



Željka Knežević, Kristine Petrušić, Milka Jurković (Hrsg.)

LERNEN UND LEHREN MIT DIGITALEN MEDIEN IM DAF-UNTERRICHT

ERGEBNISSE DES PROJEKTS DIGITAL - INTERKULTURELL -
PROJEKTORIENTIERT IN SÜDOSTEUROPA (DIP IN SOE)



**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.



INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

Sulochana Giesler	1
-------------------------	---

1 Mediengestütztes Lehren und Lernen im DaF-Unterricht - bildungspolitische und gesellschaftliche Herausforderungen	
Željka Knežević	3

2 Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht	
Marion Grein und Thomas Strasser	7

3 Produkte des Projekts DIP in SOE zum mediengestützten Lehren und Lernen im DaF-Unterricht	
Elena Bondarenko, Kristine Petrušić, Milka Jurković	17

4 Empfehlungen zum Mediengestützten Lehren und Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	
Marion Grein, Thomas Strasser, Milan Matijević, Damir Velički, Željka Knežević	25

5 Das Projektteam	29
--------------------------------	----

6 Autorinnen und Herausgeberteam	33
---	----

7 Literaturverzeichnis	35
-------------------------------------	----

8 Anhang	41
-----------------------	----

**” FRÜHERE GENERATIONEN HABEN
IHR LEBEN DEN MEDIEN
ANGEPASST - MEINE GENERATION
ERWARTET, DASS SICH DIE
MEDIEN IHNEN ANPASSEN. “**

Philipp Riederle,
Digital Native, Speaker



VORWORT

Der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen ist ein unumstrittenes Bildungsziel, das vor dem Hintergrund eines zusammenwachsenden Europas und einer globalisierten Welt zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die didaktische Konsequenz daraus, wie auch aus der Unterrichtsforschung ist, dass erfolgreicher schulischer Fremdsprachenerwerb auf Unterricht basiert, der anwendungsbezogen, handlungsorientiert und methodisch funktional sein muss.

An dieser Stelle setzt das Projekt DIP in SOE, das in den Jahren 2015 bis 2017 vom Goethe-Institut Kroatien koordiniert wurde, an. An dem Projekt beteiligt waren Lehrkräfte, Expertengruppen, Bildungsbehörden aber auch Schüler*innen aus Kroatien, Bosnien & Herzegowina, Bulgarien, Griechenland, Rumänien und Serbien.

Das Projekt setzte sich zum Ziel, die Medienkompetenz der Deutschlehrenden sowie ihre interkulturelle Handlungskompetenz durch Bereitstellung einer digitalen Lernumgebung im schulischen und außerschulischen Kontext zu fördern. In einer länderübergreifenden virtuellen Lernumgebung wurden projektorientierte, mediengestützte Aktivitäten der Deutschlehrenden und -lernenden ermöglicht. Weitere Ziele waren die Implementierung des kompetenzorientierten hybriden DaF-Unterrichts im schulischen Bereich, der Aufbau eines Netzwerkes von DaF-/Medien-MultiplikatorInnen und die Förderung des fachlichen Austausches unter Deutschlehrenden in der Region Südosteuropa. Auf der Grundlage von gemeinsam festgelegten Qualitätsstandards konnte eine Vergleichbarkeit in den Lehr- und Lernprozessen der beteiligten Schulen hergestellt werden.

Im Laufe des Projekts entstanden modulare Fortbildungsbausteine zu verschiedenen Themenbereichen für DaF-Lehrkräfte mit unterschiedlicher Medienkompetenz.

Hybride projektorientierte Unterrichtsmodelle für Lehrkräfte und Schüler*innen der 6. und 9. Klassen wurden entwickelt und Empfehlungen für ein kompetenzorientiertes Curriculum erstellt. Besonders beeindruckend waren die Ergebnisse des Schüler-Medienwettbewerbs „Der Puls meiner Generation“. Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern, wie Ausstattung, Lehrerqualifizierung und –kompetenz ist es gelungen, einheitliche Fortbildungsmodule zu vier Themenbereichen zu erstellen, die in allen beteiligten Ländern anwendbar sind. Zum Abschluss fand eine internationale Konferenz mit Vertretern des Projektes EDDU aus Südostasien und Fachexperten aus Deutschland und Österreich statt.

Schon während des Projekts wurde dem Aspekt Nachhaltigkeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da sich sehr bald zeigte, dass sich DIP in SOE als gute Ausgangslage für Nachfolgeprojekte eignet. Deshalb wurde Wert auf den Ausbau der Pilotschulen zu Kompetenzzentren und den Aufbau eines Netzwerkes von qualifizierten Multiplikatorinnen gelegt, die auch nach Projektende selbstständig Fortbildungen durchführen können. Diese Publikation trägt ebenfalls dazu bei, die Projektergebnisse einem breiteren Kreis zugänglich zu machen. In diesem Sinne wünschen wir eine anregende Lektüre und hoffen, dass die durch DIP in SOE gewonnen Erkenntnisse ihren Weg in die Bildungslandschaften der einzelnen Länder finden.

Unser Dank gilt allen Mitwirkenden, die zum Gelingen des Projektes beigetragen haben, insbesondere aber dem Koordinationsteam am Goethe-Institut Kroatien für das hohe Maß an persönlichem Engagement und Einsatz.

Sulochana Giesler,
Leiterin der Spracharbeit mit regionalem Fachauftrag

1 MEDIENGESTÜTZTES LEHREN UND LERNEN IM DAF-UNTERRICHT - BILDUNGSPOLITISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE HERAUSFORDERUNGEN

Željka Knežević,

Fakultät für Lehrerbildung, Universität Zagreb



1. ANSPRÜCHE AN DEN GEGENWÄRTIGEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die erfolgreiche Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im alltäglichen Bildungs-, Arbeits- und Privatleben ist bereits am Anfang des 21. Jahrhunderts - im Rahmen des DeSeCo Projekts (OECD 2005) und dem Amtsblatt der Europäischen Union *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* (L394/10 2006) als eine obligatorische Fähigkeit des Einzelnen definiert worden. Die Entwicklung dieser Fähigkeit steht auch heute noch als erweitertes Konzept im Mittelpunkt bildungspolitischer Forderungen europäischer Entscheidungsträger (vgl. *SchoolEducationGateway. Europas Online-Plattform für schulische Bildung*). Und während am Anfang des neuen Jahrtausends der bildungspolitische Schwerpunkt noch auf die "Fähigkeit [des Einzelnen] zur interaktiven Anwendung von Technologien" (OECD 2005, 13) gerichtet war, wird heute die Entwicklung und Förderung einer digitalen Kompetenz vorausgesetzt. Dabei wird die Medienkompetenz als ein mannigfaltiges Konstrukt dargestellt, das fünf Kompetenzbereiche umfasst: *Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Kooperation, Erstellung digitaler Inhalte, Sicherheit und Problemlösung* (Vuorikari et. al. 2016, 8-9). Jeder dieser Bereiche beinhaltet weitere Teilkompetenzen, die alle zusammen die digitale Kompetenz des Einzelnen ausmachen. Die Ansprüche an die zu entwickelnden digitalen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden somit zunehmend komplexer und stehen durch die Weiterentwicklung der Technologien in einem ständigen Wandel (vgl. Ilomäki, Kantosalo, Lakkala 2011).

Die schulische (Aus-)Bildung wird dabei als entscheidender Faktor für die Entwicklung einer

solchen komplexen Kompetenz angesehen. "Schulbildung ist der Schlüssel für eine digitale Allgemeinbildung, die die Menschen digital selbständig und selbstbestimmt macht. Sie ist Grundlage aller weiteren Stufen der Bildung für die digitale Welt" (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2016, 12). Folglich ist die Entwicklung der digitalen Kompetenz als Förderung einer übergreifenden Kompetenz zu betrachten. Das bedeutet, dass diese Aufgabe nicht nur einzelnen, auf kommunikationstechnologische Inhalte spezialisierten Fächern (wie z.B. dem Fach Informatik) zukommt. Vielmehr ist die Förderung der digitalen Kompetenz als eines der Bildungsziele aller Schulfächer und damit auch des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen. Denn "(je)der Unterricht hat die Aufgabe, den schulischen Bildungsauftrag seinen eigenen Zielen entsprechend umzusetzen. Daher muss auch der Fremdsprachenunterricht zur Ausbildung von Methoden- und Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler beitragen." (De Florio-Hansen 2000, 6)

Außer den beschriebenen bildungspolitischen Forderungen hinsichtlich der digitalen Kompetenz des Einzelnen, stellen auch gesellschaftliche Entwicklungen Ansprüche an die Prozesse des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht. Kinder wachsen heute, anders als ihre Altersgenossen vor ihnen, in einer von Medien¹ beeinflussten Umgebung auf. Computer und Laptops mit Internetanschluss, Tablets und Smartphones sind gegenwärtig eine Selbstverständlichkeit in fast jedem Haushalt. Deshalb bezeichnet Prensky (2001, 2) die heutigen Lernenden als *digital natives* - Muttersprachler der Sprache der Computer, Videospiele und des Internets. Die Charakteristik der *digital natives* ist, dass sie den Umgang mit digitalen Medien² meistern, bevor sie in formelle Bildungsprozesse eintreten. Daraus folgt, dass SchülerInnen heutzutage anders

¹ Der Begriff Medien bezieht sich in diesem Beitrag nicht auf Medien in ihrer „weiten Auffassung“ (Tulodziecki 1989, 14, nach Baumann 2005,22), nach welcher unter Medien alle Medien wie z.B. Sprache, Gestik und Mimik, Schrift, Bild usw. verstanden werden, sondern er bezieht sich auf Medien in ihrer „engen Auffassung“ (ebd.) und umfasst technische Geräte mit Hilfe welcher Informationen „gespeichert oder übertragen und in bildlicher und symbolischer Darstellung wiedergegeben werden“ (ebd.).

² Unter digitalen Medien werden in diesem Beitrag „elektronische, interaktive und audiovisuelle Medien, die mit digitalen Codes arbeiten“ (Jugend und Medien - das Informationsportal zur Förderung von Medienkompetenzen) verstanden. Solche Medien sind z. B. das Internet, das Mobiltelefon, Tablets usw.

lernen (vgl. Prensky 2001; Schulz-Sander 2005; Rodek 2011; Matijević 2017). Sie fordern schnelle Informationen, sind es gewohnt parallel mehrere Tätigkeiten auszuführen und mehrere Informationen zu verarbeiten. Zudem mögen sie grafische Darstellungen mehr als Texte und sie präferieren das Lernen mittels Videospiele (vgl. Prensky 2001). Daraus wird deutlich, dass traditionelle Unterrichtsmethoden allein nicht mehr zur Erzielung des Lernerfolgs beitragen können. Der schulische Unterricht steht vor der Aufgabe, sich den Lernanforderungen, Lernstilen und Lernbedürfnissen der heutigen SchülerInnen anzupassen. Für einen modernen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dem Einsatz digitaler Medien in Kombination und Wechselwirkung mit „traditionellen“ Medien (vgl. De Florio-Hansen 2000) einen festen Platz in den Prozessen des Lehrens und Lernens einzuräumen.

2. UMSETZUNG BILDUNGSPOLITISCHER UND GESELLSCHAFTLICHER FORDERUNGEN IN DER UNTERRICHTSPRAXIS

Untersuchungen der Europäischen Kommission (Eurydice 2011; European Commission 2013) zeigen, dass die Mehrheit der Nationalstaaten in der EU die oben beschriebenen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Forderungen erkannt und die Entwicklung digitaler Kompetenzen der SchülerInnen als eines der Bildungsziele in den Curricula festgelegt haben. Gleichzeitig zeigen diese und spätere Untersuchungen (European Commission 2014), dass die Umsetzung dieses Ziels nur sehr langsam voranschreitet und bis heute noch nicht abgeschlossen ist. So wird in der Publikation *Schlüsselszahlen zum Einsatz von IKT für Lernen und Innovation an Schulen in Europa* (Europäische Kommission 2011) festgehalten, dass 50% der SchülerInnen der EU von LehrerInnen unterrichtet werden, die den Einsatz von IKT im Mathematik-

oder Naturwissenschaftsunterricht sowie im Mutter- und Fremdsprachenunterricht nicht fördern. Die Ergebnisse der Untersuchung aus 2013 (European Commission 2013) weisen ein ähnliches Bild auf. LehrerInnen benutzen IKT am meisten, um sich für den Unterricht vorzubereiten. In Lehrprozessen setzen sie dagegen IKT nur einige Male monatlich ein. Dies ist im Einklang mit den Erfahrungen der SchülerInnen, die berichten, dass sie digitale Ressourcen wie z. B. Übungssoftware, Online-Tests oder Quiz u. ä. nur sehr selten im Unterricht benutzen (ebd.). Es wundert daher nicht, dass im Horizon Report Europe: 2014 Schools edition (Johnson et. al. 2014) die geringen digitalen Kompetenzen von SchülerInnen und die Berücksichtigung des didaktischen Einsatzes von IKT in der Ausbildung der Lehrkräfte als zwei der dringendsten Herausforderungen identifiziert worden sind, vor denen die schulischen Bildungssysteme in Europa stehen. Letzteres ist umso nötiger, weil Lehrkräfte die Schlüsselrolle in der Entwicklung aller Kompetenzen der SchülerInnen und so auch der digitalen Kompetenzen haben.

„ **By now, there is consistent evidence that embedding digital technologies in education tends to have positive effects on students' learning outcomes. Evidence similarly points to the fact that the magnitude of these effects depends largely on contextual factors. Among these contextual factors, teachers' attitudes and pedagogical competences are the most important** (Conrads et. al. 2017, 7). “

Um zukünftige und bereits tätige Lehrkräfte auf die Herausforderungen der sich kontinuierlich weiterentwickelnden Technologien vorzubereiten, ist nicht nur eine Implementation von mediengestützten Lehr- und Lerninhalten in der Lehrerbildung nötig, entscheidend sind auch fortwährende Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich.

Denn, wie Untersuchungen zeigen (vgl. European Commission 2013), sind sich LehrerInnen der Relevanz digitaler Medien in Bildungsprozessen bewusst und haben diesbezüglich positive Einstellungen, um aber diese positiven Einstellungen effizient in ihrer Unterrichtspraxis umsetzen zu können, benötigen sie Kompetenzen für mediengestützte Lehrprozesse.

3. DIP IN SOE ALS MÖGLICHE ANTWORT AUF DIE HERAUSFORDERUNGEN AN DEN DAF-UNTERRICHT

In Anlehnung an die Ergebnisse der oben beschriebenen Untersuchungen hat das Goethe-Institut in Zagreb (Kroatien) in Zusammenarbeit mit den Goethe-Instituten aus Bulgarien, Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Rumänien und Serbien das Projekt *Digital-Interkulturell-Projektorientiert in Südosteuropa (DIP in SOE)* ins Leben gerufen, mit dem Ziel Kompetenz- und Fortbildungszentren für eine permanente Unterstützung der DeutschlehrerInnen im Bereich des multimedialen Unterrichts zu entwickeln. Dabei stützte sich das DIP in SOE Projekt, neben den bildungspolitischen und gesellschaftlichen Herausforderungen an den DaF-Unterricht, auch auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse der Neurodidaktik und der Fremdsprachendidaktik hinsichtlich des Gebrauchs digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken. Diese Erkenntnisse sind in der vorliegenden Publikation im Beitrag von Marion Grein und Thomas Strasser *Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht* dargestellt. In diesem Beitrag beleuchten die AutorInnen einerseits die neurobiologischen Grundlagen des Lernens und zeigen dabei die Komplexität der Lernprozesse der SchülerInnen auf, andererseits geben sie aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik einen Überblick über die Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht.

Perspektiven beider Bereiche werden zusammengeführt und es wird verdeutlicht, wie man mittels digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht auf die Forderungen der Neurodidaktik antworten kann. Dabei wird der Akzent auf Lehrkräfte und deren Fähigkeiten zur sinnvollen Implementierung digitaler Werkzeuge in die Progression des Unterrichts gelegt.

Die Entwicklung und Unterstützung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von DeutschlehrerInnen für einen methodisch-didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge im Unterricht steht im Mittelpunkt des Beitrags von Elena Bondarenko, Kristine Petrušić und Milka Jurković *Produkte des Projekts DIP in SOE zum mediengestützten Lehren und Lernen im DaF-Unterricht*. Die AutorInnen stellen den Prozess der Entwicklung, die Inhalte und Möglichkeiten der im Rahmen des Projekts DIP in SOE entstandenen Produkte für den Gebrauch digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache dar.

Am Ende dieser Publikation befinden sich *Empfehlungen zum Mediengestützten Lehren und Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, die von Marion Grein, Thomas Strasser, Milan Matijević, Damir Velički und Željka Knežević verfasst wurden. Die Empfehlungen basieren auf den Leitlinien der Neurodidaktik und der Fremdsprachendidaktik, sowie den Erfahrungen von Expertinnen und Experten, die Teil des Projektteams waren. Sie sind ein zusätzliches Ergebnis des Projekts DIP in SOE, das in erster Linie als Stütze für DeutschlehrerInnen im Gebrauch digitaler Medien im Unterricht gedacht ist, aber auch als Anregung für weitere fachliche und bildungspolitische Auseinandersetzungen zu diesem Thema dienen kann.

