

# „WAS MACHEN WIR JETZT? WAS MACHT IHR JETZT?“ – KATEGORIEN ZUR DEUTSCHDIDAKTISCHEN MODELLIERUNG KOOPERATIVER VIRTUELLER LEHR-/ LERNSETTINGS



*Thomas Möbius, Tihomir Engler*

Pädagogische Hochschule Heidelberg und Čakovec

Welche spezifisch deutschdidaktischen Zielsetzungen lassen sich mit der Arbeit auf virtuellen Lehr-/Lernplattformen verbinden? Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage auf der Grundlage eines Seminars mit international-kooperativen Elementen nach, dabei gerät am Beispiel einer voll-virtualisierten Erarbeitung eines kroatischen Volksmärchens insbesondere die Realisierung neuerer literaturdidaktischer Konzepte in den Blick. Es werden dann grundlegende Kategorien skizziert, die den didaktischen „Mehrwert“ eines virtuellen Lehr-/Lernsettings ausmachen. Schließlich wird ein kurzer Blick darauf geworfen, welche Kompetenzen eine Hochschulausbildung vermitteln muss, die E-Learning-Konzepte sinnvoll integrieren will.

*Schlüsselwörter: didaktischer Mehrwert, medienintegrative Literatur- und Deutschdidaktik, Lernstrategien, virtuelle Lehr-/Lernsettings, virtuelle Lehr-/Lernplattformen*

## 1. LITERATURDIDAKTIK UND NEUE MEDIEN

In dem kroatischen Volksmärchen *Die Hundsköpfe* /1/ wird die Geschichte eines Geschwisterpaares aus Osik in der Lika erzählt, das von seiner Stiefmutter ausgesetzt wird, durch die Gegend irrt und zu den Hundsköpfen, ziegenbeinigen und einäugigen, aber dennoch menschenähnlichen Wesen, gelangt. Die Geschwister sollen verspeist werden, es gelingt ihnen aber, sich durch eine List zu retten. Die Mutter der Hundsköpfe wird von den Kindern brutal ermordet: „(...) sie holen die Alte heraus, legen sie auf den Tisch und zerhacken sie, vom Kopf aber ziehen sie ihr die Haut ab und hängen sie auf einen Haken (...)“ Deren Söhne locken sie in einen Fluss, in dem sie ertrinken. Nach ihrer „Rettung“ erfahren die Kinder vom Tod der Eltern; sie eilen sofort nach Hause, wo sie den toten Körper ihrer Stiefmutter verbrennen.

Die erzählerische Darstellung von so viel Grausamkeit, von Kindern ausgeübt und keineswegs sanktioniert, irritiert ungemein - zumal in einem kinderliterarischen Text. Hätte



die Literaturdidaktik nicht alle Hände voll zu tun, eine Erklärung dafür zu finden, wie Kinder und Jugendliche gerade durch diesen Text zum Verstehen von Literatur zu bewegen sind? Wäre es nicht eine verdienstvolle Aufgabe, plausible erzieherische Zielsetzungen anhand dieses Textes zu begründen oder Argumente zu finden, die die Förderung literarischen Lernens legitimieren? /2/ Wieso muss sich die Literaturdidaktik angesichts solcher vielfältigen, essentiellen Aufgaben auch noch mit neuen Medien - Computer-gestützten, Internet-basierten und zuweilen nicht viel weniger als das Märchen irritierenden - befassen?

Der vorliegende Text - so wollen wir einmal behaupten - ist geradezu ein Glücksfall für die Umsetzung einer kooperativen, medienintegrativen Literaturdidaktik, weil es im Besonderen seine Irritationsstellen sind, die den Wunsch nach einem plausiblen Sinnkonzept entstehen lassen, mithin also literarisches Lernen gewissermaßen von innen heraus generieren wollen, und weil es gerade die Angebote Internet-basierter Medien sind, die ihren didaktischen Mehrwert aus dem individualisierten und interaktiv-kommunizierenden Angebot beziehen und die einen großen Anteil am Zustandekommen des literarischen Verstehens haben; was läge z.B. näher, als dass deutsche Studierende ihre kroatischen Kollegen nach möglichen Sinnkontexten eines kroatischen Märchens fragen, das vor dem Hintergrund von ihrer literarischen Tradition zu verstehen sein könnte? Oder dass gemeinsam mit kroatischen Studierenden ein Gespräch über das Verstehen von Literatur begonnen wird, das via Chat, Email oder Board geführt wird?

Weiterhin behaupten wir - und wollen es im Folgenden anhand der Beschäftigung mit dem vorliegenden Märchen /3/ beispielhaft begründen -, dass spezifisch deutschdidaktische Perspektiven mit der Arbeit auf Lernplattformen verbunden sein können; sie seien in Theseform zunächst plakativ formuliert:

1. Virtuelle Lehr-/Lernplattformen ermöglichen die Realisierung des Konzeptes vom „textnahen Lesen“ und fördern damit das genaue, Sinn erschließende Lesen.
2. Virtuelle Lehr-/Lernplattformen bieten sich auf der Ebene der „Textversinnung“ und der Ebene der „Textdiskussion“ in idealer Weise für die Integration interkultureller Kontexte an.
3. Die Arbeit an literarischen Texten mittels virtueller Lehr-/Lernplattformen bietet sich ferner als ein im großen Maße willkommener Anlass zur Steigerung der fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden an, insbesondere wenn es sich dabei um internationale Kooperationen handelt. Darüber hinaus wirkt sich eine solche Mitarbeit positiv nicht nur auf die Sprachkompetenz der Fremdsprachenlernenden, sondern auch auf das Sprachreflexionsvermögen der an der Kooperation teilnehmenden Muttersprachler aus.
4. Virtuelle Lehr-/Lernplattformen lassen sich zur Förderung und Stärkung der literarischen Imaginationsfähigkeit einsetzen, bieten somit eine Plattform für produktionsorientierte methodische Ansätze und sichern individuelle Identitätswürfe durch Bewahrung von kulturellem Gedächtnis.

5. Durch die arbeitsteilige Organisationsform bilden und fördern sie soziale Teamkompetenz und ermöglichen die interaktive Akquisition von Lernstrategien bzw. die Ausbildung von Bewusstheit für den Lernprozess.
6. Lehr-/Lernplattformen unterstützen individualisiertes, selbst konstruierendes Lernen durch interaktive und kommunikative Elemente.
7. Schließlich dient ein medienintegrativer Literaturunterricht der Ausbildung von Medienkompetenz, die sowohl kognitiv-reflexiv als auch affektiv-erotiv und sozial-normativ aufgefasst wird.



## **2. DEUTSCHDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN VIRTUELLER LEHR-/LERNPLATTFORMEN**

### **2.1. Virtuelles „textnahes Lesen“**

Textnahes Lesen“ ist langsames, genaues, „denkendes“ Lesen (vgl. Paefgen 1998, 14). Das Märchen *Die Hundsköpfe* entspricht den Anforderungen, die im Rahmen des Konzeptes des textnahen Lesens an einen Text gestellt werden: Es handelt sich um einen kurzen Text, der ein intensives, d.h. ein mehrmaliges, rückgreifendes Lesen erlaubt. Er unterscheidet sich in seiner sprachlichen und inhaltlichen Struktur von der Alltagssprache und der Alltagserfahrung der Leser, d.h., dass der Text durch seine Fremdartigkeit keine schnelle Lektüre und damit oberflächliche Sinnvermutungen zulässt. Die Fremdartigkeit unterstützt zudem die Ansiedlung des Textes in einem der Zielgruppe nicht durchgängig bekannten kulturellen Hintergrund.

