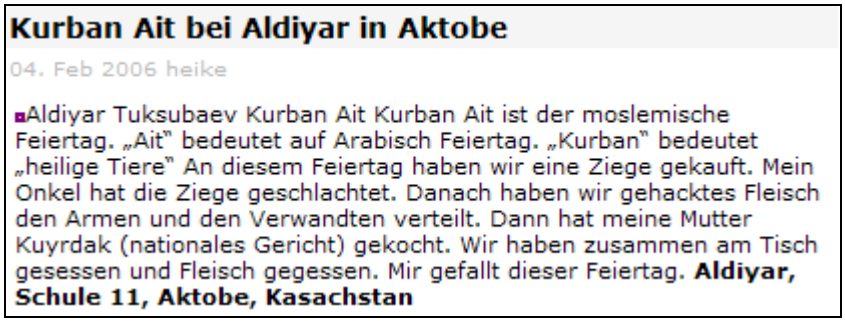
03. Feb 2006 GGS Gartenstrasse

Muslime feiern das Opferfest weil der Prophet Ibrahim Gott gebetet hat dass er einen Sohn bekommt. Dafür würde er den opfern, den er am liebsten hat, so hat er Gott geschworen . Nach einigen Jahren bekam er einen Sohn .Als sein Sohn groß wurde bekam der Prophet Ibrahim Träume. Er träumte, dass er geschworen hatte, denjenigen den er am liebsten hat zu opfern. Ibrahim wachte nach jednm Traum auf und sagte:,, Gott, derjenige den ich am liebsten habe, ist mein Sohn. Ich wollte ihn sehr haben, soll ich ihn jetzt opfern?" Er bittet jede Nacht um Verzeihung , weil er es nicht nicht tun konnte . Er träumte jede Nacht. Eines Nachts hörte sein Sohn ihn beten. Einen Tag später sagte der Sohn zu seinem Vater, dass der Vater ihn opfern soll. Der Prophet Ibrahim musste es tun! Er nahm ihn mit auf einen Berg, fesselte seinen Sohn, verband ihm die Augen und legte ihn auf die Eerde . Als er seinen Sohn opfern wollte, kam ein Engel mit einem Schaf runter und sagte dem Prophet er sollte das Schaf statt seines Sohnes opfern. Deshalb soll jeder muslimische Familien jedes Opferfest ein Schaf Opfern.

Und so feiern wir heute das Opferfest: Am ersten Tag wird das Opfer-Schaf geoopfert und nach Hause gebracht. Das Fleisch wird zubereitet. Die ganze Familie trifft sich bei den Großeltern. Alle küssen sich. Die Kinder küssen die Hand jedes Erwachsenen und führen sie zur Stirn. Die ganze Famile setzt sich zusammen und isst das Fleisch. Jede Famile, die genug Geld hat muss ein Opfer opfern. Das Fleisch muss auch an Leute verteilt werden, die nicht opfern können.

Vilda (Hennef, Deutschland).