2 LERNEN MIT DIGITALEN MEDIEN AUS NEUROBIOLOGISCHER UND FREMDSPRACHENDIDAKTISCHER SICHT

Marion Grein,

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Thomas Strasser,

Pädagogische Hochschule Wien



1. EINLEITUNG

Durch die zunehmende Präsenz digitaler Medien im menschlichen Alltag wird das digitale Lernen, bzw. der Einsatz digitaler Medien zu Lernzwecken immer intensiver in unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen diskutiert. Dabei werden von manchen Wissenschaftlern (vgl. z. B. Spitzer 2012) digitale Medien als schädlich angesehen, während andere wiederum (vgl. z. B. Appel & Schreiner 2014 und 2015) diese Thesen widerlegen und den Einsatz digitaler Medien zu Lernzwecken befürworten. Vor dem Hintergrund dieser Diskussionen möchten wir im vorliegenden Aufsatz das digitale Lernen aus der Perspektive jüngerer Wissenschaften, der Neurodidaktik und dem Bereich der digitalen Medien, die in den letzten 20 Jahren sehr viel Neues hervorgebracht haben, beleuchten. Dabei werden wir im Folgenden kurz auf beide dieser Bereiche eingehen, sie dann verbinden und zeigen, dass der Lernprozess im Fremdsprachenunterricht von digitalen Medien durchaus unterstützt werden kann, wenn die digitalen Medien methodisch-didaktisch sinnvoll eingesetzt werden.

2. NEURODIDAKTIK ODER NEUROBIOLOGISCHE GRUNDLAGEN DES LERNENS

Neurodidaktik ist eine relativ junge Wissenschaft, die eine Schnittstelle zwischen Didaktik, Neurowissenschaft, Pädagogik und Psychologie darstellt. Die Neurodidaktik wird dabei kritisch diskutiert, obwohl sie die anderen Wissenschaften nicht verdrängen möchte, sondern lediglich auf Grundlage von Erkenntnissen aus bildgebenden Verfahren der Gehirnforschung Prinzipien und Vorschläge für das Lehren und Lernen ableitet (vgl. Grein 2013, 6f.). Ohne auf Details einzugehen (siehe hierfür z.B. Sabitzer 2010; Grein 2013; Sambanis 2013; Al-Battal 2017), werden hier einige zentrale

neurobiologisch begründete Fakten für einen erfolgreichen Lernprozess abgeleitet, die dann mit dem digitalen Lernen in Bezug gesetzt werden.

Lernen ist immer ein Prozess, der im Lernenden selbst stattfindet (sog. individuelle Erfahrungskonstruktion): Wissen kann also nicht direkt vermittelt werden (Stichwort: Nürnberger Trichter), sondern muss vom Lernenden selbst in seine bereits vorhandenen Wissensbestände integriert werden. Dafür müssen Lernende interagieren – sowohl mit dem Lernstoff, dem Lehrenden, als auch mit den Mitlernenden (vgl. Rösler 2010, 14f; Knaus 2013, 24f.). „Lernen ist [...] stets selbstgesteuerte, autopoietische Erfahrungskonstruktion“ (Knaus 2013, 25).

Bevor Wissen ins Gehirn gelangt, wird jeder Reiz (jede Information) zunächst vom sog. limbischen System auf seine Relevanz hin überprüft. D.h. jede Information, jeder Reiz – jede Vokabel, jede grammatische Struktur, jeder Inhalt usw. – wird vom limbischen System entweder als relevant empfunden und dann ins Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet oder aber gar nicht aufgenommen („zum einen Ohr rein, zum anderen hinaus“). Wissen, das vom limbischen System nicht weitergeleitet wird, hat damit auch keine Chance gespeichert, also gelernt zu werden. „Dieses System ist in jeder Lernsituation aktiv, da es bei jeder Lernsituation fragt: Lohnt es sich hinzuhören? Was spricht dafür, das zu lernen? Welchen Sinn hat es, das zu üben?“ (Seelbach 2011, 32). Dabei spielt nicht nur der Inhalt, sondern auch die Methode und vor allem die Lehrkraft eine wichtige Rolle. Eine Methode, die negative Emotionen auslöst, kann den Lernerfolg verhindern; eine Lehrkraft, die als unmotiviert und „unsympathisch“ empfunden wird, blockiert den Lernerfolg ebenfalls. Andererseits aber kann eine empathische, motivierte Lehrkraft mehr bewirken als das beste Lehrwerk (vgl. Hattie 2009).

In Bezug vor allem auf die Methode zeigt die

**” JE MEHR WAHRNEHMUNGSKANÄLE
ANGESPROCHEN WERDEN, DESTO
FESTER IST DIE VERKNÜPFUNG IM
GEHIRN. JE MEHR SINNE IN
SPRACHLICHEN NETZEN INVOLVIERT
SIND, UMSO EFFIZIENTER WIRD
DARIN SPRACHE VERARBEITET,
GESPEICHERT UND ABGERUFEN. “**

(MACEDONIA, 2010, 88)



neurobiologische Forschung, dass Menschen unterschiedliche Lernstile haben, d.h. dass ein und dieselbe Methode dem einen Lernenden gefällt, während ein anderer sie ablehnt. Kurz gefasst zeigt also die Neurodidaktik, dass es DIE eine für alle erfolgreiche Methode des Lehrens und Lernens nicht gibt. Während der eine z.B. gerne spielt, lösen Spiele bei einem anderen Missfallen aus. Während der eine gerne grammatische Regeln selbst entdecken möchte, benötigt der andere einen strukturierten grammatischen Überblick mit detaillierten Angaben und Ausnahmefällen. Grotjahn (2003, 326f.) definiert: „[...] der Terminus Lernstil [bezeichnet] intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung als auch bei der sozialen Interaktion.“ Auf internationaler Ebene hat sich der Begriff des „intellectual style“ herausgebildet als Überbegriff für verschiedene Stilkonzepte, die einen Stil in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen als Präferenz für kognitive Komplexität, Strukturiertheit, Konformität, Autonomie und soziale Eingebundenheit bei der Bearbeitung von Aufgaben beschreiben (vgl. Zhang & Sternberg 2005). Unter diesen Begriff der „intellectual styles“ werden Stilkonzepte gefasst, die einen Stil als Präferenz für Wege der Informationsverarbeitung und den Umgang mit Aufgaben beschreiben (vgl. Zhang & Sternberg 2005, 2; Zhang, Sternberg & Rayner 2012, 1).

Lernende mit analytischem Lernstil beispielsweise konzentrieren sich beim Lernen einer Sprache auf Details. Für sie sind Grammatikregeln wichtig und sie zerlegen gerne Wörter und Sätze. Beim Sprechen versuchen sie, Fehler zu vermeiden und überlegen meist länger, wie sie sich möglichst akkurat und korrekt ausdrücken. Lernende mit handlungsorientiertem Lernstil möchten Sprache anwenden und sie ausprobieren; sie schätzen das Sprachbad und bevorzugen entdeckendes Lernen. Ansätze der Lernerautonomie und

Handlungsorientierung eignen sich für diese Lernenden also mehr als für analytische Lernende. Lernstile sind dabei sowohl genetisch als auch durch die Sozialisation, vor allem die schulische Sozialisation geprägt. Dies impliziert, dass jeder Lernende auch seine ganz spezifische Lernbiografie oder auch Lernkultur mit in den Unterricht bringt.

Lernkultur ist „die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen“ (Weinert 1997, 12). Lernende haben also „bestimmte Rollenvorstellungen von sich selbst, bestimmte Erwartungen an den Lehrer, an den Unterricht, an Methoden, [...] an Inhalte, Arbeits- und Übungsformen, an Lehrmaterialien und Medien [...]“ (Eßer 2006, 8). Wer einen traditionellen, eher kognitiven Zugang „gewöhnt ist“ (also Grammatik-Übersetzungs-Methode), lehnt aktivierende Aufgaben oftmals zu Beginn ab. Aber lernkulturell geprägte Lernstile sind nicht statisch, sondern veränderbar. Ist jedoch nicht die Lernkultur (oder Lernbiografie) für das Ablehnen mancher Aktivitäten ausschlaggebend, sondern der genetisch verankerte Lernstil, dann führt ein Erzwingen von Aktivitäten (z.B. szenisches Theaterspielen) zu einer Stressreaktion, die das Lernen wiederum verhindert. Handlungsorientierung unterstützt den Lernprozess also im Allgemeinen, kann aber bei einigen wenigen Lernenden zu einer Abwehrhaltung führen. Wichtig ist es, Lernende, die keine Aktivierungen gewöhnt sind, langsam an die Handlungsorientierung heranzuführen.

Wie bereits angesprochen, verhindert Stress das erfolgreiche Lernen. Zentral für erfolgreiches Lernen ist folglich eine angenehme Atmosphäre. Da die Lernenden jedoch – wie dargestellt – sehr unterschiedlich sind, bedarf es der Methodenvielfalt, die Garant dafür ist, dass jeder Lernstil angesprochen wird und einer empathischen

Lehrkraft, die sich der unterschiedlichen Vorlieben ihrer Lernenden bewusst ist (Hattie 2009, 238: „Auf den Lehrer, auf die Lehrerin kommt es an“). Lehrende müssen sich darüber bewusst sein, dass ihre Lernenden wahrscheinlich ganz anders lernen als sie selbst.

Und schließlich zeigt die neurobiologische Forschung, dass der Lernprozess durch Mehrkanaligkeit unterstützt wird (vgl. Rowsell & Collier 2016). Je mehr Wahrnehmungskanäle angesprochen werden, desto fester ist die Verknüpfung im Gehirn. „Je mehr Sinne in sprachlichen Netzen involviert sind, umso effizienter wird darin Sprache verarbeitet, gespeichert und abgerufen“ (Macedonia 2010, 88). Das bestätigt auch Kraus (2008, 151): „Je mehr Sinneskanäle angesprochen werden, umso effizienter und effektiver speichert das Gedächtnis.“ Macedonia (2016) zeigt dabei, wie Vokabeln beispielsweise sehr viel besser gespeichert werden, wenn sie von Gesten begleitet werden.

Lernkultur und Lernstil beeinflussen nun auch die Akzeptanz oder das Ablehnen von digitalen Medien und somit auch die Möglichkeiten des Einsatzes dieser Medien im Fremdsprachenunterricht. Welche Möglichkeiten digitale Medien zur Gestaltung von Lehr- und Lernszenarios im Fremdsprachenunterricht bieten, wird im folgenden Kapitel skizziert.

3. LERNEN MIT DIGITALEN MEDIEN: EIN ÜBERBLICK

Analoge und digitale Medien in unterschiedlichsten Erscheinungs- bzw. Anwendungsformen sind mittlerweile integraler Bestandteil des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Schmidt & Nandorf 2003). Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass der Begriff *mediengestütztes Sprachlernen* oftmals noch einer gewissen definitorischen Unschärfe bzw.

undifferenzierten Abgrenzung unterliegt.

In den letzten Jahren wurde bzw. wird oftmals fälschlicherweise sowohl im wissenschaftlichen und vielmehr im praktischen Kontext bei Lernen mit Medien ausschließlich an Lernen mit digitalen Medien gedacht, wobei die Begrifflichkeit der Medien als solche generell als (Hilfs)mittel angesehen werden muss, mit dem eine Information von einem Platz zum anderen übermittelt wird. Somit tragen auch analoge Medien (gedrucktes Buch/ Bild, etc.) schon seit Jahrzehnten zur sprachlichen Wissensvermittlung bei.

Bei der Beschreibung von Medien im unterrichtlichen Kontext teilt Weidemann (2002, 61) Medien in drei Kategorien ein:

- das verwendete technologische Medium (z.B. Buch, DVD, Computer, Smartphone, Tablet, Overheadfolie, etc.)
- die Codierung der Information in unterschiedlichen symbolischen Systemen (z.B. Monokodierung: nur für einen Text oder Multikodierung: Text mit Bildern und Audiodateien)
- die sensorische Modalität (z.B. monomodal: nur Bild oder Audio, multimodal: z.B. audiovisuell)

In Zeiten der Digitalisierung sind vor allem mobile Endgeräte (z.B. Smartphones oder Tablets), primär bei Jugendlichen omnipräsent (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2017). Somit kann angenommen werden, dass in weiterer Folge eine erhöhte Mobilität auf Wissensrezeption und -produktion gegeben ist, sodass auch im Kontext des Sprachenlernens der Lernraum sowie das klassische „analoge Klassenzimmer“ vs. „digitaler Computerraum“-Paradigma neu gedacht werden muss. Das Smartphone kann sowohl im klassischen Präsenzunterricht als auch auf dem Weg von der Schule nach Hause (u.a. auch für Sprachlernzwecke) eingesetzt werden (z.B. durch Vokabellearnapps, wie

Quizlet³, siehe auch Schmidt & Strasser 2016). In weiterer Folge bedeutet dies, dass der Lernende einen nahtlosen Zugriff zu Wissen und zum Lernen hat. In der Fachsprache würde man dieses nahtlose Lernen "seamless learning" und die Möglichkeit, quasi immer und überall, wann immer man mit dem Smartphone lernen will, "ubiquitäres Lernen" nennen (vgl. Schön et al. 2016). Somit verändert sich das Lernen aus örtlicher und zeitlicher Sicht. Es findet eine örtliche und zeitliche De-Limitation bzw. Entgrenzung des Lernens statt, sodass bestimmte M- oder E-Learning-Sequenzen nicht als Extra oder Belohnung zum analogen Präsenzunterricht, sondern vielmehr als integraler Bestandteil des modernen Sprachunterrichtes gedacht werden müssen (vgl. Nárosy 2013, 41; Strasser 2016, 257).

Im Zuge der intensiv geführten Diskussion hinsichtlich der vermeintlich evidenten Risiken von Smartphones und Apps (vgl. BLIKK-Studie 2017), erscheint es umso wichtiger, dass vor allem FremdsprachendidakterInnen weniger die technologischen Möglichkeiten und Potenziale bestimmter digitaler Lernwerkzeuge diskutieren, sondern vielmehr den Schwerpunkt auf die Didaktisierung von YouTube⁴, Padlet⁵, Quizlet⁶ & Co. legen. Es erscheint hier wichtig, dass wir uns weniger einem technologischen Determinismus widmen (*d.h.: Was kann das Werkzeug von technischer Seite leisten?, Welche Features hat es?, etc.*), sondern vielmehr die Sprachlernkomponente bei Gebrauch dieser Werkzeuge in den Vordergrund des praktischen und wissenschaftlichen Diskurses stellen. In erster Linie geht es natürlich darum zu zeigen, wie bestimmte Werkzeuge/Apps im Vergleich zu analogen Medien den Sprachlernprozess fördern bzw. fordern, wobei hier ganz klar vorangestellt werden muss, dass es sicherlich kein Ziel des Einsatzes von Werkzeugen und Apps ist, den analogen Unterricht gänzlich auszulassen, sondern vielmehr, Analoges mit Digitalem zu verbinden (Stichwort: Blended Learning). Als nützliche

Ausgangslage dient hier das Konzept von Schmidt & Strasser (2016) zu den Educational Applications (kurz EduApps), das grundsätzlich nach einer Vorgehensweise sucht, wie digitale Anwendungen für den Sprachunterricht kategorisiert/evaluiert werden können.

Educational Applications (vgl. Strasser 2012a, 2012b; Strasser & Pachler 2014, Schmidt & Strasser 2016, 2018) sind eigens „für unterrichtliche Zwecke entwickelte browser-basierende Internettools“ (Schmidt & Strasser 2016, 5) und erfreuen sich im kommunikativen Fremdsprachenunterricht immer größerer Beliebtheit, weil sie grundsätzlich nach dem „quick ‘n dirty“-Prinzip (Strasser & Pachler 2014, 105), d.h. sehr simpel und nutzerInnenfreundlich in der Handhabung sind. Aus pädagogischer bzw. fremdsprachendidaktischer Sicht basieren EduApps auf folgenden Prinzipien (vgl. Schmidt & Strasser 2018):

1. **Reflexion:** Brainstorming- bzw. Mindmapping-Anwendungen wie z.B. Edupad⁷ oder Padlet⁸ unterstützen die Lernenden bzw. die Lehrenden in der Reflexion bestimmter Arbeitsprozesse (z.B. Feedback zur sprachlichen Performanz beim gemeinsamen Verfassen einer Abenteuergeschichte)
2. **Modifikation:** Werkzeuge wie Quizlet⁹ oder Kahoot¹⁰ ermöglichen es der Lehrkraft und den Lernenden digitale Lernprodukte (z.B. Flashcards) zu produzieren, um diese dann an ihre Lehr- und Lernbedürfnisse anzupassen (z.B. Erweiterung des Lektionsvokabulars des Lehrwerkes beim Thema „Sport & Hobbys“).
3. **Kommunikation:** Mit Anwendungen wie Edupad¹¹, Todaysmeet¹², Tricider¹³, etc. findet Kommunikation über den Lernprozess zwischen den Lernenden statt (z.B. können sich Lernende gegenseitig Fragen stellen und Fragen anderer beantworten).

³ www.quizlet.com

⁴ www.youtube.com

⁵ www.padlet.com

⁶ www.quizlet.com

⁷ www.edupad.ch

⁸ www.padlet.com

⁹ www.quizlet.com

¹⁰ www.create.kahoot.com

¹¹ www.edupad.ch

¹² www.todaysmeet.com

¹³ www.tricider.com

4. **Multiplikation:** Die Lernprodukte (z.B. Vokabelcollage mit Padlet) können auf einfache Art und Weise mit MitschülerInnen oder der Lehrkraft geteilt werden (z.B. Facebook/Twitter Share-Button, etc.).
5. **Kreation:** Lernende und Lehrende können einfache Lern- und Unterrichtsmaterialien selbst erstellen (z.B. Collagen mit Padlet, Vokabellernkarteien mit Quizlet). Lernende und Lehrende sind aktive ProduzentInnen des Lernprozesses.
6. **Kollaboration:** Lehrende und Lernende arbeiten aktiv innerhalb eines digitalen Frameworks zusammen, um lektionsspezifische Aufgaben des Lehrwerkes zu erledigen (z.B. gemeinsames Verfassen von eMail-Anfragen, gemeinsames Erstellen einer Collage/ eines Bilderwörterbuches in Bezug auf das Lektionsvokabular, etc.).