Für die Analyse im Sinne des textnahen Lesens folgen wir dem Vorschlag für eine standardisierte Vorgehensweise (vgl. Möbius/Engler 2003): Im ersten Schritt, auf der Ebene der „Textakquisition“, ist das mehrmalige, sorgfältige Durchlesen des Textes mit Hilfsmitteln wie Papier und Stift zu leisten; wesentliche Inhalte werden am Rand bereits als Notiz festgehalten. Im zweiten Schritt, auf der Ebene der „Texterkundung“, werden Stellen, die einen semantischen Mehrwert aufweisen, so genannte „Irritationsstellen“, /4/ gekennzeichnet. Nach der Zerlegung dieser Stellen in ihre Bedeutungskomponenten werden mögliche Anhaltspunkte für die Deutung festgelegt und Assoziationen zu den einzelnen Bedeutungskomponenten gebildet. Im dritten Schritt, auf der Ebene der „Texterschließung“, wird ein Referenzraster erarbeitet, das über das Auffinden von textimmanenten und texttranszendenten Bezügen und über die argumentative Koppelung von textimmanenten Indizien mit texttranszendenten Belegen sowie mit der eigenen Lebenserfahrung Antworten zu Sinnvermutungen erschließt.

Nach der Phase einer intensiven Textlektüre und der Markierung von Irritationsstellen, mithin also zwischen den Ebenen der „Texterkundung“ und der „Texterschließung“, kann das virtuelle Gespräch über den Text mittels Privat-Chat seinen Ort finden. Dieses Gespräch



ist dem Ziel des genauen Lesens verpflichtet; dahinter steht die Vorstellung, dass das Leseverstehen durch Schreiben gefördert wird (vgl. Paefgen 1998, 16). Wie das langsame, denkende, schreibende Lesen funktionieren kann, wird beispielhaft im Lo-Net-Chat, sichtbar. Wir sehen uns dazu das studentische Gespräch über die Aussetzung der Kinder in *Die Hundsköpfe* an:

Abb. 1: Der Chat als Ort „schreibenden Lesens“

5	<p><b>Woersdo:</b> Hallo!</p> <p><b>Woersdo:</b> Fangen wir mit dem ersten Punkt an, der auf eurer Liste steht, die Aussetzung der Kinder.</p> <p><b>Vusic:</b> Hallo! Ich meine so: Die Stiefmutter hat die Kinder gejagt, weil sie die Kinder nicht mehr leiden konnte. Zuerst sie waren doch gar nicht ihre eigenen Kinder und sie waren zu große finanzielle Belastung für sie. Die Kinder, andererseits, waren dann noch zu schwach sich für sich selbst zu kümmern und ihr zu widersetzen.</p> <p><b>Vusic:</b> Und du? Was meinst du darüber?</p>
10	<p><b>Woersdo:</b> Ich denke, da hast du Recht. Die Kinder haben bestimmt Angst vor der Stiefmutter und laufen deshalb weg. allerdings verstehe ich dann nicht ganz, warum sie vor der Hundsköpfen später keine Angst haben</p> <p><b>Vusic:</b> Vielleicht waren solche Wesen in der Geschichte eine normale Erscheinung und alle Leute waren an solche Wesen schon gewöhnt. Oder?</p> <p><b>Woersdo:</b> Warum wehren sie sich nicht gegen die Stiefmutter, so wie sie sich gegen die Hundsköpfe wehren?</p>
15	<p><b>Woersdo:</b> Das kann gut sein, dass Hundsköpfe nichts Außergewöhnliches waren, aber die Kraft sich zu wehren steckt doch in den Kindern, warum also lassen sie sich weggagen von einem Menschen, der wohl weniger hinterlistig ist als die Hundsköpfe?</p> <p><b>Vusic:</b> Vielleicht haben sie erst dann, wenn die Stiefmutter sie gejagt hatte, erkannt, dass sie sich für sich selbst kümmern müssen und das niemand immer hinter sie stehen wird und ihnen immer helfen und für sie verantwortlich sein.</p>
20	<p><b>Woersdo:</b> oh ja, das ist ein sehr guter Ansatz, daran habe ich noch gar nicht gedacht. Die Kinder befinden sich auf der Stufe einer Selbstentwicklung, die vielleicht erst nach der Vertreibung durch die Stiefmutter in Gang gesetzt wird. Ich stimme dir also sehr zu!!! Dann können wir ja zum zweiten Punkt gehen, oder?!</p>
25	<p>(...)</p> <p><b>Woersdo:</b> Dann können wir ja gleich mal zur nächsten Deutung übergehen: ich fand deine Annahme sehr interessant, dass die Kinder die Alte zerhacken, damit sie wirklich sicher gehen können, dass sie tot ist und nicht wieder plötzlich aufersteht.</p>
30	<p><b>Vusic:</b> Vielleicht mussten die Kinder eigentlich das alles machen, um sich dem Übel zu widersetzen. Sie müssten die Alte zerhacken, weil nur so könnten sie das Übel, das in sie war, vernichten. Ich verstehe nur nicht wie konnten die Kinder das nur so, ohne Angst machen.</p>
35	<p><b>Woersdo:</b> Jetzt müssten wir nur noch herausfinden, wieso mit der Stiefmutter genauso verfahren wird. Tatsache ist ja, dass die Kinder diese nicht umbringen. Das macht ja schon jemand anderes. Trotzdem muss an der Stiefmutter etwas ‚Hundsköpfiges‘ dran sein, dass man sie regelrecht mehrmals umbringt. Vielleicht kann man das auf den Anfang beziehen. Die Stiefmutter ist auch ‚böse‘, weil sie die Kinder verjagt. Und alles Böse stirbt vielleicht erst, wenn es mehrmals getötet wird.</p>

40	<p><b>Woersdo:</b> Um nochmal auf deine Frage zurückzukommen, wie die Kinder das ohne Angst konnten: Wir haben doch gesagt, dass sie auf einer Stufe der Selbstentwicklung stehen. Und vielleicht begreifen sie in diesem Augenblick, dass das Leben nicht immer schön und einfach ist, sondern, dass man auch manchmal Dinge tun muss, die nicht sehr schön sind, aber notwendig. Und deshalb haben sie den Mut, sich in diesem doch sehr grausamen Maß zu widersetzen.</p> <p><b>Vusic:</b> Ja. Ich meine auch so wie du. Vielleicht war die Stiefmutter eine Hexe, die man verbrennen muss, um sie wirklich zu vernichten.</p>
----	---



Als Irritationsstelle wird zunächst die Aussetzung der Kinder definiert (vgl. Z. 2). *Vusic* vermutet, dass die Aussetzung mit mangelnder Zuneigung der Mutter gegenüber den Kindern zu begründen sei und dass die Kinder mangels Kraft nicht zur Gegenwehr in der Lage gewesen seien (vgl. Z. 3-6). *Woersdo* ergänzt, dass auch Angst ein Grund für mangelnde Gegenwehr gewesen sein könnte, stellt dann aber selbst unter Hinweis auf entsprechende Textstellen die Frage, wieso die Kinder ganz offensichtlich keine Angst bei der Begegnung mit den Hundsköpfen haben (vgl. Z. 9f.). *Vusic* erklärt diese Beobachtung damit, dass die Hundsköpfe dem Weltwissen der Kinder anteilig gewesen sein können (vgl. Z. 11f.).

Interessanterweise wird nun nicht das nahe liegende Argument verwendet, dass die Kinder durchaus Angst haben müssen, da die Hundsköpfe eine lebensbedrohliche Gefahr darstellen (vgl. Z. 15f.). *Woersdo* meint, dass sie entweder von Natur aus ängstlich seien oder eben nicht. Es sei somit doppelt verwunderlich, wenn die Kinder sich aus Angst nicht wehren sollten. Letztlich wird die Vermutung, es könnte sich um Angst als Ursache für das Nicht-Wehren gegenüber der Mutter handeln, verworfen. *Vusic* macht den Widerspruch plausibel, indem sie auf die Symbolhaftigkeit des Geschehens verweist: Der Prozess des Erkennens von Eigenverantwortung sei durch die Vertreibung in Gang gesetzt worden (vgl. Z. 18-20); *Woersdo* stimmt dieser Deutung zu und ergänzt, dass es zum Erwachsen-Werden gehöre, zuweilen unschöne Dinge tun zu müssen (vgl. Z. 39f.); damit rekurriert sie auf die Ermordung der Alten, die wiederum symbolhaft aufgefasst wird.