Abb. 19: Text einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland



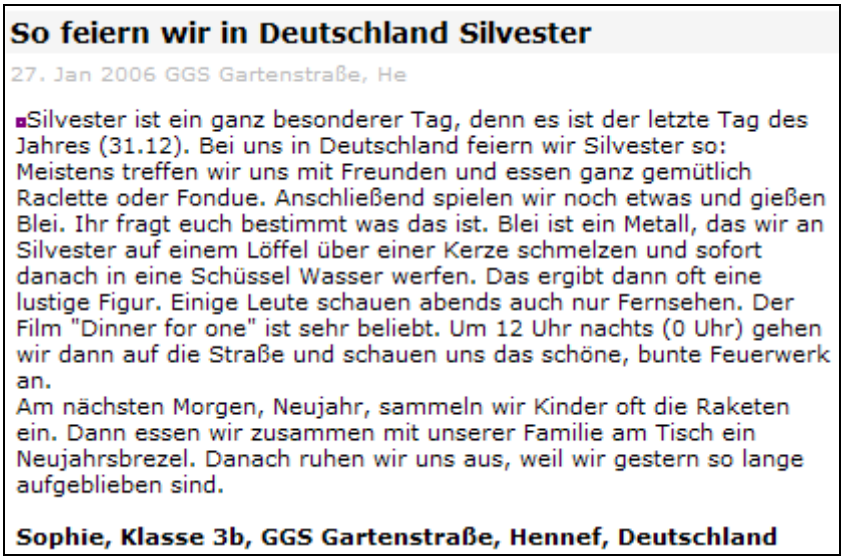
Kurban Ait bei Aldiyar in Aktobe

04. Feb 2006 heike

Aldiyar Tuksubaev Kurban Ait Kurban Ait ist der moslemische Feiertag. „Ait" bedeutet auf Arabisch Feiertag. „Kurban" bedeutet „heilige Tiere" An diesem Feiertag haben wir eine Ziege gekauft. Mein Onkel hat die Ziege geschlachtet. Danach haben wir gehacktes Fleisch den Armen und den Verwandten verteilt. Dann hat meine Mutter Kuyrdak (nationales Gericht) gekocht. Wir haben zusammen am Tisch gesessen und Fleisch gegessen. Mir gefallt dieser Feiertag. **Aldiyar, Schule 11, Aktobe, Kasachstan**

Abb. 20: Text eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan

c. Texte zum Thema „Neujahr“



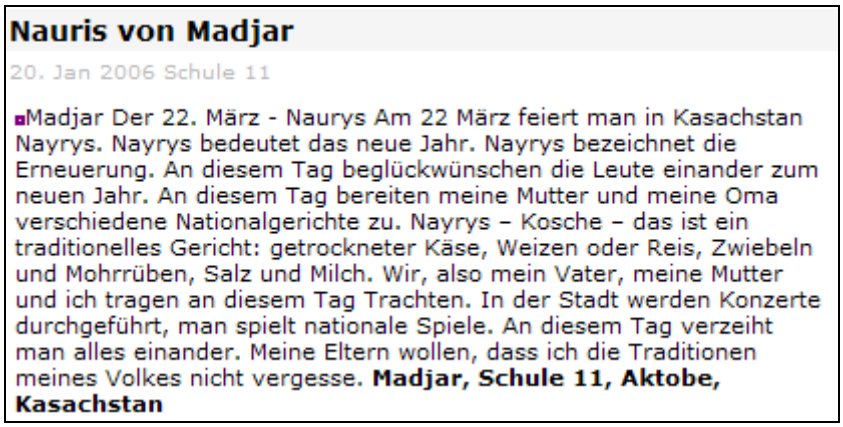
So feiern wir in Deutschland Silvester

27. Jan 2006 GGS Gartenstraße, He

Silvester ist ein ganz besonderer Tag, denn es ist der letzte Tag des Jahres (31.12). Bei uns in Deutschland feiern wir Silvester so:
Meistens treffen wir uns mit Freunden und essen ganz gemütlich Raclette oder Fondue. Anschließend spielen wir noch etwas und gießen Blei. Ihr fragt euch bestimmt was das ist. Blei ist ein Metall, das wir an Silvester auf einem Löffel über einer Kerze schmelzen und sofort danach in eine Schüssel Wasser werfen. Das ergibt dann oft eine lustige Figur. Einige Leute schauen abends auch nur Fernsehen. Der Film "Dinner for one" ist sehr beliebt. Um 12 Uhr nachts (0 Uhr) gehen wir dann auf die Straße und schauen uns das schöne, bunte Feuerwerk an.
Am nächsten Morgen, Neujahr, sammeln wir Kinder oft die Raketen ein. Dann essen wir zusammen mit unserer Familie am Tisch ein Neujahrsbrezel. Danach ruhen wir uns aus, weil wir gestern so lange aufgeblieben sind.