Appel & Schreiner (2014; 2015) zeigen deutlich, dass der Umgang mit dem Internet soziale Interaktionen nicht reduziert, sondern, im Gegenteil, oftmals zu einer Steigerung des sozialen Kontakts führt. Ein gutes Beispiel dafür sind z.B. Webquests oder interaktive, kompetitive Spiele wie Kahoot¹⁴ oder Quizziz¹⁵, die von den Lernenden gemeinsam gelöst oder z.T. selbst erstellt werden und damit zu viel sozialer Interaktion zwischen den Lernenden führen. Auch die Möglichkeit sich über die Lernplattform Moodle sowohl in Chats als auch über Foren gemeinsam aktiv zu betätigen, fördert das kooperative Arbeiten.

Grundsätzlich zeigen vergleichende Lernerfolgstudien, dass traditioneller Unterricht und reine *online*-Kurse zu relativ gleichen Lernergebnissen führen, während Blended Learning Konzepte den regulären Unterrichtsstunden bzw. Sprachkursen überlegen sind. Dabei sind Blended-Learning Konzepte dann erfolgreicher als reiner

face-to-face-Unterricht, wenn die Lernenden zu kooperativem Lernen aufgefordert werden und die Instruktionen aktiv durch eine Lehrkraft unterstützt werden (vgl. Appel & Schreiner 2014, 5).

Gerade computerbasierte Lernspiele zeigen einen größeren Lernerfolg als regulärer *face-to-face*-Unterricht, wenn die Lernenden selbst durch das Spiel navigieren können. Besonders positive Effekte zeigen solche Spiele (im Englischunterricht), in denen die Handlungen der Spieler/innen merkliche Konsequenzen haben und sich die Spielenden folglich stark involviert fühlen (vgl. Appel & Schreiner 2014, 6). Die Untersuchung zum Einsatz von Laptops im regulären Unterricht von Schaumburg & Issing (2002) beispielsweise hat deutlich gemacht, dass das Lernen mit dem Laptop zwar keinen Lernfortschritt bezüglich der Inhalte mit sich brachte, die Lernenden jedoch zielgerichteter an das Lernen herangegangen sind, dabei das selbstständige Lernen (Stichwort: Lernerautonomie, siehe Rösler 2010, 34-38) stark gefördert und das kooperative Lernen durch den informellen Austausch unter den Lernenden begünstigt wurde (vgl. ebd. 169f.; siehe zu kooperativen Lernformen und digitalen Medien Rösler 2010, 49-74).

Weitere Studien machen jedoch auch deutlich, dass man Lernspiele in den regulären Unterricht integrieren muss; nur über Spiele zu lernen, scheint im Bereich des Fremdsprachenunterrichts noch nicht möglich. Zorn (2013, 50) formuliert überzeugend:

„ **Durch mediale Lernangebote wird per se weder Effizienz- noch Effektivitätssteigerung erreicht! Lernprozesse hängen auch weiterhin vom Lernszenario ab. Es gilt, jeweils didaktisch geschickt aufgebaute Lernszenarien zu gestalten, und zwar jeweils der Situation entsprechend,**

¹⁴ www.create.kahoot.it

¹⁵ www.quizziz.com

dem Thema entsprechend, dem Lernziel entsprechend und an der jeweiligen Zielgruppe orientiert. “

Insgesamt ist eine enorme Zunahme des Mobile Learnings (Smartphone-Apps) zu verzeichnen, so dass gerade das Smartphone zunehmend in den Unterricht integriert werden sollte (z.B. in Form von Augmented Reality; vgl. MMB Learning Delphi 2017, 11. Trendstudie).

Ehe die Forderungen der Neurodidaktik direkt mit dem digitalen Lernen verknüpft werden, möchten wir noch kurz betonen, dass es auch in Bezug auf eLearning oder Computeraffinität unterschiedliche Lernertypen gibt (vgl. Goertz 2014, 9f.). Je nach Lernvorlieben kommt es auch zur Bevorzugung von z.B. Blended Learning, Lernvideos, Podcasts, Foren, Chats, Wikis, MOOCs, Webinaren, Blogging, Serious Games, Social Networks, Apps oder Lernen in virtuellen Welten (vgl. Goertz 2014, 9-12). Je mehr Variation man im Unterricht anbietet, desto mehr Lernende spricht man an. Ferner kann man den Lernenden z.B. die Entscheidung über die mediale Form auch selbst überlassen, z.B. in Form des Stationenlernens.

Wie sehen also die Trends aus? Wo liegt die Zukunft des „digitalen Lernens“? (vgl. MMB Learning Delphi 2017, 11 Trendstudie)

- Augmented und Virtual Reality Applikation (Smartphone)
- Mobile Learning (Apps, Smartphone)
- Blended Learning (Präsenzlehre mit digitalen Phasen) statt reines eLearning
- Lernvideos (YouTube)
- Serious Games

Mittlerweile sind auch sog. assistive oder adaptive Lernsysteme (*Intelligent Tutoring Systems*) entwickelt worden. Sie beobachten und interpretieren das Verhalten der Lernenden bei der Lösung von Aufgaben, so z.B. deren Fehlerhäufigkeit, die Art der Fehler und leiten daraus Lernbedürfnisse und Nutzerpräferenzen ab. Adaptive Lernsysteme stellen sich individuell auf den Nutzenden ein und dies sowohl bezüglich der Inhalte (Themen) als auch der Methode, mit der die Inhalte präsentiert werden.

Im folgenden Kapitel möchten wir die beiden fokussierten Bereiche, also das Lernen aus neurobiologischer Perspektive und das Lernen mit digitalen Medien, tabellarisch miteinander verknüpfen und damit deutlich machen, dass der sinnvolle und vor allem kollaborative Einsatz digitaler Medien den Lernprozess unterstützen kann.

4. ZUSAMMENFÜHRUNG NEURODIDAKTIK UND DIGITALE MEDIEN

Forderungen der Neurodidaktik	Mögliche Umsetzung durch digitale Medien
Lernen ist stets selbstgesteuert	Lernspiele, Lernabenteuer (<i>serious games</i>) mit Selbststeuerung (zum Beispiel solche Angebote des Goethe-Instituts wie: Das Geheimnis der Himmelsscheibe; Ein Rätselhafter Auftrag); YouTube-Videos; Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden (YouTube, Instagram, WhatsApp, Facebook, Skype, etc.); digitales Lerntagebuch z.B. als Blog, Wortschatz-App für den eigenen Gebrauch oder zum Austausch; Erstellen von Quizlet, Anki
Lernen findet im Austausch mit Menschen statt	Austausch unter den Lernenden bei Webquests; Internet-Recherche-Aufgaben; kollaboratives Schreiben z.B. über Wikis, Etherpad, aber auch: Titanpad oder Quip; gemeinsames Erstellen von Prezi-Präsentationen (oder auch Padlet); gemeinsames Erstellen von MindMaps z.B. mit Coogler (vs. FreeMind für EinzelnutzerInnen); Integration von WhatsApp-Aufgaben und Blogs (z.B. Lehrwerk <i>Starten wir!</i>); Austausch über Lernplattformen: Forenbeiträge und Chats; Vernetzung über Blogs (z.B. tumblr, wordpress); Assoziogramme mit Wordle
Unterschiedliche Lernstile sind zu berücksichtigen	Einsatz des Interactive Whiteboards: Hören, Sehen und Interagieren; Abspielen von Hörtexten und Filmen über QR-Code (Augmented Reality, z.B. <i>Schritte international neu</i> ¹⁶), der Zugriff auf ergänzende Materialien über die Lernplattform Moodle oder andere LMS, Blog; individuelles oder kollaboratives Erstellen von Audio- oder Filmdateien (Podcasts, Vodcasts; Adobe Voice, Youtube & Capture); Erstellen von eigenen Apps (z.B. mit https://learningapps.org); Erstellen von online-Aufgaben (z.B. mit HotPotatoes); Erstellen von Wortschatzübungen (Quizlet und Co.); eigene Bildergeschichten schreiben und teilen (z.B. Storybird; kostenpflichtig: Halftone: Comicstrips)
Lernatmosphäre sollte angenehm sein	Die Individualisierung ermöglicht eine eigene Zeiteinteilung: man kann z.B. Filme immer wieder aufrufen, <i>drag-and-drop</i> und <i>multiple-choice</i> -Aufgaben so oft wiederholen, wie man möchte (z.B. Übungsangebot zum Lehrwerk <i>Menschen</i>)
Mehrkanaligkeit unterstützt den Lernprozess	Filme, Musik, Hörtexte, Bilder werden angeboten und können individuell immer wieder abgerufen werden.

¹⁶ Einzige AR, bei der man derzeit kein WLAN benötigt, da man die Dateien auf dem Smartphone speichert

Wenn man nun vor allem die aktuelle fremdsprachendidaktische Forschung im Kontext des digitalen Lernens heranzieht (vgl. z.B. Blume, C. et al 2018), so kann davon ausgegangen werden, dass bestimmte Studien, die zu einem negativen Ergebnis bezüglich des Einsatzes digitaler Medien kommen (vgl. z.B. BLIKK-Studie 2017), nicht auf die digitalen Medien an sich zurückzuführen sind, sondern darauf, dass die Lehrenden die medialen Werkzeuge nicht angemessen dem didaktischen Konzept des Unterrichts integriert haben. Wichtig ist folglich, dass Lehrende die digitalen Medien und deren Stärken kennen und sie sinnvoll in die Progression des Unterrichts implementieren können. Wie digitale Medien aus neurobiologischer bzw. fremdsprachendidaktischer Perspektive den Lernprozess im FSU fördernd eingesetzt werden können, ist im Beitrag *Empfehlungen zum Mediengestützten Lehren und Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* dieser Publikation dargestellt.



3 PRODUKTE DES PROJEKTS DIP IN SOE ZUM MEDIENGESTÜTZTEN LEHREN UND LERNEN IM DAF-UNTERRICHT. (DIGITAL - INTERKULTURELL - PROJEKTORIENTIERT IN SÜDOSTEUROPA DIP IN SOE 2015 - 2017)

Elena Bondarenko,

Minsker Staatliche Linguistische Universität

Kristine Petrušić,

Goethe-Institut Kroatien

Milka Jurković,

Goethe-Institut Kroatien



1. AUSGANGSLAGE

Der Erwerb kommunikativer Kompetenzen in mehreren Sprachen sowie der interkulturellen Kompetenz ist ein unumstrittenes Bildungsziel, das vor dem Hintergrund eines zusammenwachsenden Europas und einer globalisierten Welt im Leben eines jeden Menschen täglich an Bedeutung gewinnt. Eine große Aufgabe bei der Verwirklichung dieses Bildungsziels kommt dem Fremdsprachenunterricht zuteil. Um dieses Bildungsziel zu erreichen, sollte der Fremdsprachenunterricht, der gegenwärtigen Unterrichtsforschung (vgl. z.B. Ende et. al. 2013; Funk et. al. 2017) zufolge, anwendungsbezogen, handlungs- und projektorientiert und methodisch funktional sein. Ebenfalls sollten Prinzipien der Outputorientierung und des Lebensweltbezuges durch Konzepte der Lernerorientierung, Prozessorientierung, Individualisierung, Lernerautonomie und Aufgabenorientierung ergänzt werden (vgl. z.B. Ende et. al. 2013). All diese Prinzipien können durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht umgesetzt werden, wie das auch Grein und Strasser, ausgehend von der neurobiologischen und mediendidaktischen Sichtweise, in ihrem Beitrag argumentiert haben.

Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde in der Vorbereitungsphase des Projekts DIP in SOE der Frage nachgegangen, inwieweit der DaF-Unterricht in Südosteuropa didaktischen Leitlinien folgt. Der Akzent wurde vor allem auf den Einsatz digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken gesetzt. Informationen wurden im Austausch mit den jeweiligen ExpertInnen der Partnerländer in der Region gesammelt und es wurden Analysen von Curricula durchgeführt. Das Projektteam kam zu der Einsicht, dass die beschriebenen didaktischen Konzepte und Prinzipien in den einzelnen Ländern oftmals nicht umgesetzt werden. Konstruktivistisch gestaltete Lehr- und Lernprozesse, die eine kooperative und kommunikative Lernumgebung und den interkulturellen Austausch unter Lernenden

sowie zwischen Lehrenden und Lernenden fördern sollen, werden z. B. kaum initiiert. Der DaF-Unterricht ist (noch immer) sehr lehrerzentriert, grammatikorientiert und hält sich (zu) akribisch an curriculare Vorgaben, in denen u.a. über den Einsatz von digitalen Medien in der Unterrichtspraxis nichts vorzufinden ist. Digitale Medien werden folglich auch in technisch sehr gut ausgestatteten Schulen kaum in den Schulalltag integriert. Die Kompetenzen der Lehrkräfte im Einsatz digitaler Medien zu Lehrzwecken sind sehr unterschiedlich ausgeprägt.

2. ZIELE UND TEILNEHMENDE DES PROJEKTS DIP IN SOE

Das Projekt „digital-interkulturell-projektorientiert in der Region Südosteuropa“ (DIPinSOE) wollte unter Berücksichtigung der oben genannten didaktischen Prinzipien die Lehrkräfte zu einer gemeinsamen Reflexion über den Medieneinsatz in der eigenen Unterrichtspraxis anregen und die Integration der digitalen Medien in den Schulalltag fördern. Dabei kamen Methoden und Techniken der Aktionsforschung zum Einsatz, um eine angemessene Qualität des kompetenzorientierten Lernens und Lehrens mit unterschiedlichen digitalen Medien sicherzustellen.

Das Projekt wurde im Zeitraum von 2015 bis 2017 unter dem Motto digital-interkulturell-projektorientiert realisiert, mit der Absicht mediengestütztes Lernen und Lehren an den Schulen in der Region Südosteuropa zu fördern und zu integrieren. Sechs Länder aus der Region SOE nahmen am Projekt teil: Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Griechenland, Kroatien, Rumänien und Serbien. Das Team setzte sich aus AnsprechpartnerInnen der jeweiligen Goethe-Institute jedes Landes, jeweils zwei Lehrkräften, die zu DaF-/Medien-MultiplikatorInnen ausgebildet wurden, einer Fachexpertin, die die Arbeit in den Arbeitsgruppen geleitet hat, und einem

ExpertInnengremium mit Beraterfunktion zusammen. Koordiniert wurde das Projekt vom Goethe-Institut Kroatien. Aus jedem Partnerland wurden jeweils zwei Schulen, an denen die in den Arbeitsgruppen erstellten Produkte pilotiert wurden, DaF-Lehrkräfte, die an den entwickelten Fortbildungen teilgenommen haben, sowie einzelne nationale Bildungsbehörden ins Projekt einbezogen.

Die angeführten Mitglieder des Projektteams und ProjektmitarbeiterInnen haben sich im unterschiedlichen Umfang und in unterschiedlichen Zeitabschnitten des Projektes an der Verwirklichung folgender Ziele beteiligt:

- Förderung der Medienkompetenz der Deutschlehrenden durch eine Fortbildungsreihe zum Einsatz digitaler Medien und Lernwerkzeuge in der Unterrichtspraxis;
- Förderung der Medienkompetenz sowie der interkulturellen Handlungskompetenz der DeutschlernerInnen durch Etablierung einer digitalen Lernumgebung im schulischen und außerschulischen Kontext;
- Förderung der projektorientierten mediengestützten Aktivitäten der Deutschlehrenden und der Deutschlernenden in einer länderübergreifenden virtuellen Lernumgebung;
- Schaffung einer angemessenen Vergleichbarkeit in den Lehr- und Lernprozessen an beteiligten Pilotschulen auf der Grundlage der gemeinsam festgelegten Qualitätsstandards;
- Implementierung des kompetenzorientierten hybriden DaF-Unterrichts im schulischen Bereich in der Region SOE;
- Aufbau eines Netzwerkes von Medien-MultiplikatorInnen in SOE

Diese Projektziele spiegeln sich in den im Rahmen des Projekts entstandenen Produkten wider, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

3. PRODUKTE DES PROJEKTS DIP IN SOE

Das erste und grundlegende Ziel des Projekts war, eine Fortbildungsreihe zum Einsatz digitaler Medien und Lernwerkzeuge in der Unterrichtspraxis zu entwickeln. Zur Umsetzung dieses Ziels wurden Fortbildungsseminare und projektorientierte hybride Unterrichtseinheiten in Form von Mikroprojekten mit allen dazugehörigen Materialien erstellt. Diese Materialien sollten beispielhaft einen sinnvollen Einsatz von digitalen Medien im schulischen Unterrichtskontext zeigen und den Lehrkräften das eigenständige Ausprobieren von digitalen Medien in ihrem Unterricht erleichtern.

Im Prozess der Entwicklung und Erstellung der Materialien wurden bestimmte didaktische Ansätze und Prinzipien befolgt.