*Vusic* verlässt am Ende des Gesprächs die Symbolebene, wenn sie einen aus der Erzählsituation konkret zu nennenden Grund (Hexe) für das Verbrennen der Stiefmutter annimmt (vgl. Z. 42f.); dies kann als Zeichen für den Beginn eines neuen Deutungsdurchgangs gewertet werden und belegt somit die Offenheit des praktizierten Verstehens literarischer Texte. Das virtuelle, Chat-basierte, schreibende textnahe Lesen entwickelt somit Sinnvermutungen, die das Verständnis vertiefen und zum genauen Lesen anhalten.

## 2.2. Interkulturelles literarisches Lesen und Lernen

Bleiben wir zunächst noch beim Gespräch über das Märchen und blenden wir uns an einem anderen Ort wieder in den Chat zwischen *Vusic* und *Woersdo* ein:

## Abb. 2: Der Chat als Ort interkulturellen literarischen Verstehens



	<p><b>Vusic:</b> Wie hast du Opposition Kannibalismus-Christentum verstanden?</p> <p><b>Woersdo:</b> Der fünfte Punkt: Kannibalismus - Christentum ist meiner Meinung nach auch wieder ein Beweis, dass der Unterschied zwischen Gut und Böse hervorgehoben wird. Und in Kroatien sind doch die meisten Menschen katholisch, oder? Somit schließe ich daraus, dass die Religion eine Schutzfunktion hat. Ansonsten würden die Kinder am Ende der Geschichte ja auch nicht verlangen, dass die Bewohner des Hauses sich bekreuzigen.</p> <p><b>Woersdo:</b> Ich meine, dass das dann wieder einen historischen Hintergrund hat, weil das Märchen ja von einem kroatischen Schriftsteller verfasst wurde, der bestimmt viel von der katholischen Religion hält.</p> <p><b>Woersdo:</b> Und da die Hundsköpfe keine Religion haben, sind sie gottlos - das heißt: schlecht, böse, gefährlich. Sie leben ein unmoralisches Leben, wie du schon gesagt hast. Es passt alles zusammen.</p> <p><b>Vusic:</b> Ja. Ich stimme dir wieder zu. Ich meine, dass Christentum hier ein Symbol des Gutes ist und auch die einzige Rettung, die dem Übel dann widersprechen konnte.</p>
5	
10	

*Woersdo* argumentiert mit der spezifischen kulturellen Tradition, die sie am Entstehungsort des Märchens vermutet (vgl. Z. 5). Aus dieser von der Chat-Partnerin bestätigten Annahme entwickelt sie eine Deutung des Verhältnisses Kannibalismus-Christentum. Ihr Schritt der Textbetrachtung lässt sich als „Textversinnung“ bezeichnen: Einzelne Irritationsstellen bzw. Indizien und Belege werden zu einem Deutungsgeflecht verknüpft, außerdem wird eine zusammenfassende Deutungshypothese formuliert, die wiederum nach ihrem Identifikationspotenzial zu befragen und vor dem Hintergrund der jeweiligen textuellen oder außertextuellen kulturellen Tradition zu betrachten ist.

Nach solchen unterschiedlichen kulturellen Hintergründen könnte man in Datensammlungen wie Datenbanken oder Bibliotheken recherchieren, diese dann in einer Datei sammeln und im Dateiaustausch bzw. im Forum der virtuellen Lehr-/Lernplattform gemeinsam auswerten. Als Ergebnis dieser Arbeitsphase ergibt sich für die Besprechung unseres Märchens das folgende interkulturelle Referenzraster zu den Irritationsblöcken „Aussetzung der Kinder“ und „Hundsköpfe“:

Abb. 3: Das Referenzraster zu den einzelnen Irritationsstellen als „table in progress“

	Irritationsstellen	Referenzraster		
		Intertextuelle Bezüge	Außertextuelle Bezüge	
			„Kultureller Text“	eigene Lebenserfahrung
a.	b.	c.	d.	
1	<b>Aussetzung der Kinder</b> 1. Warum werden Kinder ausgesetzt? 2. Warum werden sie von der Stiefmutter ausgesetzt? 3. Warum wehren sich die Kinder nicht?	<u>Grimm:Hänsel und Gretel</u> (Strukturparallelen) <u>Altes Testament: Genesis</u> , Vertreibung aus dem Paradies	Passivität des Vaters, Väter ohne Einfluss auf Kindererziehung	<u>Eifersucht der Mutter</u> auf Vater; Kinder würden nicht sofort weglaufen; Kinder reagieren nicht rational, sondern spontan-naiv
2	<b>Hundsköpfe</b> 1. Welche Begründung gibt es für die äußerliche Erscheinung? - ein Auge auf der Stirn und Ziegenbeine? - halb Mensch - halb Tier? 2. Warum frisst die Alte sie nicht sofort auf? 3. Warum Alte = Großmutter? 4. Schüssel voller Fleisch u. eine Hand 5. Warum ist die Alte naiv? 6. Warum sind die Hundsköpfe naiv?	<u>Legende über den Hl. Christopherus</u> (Hundskopf als Gabe Gottes gegen seine Schönheit) <u>Kroatischer Sagenkreis über den Hunnenkönig</u> Attila (in Lika, Slowenien, Istrien) als einäugiger Herrscher, der sehr grausam war. <u>Homers „Odyssee“</u> : Begegnung Odysseus mit Polyphem <u>Brehms Tierlexikon</u> : Hundsköpfe als Gattungsbezeichnung für Paviane (Kult in Indien u. Ägypten); Darwins Evolutionstheorie: Hundsköpfe als Glied zwischen Natur und Mensch	Alte = Höflichkeitsform, generelle Anrede für ältere Frauen; Großmutter weiß, was Kinder mögen - Hundsköpfin weiß, was Kinder essen. Kinder haben Vertrauen zur Großmutter.	Hund: ambivalente Funktion (Wächter und Feind meines Feindes)

Diese Tabelle ist als „table in progress“ zu verstehen; der individuelle und interaktive Charakter der virtuellen Lehr-/Lernplattform (vgl. Pkt. 2.6) erlaubt es, dass ihr jederzeit neue Einsichten hinzugefügt werden können.

Einen vorläufigen Abschluss kann der Schritt der „Textversinnung“ mit dem Auffinden von Textstellen finden, die nicht in das Deutungsgeflecht passen. Im letzten Schritt, auf der Ebene der „Textdiskussion“, werden die entwickelten Deutungshypothesen öffentlich besprochen

und gegebenenfalls revidiert. Auf dieser Ebene kann es auch zu einer Konsensbildung über die wahrscheinlichste Deutungshypothese kommen.

Die Deutungshypothesen, die auf dem beschriebenen Weg schließlich zu dem Märchen entwickelt worden sind, lauten wie folgt:



1. Der Text gehört der Gattung der „Warnmärchen“ an: Darin sollen Kinder anhand eines Beispiels auf die zahlreichen Gefahren des Lebens aufmerksam gemacht werden.
2. Der Text war ursprünglich eine Sage über die Schreckensherrschaft des Hunnenkönigs Attila; später wurde er formal in ein Märchen umgestaltet.
3. In dem Text werden Erfahrungen aus den Zeiten der Türkenkriege auf dem Balkan verarbeitet; die evidente Brutalität steht symbolisch für die von Muslimen und Christen verübten Gewalttaten.
4. Der Text ist im Kern parabelhaft zu verstehen. Im Gewand eines Märchens wird eine bipolare, manichäische Auffassung der Welt dargestellt, die dem Menschen als Zielorientierung auferlegt, sich für das Gute (Chiffre: Christentum) und gegen das Böse (Chiffre: Kannibalismus) zu entscheiden. Die Mittel, die die Entscheidung durchsetzen helfen, unterliegen keiner ethischen Bewertung.
5. Parabelhaft wäre der Text auch zu begreifen, wenn man ihn als Bild der Identitätsgewinnung des Individuums verstehen würde.