Sophie, Klasse 3b, GGS Gartenstraße, Hennef, Deutschland

Abb. 21: Text einer Schülerin der Schule GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland



Nauris von Madjar

20. Jan 2006 Schule 11

Madjar Der 22. März - Naurys Am 22 März feiert man in Kasachstan Nayrys. Nayrys bedeutet das neue Jahr. Nayrys bezeichnet die Erneuerung. An diesem Tag beglückwünschen die Leute einander zum neuen Jahr. An diesem Tag bereiten meine Mutter und meine Oma verschiedene Nationalgerichte zu. Nayrys – Kosche – das ist ein traditionelles Gericht: getrockneter Käse, Weizen oder Reis, Zwiebeln und Mohrrüben, Salz und Milch. Wir, also mein Vater, meine Mutter und ich tragen an diesem Tag Trachten. In der Stadt werden Konzerte durchgeführt, man spielt nationale Spiele. An diesem Tag verzeiht man alles einander. Meine Eltern wollen, dass ich die Traditionen meines Volkes nicht vergesse. **Madjar, Schule 11, Aktobe, Kasachstan**

Abb. 22: Text eines Schülers der Schule Nr.11 aus Aktobe, Kasachstan

10.2.3. Freie Auswahl aus Abbildungen von der Webseite des Projekts „UniCul“

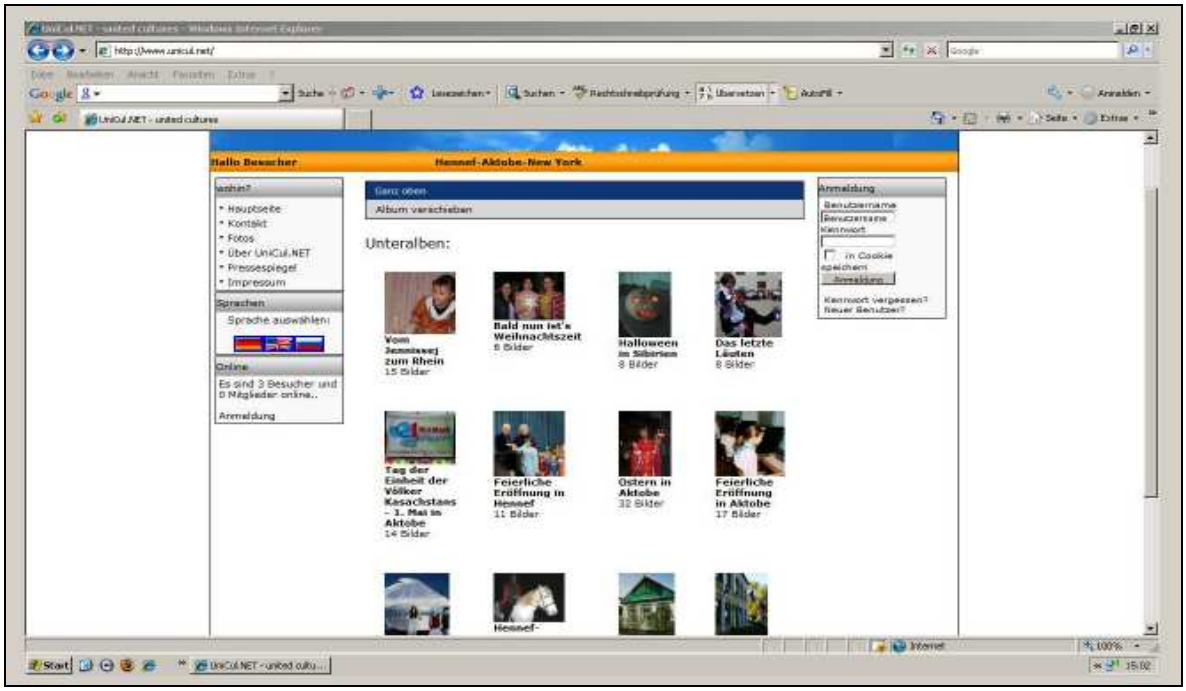


Abb. 23: Ausschnitt von der Web-Seite

10.2.4. Die Webseite des Projekts „UniCul“

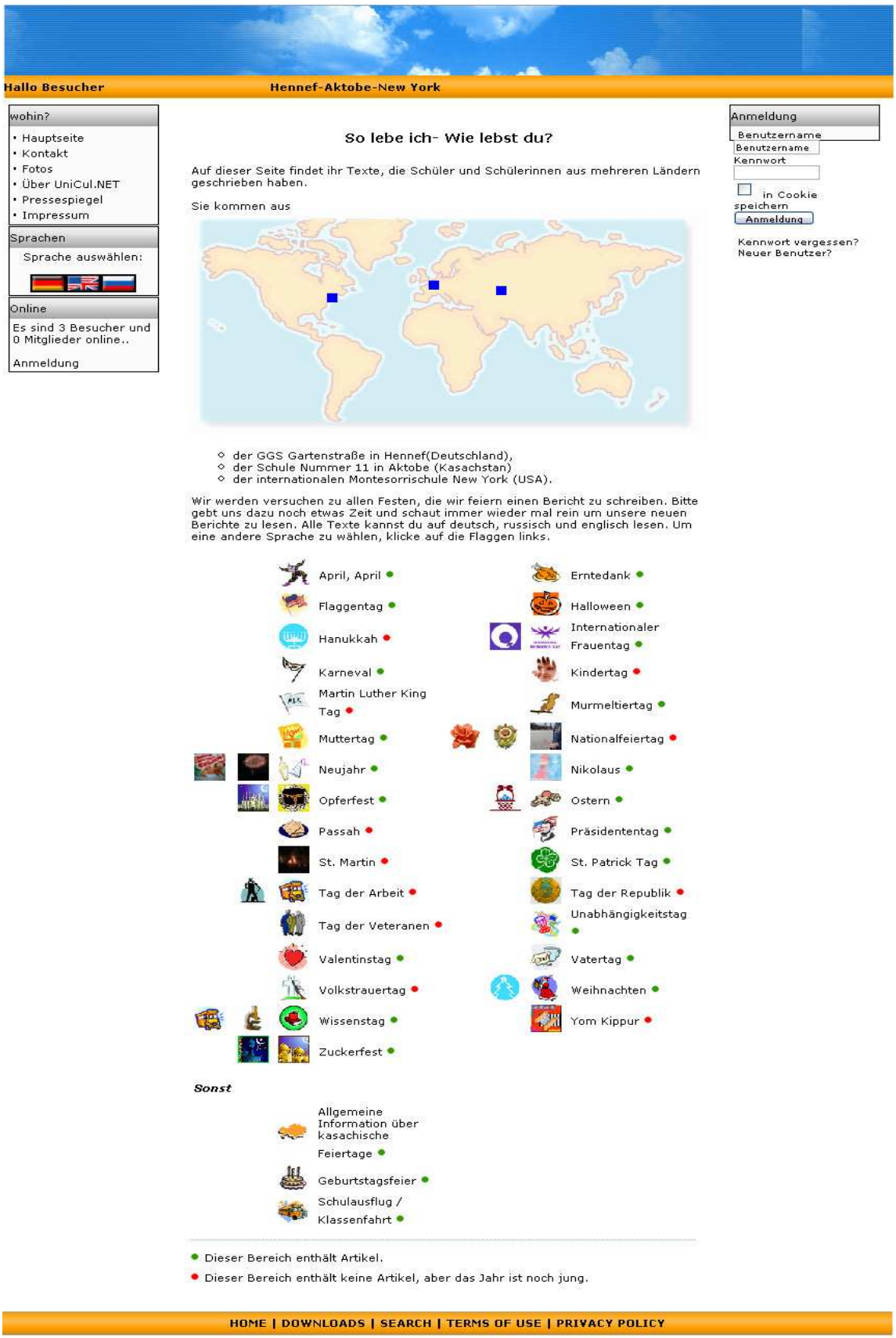


Abb. 24: Homepage des Projekts „UniCul“

10.3. Abstract

Die Arbeit mit den neuen Medien ist mittlerweile Bestandteil des DaF-Unterrichts an vielen Schulen weltweit geworden. Mit den Möglichkeiten, welche die neuen Medien für den Fremdsprachenunterricht bieten, beschäftigt sich auch die vorliegende Arbeit.