Das erste Prinzip, dem man nachging, war eine sinnvolle *Verbindung von Technik und pädagogischen Aspekten*, die praxisorientiert und unterrichtsnah ist. So wurden bei den eingeplanten Aktivitäten nicht die digitalen Medien als solche in den Vordergrund gestellt, sondern der Mehrwert digitaler Realisierung im Vergleich zu traditionellen Lernformaten. Dadurch wurde auch die Auswahl digitaler Instrumente bedingt: die Anwendungen sollten multimodale Formate anbieten und möglichst verschiedene Lerntypen ansprechen; schnell und einfach zu bedienen sein; durch ihre Nutzerfreundlichkeit die Motivation der Lehrenden / Lernenden zum weiteren Einsatz auch in anderen Lern- und Lebenskontexten stärken und die Kollaboration und Kooperation unterstützen. Die Aufgaben der mit digitalen Medien erstellten Lernprodukte sind Kreativität zu fördern, Vorteile digitaler Realisierung zu zeigen, sowie weiter anpassbar und mit den anderen Interessenten teilbar zu sein.

Eine weitere didaktische Leitlinie, von der ausgegangen wurde, war *Learning by doing*.

So ermöglichen die entwickelten Materialien ein aktives und eigenständiges Erkunden von digitalen Medien. Das Ausprobieren und das weitere Nutzen der Anwendungen werden dabei von kleinschrittigen technischen Anleitungen unterstützt.

Die interaktiven Elemente der Materialien geben den Nutzern die Gelegenheit nicht bloß Inhalte zu rezipieren, sondern aktiv Informations-, Kommunikations- und Lernprozesse mitzugestalten.

Um zusätzliche Motivation beim digitalen Lehren und Lernen zu sichern und mögliche Vorurteile gegenüber digitalen Medien sowie die Angst vor technischen Hürden abzubauen, lehnen sich die Materialien und Unterrichtsideen auch an *den spielerischen Ansatz* an. *Die Praxisorientierung und der Realitätsbezug* wurden ebenfalls in die Inhalte miteinbezogen, um deren Transfer in die eigene Lern- und Lebenswelt zu erleichtern. Dafür sorgt auch *die Reflexion über den Fortschritt*, die seminar- bzw. unterrichtsbegleitend stattfindet, damit sich die Lehrenden und Lernenden dem veränderten Ist-Stand bezüglich der digitalen Kompetenzen bewusst werden und weitere Einsatzbereiche für die Medien eröffnen.

Bei der Erstellung der Materialien, Lernszenarien und Lerninhalte wurde auch daran gedacht, den Lehrenden und Lernenden Hinweise und Tipps zum Umgang mit digitalen Medien zu geben. Diese betreffen z. B. die Netiquette, rechtliche Fragen für den Einsatz von Internetmaterialien (Audio-, Video- und Fotomaterialien), sowie das Teilen von Materialien und Informationen im Internet. Auf solche Weise wird auch das Mitlernen des korrekten und sicheren Agierens in der heutigen multimedialen Welt gesichert.

FORTBILDUNGSSEMINARE

Die DIPinSOE-Fortbildungsseminare wurden zu vier thematischen Schwerpunkten (Webgestützte

Anwendungen "Web2.0", Interaktives Whiteboard "IWB", Bring Your Own Device "BYOD" und Lernplattform „Moodle“) entwickelt und sollten den Lehrkräften methodisch- und mediendidaktische sowie pädagogische Besonderheiten digitaler Medien für den Einsatz im Unterricht vermitteln. Zu jedem thematischen Schwerpunkt wurde eine Fortbildungsreihe aus drei Bausteinen für jeweils 8 Unterrichtseinheiten je 45 Minuten entwickelt.

Die einzelnen Fortbildungsbausteine bauen technisch, methodisch- und mediendidaktisch aufeinander auf und weisen eine gewisse Progression im Schwierigkeitsgrad der eingesetzten Anwendungen auf. Die Lehrenden können mit jedem weiteren Baustein ihre Kompetenzen ausbauen. Jeder Fortbildungsbaustein bildet aber gleichzeitig eine abgeschlossene Fortbildungseinheit, so dass die Bausteine separat und unabhängig voneinander einsetzbar sind.

Lehrkräfte, die an den entwickelten Fortbildungen teilnehmen, können mithilfe eines Einstufungstest im Online-Format selber bestimmen, welcher Fortbildungsbaustein und Themenbereich für sie geeigneter wäre. Der Einstufungstest besteht aus Fragen, die zur Reflexion über die eigenen digitalen Kompetenzen anregen (Eine exemplarische Darstellung der Fragen aus dem Einstufungstest befindet sich im Anhang 1). Dank einem einfachen und nutzerfreundlichen Navigationssystem bekommen die Interessenten nach wenigen Schritten im Einstufungstest eine Empfehlung, mit welchem Fortbildungsseminar zum gewählten Thema sie starten könnten.

Die Fortbildungsbausteine haben feste Bestandteile, die das Hinführen der Lehrenden von der Erfahrungs- und Erwartungsabfrage über neue Kenntnisse und Informationen zur Bestimmung des Änderungsbedarfs und somit zur Erarbeitung der eigenen zielgruppenorientierten Unterrichtseinheiten gewährleisten (vgl. Abbildung 1).

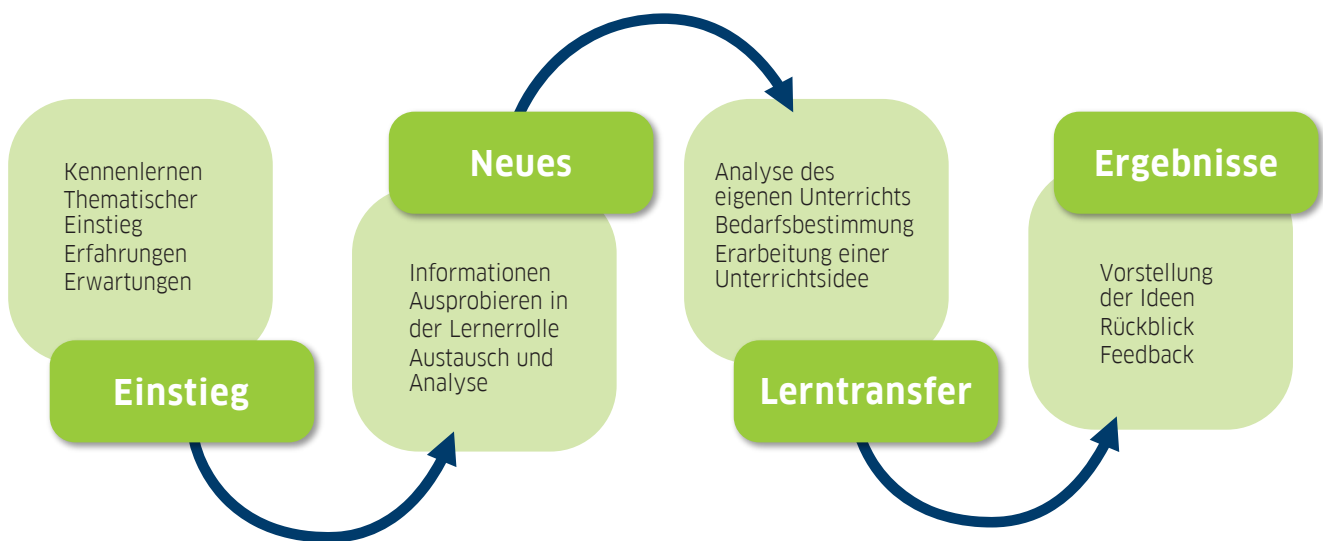


Abbildung 1. Struktur und Verlauf der Fortbildungsbausteine

Der erste Block jedes Fortbildungsbausteins umfasst allgemeine Einstiegsaktivitäten, wie persönliches und berufliches Kennenlernen, Einstieg ins Seminarthema, Abfrage von Erfahrungen und Erwartungen. Diese sollen den Lehrenden einen sanften Einstieg in das Fortbildungsseminar ermöglichen, sowie dem Bestimmen des eigenen Ist-Standes bezüglich des Seminarthemas dienen. Im *zweiten Block* werden die Lehrenden mit neuen Informationen auf theoretischen und methodisch-didaktischen Ebenen konfrontiert. Dabei steht das eigenständige Ausprobieren von unterrichtsnahen und praxisorientierten Aufgaben/Übungen zu verschiedenen (Teil-) Fertigkeiten im Mittelpunkt. Das Ausprobieren findet in der Lernerrolle statt, damit die Lehrenden hautnah sowohl Vorteile als auch Nachteile der digitalen Realisierung erleben können. Die in der Lernerrolle gesammelten Erfahrungen bilden die Grundlage für eine gesteuerte Analyse der erprobten Aufgaben aus der Lehrerrolle. Der *dritte Block* ist dem Lerntransfer gewidmet und bildet perspektivisch gesehen den wichtigsten Teil der Fortbildungsseminare. Hier analysieren die Lehrenden die eigene Unterrichtspraxis aus der Perspektive des im

Fortbildungsseminar Gelernten und bestimmen individuell den Änderungsbedarf, der sich auf verschiedene Ebenen des Lernprozesses beziehen kann. Ausgehend von den individuell festgelegten Änderungsvorhaben erarbeiten die Lehrenden ihre eigenen Unterrichtsideen. Abschließend findet die *Evaluation* statt, um die erzielten Ergebnisse und den eigenen Fortschritt im Vergleich zum Ist-Stand zu Beginn des Fortbildungsseminars zu bestimmen.

Zu jedem Fortbildungsbaustein ist ein ganzes Set an Materialien erstellt worden wie z.B. eine Feinplanung, die kleinschrittig beschriebene Seminaraktivitäten, fortbildungs- und mediendidaktische Hinweise und Tipps enthält, sowie alle nötigen Arbeits- und Lösungsblätter, Vorlagen und technische Anleitungen u.a. (im Anhang 2 ist exemplarisch der Baustein zur Fortbildung Bring your own device (BYOD) im DaF-Unterricht dargestellt). Dabei sind die erstellten Begleitmaterialien je nach Seminar, Zielgruppe und Rahmenbedingungen anpassbar.

Nach der Entwicklung der beschriebenen Fortbildungsreihe wurden projektorientierte hybride Unterrichtseinheiten im DaF-Unterricht an den

Partnerschulen der beteiligten Länder implementiert. Grundlage für die Entwicklung dieser Unterrichtseinheiten war die im Rahmen des Projekts erstellte Studie „Nationale Curricula für DaF in der Region SOE im Vergleich“. Ihr Schwerpunkt richtete sich vor allem auf Gemeinsamkeiten der Curricula in der Region SOE. Diese Studie ermöglichte den ausgebildeten DaF- und Medien-Multiplikatorinnen projektorientierte hybride Unterrichtseinheiten zu entwickeln und auszuarbeiten, die in den 6. und 9. Klassen der am Projekt beteiligten Schulen durchführbar waren und den curricularen Vorgaben entsprachen. Diese projektorientierten hybriden Unterrichtseinheiten sind ein weiteres Produkt des Projekts DIP in SOE.

PROJEKTORIENTIERTE HYBRIDE UNTERRICHTSEINHEITEN

Die DaF-MultiplikatorInnen entwickelten gemeinsam insgesamt sechs digitale Unterrichtseinheiten, die in Form von projektorientierten hybriden Unterrichtseinheiten an den Partnerschulen durchgeführt wurden. Dabei wurden die Resultate der vergleichbaren Studie berücksichtigt. Folgende Themenschwerpunkte wurden behandelt: „Ein kleines Weihnachts-ABC“ (A1.2, 6.Klasse), „Schultasche international“ (A1.2, 6.Klasse), „Meine Heimatstadt“ (A1.2, 6.Klasse), „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen in meiner Heimat und in Deutschland“ (A2.2, 9.Klasse), „Eine digitale Weihnachtstour“ (A2.2, 9.Klasse) und „Ein Wochenende in München“ (A2.2, 9.Klasse).

Jede digitale Unterrichtseinheit wird in drei Phasen realisiert. Der thematische Einstieg in das Projekt erfolgt *in der ersten Unterrichtsstunde* (ca. 15-25 Minuten): die Lernenden bekommen die Projektidee vorgestellt, lernen den Ablauf des Projektes kennen und bekommen die Hausaufgabe erklärt. Die zweite Phase findet *zu Hause* (ca. 25-30 Minuten) statt: Die Lernenden bereiten sich thematisch und technisch auf die Arbeit im nächsten Unterricht vor. Sie

sammeln zum Beispiel nötige Informationen, machen Fotos, erfüllen online Wortschatzübungen und/ oder installieren nötige Anwendungen. *In der zweiten Unterrichtsstunde* (90 Minuten) präsentieren die Lernenden die zu Hause vorbereiteten Materialien und tauschen sich darüber aus. Anschließend sammeln sie weitere Informationen und erstellen ihr projektspezifisches digitales Produkt, zum Beispiel: eine Audio-Aufnahme, eine Online-Präsentation, einen Online-Comic, eine digitale Pinnwand usw. In dieser Phase findet auch die Reflexion über die Projektergebnisse statt.

Zu jedem digitalen Unterrichtsprojekt wird ein Set an Materialien angeboten, wie zum Beispiel eine Planung, die den Ablauf des ganzen Projekts grob skizziert und Hinweise für die Realisierung des Projektes enthält, sowie Arbeits- und Lösungsblätter, Vorlagen, technische Anleitungen für die Lernenden und die Lehrkraft und eine PowerPoint-Präsentation für die Visualisierung der einzelnen Aktivitäten im Unterricht. Im Anhang 3 der Publikation sind exemplarisch die erste Unterrichtsstunde des digitalen Unterrichtsprojekts „Schultasche international“ und die dazugehörigen Begleitmaterialien, wie Arbeitsblätter und Anleitungen für die Lernenden abgebildet.

Die beschriebenen Mikroprojekte dienten, außer zur Erprobung der ausgearbeiteten projektorientierten hybriden Unterrichtseinheiten und der dazugehörigen Materialien, auch als Anregung für die eigenständige Projektarbeit der Lernenden. Hierfür wurde im Rahmen des Projekts für die beteiligten Schulen ein regionaler Medien-Wettbewerb ausgeschrieben, der zugleich auch das dritte DIP in SOE Produkt darstellt.

MEDIEN-WETTBEWERB „DER PULS MEINER GENERATION“

Mit der Erprobung der projektorientierten hybriden Unterrichtseinheiten, die von den DaF- und

Medienmultiplikatorinnen in den jeweiligen Klassen durchgeführt wurden, konnten die DaF-Lehrkräfte der beteiligten Partnerschulen Einblick in den Ablauf eines projektorientierten und digitalen Unterrichtsverfahrens erhalten. Vor Beginn des Medienwettbewerbs hatten die DaF-Lehrkräfte die Möglichkeit selbst eine projektorientierte hybride Unterrichtseinheit unter Betreuung der MultiplikatorInnen anzufertigen. Diese wurde dann im eigenen Unterricht unter kollegialer Begutachtung der DaF- und Medien-MultiplikatorInnen im Regelunterricht durchgeführt. Die Zielsetzung und Intention des Medienwettbewerbs richtete sich an drei verschiedene Akteure. Durch die Betreuung der DaF-Lehrkräfte erweiterten die DaF- und Medienmultiplikatorinnen ihre Fortbildungskompetenzen. Außerdem konnten die DaF-Lehrkräfte ihre Digital- und Projektkompetenz ausbauen. Die teilnehmenden SchülerInnen wurden im Bereich des autonomen Lernens und interkulturellen Agierens gefördert.

Bei diesem Wettbewerbsformat handelte es sich um ein streng gesteuertes und geschlossenes Wettbewerbsverfahren, in dem Projektschulen-Tandems der beteiligten Länder seitens der Projektleitung in Verbindung gesetzt wurden und ein gemeinsames interkulturelles Klassenprojekt erstellen sollten. Hierbei lief die Kommunikation ausschließlich online über verschiedene soziale Medien und Tools. Die gemeinsame Zusammenarbeit der Projektschulen-Tandems sollte durch Einreichung digitaler Produkte nach eigener Wahl (Videos, Audioaufnahmen, Präsentationen, u.a.) finalisiert werden. Zusätzlich sollten Begleitmaterialien, wie Projektbeschreibung und eine kurz verfasste Reflexion zum Projekt an die Projektleitung zugesendet werden. Anschließend erfolgte die Ermittlung der GewinnerInnen durch eine internationale Jury und die SiegerInnen des Wettbewerbs wurden bei der Abschlusskonferenz des Projekts in Zagreb im Jahr 2017 gekürt. Den ersten Platz haben die Grundschule Pantovčak aus

Zagreb und die Gesamtschule Elin Pelin aus Sofia. belegt. „Der Puls meiner Generation“ dauerte insgesamt 6 Wochen und alle 12 Projektschulen aus der Region SOE nahmen (daran) teil.

Die Projektschulen, an denen Mikroprojekte durchgeführt wurden und die am Medien-Wettbewerb teilgenommen haben, wurden zu Partnerschulen des Projekts DIP in SOE ernannt. Im Hinblick auf ihr Potential könnten derartige Schulen in Zukunft als Kompetenzzentren für mediengestützten DaF-Unterricht und Projektarbeit und damit als Veranstaltungsort für lokale Fortbildungen und Veranstaltungen fungieren.

EMPFEHLUNGEN ZUM MEDIENGESTÜTZTEN LEHREN UND LERNEN

Nachdem die Fortbildungsreihe und die projektorientierten hybriden Unterrichtseinheiten erstellt und erprobt waren, formulierten Mitglieder des ExpertInnengremiums und projektexterne ExpertInnen aus dem Bereich Mediendidaktik Empfehlungen zum mediengestützten Lehren und Lernen. Diese Empfehlungen wurden von DaF- und Medien-MultiplikatorInnen anhand ihrer Praxiserfahrungen korrigiert und ergänzt. Das Endprodukt befindet sich auf den folgenden Seiten dieser Publikation.