Der Vorgang des literarischen Verstehens ist mit diesem Ergebnis nicht abgeschlossen, sondern kann im Sinne eines hermeneutischen Zirkels jeweils immer wieder neu in Gang gesetzt werden. Die Lehr-/Lernplattform bietet mit dem Forum eine virtuelle Kommunikationsweise an, die diesen letzten Schritt sinnvoll realisieren hilft.

### ***2.3. Fremdsprachendidaktischer Horizont: Steigerung der Sprachkompetenz bei Fremdsprachenlernenden und des Sprachreflexionsvermögens bei Muttersprachlern***

Es hat den Anschein, als ob heute die Arbeit mit literarischen Texten kein entsprechender Gegenstand des Erwerbs von fremdsprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten sei, besonders wenn man bedenkt, dass im Rahmen der gegenwärtigen DaF-Didaktik alltags- und kommunikationsorientierte Postulate im Vordergrund stehen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 84). Da scheint die Mühe um das Verständnis eines literarischen Textes fehl am Platz zu sein, weil der kommunikative fremdsprachliche Mehrwert, der durch die Besprechung eines literarischen Textes seitens der Schüler zu erhoffen ist, scheinbar zu gering ist. Wenn man jedoch die Besprechung eines literarischen Textes einerseits mit dem „textnahen Lesen“



des literarischen Textes koppelt und andererseits diese Besprechung in eine internationale Kooperation mittels virtueller Lernplattform einbettet, sind sowohl Erfolge im Bereich der Aneignung des literarischen Stoffes als auch im Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, die an sich im rein kommunikativen Bereich angesiedelt sind, zu verbuchen.

Wie schon angedeutet, werden die Schüler im ersten Schritt mit dem „textnahen Lesen“ des vorgelegten literarischen Stoffes konfrontiert, wodurch bei den Lernenden eine intensive Aktivierung ihrer Sprachfertigkeiten Lesen und Schreiben bewirkt wird: auf der Ebene der „Texterkundung“ und der „Texterschließung“ entwickelt sich eine sich immer mehr steigernde Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Vokabular, es kommt zur Festigung der grammatischen Kenntnisse der Fremdsprache, und die Lernenden werden infolge des sprachlichen Schwierigkeitsgrades des vorgelegten literarischen Textes auf den Gebrauch von Wörterbüchern und Nachschlagewerken hinzugeführt. Die Lernenden werden ferner zur selbstständigen fremdsprachlichen Textanalyse bewegt sowie zur selbstständigen (Re)konstruktion des sprachlichen Geflechts des literarischen Textes, den sie dann im Nachhinein durch ihre eigenen Assoziationsstränge erweitern können. Dabei handelt es sich um sprachlich-kognitive Operationen, die an sich auch die Muttersprachler zu bewältigen haben, scheinbar jedoch ohne die Sprachbarrieren, die den Fremdsprachenlernenden daran hindern, sich „unbedacht“ in die sprachliche Vielschichtigkeit des Text zu vertiefen.

Im zweiten Schritt, in dem jetzt die Fremdsprachenlernenden mit ihren muttersprachlichen Partnern mittels virtueller Lernplattform eine gemeinsame Deutungshypothese aufzubauen haben, kommt es zur Steigerung jener fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden, die vor allem auf die Herstellung der Kommunikation mit den Muttersprachlern ausgerichtet sind. Es werden dabei als Einstieg in die Kommunikationssituation seitens der Lernenden zahlreiche Strategien entworfen, wie sie ihre eigene Person und ihre Heimat vorstellen könnten. Die Eigenvorstellung hat sich bei der Verwendung virtueller Lernumgebungen deshalb als wichtig erwiesen, weil auf diese Weise die Anonymität der Kommunikation reduziert wird und die Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit geschaffen wird, die den Abbau von psychologisch begründeten Sprachbarrieren bei den Fremdsprachenlernenden ermöglicht und die zur Klärung von sprachlich begründeten Missverständnissen notwendig ist.

Nach der Eigenvorstellung und der Herstellung des Kommunikationsflusses zwischen den Partnern wird der Gesprächsinhalt um die Ebene der Textanalyse erweitert; hier machen die Fähigkeit der Bildung fachbezogener Fragen und Antworten sowie die Besprechung derselben mit dem fremdsprachlichen Partner den Mittelpunkt aus.

Dabei ist interessant festzustellen, dass die Bearbeitung des literarischen Stoffes, die zwar im Vordergrund steht, leicht in den Hintergrund gelangt, vor allem wenn es sich um Klärung sprachlich-kommunikativer Missverständnisse bei der Besprechung der auf den literarischen Text bezogenen Fragen und Antworten handelt, wobei beide Seiten - sowohl die Fremdsprachenlernenden als auch die Muttersprachler - davon profitieren: die Fremdsprachenlernenden erweitern ihre Sprachkenntnisse und die Muttersprachler werden der „konstruktiven Natur“ der Sprache bewusst, indem sie mit den sprachlichen Problemen der Fremdsprachenlernenden konfrontiert werden.



#### **2.4. Ausbildung bzw. Stärkung von Imaginationsfähigkeit und Sicherung des kulturellen Gedächtnisses**



Beim Blick auf den Wandel, den Computer und Internet hinsichtlich des Lesens bewirken, wägt Gerhard Rupp ab: „Die Nutzung von Computer und Internet erlaubt eine erhebliche gesteigerte Aktualität und Effizienz der Informationsbeschaffung und der Wissensspeicherung. Dazu kommt die interaktive Reversibilität zwischen Lesen und Schreiben. Jedoch gehen Imagination und das kulturelle Gedächtnis zurück. An ihre Stelle treten die digitale Simulierung und die virtuelle Perfektion.“ (Rupp 2004, 190)

Bücher seien daher weiterhin nötig, sie seien „(...) spezialisierte Speicher unserer individuellen und kollektiven Erinnerung, die uns den Freiraum lassen für selbstbestimmte Phantasiebildung und produktive Imagination.“ (Rupp 2004, 196) Wie aus 2.1 und 2.2 deutlich geworden ist, lässt sich aber gerade mittels Computer bzw. Internet-gestützter Medien ein literarischer Verstehensprozess anstoßen und durch den Chat oder das Forum artikulieren, der die Forderung Ruppss nach selbstbestimmter Phantasiebildung und produktiver Imagination erfüllt. Insbesondere die oben beschriebene interkulturelle Perspektive, wie sie in der erst durch das Internet wirklich möglich gemachten Kommunikation zwischen Gesprächspartnern aus unterschiedlichen Kulturkreisen zur Sprache kommen kann, dient der Bewusstmachung der eigenen kulturellen Tradition, letztlich also der Sicherung der historischen, sozialen und kulturellen Erinnerung als Teil der Identität (vgl. Rupp 2004, 196).

Als Beispiel dafür ist ein sehr interessantes Gespräch zwischen deutschen und kroatischen Teilnehmern am virtuellen Seminar zu erwähnen, das sich aus der Fragestellung zum Handlungsort des Märchens *Die Hundsköpfe* ergeben hat. Seitens der deutschen Teilnehmer wurde nach der kulturellen und symbolischen Bedeutung der Ortsangabe Lika/Osik aus dem erwähnten Märchen nachgefragt, wobei der Brocken als eine dafür eventuell in Frage kommende Entsprechung in der deutschen Literatur assoziiert wurde. Auf der Spur dieser Fragestellung pendelte sich eine auto- und heteroreferenzielle Klarstellung der angeführten Ortsangaben ein: die deutschen Teilnehmer erklärten sich selbst und den kroatischen Teilnehmern die literatur-historische Bedeutung von Brocken, wodurch die kroatischen dazu aufgefordert wurden, nach einer Entsprechung zu forschen und fanden diese im Klek, dem kroatischen Tanzplatz der Hexen in stürmischen Nächten. Auf diese konkrete Weise erwies sich der Einsatz von interkulturell angelegten virtuellen Kommunikationsformen als ein sehr produktives Mittel zur Erforschung des eigenen und fremden Kulturguts.