Im Zentrum meines Interesses stehen eTandemprojekte, die zwischen Schulen aus verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften entstehen. Anhand des Projekts „UniCul“ versuche ich der methodisch-didaktischen Gestaltung dieser Projektarten näherzukommen, und dabei mit Hilfe von Fachliteratur zu erklären, welche äußeren und inneren Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit solche Projekte erfolgreich organisiert werden können.

Ziel dieser Arbeit war, die Meinungen der SchülerInnen und der Koordinatorinnen, die am Projekt „UniCul teilgenommen haben, zu berücksichtigen. Mittels Fragebögen versuchte ich, die Erfahrungen, welche die TeilnehmerInnen im Rahmen des Projekts machten, zu sammeln und dabei herauszufinden, wie die jungen SchülerInnen aus den Schulen GGS Gartenstraße aus Hennef, Deutschland und der Schule Nr. 11 aus Aktobe, Kasachstan, das Lernen im eTandem finden und was sie ihrer Meinung nach während des Projekts gelernt haben.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung deuten auf positive Erfahrungen, welche die SchülerInnen und die Koordinatorinnen im Rahmen des Projekts machten. Es ist festzustellen, dass viele Prinzipien des Konstruktivismus (kooperative Arbeit, autonomes Lernen, Arbeit mit authentischen Materialien usw.) bei der Projektarbeit in den Vordergrund getreten sind. Die gemeinsame Arbeit zwischen den eTandempartnerInnen hat in erster Linie zur Verbesserung der Deutschkenntnisse bei den kasachischen SchülerInnen beigetragen, aber auch zur Förderung des interkulturellen Verständnisses bei beiden Lerngruppen, was ein gemeinsames Ziel für die eTandemparterInnen war.

Das Projekt „UniCul“ ist nur ein Beispiel unter vielen, das auf die positiven Ergebnisse der Implementierung des neuen Mediums Internet im Fremdsprachenunterricht hinweist.

10.4. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Milica Veljanovska
Geburtsdatum:	15.02.1984
Geburtsort:	Skopje, R. Mazedonien
Staatsangehörigkeit:	Mazedonien

Sprachkenntnisse

Muttersprache:	Mazedonisch
Fremdsprachen:	Deutsch
	Englisch
	Russisch

Ausbildung

1990-1998	Grundschule „Hll. Kyrill und Method“ in Bitola
1998-2002	Allgemeines Gymnasium „Taki Daskalo“ in Bitola
2002	Matura, Allgemeines Gymnasium „Taki Daskalo“ in Bitola
2002-2006	Diplomstudium an der Universität „Hll. Kyrill und Method“ in Skopje
	Richtung: Deutsche Sprache und Literatur
WS 2005	Auslandssemester an der Universität Wien
September 2006	Studienabschluss an der Universität „Hll. Kyrill und Method“
	Erworbene Qualifikation: Deutschlehrerin
März 2007	Gerichtlich anerkannte Übersetzerin
	Mazedonisch/Deutsch – Deutsch/Mazedonisch
Oktober 2006	Beginn des Diplomstudiums an der Universität Wien
	Richtung: Deutsche Philologie, Schwerpunkt: DaF/DaZ

Weiterbildung

2006	Mit Lesen und Schreiben zum kritischen Denken, Ohrid
2009	Gender Mainstreaming, Wien
2009	Diversity, Wien