Die im Rahmen des DIP in SOE Projekts entstandenen Produkte wurden vor allem für den DaF-Unterricht bzw. für DaF-Lehrkräfte entwickelt. Sie können aber auch außerhalb des DaF-Kontextes Anwendung finden und richten sich deshalb an unterschiedliche Zielgruppen.

4. MEHRWERT DES PROJEKTS DIP IN SOE

Durch den Aufbau eines regionalen Netzwerks von DaF- und Medien-MultiplikatorInnen, die als Autorinnen und FortbildnerInnen, selbstständig Fortbildungen zu den einzelnen Themenbereichen des mediengestützten Lehrens und Lernens durchgeführt haben und weiterhin durchführen können, ist die Ausbildung weiterer MultiplikatorInnen sowie die Fortbildung zahlreicher DaF-Lehrenden in diesem Bereich gesichert. Unterstützung in diesem Kontext bieten auch die Pilotschulen, bzw. Kompetenzzentren der jeweiligen Projektpartnerländer.

Fortbildungen im Bereich des mediengestützten Lehrens und Lernens können aber auch für Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer und nicht nur des Faches Deutsch als Fremdsprache organisiert werden. Die modularen Fortbildungen aus den Themenbereichen IWB, WEB 2.0, Lernplattform und BYOD können nämlich auf regionaler Ebene in die jeweilige Landessprache oder eine zweite/dritte Fremdsprache übersetzt werden und auf diese Weise können weitere Lehrkräfte zum Thema mediengestütztes Lehren und Lernen qualifiziert und ausgebildet werden. Ergänzend dazu können auch die projektorientierten hybriden Unterrichtseinheiten verwendet werden, die aufgrund ihrer Inhalte und der detailliert ausgearbeiteten Arbeitsmaterialien eine Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen ermöglichen. Weitere Instrumente, die fächerbreit angewendet werden können, sind der Niveaustufenflyer und der E-Test, die zur Ermittlung bereits vorhandener Medienkompetenzen der Lehrenden dienen.

Die Produkte des Projekts DIP in SOE richten sich an all diejenigen Teilhaber im Bildungsprozess, die an der Förderung der Integration von digitalen Medien in den Schulalltag interessiert sind. Sie richten sich

nicht nur an DaF-Lehrkräfte, sondern können auch für Lehrkräfte anderer Schulfächer, für SchulleiterInnen, Lehramtsstudierende und auch AusbilderInnen von Lehrkräften von Nutzen sein. Alle diese Akteure des Bildungsprozesses sowie bildungspolitische EntscheidungsträgerInnen können ebenfalls Gebrauch von den *Empfehlungen zum mediengestützten Lehren und Lernen machen*. Dies vor allem im Hinblick auf die Verankerung projektorientierter hybrider Unterrichtseinheiten in den Kerncurricula der Bildungslandschaft in SOE.

4 EMPFEHLUNGEN ZUM MEDIENGESTÜTZTEN LEHREN UND LERNEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Marion Grein,

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Thomas Strasser,

Pädagogische Hochschule Wien

Milan Matijević, Damir Velički, Željka Knežević,

Fakultät für Lehrerbildung, Universität Zagreb



DER EINSATZ DIGITALER MEDIEN IM UNTERRICHT IST IM ZEITALTER DER DIGITALISIERUNG EIN MUSS

Kinder wachsen in einer von Medien geprägten Umgebung auf - Computer und Laptops mit Internetanschluss, Tablets und Smartphones sind eine Selbstverständlichkeit in fast jedem Haushalt. Daher können heutige Lernende als sog. *digital natives* bezeichnet werden, also als diejenigen, die den Umgang mit digitalen Medien meistern bevor sie in formelle Bildungsprozesse eintreten. Eine Folge davon ist, dass solche Lernenden anders lernen (vgl. Rodek, 2011) bzw. dass für die Erzielung des Lernerfolges traditionelle Unterrichtsmethoden allein nicht mehr genügen (vgl. Matijević, 2017). Dadurch wird der gegenwärtige Unterricht aller Fächer, und somit auch der Fremdsprachenunterricht, vor die Herausforderung gestellt den *digital natives* neue, mediengestützte Inhalte zu bieten. Dies bedeutet, dass der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht zunehmend als ein „Muss“ zu verstehen ist und digitalen Medien ein fester Stellenwert in Prozessen des Lehrens und Lernens zuzuteilen ist.

DER EINSATZ DIGITALER MEDIEN IM UNTERRICHT UNTERSTÜTZT DEN LERNPROZESS

Die neurobiologische Forschung zeigt, dass der Lernprozess durch Mehrkanaligkeit unterstützt wird (vgl. Rowsell & Collier 2016). Je mehr Wahrnehmungskanäle angesprochen werden, desto fester ist die Verknüpfung im Gehirn. „Je mehr Sinne in sprachlichen Netzen involviert sind, umso effizienter wird darin Sprache verarbeitet, gespeichert und abgerufen“ (Macedonia 2010: 88). Der Einsatz digitaler Medien ermöglicht, dass im Fremdsprachenunterricht mehrere Sinne der Lernenden angesprochen (hören, sehen, klicken, verschieben, usw.) und dadurch Lernprozesse unterstützt und gefördert werden. In diesem Kontext ermöglichen die digitalen Medien auch die

Zufriedenstellung der Bedürfnisse unterschiedlicher Lernertypen in der Lernergruppe.

DER EINSATZ DIGITALER MEDIEN IM UNTERRICHT HAT EINEN MEHRWERT

Mobile Endgeräte (z.B. Smartphones oder Tablets) ermöglichen eine erhöhte Mobilität bei Wissensrezeption und -produktion. Das Smartphone kann sowohl im klassischen Präsenzunterricht als auch auf dem Weg von der Schule nach Hause für (unter anderem) Sprachlernzwecke eingesetzt werden (z.B. durch Vokabellearnapps wie www.quizlet). Somit verändert sich das Lernen aus örtlicher und zeitlicher Sicht. So können bestimmte M- oder E-Learning Sequenzen nicht nur als Belohnung oder Zusatz sondern als integrale Bestandteile des modernen Präsenzunterrichts fungieren. Zudem ermöglicht und unterstützt das bewusste Entkoppeln der Aktivitäten vom Kursraum unterschiedliche Aktivitäten und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht. So erleichtern überall verbreitete digitale Medien die Projektarbeit, indem sie den natürlichen Verlauf der im Rahmen des Projekts zu vollbringenden Leistungen unterstützen. Im Rahmen der Projektarbeit erleichtern die digitalen Medien ebenfalls die internationale Kommunikation mit Gleichaltrigen (z. B. über Skype, Adobe Connect etc.). Lernende können sich daher intensiver und öfter mit unterschiedlichen Kulturen auseinandersetzen, was wiederum das interkulturelle Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts begünstigen kann.

DIE AUSWAHL DER IM UNTERRICHT EINZUSETZENDEN DIGITALEN MEDIEN SOLLTE SICH NACH DEM ENTWICKLUNGSSTAND DER SCHÜLERINNEN RICHTEN

Obwohl im Zeitalter der Digitalisierung digitale Medien ein fester Bestandteil der Lernumgebung von Kindern und Jugendlichen sein sollten, dürfen die

Hinweise der Pädagogen und Psychologen auf mögliche negative Einflüsse und nötige zeitliche Begrenzungen beim Gebrauch von digitalen Medien nicht unberücksichtigt bleiben. Daher müssen digitale Medien, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, dem Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen. Zusätzlich dazu kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zuteil, den SchülerInnen beizubringen angemessen mit digitalen Medien umzugehen.

LERNENDE SOLLEN DIGITALE MEDIEN IM UNTERRICHT SELBSTÄNDIG NUTZEN (DIE LEHRPERSON HAT EINE BERATERFUNKTION)

SchülerInnen lernen, wenn sie aktiv sind, wenn sie sich bewegen, sprechen, spielen, sich unterhalten und mit bestimmten Materialien und Werkzeugen arbeiten. Die wenigsten Lernerfolge werden nur durch das Hören und Sehen erzielt. Etwas mehrmals zu wiederholen oder gesprochene Sprache mit Hilfe digitaler Medien darzustellen, ist keine Garantie für Veränderungen im Wissenstand der SchülerInnen. Deshalb ist es wichtig, dass Lernende nicht (nur) passiv mit digitalen Medien unterhalten werden, sondern dazu angeregt werden, die Medien selbst zu nutzen. Der Präsenzunterricht sollte regelmäßige Phasen mit digitalen Medien enthalten, die sinnvoll in didaktische Szenarien einzubauen und mit Aufgaben (z.B. Wikis, Coogle, Blogs, WhatsApp, selbst zu erstellenden Apps usw.) zu versehen sind, die die Lernenden zu selbstorganisiertem Lernen ermutigen. Die Lehrkraft sollte hier in den Hintergrund treten und lediglich als BeraterIn fungieren.

UM DIGITALE MEDIEN IM UNTERRICHT EINZUSETZEN MUSS DIE LEHRKRAFT KEIN/E IT-EXPERTIN SEIN

Heute gibt es immer mehr digitale Anwendungen, die von einer einfachen Bedienbarkeit (vgl. quick 'n dirty Ansatz, Strasser 2016a, 2016b) gekennzeichnet sind,

so dass die Lehrkraft nicht IT-ExpertIn, sondern viel mehr didaktische/-r ExpertIn sein muss. Einfache Anwendungen, wie Padlet (Brainstorminganwendung) bedürfen keiner technischen Expertise, sondern vielmehr eines didaktischen Know-Hows, d.h., wie digitale Mindmaps im Sprachunterricht eingesetzt werden können. Unterstützung beim effektiven Einsatz digitaler Medien in Prozessen des Lehrens und Lernens bieten den Lehrkräften sogenannte EduApps, die zeigen wie bestimmte Tools/Apps im Vergleich zu analogen Medien den Sprachlernprozess fördern. Dabei ist das Ziel des Einsatzes dieser Apps das analoge mit dem digitalen Lernen zu verbinden (Blended Learning) und keines Wegs den analogen Unterricht gänzlich auszulassen.

MEDIENPÄDAGOGIK MUSS TEIL DER LEHRERINNENAUS-, -FORT UND -WEITERBILDUNG WERDEN

Um den gerechtfertigten Einsatz von digitalen Medien vor allem im fremdsprachendidaktischen Kontext in der DaF-Community zu verankern, bedarf es einer gut durchdachten Transitionsdidaktik, d.h. erfordert werden Konzepte, die ein holistisches Medienbildungskonzept in der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung vorsehen. Das bedeutet, dass angehende Lehrkräfte eine Art digitales Life-Long-Learning brauchen. Hierzu müssen in erster Linie die Curricula, nach denen LehrerInnen ausgebildet werden, medienpädagogische Inhalte und didaktisch-methodisches Know-How für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht enthalten. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte im Rahmen ihrer Weiter- und Fortbildung durchgehend mit neuen neurowissenschaftlichen, didaktischen, psychologischen und pädagogischen Erkenntnissen hinsichtlich des kindlichen Gebrauchs digitaler Medien bekannt gemacht werden.



5 DAS PROJEKTTEAM



Ein grundsätzliches Ziel des Projektes „DIP in SOE“ war die Förderung der Medienkompetenz, die Implementierung des mediengestützten Lehrens und Lernens in der Region SOE, als auch die Vernetzung wichtiger Bildungsakteure.

Durch die Pilotierung der Mikroprojekte, die Durchführung des regionalen Medienwettbewerbs „Der Puls meiner Generation“, die Fortbildungsmöglichkeiten und Qualifizierungsangebote, der Ausarbeitung von „Empfehlungen für ein kompetenzorientiertes Curriculum im Hinblick auf Bildungsstandards und Kerncurricula“ ist das mediengestützte Lehren und Lernen zum festen Bestandteil der Bildungslandschaft aller beteiligten Projektländer geworden. Zusätzlich haben der Aufbau eines regionalen Netzwerks zertifizierter DaF- und Medien- MultiplikatorInnen und ausgewählter Partnerschulen sowie die Vernetzung internationaler ExpertInnen, Bildungseinrichtungen, Ministerien und Schulbehörden der jeweiligen Projektländer mit den einzelnen Goethe-Instituten zur Implementierung des mediengestützten Lehrens und Lernens in der Region SOE beigetragen.

Hierbei möchten wir das Projektteam, bestehend aus DaF- und Medien-Multiplikatorinnen sowie einem ExpertInnen- und BeraterInnengremium vorstellen.

DAF- UND MEDIEN-MULTIPLIKATORINNEN:

BOSNIEN UND HERZEGOWINA

Branka Tomić,
 Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

Jadranka Vidović,
 JU Mittelschulzentrum (Centar srednjih škola)
 Mittelschulzentrum "Ivo Andrić" Prnjavor,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

BULGARIEN

Pavlina Stoyanova,
 Erstes Fremdsprachengymnasium in Varna,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

Rossitza Vassileva-Sarchelieva,
 Neue Bulgarische Universität Sofia,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

GRIECHENLAND

Kleri Siakagianni,
 Musikschule Arta,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medienmultiplikatorin

Konstantina Chryssanthopoulou,
 öffentliches griechisches Gymnasium in Thessaloniki,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

KROATIEN

Ljubica Savić,
 Mittelschule Zabok,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

RUMÄNIEN

Beáta Széles,
 Schule Colegiul Național „Silvania“ in Zalău,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

Roxana Nicolaescu,
 Schule Colegiul Național
 „Mircea cel Batran“ in Constanta,
 DaF-Lehrkraft, DaF- und Medien-Multiplikatorin

SERBIEN

Sonja Urošević,
 Universität Singidunum in Valjevo,
 Lehrkraft für studienbegleitenden DaF-Unterricht

Tünde Kadar,
 DaF-Lehrkraft und freie Mitarbeiterin
 des Goethe-Instituts,
 DaF- und Medien-Multiplikatorin



FEDERFÜHRENDES GOETHE-INSTITUT DER REGION SOE (SÜDOSTEUROPA)

Kristine Petrušić,

Goethe-Institut Kroatien, Sprachabteilungsleiterin

Ivana Vrbec,

Goethe-Institut Kroatien,
Assistentin der Projekts „DIP in SOE“

Milka Jurković,

Goethe-Institut Kroatien,
Projektleitung des Projekts „DIP in SOE“

EXPERTINNEN- UND BERATERINNENGREMIUM

Angelika Braun,

Externe Mitarbeiterin des Goethe-Instituts,
Seminarleiterin, Fortbildung „Merkmale guter
Fortbildungen und Merkmale guten Unterrichts“

Christiane Bolte-Costabiei,

Fort- und Ausbilderin für DaF-Lehrpersonen;
arbeitet im In- und Ausland; Expertin im Bereich
Interactive Whiteboard (IWB)

Dr. Axel Krommer,

Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur,
Experte im Bereich BYOD

Dr. Željka Knežević,

Assistenzprofessorin am Lehrstuhl für
Deutschlehrerbildung – interkulturelle Germanistik
an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität
Zagreb, Statistische Datenerhebung im Rahmen des
Projekts „DIP in SOE“ ; Studie „Nationale Curricula
für DaF in der Region SOE im Vergleich“

Elena Bondarenko,

DaF-Dozentin an der Staatlichen Linguistischen
Universität in Minsk (Belarus), zuständig für
die inhaltliche Betreuung des Projekts,
Expertin im Bereich Lernplattform

Julia Lee,

Fachreferentin für E-Learning und Digitale
Entwicklung in der arbeitsplatzorientierten
Grundbildung bei ARBEIT UND LEBEN,
Expertin im Bereich Web 2.0

Ralf Klötzke,

Experte für Unterricht im Goethe-Institut Kroatien;
Referent im Bereich Fortbildungsdidaktik

Univ.-Lektor Mag. Dr. Thomas Strasser,

Hochschulprofessor für Fremdsprachendidaktik
und technologieunterstütztes Lernen/Lehren an
der Pädagogischen Hochschule Wien, Experte
und Fortbildner im Bereich Web 2.0

Ein besonderer Dank gilt der Goethe Zentrale
(Dr. Alexandra Mittler, Dagmar Eickel, Dr. Dmitri
Kletschko, Gisela Wahl, Irina Baeva, Joachim Quandt,
Sabine Rotberg) und den freien Mitarbeiterinnen
(Daniela Serve und Angelika Braun), die uns
während dieser Zeit unterstützt haben.

6 AUTORINNEN UND HERAUSGEBERTEAM



Elena Bondarenko,

DaF-Dozentin an der Staatlichen Linguistischen Universität in Minsk (Belarus)

PD Dr. habil Marion Grein,

habilitierte Leiterin des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache“ an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz

Milka Jurković,

Goethe-Institut Kroatien,
 Projektleitung der Projekts „DIP in SOE“

Dr. Željka Knežević,

Assistenzprofessorin am Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung – interkulturelle Germanistik an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb.

Prof. Dr. Milan Matijević,

emeritierter Professor an der Fakultät für Lehrerbildung, Universität Zagreb

Kristine Petrušić,

Goethe-Institut Kroatien,
 Sprachabteilungsleiterin

Univ.-Lektor Mag. Dr. Thomas Strasser,

Hochschulprofessor für Fremdsprachendidaktik und technologieunterstütztes Lernen/Lehren an der Pädagogischen Hochschule Wien

Prof. Dr. Damir Velički,

Außerordentlicher Professor an der Fakultät für Lehrerbildung, Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung - interkulturelle Germanistik, Universität Zagreb



7 LITERATURVERZEICHNIS



Al-Battal, M. (2017).