#### **2.5. Schulung sozialer Teamfähigkeit, Ausbildung von Lernstrategien**

Es ist ein gängiger Vorwurf von Medienpädagogen, dass die Beschäftigung mit dem Internet die Isolation des Individuums verstärke. Den Mangel an Dialogizität beklagt beispielsweise Hartmut v. Hentig mit besonderem Nachdruck: „Wir brauchen für eine Welt, in der es Computer gibt, vor allem etwas, was wir an den Computern gerade nicht lernen können - das offene, dialogische, zweifelnde, entwerfende, bewertende, philosophische

Denken.” (Hentig 2002, 73)

Gerade voll-virtuelle kooperative internationale Seminare wie das oben beschriebene zwischen deutschen und kroatischen Studierenden basieren auf einer den Prinzipien der Differenzierung und Prozessorientierung verpflichteten arbeitsteiligen Organisationsform. Die „dialogische“ Kooperation ist ein essentieller Bestandteil im Gespräch über literarische Texte, in der individuelle interkulturelle Verstehenshintergründe entworfen und diskutiert werden. /5/ Die Beschäftigung mit komplexen virtuell basierten literarischen Texten hilft ferner bei der Akquisition von Lernstrategien bzw. bei der Ausbildung von Bewusstheit für den Lernprozess (Metakognition); diese Metakognition kann auf andere Lerngegenstände übertragen werden: „Der Einsatz metakognitiver Lernstrategien kann das Lernen schließlich zu einem vernetzten Lernen hin steigern, das Transfers leistet, Kontexte erkennt und bestimmt und schließlich die Fachgegenstände in einem selbst konstruierten Netz, einem sog. mentalen Modell, anordnet.” (Rupp 2004, 195)

Die Grundlage für die Ausbildung ist der virtuelle Dialog: Produktive dialogische Kommunikation setzt ein mit der Wahrung von Gesprächsdisziplin beim Chat, sie zeigt sich weiter im gruppeninternen Aufgabenmanagement und bewährt sich schließlich in der erfolgreichen Bewältigung von entstehenden Konflikten, die wie in jeder anderen nicht-virtuellen Kommunikation entstehen können. Ein Beispiel für einen Konflikt dokumentiert ein Chat-Ausschnitt aus der kroatisch-deutschen Kooperation über „Epik in der GHS“/ „Kinderliteratur im DaF-Unterricht“, in dem es um das eingangs erwähnte Märchen *Die Hundsköpfe* geht:

Abb. 4: Chat-Konflikte als Mittel zur Schulung von Teamfähigkeit

	<p><b>Zalivina:</b> Der Text ist schrecklich und uns fällt die Deutung sehr sehr schwer  <b>Zalivina:</b> Unser Problem hier ist, dass wir in der Gruppe nicht so ausführlich über die Deutungen gesprochen haben, um miteinander zu diskutieren.</p>
5	<p><b>Klopotan:</b> Was machen wir denn. Lesen sie dann meine Deutung in der Dateiaustausch und sagen mir, ob das unsere gemeinsame Deutung sein könnte.</p>
	<p><b>Zalivina:</b> Vielleicht wäre es eine gute Idee damit anzufangen, danke</p>
	<p><b>Klopotan:</b> O.K. Ich warte bis ihr meine Deutung „überfliegt“.</p>
	<p><b>Zalivina:</b> Wir haben da keine finden können, nur Fragen, keine Deutungen, wo finden wir deine Deutungen</p>
	<p><b>Klopotan:</b> Unter der Fragen! Wenigstens sollte meine Deutung dort stehen.</p>
10	<p><b>Zalivina:</b> So meinst du? Dann schlage ich vor, dass du auch mein Datei liest.</p>
	<p><b>Klopotan:</b> Wo ist deine Deutung? Ich habe auch nur Irritationsstellen gefunden.</p>
	<p><b>Klopotan:</b> Seid ihr noch da??</p>
	<p><b>Zalivina:</b> Mist irgendwie klappt was nicht, tut uns echt total leid, wir geben uns aber wirklich Mühe, haben aber nur halb so viel Zeit hier in der Klasse zu verfügung</p>



15	<p><b>Zalivina:</b> Irgendwie hab ich grad das Gefühl, da ist eine Spannung zwischen uns, wir haben uns am Anfang so gut verstanden und es tut uns so leid, dass jetzt alles nicht so klappt, aber wir haben wie schon gesagt nicht so viel Zeit zur Verfügung und sind alle total im Stress, weil wir dann hier alles in der halben Zeit bearbeiten müssen und das nicht so gut schaffen, ihr seit so gut vorbereitet. Wir hoffe du bist deshalb jetzt nicht böse und kannst uns verstehen, wir strengen uns an und wollen nur das du das weisst</p>
20	<p><b>Klopotan:</b> Was machen wir jetzt? Was macht ihr jetzt? Was ist mit unserer Deutung? Ich sitze nur und weiß nich, was ich jetzt machen sollte. Hilfe!!!! Ich habe keine Nerven mehr. Es gibt keine Spannung zwischen uns, wenigstens nicht meinerseits. Ich bin nervös, weil das alles so langsam klappt. Wir sollten für diese Arbeit viel mehr Zeit haben.</p> <p><b>Zalivina:</b> Das finden wir auch man kann so etwas kompliziertes nicht unter Druck mal schnell deuten, wenn du deine Deutungen noch hast, dann schick so uns mal hier auf den Chat, bitte!</p>
25	

Die Ursache des Konfliktes liegt augenscheinlich in der knappen zur Verfügung stehenden Zeit und im Notendruck: Während die deutschen Studierenden (*Zalivina*) gerade über die Hälfte der Zeit verfügen (vgl. Z. 15), die ihre kroatischen Kollegen (*Klopotan*) für die Arbeit aufwenden können, sind die kroatischen Studenten im Gegensatz zu den deutschen mit der Verpflichtung konfrontiert, eine Prüfung auf der Grundlage der Arbeitsergebnisse zu absolvieren. Soll die Kooperation nicht scheitern, müssen beiden Gruppen engagiert an einer virtuellen Konfliktlösung arbeiten. Diese Lösung ist insbesondere mit nicht-muttersprachlichen Gruppen schwierig, da eine präzise sprachliche Formulierung vorausgesetzt werden muss, wenn der Konflikt nicht weiter eskalieren soll; im Sinne einer Erziehung zur Teamfähigkeit wäre in dem Fall eine nicht-virtuelle Klärung möglicherweise am meisten Erfolg versprechend. Im vorliegenden Gesprächsausschnitt gelingt eine Konfliktlösung auf virtuellem Wege (vgl. Z. 25f.); sie setzt bei den Arbeitspartnern Toleranz, Geduld und Empathiefähigkeit voraus.

Die virtuelle Kommunikation an sich wird somit nicht beschnitten, sondern nur in ihrer Breite verengt und tiefenorientiert angelegt. Es fällt der unmittelbare nonverbale visuelle Kontakt weg, jedoch haben dann die Gesprächspartner wie im angeführten Beispiel die Aufgabe, durch Intensivierung der Bemühungen um die korrekte verbale Ausdrucksweise die nicht-vorhandene Unmittelbarkeit des Gesprächs auszugleichen. Daraus ist zu schließen, dass virtuelle Kommunikation zwar einige (nonverbale) Aspekte verliert, dass dies aber die Gesprächspartner zur intensiveren Entwicklung von Strategien der verbalen Kommunikation zwingt, damit auf diese Weise eine erfolgreiche Kooperation aufgebaut werden kann.