Neurodidaktik und DaF-Lehrwerke. Umsetzung der neuro-didaktischen Forderungen in der neuen DaF-Lehrwerksgeneration. Herzogenrath: Shaker Verlag.

Amtsblatt der Europäischen Union L394/10, 2006

<http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/DE/TXT/?uri=celex:32006H0962> (Zugriff 24. 8. 2017).

Appel, M. & Schreiner, C. (2014).

Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung. In Psychologische Rundschau, 65 (1), 1-10. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Appel, M. & Schreiner, C. (2015).

Leben in einer digitalen Welt: Wissenschaftliche Befundlage und problematische Fehlschlüsse. Stellungnahme zur Erwidern von Spitzer (in diesem Heft). Psychologische Rundschau 66 (2), 119-123. Göttingen: Hogrefe.

Baumann, T. (2005).

Medienpädagogik, Internet und eLearning. Entwurf eines integrativen medienpädagogischen Programms. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

BLIKK-Studie (2017).

Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz, Kommunikation- Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. Erhältlich unter: <https://www.drogenbeauftragte.de/presse/pressekontakt-und-mitteilungen/2017/2017-2-quartal/ergebnisse-der-blick-studie-2017-vorgestellt.html>, (Zugriff: 06.02.2018)

Blume, C., Schmidt, T. & Schmidt, I. (2018).

'An imperfect union? Enacting an analytic and evaluative framework for digital games for language learning In 'Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Bd 28, Nr. 2, 209-231.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2016).

Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schlüssel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (Zugriff 20. 8. 2018).

Conrads, J., Rasmussen, M., Winters,

N., Geniet, A., Langer, L., (2017).

Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109311/jrc109311_digedupol_2017-12_final.pdf (Zugriff 15. 8. 2018).

De Florio-Hansen, I. (2000).

Cahin-caha - les médias dans la classe de langues. Plädoyer für eine reflektierte Nutzung alter und neuer Medien. In Der fremdsprachliche Unterricht - Französisch 34.5/H 47, 4-13.

Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., Mohr, I. (2013).

Deutsch Lehren Lernen 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Klett-Langenscheidt Verlag.

Eßer, R. (2006).

'Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...' Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. In Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online), 11, Nr. 3, <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/394/382> (Zugriff 12.07.2017).

Europäische Kommission (2011).

Schlüsselzahlen zum Einsatz von IKT für Lernen und Innovation an Schulen in Europa. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f864668-0211-4a40-bc14-65bf1a97b6a8/language-de> (Zugriff 15. 8. 2018).

European Commission (2013).

Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final report <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> (Zugriff 15. 8. 2018).

European Commission (2014).

The International Computer and Information Literacy Study (ICILS): Main Findings and Implications for Education Policies in Europe <http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/ec-icilsen.pdf> (Zugriff 15. 8. 2018).

Eurydice (2011).

Key data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe. Summary http://www.cseeetuce.org/images/attachments/ictkeydata_on_learning_and_innovation_through_ict_2011_summary.pdf (Zugriff 30. 8. 2018).

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D.,

Spaniel-Weise, D., Wicke, R. E. (2017).

Deutsch Lehren Lernen 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion. Stuttgart: Klett-Langenscheidt Verlag.

Goertz, L. (2014).

Digitales lernen adaptiv. Technische und didaktische Potenziale für die Weiterbildung der Zukunft (MMB Learning Delphi). Bertelsmann Stiftung.

Grein, M. (2013).

Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. München: Hueber Verlag.

Grotjahn, R. (2003).

Lernstile / Lerntypen. In: K.-R.Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht (326-331). Tübingen: A. Francke Verlag.

Hattie, J. A.C. (2009):

Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Ilomäki, L., Kantosalo, A., Lakkala, M. (2011).

What is digitale competence? https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom_ki_et al_2011_What_is_digital_competence.pdf (Zugriff 15. 7. 2018).

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Karpilis, P., Vuorikari, R., and Punie, Y. (2014).

Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium. http://publications.europa.eu/resource/cellar/1eda751c-a440-4b5e-8b53-04243d3ff8b3.0001.02/DOC_1 (Zugriff 30. 8. 2018).

Jugend und Medien

- das Informationsportal zur Förderung von Medienkompetenzen <http://www.jugendundmedien.ch/chancen-und-gefahren/digitale-medien.html#sthash.jdlVpjzu.dpuf> (Zugriff 5. 1. 2016).

Knaus, T. (2013).

Technik stört! Lernen mit digitalen Medien in interaktionistisch konstruktivistischer Perspektive. In T. Knaus & O. Engel (Hrsg.) fraMediale (21-60). München: kopaed.

Kraus, J. (2008).

Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun. Schule zwischen neurobiologischer Vision und bodenständiger Pädagogik. In R. Caspary Hrsg.) Lernen und Gehirn (142-156) Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

Macedonia, M. (2010).

Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen? Das Beispiel Fremdsprachen. In M. C. M. Müller & G. Terbuyken, (Hrsg.) Lerntheorien. Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück (87-95). Rehburg-Loccum.

Macedonia, M. (2016).

Exploring the Neural Representation of Novel Words Learned through Enactment in a Word Recognition Task. In Front Psychol. 2016 Jun 28;7:953

Matijević, M. (2017).

Na tragu didaktike nastave za net-generacije. In M. Matijević (Hrsg.) Nastava i škola za net-generacije (19-48). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Nordwest (mpfs) (2017).

JIM-Studie, Jugend, Information, (Multi-)Media. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (Zugrif 01.02.2018).

MMB Learning Delphi (2017).

<http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/aktuell.html> (Zugriff 12.07.2017).

Nárosy, T. (2013).

Raum und Zeit ein Schnippchen schlagen.
 In K. Mayrberger, S. Waba und M. Schratz (Hg.)
 Journal für LehrerInnenbildung (38-42).
 Wien: facultas wuv (Social Media in der
 LehrerInnenbildung, 13).

OECD (2005).

Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen.
 Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
 (Zugriff: 19. 8. 2017).

Prensky, M. (2001).

Digital Natives, Digital Immigrants Part 1.
 In On the Horizon. The strategic planning resource
 for education professionals Vol. 9/No. 5, 2-6.

Rodek, S. (2011).

Novi mediji i nova kultura učenja.
 In Napredak 152 (1), 2011 (9-28).

Rösler, D. (2010).

E-Learning Fremdsprachen – eine kritische
 Einführung. 3. Auflage.
 Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Rowell, J. & Collier, D. R. (2016).

Researching Multimodality in Language and
 Education. Heidelberg: Springer Verlag.

Sabitzer, B. (2010).

Neurodidaktik – Neue Impulse für den
 Informatikunterricht. https://www.researchgate.net/publication/263655393_Neurodidaktik_-_Neue_Impulse_fur_den_Informatik-unterricht.
 (Zugriff 12.07.2017).

Sambanis, M. (2013).

Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften.
 Tübingen: Narr Verlag.

Schaumburg, H. & Issing, L. J. (2002).

Lernen mit Laptops – Ergebnisse einer
 Evaluationsstudie. Gütersloh: Bertelsmann.

Schmidt, T. & Nandorf, K. (2003).

Vom Selbstlernprogramm zum
 handlungsorientierten, kommunikativen
 Fremdsprachenunterricht – Überlegungen zum
 Einsatz lehrwerkbegleitender Software am Beispiel
 von English Coach 2000 im Englischunterricht. In D.
 Rösler & M. K. Legutke (Hrsg.) Fremdsprachenlernen
 mit digitalen Medien (65 -90). Bönen. Kettler.

Schmidt, T., & Strasser, T. (Hrsg.) (2016a).

Digital Classroom. Seelze: Friedrich Verlag

Schmidt, T., & Strasser, T. (2018).

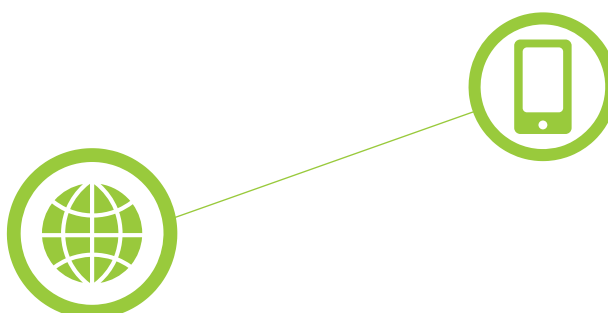
Media-Assisted Foreign Language Learning–Concepts
 and Functions. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.)
 Teaching English as a foreign language:
 An introduction. (211-231). Stuttgart: Metzler.

SchoolEducationGateway.

Europas Online-Plattform für schulische Bildung
<https://www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm>
 (Zugriff 15. 1. 2018)

Schulz-Sander, R. (2005).

Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien
 im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.) Perspektiven der
 Medienpädagogik in Wissenschaft und
 Bildungspraxis (125-140).
 München: kopaed verlagsgmbh



Spitzer, Manfred (2012).

Digitale Demenz. München: Droemer.

Seelbach, T. (2011).

Gehirnforschung: Wie funktioniert lernen?
 Weiterbildung 3/2011. Luchterhand Verlag. 32-35.

Strasser, T. (2012a).

Mind the App – Inspiring Internet Tools and Activities to Engage Your Students. Rum.

Strasser, T. (2012b).

A Change of Paradigm with Web 2.0? Why Educational Apps Might Be Worth a Try. In A. L. Exteberria (Hrsg.) Global e-learning, 135-144.

Strasser, T. & Pachler, N. (2014).

Digital Technologies in Modern Foreign Language Teaching and Learning. In Norbert Pachler (Hrsg.): Teaching Foreign Languages in the Secondary School – a Practical Guide. London, 94-110.

Strasser, T. (2016a).

Grenzgänge in der Hochschullehre. Wie Lerntechnologien die Präsenzlehre örtlich delimitieren und das selbstgesteuerte Lernen fördern können. Ein Überblick. In J. Martos (Hsg.). Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 40 (2014), 164-176.

Strasser, T. (2016b).

Mobiles Lernen im DaF-Unterricht: Smartphones, Tablets und Co. In Magazin Sprache. München: Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20744244.html> (Zugriff 02.05.2016).

Tulodziecki, G. (1989).

Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016).

DigComp 2.0: The DigitalCompetence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Weinert, F. (1997).

Lernkultur im Wandel. In e. Beck, T. Guldemann, & M. Zuber (Hrsg.) Lernkultur im Wandel (11-29). St. Gallen (UVK).

Zhang, L. & Sternberg, R. J. (2005).

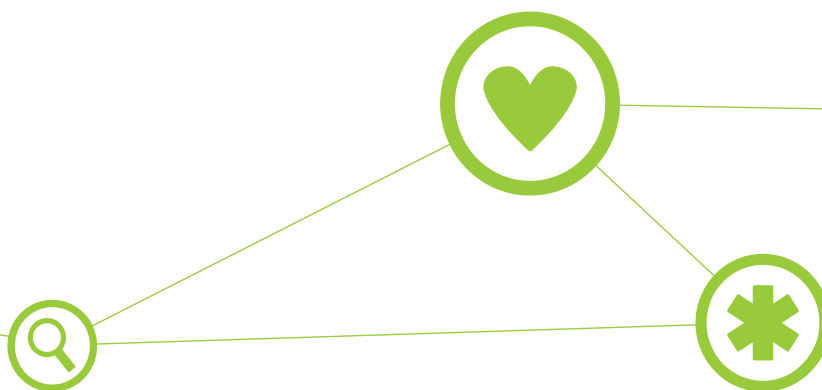
A threefold model of intellectual styles. Educational Psychology Review. Vol. 17, No. 1., 1-53.

Zhang, L., Sternberg, R. J. & Rayner, S. (Hrsg.) (2012).

Handbook of Intellectual Styles. Preferences in Cognition, Learning and Thinking. New York: Springer Verlag

Zorn, I. (2013).

Lernen mit digitalen Medien. Zur Gestaltung der Lernszenarien. In G. Freyermuth, S. Gundolph, L. Gotto, & Wallenfels (Hrsg.) Serious Games, Exergames, Exerlearning (49-7). Bielefeld: transcript Verlag.



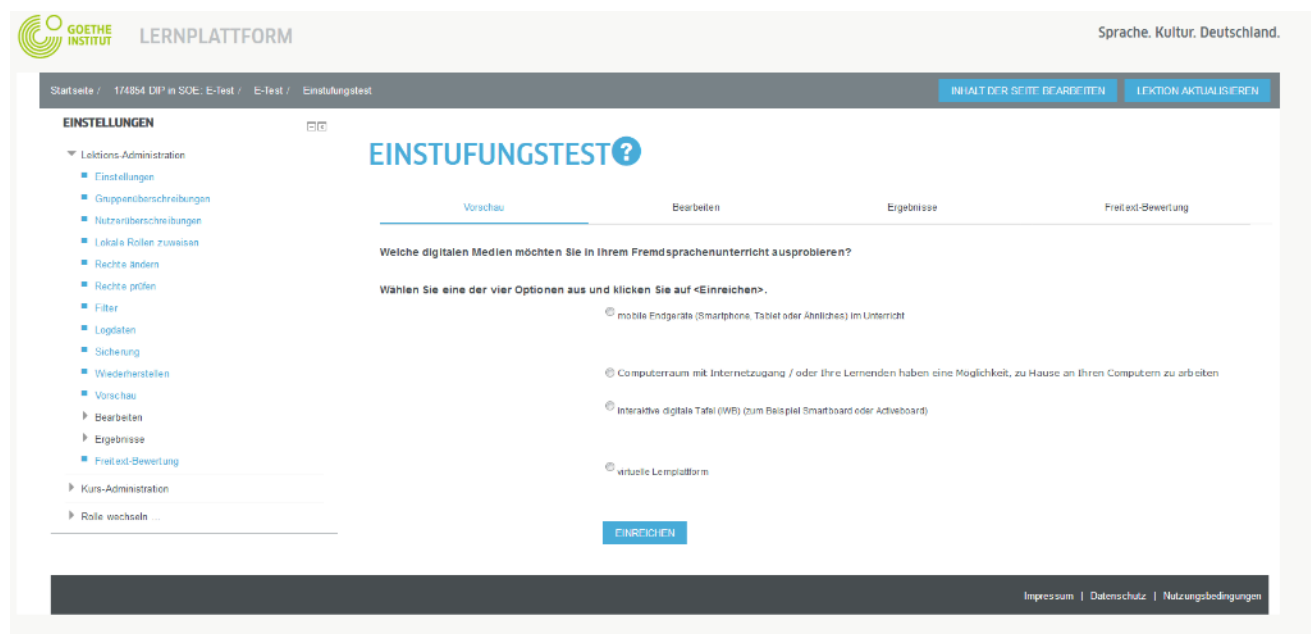


8 ANHANG



ANHANG 1

Bildschirmaufnahme des E-Tests, welcher sich auf der Online-Lernplattform des Goethe- Instituts befindet¹⁷



ANHANG 2

Fortbildung BYOD im DaF-Unterricht (Baustein 1)

Exemplarisch werde ein Segment der Feinplanung des ersten Fortbildungsbausteins und die dazugehörigen Begleitmaterialien dargestellt.

EIN AUSZUG AUS DER FEINPLANUNG DES ERSTEN FORTBILDUNGSBAUSTEINS ZUM THEMA BYOD

Anmerkung: Hier wird beispielhaft nur ein Segment dargestellt. Siehe zur vollständigen Übersicht die Materialiensammlung auf der Lernplattform DIP in SOE.

Thema: BYOD im DaF-Unterricht (Baustein 1)

Teilnehmerzahl: 16

Zeit: 8 UE (360 Minuten)

¹⁷ Quelle: <http://lernplattform.goethe.de/course/view.php?id=114>

Ziel(e):

- Die TN kennen grundlegende Begriffe zum Thema BYOD.
- Die TN können die Kamera- und Audio-App der Mobilgeräte mit ihren einfachen Funktionen zum Üben von verschiedenen Teil-/Fertigkeiten einsetzen.
- Die TN können ihr Mobilgerät an eine Internetverbindung anschließen und kennen dessen Potenzial fürs Fremdsprachenlernen.
- Die TN können einfache, kostenlose Programme für Mobilgeräte herunterladen und kennen deren methodisch-didaktischen Mehrwert bzw. Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht.
- Die TN können Aufgaben zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit Mobilgeräten der Lernenden erstellen.

Abkürzungen:

SL - Seminarleitung

TN - Teilnehmende/r

PL - Plenum

PA - Partnerarbeit

EA - Einzelarbeit

GA - Gruppenarbeit

AB - Arbeitsblatt

ppt - PowerPoint

PC - Personal Computer

IWB - Interaktives Whiteboard

Logistik-Liste:

- PC der SL mit Internetzugang

- IWB oder Beamer

- zwei Pinnwände

- Pinwandstecker

- Spielkarten

- Glöckchen

- Marker/Stifte

- 10 Plakate

- Klebeband

- selbstklebende Pünktchen

- Arbeitsblätter

- Verlängerungskabel



Zeit (Min.)	Phase, Inhalt Lernziel	Lernaktivitäten der TN
BLOK I		
15	Begrüßung und Kennenlernen Lernziel: TN können sich privat und beruflich kennenlernen.	• Jeder Teilnehmende bekommt das Aufgabenblatt „s“ mit einer Tabelle mit zwei Spalten. In der linken Spalte sind 15 Aussagen aufgelistet: „Finden Sie einen/eine Teilnehmer/in, der/die...“ 1. • länger als 15 Jahre unterrichtet. 2. • ein eigenes Smartphone besitzt. 3. • mehr als drei Kinder hat. 4. • ein Facebook Profil hat. 5. • gern Sport treibt. 6. • ein Haustier hat. 7. • den Computer eher bei der Arbeit einsetzt. 8. • über einen PC und einen Beamer für den Klassenraum verfügt. 9. • den Computer hauptsächlich privat benutzt. 10. • Smartphones im Unterricht verbietet. 11. • mehr als drei Sprachen spricht. 12. • aus einer Großstadt kommt. 13. • am Seminarort wohnt. 14. • über ein Notebook verfügt. 15. • über ein Tablet verfügt. • Die zweite Spalte ist für das Sammeln von Vornamen der Teilnehmenden vorgesehen. • Die TN sollen innerhalb von 7 Minuten möglichst viele Teilnehmende kennenlernen. Dafür gehen die TN im Raum herum, kommen mit den anderen TN kurz ins Gespräch, und stellen anhand der Aussagen auf dem Aufgabenblatt 1-2 Fragen, z.B. „Unterrichtest du länger als 15 Jahre?“ Bei einer positiven Antwort soll der/die TN seinen/ihren Vornamen in die rechte Spalte des Laufzettels der/s Fragenden schreiben. Das Ziel ist, möglichst viele Vornamen von verschiedenen TN zu sammeln. • Wer die meisten Vornamen von verschiedenen TN gesammelt hat, wird zum Gewinner erklärt und berichtet anhand der Aussagen im Raster kurz über die TN.