## ***2.6. Individuelles und interaktiv-kommunizierendes Lernen***

In einer ganz allgemeinen Annäherung lässt sich unter „individuellem Lernen“ die Bewusstmachung, Reflexion und Anwendung der durch das Medium ermöglichten Selbst-Steuerung des Lehr-/Lernprozesses durch die Bereitstellung von Angeboten für



das „Just-in-time-Lernen“ (vgl. Müller/Dürr 2002, 166) verstehen. Die prinzipielle Orts- und Zeitunabhängigkeit des Lerner, der von virtuellen Lehr-/Lernplattformen garantierte „anytime-anywhere access“ (Garrison/Anderson 2003, xiii), birgt im Vergleich zu allen anderen herkömmlichen Medien den Vorteil, dass das Wissen genau dann verfügbar ist, wenn es vom Lernenden nachgefragt wird. Die Ergebnisse des individuellen Arbeitens, die in asynchron angelegte Forschungsgruppen einfließen, ermöglichen es diesen Gruppen sich zu echten kollaborativen Lerngemeinschaften weiterzuentwickeln (vgl. Garrison/Anderson 2003, xiii). Ein Beispiel für eine solche Lerngemeinschaft ist die oben beschriebene Zusammenarbeit zwischen deutschen und kroatischen Studierenden im Kontext des Teilprojekts 1.1. /6/ Dabei gehörte der Wechsel von Präsenz- und Online-Phasen („anywhere-access“) dem Prinzip der Individualität. So wurden im Verlaufe des Seminars im Dateiaustausch von Lo-Net Arbeitsaufgaben abgelegt, die bis zu einem festgesetzten Termin zu bearbeiten waren, Lösungen wurden im Forum gepostet, im Forum oder im Chat konnten sie zu einem bestimmten Termin besprochen werden.

Für die Bewältigung von Aufgaben sind darüber hinaus internetgestützte Informationen erforderlich. Berücksichtigt man das Prinzip der „Individualität“, so bedeutet das, dass der Lernende weiß, wie solche Informationen aus der Fülle des Informationsangebots zielsicher recherchiert werden. In diesem Sinne fordern Garrison/Anderson: „[...] we must learn to navigate and understand this sea of information.“ (Garrison/Anderson 2003, 6)

Schließlich unterstützt die Adaptierbarkeit des virtuellen Lernsystems eine individuelle Konstruktion der Lerninhalte (vgl. Hesse 2002, 273); ein im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Janetzko 2002, 104f.) modelliertes Lernsetting, das Bedingungen wie z.B. die Bereitstellung von mehreren alternativen Lehr-/Lernmethoden aufbaut, trägt dem Individualitätsprinzip daher am stärksten Rechnung.

Betrachtet man nun vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Kategorien die Erarbeitung des Märchens in unserem virtuellen Seminar, so ist festzustellen, dass sich die Verflechtung von multimedial-unterstützten Arbeitsweisen (Recherchen im Internet, Besprechung des Märchens im Forum und in den einzelnen Chat-Räumen) mit den präsenzorientierten Unterrichtsformen (Einführung in die literaturtheoretischen bzw. didaktischen Grundlagen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Deutschunterricht) in besonders nachhaltiger Weise auf die Individualisierung der Arbeit der Teilnehmer auswirkte: diese zeigten sich bereit und waren dabei sehr produktiv, an Hand der demonstrierten Arbeitsweisen selbst nach weiteren Bedeutungen des vorgelegten Textes zu suchen, wodurch sie in immer größerem Maße ihren Zugang zum Thema individualisierten. So wurden beispielsweise die zum Anfang vorgestellten Irritationsstellen durch ihre eigenen, selbst recherchierten und mit dem Deutungsgeflecht in Zusammenhang gebrachten Beiträge erweitert, die Deutungshypothesen wurden durch gegenseitigen Austausch von Informationen und Hinweisen vermehrt, abschließend wurde ein im großen Maße individueller Zugang zur didaktischen Implementierung von literarischen Texten in den Deutschunterricht aufgebaut.

Unter „Interaktivität“ lässt sich die Bewusstmachung, Reflexion und Anwendung des durch das Medium ermöglichten eingreifenden Selbst-Tätigwerdens im Kontext des Lehr-/Lernprozesses verstehen. Kooperation und Kommunikation haben zur Folge, dass

Informationen nicht einfach nur habitualisiert perzipiert werden (vgl. Filk 2003, 89) und nur möglicherweise in das vorhandene Wissen integriert werden, sondern dass der Lernende aktiv an der Informationsgewinnung beteiligt ist und dauerhaftes Wissen durch Interaktion mit anderen erwerben kann.



Die verschiedenen Kommunikationsformen im E-Learning lassen sich nach ihrem Synchronizitätsgrad einteilen. /7/ Der Einsatz virtueller Lehr-/Lernplattformen zeichnet sich gerade durch den Einsatz variabler Synchronizitätsgrade aus, das geschickte Nebeneinander von Parallelität und Feedback ermöglicht dem Lernenden die aktive Konstruktion von Lern- und Wissensinhalten (vgl. Filk 2003, 97). Ein gravierendes Defizit bei kleineren Lehr-/Lernplattformen, beispielhaft steht dafür das Teilprojekt 1.1., ist der Mangel an wirklicher face-to-face-Kommunikation, etwa durch das Fehlen eines echten Video-conferencing-Tools. Nonverbale Signale werden beispielsweise in der Chat-Kommunikation durch Emoticons übermittelt, die sich aber - wie auch die Erfahrung von teilvirtuellen Seminaren in der PH Heidelberg gezeigt hat - in der Kooperation eher hemmend auswirken. Eine verheißungsvolle „Zukunftsmusik“ ist die Vorstellung, Lernende könnten als Avatare im virtuellen Raum in kooperativen Settings miteinander agieren und Problemstellung in Virtual-Reality-Umgebungen im Rahmen eines mit realitätsnahen Vorgaben ausgestatteten Goal-Based Szenarios (vgl. z.B. Zumbach 2002, 67-82) mit einem Höchstmaß an synchroner virtueller verbaler wie nonverbaler Kommunikation lösen.

Während der Erarbeitung des Märchens war die Förderung der Interaktivität hauptsächlich darin zu erblicken, dass die Teilnehmer, durch die Arbeit im virtuellen Umfeld angeregt, es sehr gut verstanden, die teilweise eigens vorgebrachten Lehr- bzw. Lernsequenzen nicht als ein festes Endprodukt der allseits geleisteten Arbeit, sondern als einzelne, sich immer im Wandel befindende und der kritischen Prüfung zu unterziehende Referenzpartikel zu den im Seminar anvisierten Lernzielen zu betrachten. Auf diese Weise entwickelte sich bei den Teilnehmern auch ein Verständnis von Lehr- und Lernstrategien, in dessen Mittelpunkt die Förderung nach einem interaktiv zu verarbeitenden (in die Konstruktion des Lehr- bzw. Lernstoffes selbst eingreifenden) Aufbau von Eigen- und Fremdwissen stand. Simpel gesagt, könnte man auf Grund der Seminarerfahrung behaupten, dass die Teilnehmer die Anwendung der interaktiv aufgebauten virtuellen Kommunikationsmittel auf eine interaktive Konstruktion von Wissensinhalten übertragen haben und den potenziell offenen Horizont der virtuellen Kommunikation in ihre Wissenskonstruktion einfließen ließen.

### ***3. AUSBLICK: DAS KONZEPT EINER MEDIENINTEGRATIVEN DEUTSCHDIDAKTIK***

Virtuelle Lehr-/Lernplattformen, wie sie im Lo-Net oder StudIp vorliegen, verknüpfen traditionelle und moderne didaktische Zielsetzungen miteinander; sie verlangen und realisieren kontextuelles Lernen mit einem ganzheitlich-koordinierten Einsatz des Computers (vgl. Kamke-Martasek 2001, 335), und zwar idealerweise im Kontext eines Goal-Based-Szenarios, /8/ das Individualität und Interaktivität als spezifisches didaktisches Potenzial virtueller Lehr-/Lernplattformen berücksichtigt. Nimmt man die didaktischen Überlegungen

zum Anlass danach zu fragen, welche Kompetenzen zukünftige Lehrende im Rahmen von virtuellen Lehr-/Lernplattformen während ihrer Ausbildung erwerben müssen, so lässt sich fordern, dass sie sich neben solidem didaktischem und methodischem Fachwissen auch mediendidaktisches und medienpädagogisches Wissen aneignen müssen. Wenn Studierende im Hinblick auf diese Zielsetzung ausgebildet werden, und das war ein Ziel des Projektes „Virtuelle Lernumgebung. Basiswissen für die Deutschlehrausbildung“, dann stehen die Chancen gut, dass eine Medienschulung in die Lernfelder der einzelnen Fächer führt und damit medienintegrativer Unterricht, wie ihn z.B. Jutta Wermke fordert (vgl. Wermke 1997, 27), auch in der Hochschule, in den Fächern und Fachdidaktiken, gelingt. Medienintegrativer Unterricht wird mit der Zielsetzung der Schulung von Medienkompetenz inszeniert, die sich in der gegenwärtigen Diskussion in drei Dimensionen ausdifferenziert:



- kognitiv-reflexiv: als Wissen um Medienangebote, -institutionen, -geräte,
- affektiv-emotional: als Erkennen von Medieneinflüssen, das zielgerichtete Auswählen
- sozial-normativ: als soziale Kommunikationsform (vgl. Barsch 2004, 167).

Die Kernaufgabe einer integrierten Medienerziehung besteht darin, „(...) Lernumgebungen zu schaffen, in denen das Wissen über Medien vertieft, erweitert und reflektiert wird, sowie sich eine kulturelle, mediale Praxis differenziert entfalten kann.“ (ebd., 168)

Die Erkenntnis, dass die jeweilige mediale Situierung die Autonomie des Lernens beeinflusst, verändert die traditionelle Rolle des Lehrers, die nunmehr „(...) in der Konstruktion von Lernumgebungen und in der Beratung, Anregung und Rückmeldung zu Lernprozessen“ (Rupp 2004, 196) besteht. Daher verlangt die Arbeit mit solchen virtuellen Lernumgebungen in verstärktem Maße kommunikative Kompetenzen: Moderationstechnik, Organisationsvermögen, Konfliktbewältigung, Gesprächsführung, Motivationstechnik, Anwendung von Prinzipien der Gruppenleitung. Auch technisches Wissen über Lernplattformen bis hin zur Programmierung und zum Web-Design sind unabdingbar (vgl. Straub 2003, 221). Sind diese Voraussetzungen erfüllt, lässt sich gerade im Hinblick auf die Ausbildung zukünftiger Lehrender mit Nachdruck das enorme Innovationspotenzial neuer Medien behaupten: „There is every reason to believe it will transform teaching and learning.“ (Garrison/ Anderson 2003, xii)

## LITERATUR

- Barsch, A. (2004): *Ästhetische Praxis als Teil einer integrierten Medienerziehung*. In Jonas/Josting, 163–174.
- Büker, P. (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, K.-M.I.; Korte, H. (Hg): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München, 120-133.
- *Die Hundsköpfe*. In: Bošković-Stulli, M. (Hg) (1993): *Kroatische Volksmärchen*. München: Diederichs, S. 50f.



- Engler, T.; Haussner, S.; Möbius, T. (2003): *Didaktische Aspekte der interkulturellen Kooperation über virtuelle Lernplattformen am Beispiel von Lo-Net*. In: Strani jezici 32, 93-111
- Engler, T.; Möbius, T. (2003): *Hundsköpfe – vom Lesen zum Denken. Ein Beitrag zur dekonstruktivistischen und tiefenhermeneutischen Lesart im Deutschunterricht*. In: Zagreber Germanistische Beiträge 12 (2003), 209-230
- Filk, C. (2003): *Computerunterstütztes kooperatives Lehren und Lernen*. In: Göllitzer, 68-102
- Garrison, D.R.; Anderson, T. (2003): *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London
- Göllitzer, S. (Hg) (2003): *Deutschdidaktik und neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Baltmannsweiler
- Hentig, H. von (2002): *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben, Nachdenken über Neue Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Weinheim, Basel
- Hesse, F. W. (2002): *Der 4. Produktionsfaktor. E-Learning – heute beginnen, die Zukunft zu gestalten*. In: Scheffer/Hesse, 269–280
- Janetzko, D. (2002): *Und was bringt uns das? Grundlagen der Evaluation des Lernens im Internet*. In: Scheffer/Hesse, S. 101–118
- Jonas, H.; Josting, P. (Hg) (2004): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München
- Kamke-Martasek, I. (2001): *Allgemeine Didaktik des Computer integrierenden Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und mathematischen Unterrichts an der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main
- Müller, R.; Dürr, J. (2002): *Plattformen und Programme. Grundlegende Verfahren und Tools des E-Learning*. In: Scheffer/Hesse, 164–184
- Neuner, G.; Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Berlin: Goethe-Institut
- Paefgen, E. (1998): *Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive*. In: Belgrad, J.; Fingerhut, K. (Hg.): *Textnahes Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 14–23.



- Pfürtsch, W. A. (2002): *Lernen in der New Economy*. In: Scheffer/ Hesse, 119–135
- Rupp, G. (2004): *Literarisches Lesen und Kognitiver Wandel durch Computer und Internet. Perspektiven für den Deutschunterricht im Medienzeitalter*. In: Jonas/Josting, 189-198
- Scheffer, U.; Hesse, F. (Hg.) (2002): *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart
- Straub, D. 2002: „*Train-the-E-Trainer*“. *E-Learning aus der Sicht einer Unternehmensberatung*. In: Scheffer/Hesse, 207–229
- Wermke, J. (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München
- Zumbach, J. (2002): *Goal-Based Scenarios*. In: Scheffer/Hesse, 67-82



## Anhang

### Unbek. Verf. : *Die Hundsköpfe*

5	<p>In der Gemeinde von Osik in der Lika erzählt man sich von den Hundsköpfen Folgendes: Sie haben nur ein Auge mitten auf der Stirn und Ziegenbeine.</p> <p>Es war einmal ein Mann, dessen Frau starb, und er blieb mit zwei Kindern zurück. Da nahm er eine andere zur Frau; aber die Stiefmutter konnte die Kinder nicht leiden, und als er einmal nicht zu Hause war, jagte sie sie hinaus in die Welt.</p> <p>Die Kinder gingen und gingen und kamen in ein Tal; in diesem Tal war ein Pfahlhaus. Als sie hineingingen, fanden sie dort eine Alte, eine Hundsköpfin, die hatte nur ein Auge mitten auf der Stirn und Ziegenbeine. Sie bellte auf und sagte: „Was wollt ihr?“</p> <p>Sie antworteten: „Wir sind hungrig; gib uns etwas zu essen, Großmutter.“</p>
10	<p>Sie bringt ihnen eine Schüssel voller Fleisch und eine Hand.</p> <p>„Ach“, sagen sie, „das können wir nicht essen!“, und da gibt sie ihnen Milch und Brot und sagt: „Meine Söhne sind jetzt auf die Jagd gegangen, sie werden euch auffressen, kommt und versteckt euch im Ofen!“</p> <p>Die Söhne kamen nach Hause und bellten: „Hier muss irgendwo eine getaufte Seele sein.“</p> <p>Die Alte sagt: „Nein, hier ist keine.“</p> <p>Und sie: „Doch, hier muss eine sein.“</p>
15	<p>„Nun“, sagt sie, „wenn ihr mir fest verspricht, dass ihr sie nicht sofort auffresset, werde ich es euch sagen; wir wollen sie erst einmal füttern.“</p> <p>„Aja“, sagen sie, „wir versprechen es: eins werden wir braten und eins kochen.“</p> <p>Als die Söhne wieder weggegangen waren, sagte die Alte zu dem Mädchen, dass es sich auf den Brotschieber auf dem Kessel setzen solle, damit der Brotteig nicht überquillt.</p> <p>„Liebe Großmutter, das kann ich nicht, versucht Ihr es, ich kann es nicht.“</p>
20	<p>Und die Alte sagt: „Gut, ich mache es, nur lass den Brotschieber nicht los!“</p>