Medien, Materialien	Sozialform/ Arbeitsform	Anmerkungen
BLOK I		
• ppt-Präsentation zum Seminarablauf • PC der SL • Beamer / IWB • AB „Autogrammjagd“ • Raster „Autogrammjagd“ mit 15 Aussagen	PL	Vorbereitung auf die Fortbildung: Vor Beginn des Seminars passt die SL alle Folien der ppt-Präsentation an, die während des Seminars gezeigt wird, sortiert alle Materialien (Kärtchen, Arbeitsblätter, Stifte, Plakate usw.) und überprüft die Apps, die im Seminar genutzt werden. Bei Bedarf sollten die nicht mehr aktuellen Apps durch ähnliche ersetzt werden. Dabei sollten alle dazugehörenden Materialien dementsprechend aktualisiert werden. • Zu Beginn des Seminars stellt sich die SL vor und begrüßt die TN. • Die SL zeigt die Folie der ppt-Präsentation zum Kennenlernspiel „Autogrammjagd“, erklärt die Aufgabe und verteilt die Aufgabenblätter/Raster. • Die SL bittet die TN aufzustehen und mit dem Kennenlernspiel anzufangen. • Die SL nimmt an der Autogrammjagd teil, achtet aber auch auf die Zeit. • Die SL erklärt am Ende des Spieles den Gewinner. • Die SL bittet den Gewinner, die anderen TN von ihrem/seinem Autogrammjadg-Arbeitsblatt anhand der Aussagen kurz im PL vorzustellen. Begrüßung: ca. 1 Min. Aufgabenerklärung: ca. 2 Min. Spiel: ca. 7 Min. Gewinnerbestimmung und kurzer Bericht über die Gruppe: ca. 5 Min.

20

**Einstieg ins Thema,
Erfahrungsaustausch**

Lernziel:

Die TN können ihre positiven und negativen Erfahrungen zum Thema „BYOD in ihrem privaten und beruflichen Leben bildlich darstellen, nennen und erklären.

- Den TN wird eine Bildercollage an der Leinwand gezeigt, auf der verschiedene BYODs dargestellt sind, und die SL fragt die TN, was sie mit diesen Bildern assoziieren und so kommt man auf die Erklärung des Begriffs BYOD.
- Die TN überlegen ihre Antworten auf die Frage „Welche Erfahrungen haben Sie mit mobilen Endgeräten im beruflichen und privaten Leben gemacht?“
- Die TN machen mit ihren eigenen mobilen Geräten 1-3 Fotos, die ihre Erfahrungen widerspiegeln.
- Die TN bilden zwei Kreise (einen Innen- und einen Außenkreis), und stehen paarweise einander gegenüber. Jede/r TN des Paares zeigt dem/der anderen TN seine/ihre Fotos und erklärt seine/ihre Assoziationen, zum Beispiel erzählt, was sie/er mit dem mobilen Endgerät alles macht. Nach einem akustischen Signal (z.B. Glocke) bewegen sich beide Kreise einen Schritt in die entgegengesetzten Richtungen und bilden neue Paare, die noch einmal über die Assoziationen und Erfahrungen sprechen.
- Abschließend stellen sich die TN in einen Kreis und 1-2 TN berichten kurz über ihre Eindrücke über den Ist-Stand der Gruppe.
- Am Ende des Seminars können sich die TN vergleichen, ob sich ihre Einstellungen verändert haben.



• PC der SL • Beamer / IWB • ppt-Präsentation zum Seminarablauf • mobile Geräte der TN • AB „Einstieg ins Thema “AB,, • ein Glöckchen o.Ä.	PL	• Die SL zeigt den TN eine Bildcollage zum Thema BYOD und fordert sie auf, ihre Assoziationen zu äußern.
	EA	• Die SL hilft den TN, unterstützt und ermutigt sie, indem die SL Fragen stellt: “Was sehen sie auf dieser Bildcollage? Was denken Sie, in welchem Zusammenhang der Begriff BYOD und diese Collage stehen? Könnten Sie das erklären?”
	PA/PL	• Die SL achtet auf die Zeit. Diese Aktivität sollte max. 8 Minuten dauern. • Nachdem der Begriff BYOD geklärt wurde, zeigt die SL die entsprechende Folie der ppt-Präsentation zum Seminarablauf und erklärt die nächste Aufgabe. • Die SL bittet die TN ihre mobilen Geräte zu nehmen und mit ihren mobilen Geräten schnell 1-3 Fotos zu machen, die ihre Erfahrungen mit mobilen Endgeräten widerspiegeln. • Während die TN Fotos machen, achtet die SL auf die Zeit • Nach max. 4 Minuten gibt die SL ein akustisches Signal und kündigt die nächste Aktivität an. Die SL bittet die TN, zwei Kreise zu bilden. (Methode „Karussell“) • Die SL erklärt den TN, wie sie in dieser Aktivität ihre Erfahrungen austauschen. • Die SL achtet auf die Zeit und gibt nach jeder Minute ein akustisches Signal, nach dem sich die TN im Kreis bewegen. Nach max. 8 Minuten ist die Aktivität zu Ende.
Klären des Begriffs mithilfe der Bildcollage: ca. 5 Min. Aufgabenerklärung zu selbstgemachten Fotos: ca. 1 Min. Fotos machen: ca. 4 Min. Aufgabenerklärung zu „Karussell“: ca. 2 Min. Austausch: ca. 7 Min. Zusammenfassung im Kreis: ca. 1 Min.		
Karussell • TN bilden zwei Kreise (einen Innen- und einen Außenkreis), dafür zählen sie von 1 bis 2. Diejenigen,		

30	Erwartungen Lernziel: Die TN kennen das Programm und den Seminarablauf und können ihre Erwartungen an das Seminar nennen.	• Die TN sehen sich das Infoblatt mit dem Seminarprogramm an, hören den Erläuterungen der SL dazu zu und klären eventuell Fragen. • Die TN finden, wo auf ihrem mobilen Endgerät die Audio-App ist, und erfahren, wie man sie benutzt, indem sie den Erklärungen der SL zuhören, die ihre Erwartungen an das Seminar aufnimmt. • Die TN überlegen, was sie vom Seminar erwarten: Welche Auswirkung erhoffen Sie sich von den heutigen Inhalten in Bezug auf: 1. • Ihre technischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen als Lehrkraft 2. • die technischen und sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden 3. • die Methoden für den Spracherwerb im DaF-Unterricht • Dann ziehen sie Kärtchen und bilden Paare, indem sie Kärtchen mit gleichen Bildern finden. • Die TN mit der Nummer 1 auf dem Kärtchen interviewen die TN mit der Nummer 2 mit demselben Bild auf dem Kärtchen. Dafür stellen sie an den/die Tandempartner/in Fragen und nehmen die Antworten ihres Tandempartners / ihrer Tandempartnerin mit der Audioaufnahme-App ihrer mobilen Geräte auf. Die Antworten sollen kurz sein. • Dann bilden die TN Vierer-Gruppen, indem die TN mit gleichfarbigen Kärtchen zusammensetzen. Die TN hören sich in ihren Gruppen die aufgenommenen Antworten an und schreiben die Erwartungen stichwortartig auf Moderationskarten. • Die TN hängen die Moderationskarten an die Pinnwand und sortieren sie gleichzeitig, indem sie Moderationskarten mit denselben Erwartungen untereinander pinnen. Wenn es keine Pinnwand gibt, kann man die Plakate an die Wand kleben, in diesem Fall pinnen die TN die Karten nicht, sondern sie kleben sie an die Plakate (mit Klebeband). Die Plakate bleiben bis zum Ende des Seminars an der Wand, sodass man am Ende überprüfen kann, ob sich die Erwartungen erfüllt haben. • Die TN sehen sich die Ergebnisse ihrer Erwartungsabfrage im Plenum

		die „1“ gesagt haben, bilden den Innenkreis, diejenigen die „2“ gesagt haben, stellen sich in den Außenkreis. Die TN stehen paarweise einander gegenüber. Jeder TN des Paares zeigt dem anderen seine Fotos und erklärt seine Assoziationen. Nach einem akustischen Signal (z.B. eine Glocke) bewegen sich beide Kreise in die entgegengesetzte Richtung und bilden neue Paare, die das Thema weiter besprechen sollen.
• ein Infoblatt mit dem Seminarprogramm • mobiles Gerät der SL mit der Audio-App • Vorlage für Paar- und Gruppenbildung • AB „Erwartungen“ • mobile Geräte der TN mit Audio-Apps • Pinnwand • Pinnwandstecker • Moderationskarten	PL EA PL PA	Vor dem Fortbildungsseminar: • Die SL bereitet Kärtchen für die Bildung von Paaren und Vierer-Gruppen vor: Entweder druckt sie jeweils vier Bilder auf Papier in vier verschiedenen Farben oder klebt ausgedruckte Bildchen auf Buntpapier in vier verschiedenen Farben. • Die SL zeigt die Folie der ppt-zum Seminarablauf mit dem Seminarprogramm, erläutert es kurz und antwortet auf eventuelle Fragen der TN. • Die SL zeigt die Folie der ppt-zum Seminarablauf mit der Frage zu den Erwartungen und erklärt den TN die Aufgabe. • Die SL weist die TN darauf hin, dass sie zum Aufnehmen der Interviews die Audio-App ihrer mobilen Geräte benutzen sollen. Dabei zeigt die SL den TN, wo sie die Audio-App auf ihren Geräten finden und wie man damit eine Audioaufnahme macht, indem sie ihre Erwartungen an das Seminar aufnimmt. • Die SL lässt die TN je ein Kärtchen ziehen. Dabei erklärt die SL, dass sie die TN mit demselben Bild ein Paar bilden und die TN mit der Nummer 1 auf dem Kärtchen die TN mit der Nummer 2 interviewen. Falls jemand von den TN keine Audioaufnahme-App oder diese Funktion auf seinem/ihrem mobilen Gerät nicht hat und die Interviewer-Rolle bekommen hat, bittet die SL denjenigen TN seine Rolle mit einem anderen TN zu tauschen. • Die SL bewegt sich durch den Seminarraum während dieser Aktivität und hilft den TN bei Bedarf. • Die SL gibt nach max. 8 Minuten (Das Interview in einem Paar dauert 8 Min.) ein akustisches Signal und

		an und kommentieren diese eventuell kurz.
20	Information Lernziel: Die TN kennen grundlegende Begriffe zum Thema BYOD.	• Die TN sehen eine Folie mit 16 kleinen Bildern, die die grundlegenden BYOD-Begriffe darstellen. • Die TN sammeln im Plenum Assoziationen und äußern ihre Meinung. • Die TN werden in vier Expertengruppen eingeteilt, dafür ziehen die TN Kärtchen, auf denen die Mitglieder von vier Familien geschrieben sind, alle Mitglieder einer Familie setzen sich zusammen: <i>Familie Schmidt</i> (Vater, Mutter, Sohn, Tochter), <i>Familie Meyer</i> (Vater, Mutter, Sohn, Tochter), <i>Familie Müller</i> (Vater, Mutter, Sohn, Tochter) und <i>Familie Fischer</i> (Vater, Mutter, Sohn, Tochter). • Jede Expertengruppe erhält ein mobiles Endgerät mit einem Zuordnungsspiel: vier unterschiedlichen Begriffen, vier Fotos (Bildern) und vier Definitionen. • Die TN besprechen in ihren Gruppen, was zusammenpasst und ordnen die Fotos und Definitionen einander zu. Sie überprüfen die Lösung, indem sie auf das Lösungshäkchen in der unteren rechten Ecke klicken.

		beendet die Aktivität. • Danach bittet die SL die TN Vierergruppen zu bilden, indem sich die TN mit gleichfarbigen Kärtchen zusammensetzen. • Nachdem die Gruppen gebildet wurden, erklärt die SL die nächste Aktivität. • Die SL achtet auf die Zeit während dieser Aktivität und bittet die TN ihre Kärtchen an die Pinnwand zu befestigen und zu clustern. • Die SL macht eine Zusammenfassung der Erwartungen und fordert die TN eventuell auf, die Ergebnisse kurz zu kommentieren. • Außerdem hängt die SL ein Plakat auf, auf dem sie die 10 goldenen Regeln für den Einsatz von BYOD im Deutschunterricht stichwortartig im Laufe des Seminars sammelt. Vorstellung des Seminarprogramms: ca. 3 Min. Aufgabenerklärung und Paarbildung: ca. 3 Min. Interview zu den Erwartungen in Paaren: ca. 8 Min. Aufgabenformulierung und Gruppenbildung: ca. 2 Min. Interviews in Gruppen hören und Erwartungen auf Kärtchen schreiben: ca. 10 Min. Clustern und Zusammenfassung: ca. 4 Min.
• Aufgabenblatt • 4x Learningapps.org Zuordnungsspiel Gruppe 1: App, App Store, Google Play Store, Kamera-App Gruppe 2: Browser, Internet, WiFi, downloaden Gruppe 3: mobile Geräte, Smartphone, Tablet, Laptop Gruppe 4: Android, IOS, iPad, Touchscreen Lösungsblatt "BYOD-Begriffe"	PL GA	Vor dem Fortbildungsseminar: • Die SL zerschneidet die Vorlage für die Gruppenbildung. • Die SL öffnet auf 4 mobilen Endgeräten jeweils ein learningapps.org Zuordnungsspiel. Wenn sich die Aufgabe in der digitalen Version nicht realisieren lässt, kann man sie auch auf Papier gestalten: die Bilder und die Definitionen ausdrucken und die TN sie in ihren Gruppen zuordnen lassen, abschließend die Ergebnisse mit einem Lösungsblatt überprüfen lassen. • Die SL zeigt die entsprechende Folie der ppt-Präsentation zum Seminarablauf und erklärt die Aufgabe. • Die SL zeigt eine Folie mit 16 kleinen Bildern, die die

		• Die TN werden in vier Wirbelgruppen eingeteilt, so dass in jede Wirbelgruppe ein TN aus jeder Expertengruppe kommt. Dafür kommen jetzt alle Väter, Mütter, Söhne und Töchter zusammen. • Die Wirbelgruppen bewegen sich von Tisch zu Tisch und jede / jeder TN erklärt die Begriffe aus seiner / ihrer Expertengruppe. • Am Ende dieser Phase bekommen alle TN das Lösungsblatt, damit sie eine Liste mit den wichtigsten Begriffen haben.
5	Simulation (Partnerbildung und Aufgabenklärung)	• Die TN zählen von 1 bis 8 und finden auf solche Weise den/die Partner/in für die Arbeit an der Aufgabe. • Die TN hören der Erklärung der SL zur Arbeit an der nächsten Aufgabe zu und klären Fragen. • Jede/r TN bekommt einen „App-Zettel“, wo alle Aufgaben kurz aufgelistet sind. • Die TN sehen sich in Ihrem Tandem die im App-Zettel aufgelisteten Aufgaben an und entscheiden sich für eine Aufgabe.

		grundlegenden BYOD-Begriffe darstellen. • Die SL stellt den TN Fragen bezüglich der Bilder und bittet Sie Assoziationen zu äußern. • Die SL lässt die TN Kärtchen zur Gruppenbildung ziehen und fordert die TN auf, sich als Gruppe an einen Tisch zu setzen. Die SL bittet die TN die Kärtchen zu behalten, damit später Wirbelgruppen gebildet werden. • Die SL verteilt die mobilen Endgeräte mit den Zuordnungsspielen und erläutert kurz die Arbeitsweise. • Bei der Gruppenarbeit geht die SL im Seminarraum herum, hilft bei Bedarf und achtet auf die Zeit. • Nachdem die TN ihre Lösungen kontrolliert haben, werden Wirbelgruppen gebildet. • Die SL erklärt abschließend, warum diese Begriffe wichtig sind und was sie für die Unterrichtspraxis bedeuten. • Die SL weist darauf hin, dass die Symbole nur Beispiele sind und dass viele Geräte unterschiedliche Symbole für eine und dieselbe Funktionalität haben, indem sie das an einem Beispiel auf der ppt zeigt. Aufgabenerklärung und Assoziationen sammeln ca. 2 Min. Bildung von Expertengruppen: ca. 2 Min. Puzzle zusammenlegen und mit dem ca. 5 Min. Bildung von Wirbelgruppen: ca. 1 Min. Arbeit in Wirbelgruppen: ca. 10 Min.
• IWB / Beamer • PC der SL • ppt-Präsentation zum Seminarablauf • "App-Zettel" mit den aufgelisteten Aufgaben darauf	PL	• Die SL bereitet die Materialien für die nächste Aktivität vor (legt die Aufgabenblätter auf einen Tisch). • Die SL zeigt die entsprechende Folie der ppt-Präsentation zum Seminarablauf und erklärt die Aufgabe und die Methode „Büffet“. • Dann bittet die SL die TN von 1-8 zu zählen und bildet somit Paare. • Die SL verteilt den TN die "App-Zettel".