25	<p>„Nein, Großmutter, ich werde ihn ganz festhalten.“</p> <p>Als die Alte sich aber hinsetzte, lässt es los, und die Alte fällt in den Kessel. Das Mädchen läuft so schnell es kann zu ihrem Bruder und lässt ihn frei (die Alte hatte ihn nämlich eingesperrt); und sie holen die Alte heraus, legen sie auf den Tisch und zerhacken sie, vom Kopf aber ziehen sie ihr die Haut ab und hängen sie auf einen Haken, dann laufen sie zum Fluss, und hier setzt sie ein Schäfer auf seinem Gewand über.</p>
30	<p>Als die Hundsköpfe nach Hause kamen, war das Fleisch hart; sie lassen es liegen, laufen sofort zum Fluss und fragen die Kinder: „Wie seid ihr hinübergekommen?“</p> <p>Sie antworten: „Sucht euch einen hohlen Stein und schwimmt darauf herüber!“</p> <p>Sie suchen und suchen und finden tatsächlich einen gewaltigen Stein.</p> <p>„Binde ihn dir um den Hals und schwimm damit herüber“, sagen die Kinder zu dem einen, „dann bist du gleich bei uns.“</p> <p>Und er bindet ihn um und ertrinkt. Die beiden anderen aber fragen: „Warum ist er untergegangen, warum ist er nicht mehr da, was blubbert da so?“</p>
35	<p>Die Kinder antworten: „Ha, er hat da unten eine Menge Vieh zusammengetrieben und kann es nicht hinauftreiben.“</p> <p>Und die beiden gingen hinunter, um das Vieh hinauftreiben zu helfen. Sie glaubten, dass eine Menge Vieh unten im Wasser sei, weil jener Schäfer am Ufer seine Schafe weidete, und die Schafe sich im Wasser spiegeln. Da sagten die Kinder: „Gott sei Dank, jetzt können wir gehen.“</p>
40	<p>Als sie zu einer Hütte kamen, wollen sie nicht sofort eintreten, sondern sagten: „Wir wollen nicht eher zu ihnen hineingehen, bis sie sich nicht bekreuzigt haben.“</p> <p>Als sie sich dann bekreuzigten, gingen sie zu ihnen. Als sie ins Haus kamen, fragten die Hausbewohner sie, wer und woher sie seien? Und sie antworteten ihnen: so und so und so.</p> <p>„Geht nach Hause“, sagen sie, „euer Vater ist gestorben, und die Stiefmutter hängt an der Kette über dem Herd.“</p>
45	<p>Die Kinder liefen so schnell sie konnten nach Hause, machten unter der Stiefmutter ein Feuer an, und sie verbrannte.</p>

## BILJEŠKE

Der Text des Märchens ist im Anhang beigelegt.

- <sup>2</sup> Unter „literarischem Lernen“ verstehen wir in Anlehnung an Büker „(...) schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker 2002, 121).
- <sup>3</sup> Das Märchen war Gegenstand eines voll-virtuellen Seminars mit dem Titel „Epik in der Grund- und Hauptschule und der Sekundarstufe I“ (PH Heidelberg) / „Kinderliterarische Texte im DaF-Unterricht“ (PH Čakovec), das auf Lo-Net bzw. StudIp angesiedelt war und an dem im Wintersemester 2003/04 Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg/BRD und der Pädagogischen Hochschule Čakovec/Kroatien teilgenommen haben.
- <sup>4</sup> Unter einer „Irritationsstelle“ versteht man solche Textpassagen, die kein eindeutiges Äquivalent im individuellen Weltwissen finden oder empirisch-rationaler Logik widersprechen.
- <sup>5</sup> Diesen Zielsetzungen diente auch ein im Kontext des Teilprojekts 1.1 angesiedeltes und von der Transfermitarbeiterin Stephanie Haussner vermitteltes interkulturelles Seminar zwischen kroatischen und deutschen Studierenden zu Wedekinds *Frühlings Erwachen* (vgl. Engler/ Haussner / Möbius 2003).
- <sup>6</sup> Das an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg angesiedelte Teilprojekt 1.1 „Virtuelle Lernumgebung: Basiswissen für die Deutschlehrerausbildung“ entwickelt Settings für die online-gestützte Vermittlung von didaktischem und methodischem Basiswissen speziell für die Grundstudiumsphase im Fach Deutsch. Zentrale Forschungsanliegen des



Teilprojektes sind einerseits die systematische Erprobung verschiedener Nutzungsmodelle von Online-Anwendungen im Lichte ihrer jeweiligen fachspezifischen Fragestellungen und andererseits die didaktische Reflexion und Bewertung von Konzeption und Ertrag. Einbezogen waren auch Fragen nach der möglichen Veränderung nicht nur der Lernformen, sondern auch der Lerninhalte durch die neuen Medien, deren Bedeutung für die Gegenstände des Fachs Deutsch noch nicht annähernd erschlossen ist. Dabei werden unter Beteiligung von Sprachwissenschaft und -didaktik, Literaturwissenschaft und -didaktik, Medientheorie und -didaktik Modelle für den Einsatz netzgestützter Computeranwendungen im Rahmen des Deutschstudiums entwickelt, die vorwiegend in Seminarveranstaltungen eingesetzt werden, aber zum Teil auch für die Nutzung im Selbststudium geeignet sind. Im Kontext dieser Module werden die Veränderungen von Sprache und Literatur in computer- und webgestützter Kommunikation nicht nur reflektiert, sondern auch gestaltet und erfahrbar gemacht; gleichzeitig werden fachliche Methoden- und Medienkompetenzen vermittelt, da Studierende die Arbeit am Computer (Lesen, Schreiben, Recherchieren, Gestalten) beherrschen lernen und didaktisch bewerten können.

Während des Zeitraums der beiden Projektförderungsphasen waren die Forschungsschwerpunkte unterschiedlich akzentuiert: Während in der ersten Projektphase (10/98 – 09/01) das Hauptaugenmerk auf der Erstellung webbasierter Lehr-/Lernmodule lag, ging es in der zweiten Phase (10/01 – 09/03) um die langfristige Implementierung virtueller Elemente in das Angebot des Faches und um die Realisierung der Architektur einer an konventionellen Lehr-/Lernplattformen orientierten Infrastruktur. Am Ende der zweiten Förderungsphase war die Arbeit vor allem auf die Sicherung der Nachhaltigkeit des Projektes durch eine hochschulindividuelle Lösung konzentriert. Die Homepage von Teilprojekt 1.1 findet sich nach dem Ende des Förderungszeitraums unter dem Namen „Kulturwissenschaft Online“ unter: <http://appserv2.ph-heidelberg.de/kwo/>.

<sup>7</sup> Synchroner Kommunikationsformen sind demnach: Chat (eingeschränkt), E-Telefonie, audio-visuelle Konferenz, Document-Sharing, Whiteboard, Application Sharing; asynchrone Kommunikationsformen wären demgegenüber: Chat (eingeschränkt), Forum, E-Mail, Quickmessage, Schwarzes Brett, Feedback, Benutzergalerie, Dateiaustausch, Organizer (vgl. z.B. Pförtsch 2002, 124f.)

<sup>8</sup> In dem eingangs erwähnten kooperativen Seminar zwischen kroatischen und deutschen Studierenden war das Goal-based-Scenario bestimmt von der gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtssequenzen.

## „ŠTO RADIMO SADA? ŠTO RADITE SADA?“ – KATEGORIJE MODELIRANJA KOOPERATIVNIH VIRTUALNIH SETINGA UČENJA I POUČAVANJA U DIDAKTICI NJEMAČKOGA JEZIKA

### Sažetak

Kakvi se specifični ciljevi nastave njemačkoga jezika mogu povezati s radom na virtualnim platformama učenja i poučavanja? Ovaj prilog bavi se tim pitanjem na temelju seminara s internacionalno-kooperativnim elementima, i to na primjeru potpuno virtualizirane obrade jedne hrvatske narodne priče. Zatim se skiciraju osnovne kategorije koje čine „dodanu vrijednost“ virtualnoga *settinga (podešavanja)* učenja i poučavanja. Na kraju se ukratko tematizira pitanje o tome koje kompetencije treba posredovati u visokoškolskom obrazovanju ako se želi smisleno integrirati koncepte elektroničkog učenja.

*Ključne riječi: didaktička dodana vrijednost, didaktika književnosti i nastave njemačkoga jezika s integriranim medijima, virtualno podešavanje učenja i poučavanja, virtualne platforme učenja i poučavanja*