	Lernziele: Die TN kennen Einsatzmöglichkeiten der Kamera- und Audio-Apps im DaF-Unterricht.	• Die Aufgabenblätter bzw. Materialien liegen auf einem Tisch und jedes Tandem holt sich eins. Die TN erfüllen die Aufgabenschritte im Arbeitsblatt, besprechen dann ihre Eindrücke anhand der Fragen: ◦ Wie finden Sie die Aufgabe? Warum haben Sie diese Meinung gebildet? ◦ Würden Sie die Aufgabe mit Ihren Lernenden ausprobieren? Warum (nicht)? • Dann machen Sie entsprechende Notizen auf dem App-Zettel. • Wenn das Tandem mit der Aufgabe fertig ist, bringt es das Arbeitsblatt zurück und kann sich eine andere Aufgabe nehmen.
30	PAUSE	
...		

SEMINARBLOCK 1

Arbeitsblatt: Autogrammjad	
Ziel:	Sie können sich privat und beruflich kennenlernen.
Zeit:	Ca. 7 Minuten

Aufgabe:

- Überfliegen Sie die 15 Aussagen im Raster „Autogrammjad“.
- Gehen Sie dann im Raum herum und stellen Sie an verschiedene Teilnehmende je 1-2 Fragen aus dem Raster, z.B.: Unterrichtest du länger als 15 Jahre?
- Bitten Sie den/die Teilnehmende/n bei einer positiven Antwort seinen/ihren Vornamen in die rechte Spalte des Rasters zu schreiben. Jeder Vorname sollte möglichst nur einmal auftauchen!
- Wer die meisten Vornamen von verschiedenen Teilnehmenden gesammelt hat, hat gewonnen und berichtet im Plenum kurz über die anderen Teilnehmenden.

		• Die SL fordert die TN auf, zu den ausgelegten Aufgabenblättern zu gehen und verschiedene Aufgaben auszusuchen und auszuprobieren. Methode „Büffet“: Die Aufgabenblätter liegen auf einem Tisch und die TN suchen sich eine Aufgabe aus. Nach dem Ausprobieren dieser Aufgabe bringen sie die Materialien zurück auf den Tisch und nehmen eine andere Aufgabe. Aufgabenerklärung und Gruppenbildung: ca. 5 Min.
PAUSE		
...		

RASTER „AUTOGRAMMJAGD“

Finden Sie einen/eine Teilnehmer/in, der/die...	Vorname
1. • länger als 15 Jahre unterrichtet.	
2. • ein eigenes Smartphone besitzt.	
3. • mehr als drei Kinder hat.	
4. • ein Facebook Profil hat.	
5. • gern Sport treibt.	
6. • ein Haustier hat.	
7. • den Computer eher für die Arbeit einsetzt.	
8. • über einen PC und einen Beamer für den Klassenraum verfügt.	
9. • den Computer hauptsächlich privaten benutzt.	
10. • Smartphones im Unterricht verbietet.	
11. • mehr als drei Sprachen spricht.	
12. • aus einer Großstadt kommt.	
13. • am Seminarort wohnt.	
14. • über ein Notebook verfügt.	
15. • über ein Tablet verfügt.	

Arbeitsblatt: Einstieg ins Thema

Ziel:	Sie können ins Thema einsteigen und den Begriff BYOD erklären.
Zeit:	Ca. 7 Minuten

Aufgabe:

- Sehen Sie sich die Collage an. Nennen Sie im Plenum die Gegenstände, die Sie dort sehen.
- Überlegen Sie, was Sie mit dieser Collage assoziieren?
- Erklären Sie mit Hilfe Ihrer Assoziationen den Begriff BYOD.
- Stellen Sie sich abschließend in einen Kreis und 1-2 Teilnehmende berichten kurz über ihre Eindrücke über den Ist-Stand der Gruppe.



Arbeitsblatt: Erfahrungsaustausch

Ziel:	Sie können Ihre bisherigen Erfahrungen mit mobilen Endgeräten in Ihrem Privatleben und Berufsleben bildlich darstellen, nennen und erklären.
Zeit:	Ca. 15 Minuten

Aufgabe:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit mobilen Endgeräten im Berufs- und Privatleben?
- Überlegen Sie Ihre Antworten auf diese Frage.
- Machen Sie dann mit Ihren mobilen Geräten 1-3 Fotos, die Ihre Erfahrungen widerspiegeln.
- Zählen Sie von 1 bis 2 und bilden Sie zwei Kreise: Diejenigen, die „1“ gesagt haben, bilden den Innenkreis, diejenigen, die „2“ gesagt haben, bilden den Außenkreis. Stellen Sie sich dabei einander paarweise gegenüber.
- Zeigen Sie Ihrem Gegenüber die aufgenommenen Fotos und berichten Sie über Ihre Erfahrungen.
- Gehen Sie nach dem Signal Ihrer Seminarleitung eine Position nach links und tauschen Sie sich mit einem neuen Gegenüber aus.

Arbeitsblatt: Erwartungen	
Ziel:	Sie kennen das Programm und den Seminarablauf und können ihre Erwartungen an das Seminar nennen.
Zeit:	Ca. 30 Minuten

Aufgabe:

- Sehen Sie sich das Seminarprogramm an und klären Sie eventuelle Fragen.
- Überlegen Sie, was Sie vom Seminar erwarten. Welche Auswirkung erhoffen Sie sich von den heutigen Inhalten in Bezug auf:
 - Ihre technischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen als Lehrkraft
 - die technischen und sprachlichen Kompetenzen Ihrer Lernenden
 - die Methoden für den Spracherwerb im DaF-Unterricht
- Ziehen Sie ein Kärtchen und finden Sie Ihren Partner / Ihre Partnerin mit dem gleichen Symbol.
- Sehen Sie sich die Nummern auf den Kärtchen an: Die Nummer „1“ wird die Nummer „2“ interviewen.
- Finden Sie auf Ihren Mobilgeräten die Audio-App, stellen Sie an Ihren Partner / Ihre Partnerin Fragen zu den drei Aspekten und nehmen Sie die Antworten auf.
- Wenn Sie mit den Interviews fertig sind, bilden Sie neue Gruppen. Finden Sie dafür Teilnehmende mit den gleichfarbigen Kärtchen.
- Hören Sie sich in Ihren Gruppen die aufgenommenen Antworten an und schreiben Sie die Erwartungen stichwortartig auf Moderationskarten.
- Hängen Sie die Moderationskarten an die Pinnwand und sortieren Sie sie gleichzeitig, indem Sie die Moderationskarten mit denselben Erwartungen untereinander pinnen.

Arbeitsblatt: Grundlegende BYOD-Begriffe	
Ziel:	Sie kennen grundlegende Begriffe zum Thema BYOD.
Zeit:	Ca. 20 Minuten

Aufgabe:

- Ziehen Sie ein Kärtchen und finden Sie die anderen Mitglieder Ihrer Vierergruppe, indem Sie Vater, Mutter, Tochter und Sohn einer Familie suchen.
- Arbeiten Sie in Ihrer Gruppe.
- Die Gruppe bekommt von der SL ein mobiles Endgerät mit einem Zuordnungsspiel auf der Internetseite Learningapps.org¹⁹
 - bit.ly/g1info²⁰ ◦ bit.ly/g2info ◦ bit.ly/g3info ◦ bit.ly/g4info
- Sehen Sie sich die Begriffe und Definitionen an und versuchen Sie passende Paare zu finden.
- Wenn Sie die passenden Paare gefunden haben, ziehen Sie sie zum passenden Feld (bzw. Hintergrundfoto).

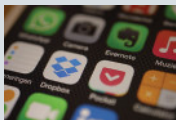
¹⁹ www.learningapps.org

²⁰ www.bitly.com

- Überprüfen Sie, ob Sie alles richtig gemacht haben, indem Sie auf das Häkchen unten rechts tippen.
- Falls etwas als rot erscheint, können Sie es noch einmal versuchen.
- Wenn Sie fertig sind, lassen Sie das mobile Endgerät auf Ihrem Tisch liegen.
- Bilden Sie dann neue Gruppen, indem jeweils „Väter“, „Mütter“, „Töchter“ und „Söhne“ aus vier Familien zusammenkommen.
- Gehen Sie in Ihrer neuen Gruppe von einem Tisch zum anderen und sehen Sie sich die Ergebnisse der einzelnen Gruppen an. Wer in der jeweiligen Gruppe an den Begriffen gearbeitet hat, erklärt diese kurz.

Vorlage für Schnipsel zu der Aufgabe „Grundlegende BYOD-Begriffe“

Gruppe 1: App, App Store, Google Play Store, Kamera-App

	App	• Anwendungssoftware (<i>Application software</i>) allgemein
	App Store²¹	• ein Internet-Verkaufsportal für Computerprogramme, die ausschließlich auf iOS-Mobilgeräten (iPhone, iPod touch, iPad) laufen
	Google Play Store²²	• eine Software oder auch App Store, die meist auf Smartphones und Tablet-Computern mit dem Betriebssystem Android geliefert wird. Mit dem <i>Google Play Store</i> können Programme, Spiele, Filme, Musik, E-Books und Magazine (Kiosk) heruntergeladen werden
	Kamera-App	• bietet die Möglichkeit Bilder zu bearbeiten, Fotos zu organisieren und sie über soziale Netzwerke zu verbreiten

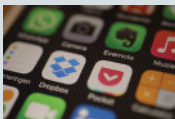
Anmerkung: Hier wird beispielhaft nur das Lösungsblatt für eine Gruppe von insgesamt vier Vorlagen dargelegt.
 Siehe zur vollständigen Übersicht die Materialiensammlung auf der Lernplattform DIP in SOE.

²¹ www.apps.apple.com

²² www.play.google.com/store

Lösungsblatt: Grundlegende BYOD-Begriffe

Gruppe 1: App, App Store, Google Play Store, Kamera-App

	App	Anwendungssoftware (<i>Application software</i>) allgemein
	App Store²³	ein Internet-Verkaufsportal für Computerprogramme, die ausschließlich auf iOS-Mobilgeräten (iPhone, iPod touch, iPad) laufen
	Google Play Store²⁴	eine Software oder auch App Store, die meist auf Smartphones und Tablet-Computern mit dem Betriebssystem Android ausgeliefert wird. Mit dem <i>Google Play Store</i> können Programme, Spiele, Filme, Musik, E-Books und Magazine (Kiosk) heruntergeladen werden
	Kamera-App	bietet die Möglichkeit Bilder zu bearbeiten, Fotos zu organisieren und sie über soziale Netzwerke zu verbreiten

Anmerkung: Hier wird beispielhaft nur das Lösungsblatt für eine Gruppe von insgesamt vier Vorlagen dargelegt. Siehe zur vollständigen Übersicht die Materialiensammlung auf der Lernplattform DIP in SOE.

²³ www.apps.apple.com

²⁴ www.play.google.com/store

Anleitungen zur Arbeit mit den Tellagami²⁵ (iOS, Android) Apps



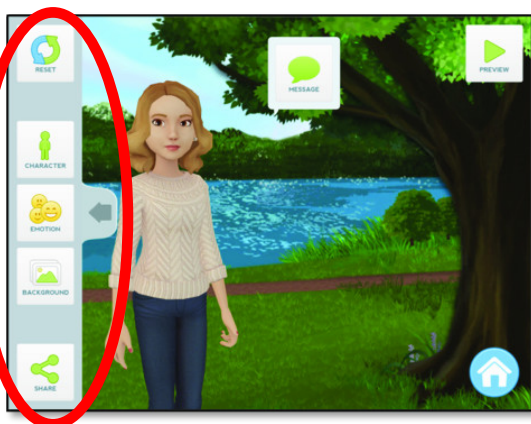
- Tellagami ist eine App für digitales Storytelling, mit der man Personen und Umgebungen gestalten kann, mit denen man dann Geschichten erzählen kann. Seinen Charakter gestaltet man nach Geschlecht, Stimmung, Aussehen und Kleidung selbst.
- Auch das Setting lässt sich mit vorgegebenen Hintergründen oder mit eigenen Fotos gestalten.
- Nachdem man seine Person und seinen Hintergrund entworfen hat, kann man mit der Sprachaufnahme beginnen.
- Die fertiggestellten Geschichten können in der Foto App gespeichert werden.



Tellagami (iOS, Android)

1. Wählen Sie die App auf Ihrem Mobilgerät und öffnen Sie sie.
2. Nach dem Öffnen erscheint folgendes:
 - a. **Create** – Wählen Sie diese Option, um ein neues Gami zu erstellen.
 - b. **How to** – Hier wird gezeigt, wie man ein Gami erstellt.
 - c. **Share / Rate** – Diese zwei Optionen führen Sie zum App²⁶ oder Google Play Store²⁷, wo Sie die App beurteilen und einen Kommentar zur App schreiben können.

3. Wählen Sie **Create** und beginnen Sie mit dem Gestalten Ihres Gamis. Am linken Rand sehen Sie ein **Seitenmenü** mit Optionen, die Sie für das Gestalten Ihres Gamis benutzen können:



- Diese Option setzt Ihren Gami auf den Anfang zurück.



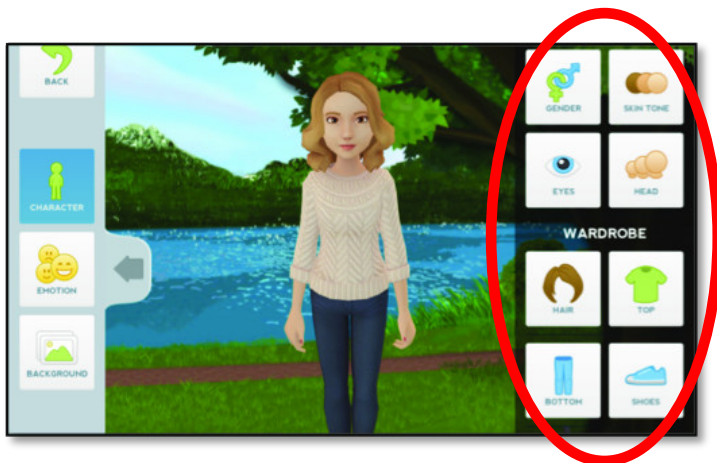
- Diese Option ermöglicht Ihnen die **Personalisierung/Bearbeitung** Ihres Gami-Charakters:

²⁵ www.tellagami.com

²⁶ www.apps.apple.com

²⁷ www.play.google.com/store

Am rechten Rand öffnet sich ein Seitenmenü mit zwei Kategorien:

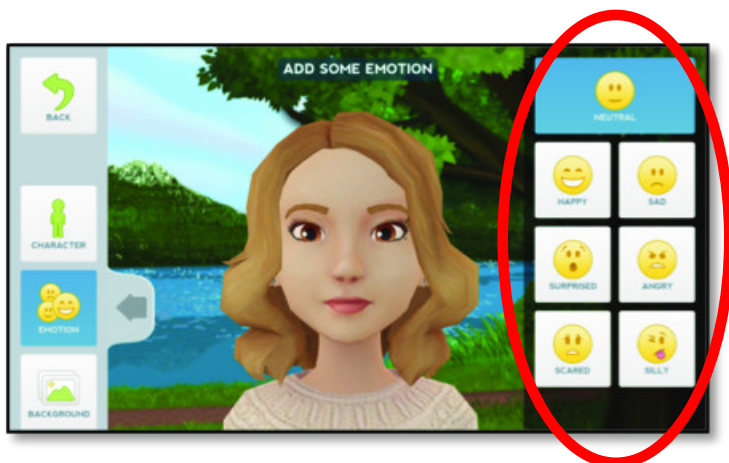


1. **Body** (Körper) - In dieser Kategorie haben Sie vier Optionen:

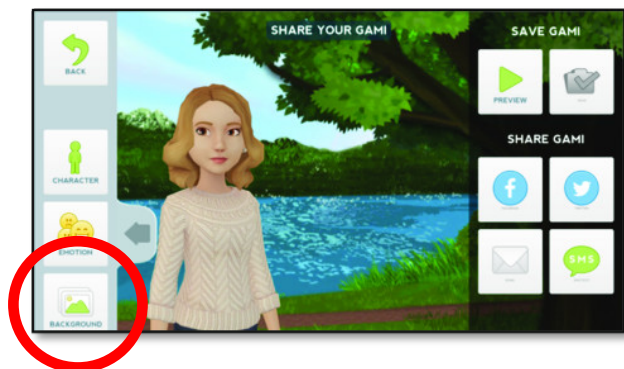
- **Gender** (Geschlecht) - Hier können Sie das Geschlecht Ihres Gami-Charakters auswählen.
- **Skin Tone** (Hautfarbe) - Hier können Sie die Hautfarbe Ihres Gami-Charakters bestimmen.
- **Eyes** (Augen) - Hier können Sie die Augenfarbe Ihres Gami-Charakters bestimmen.
- **Head** (Kopf) - Hier können Sie die Kopfgröße Ihres Gami-Charakters bestimmen.

2. **Wardrobe** (Kleidung) - In dieser Kategorie haben Sie vier Optionen:

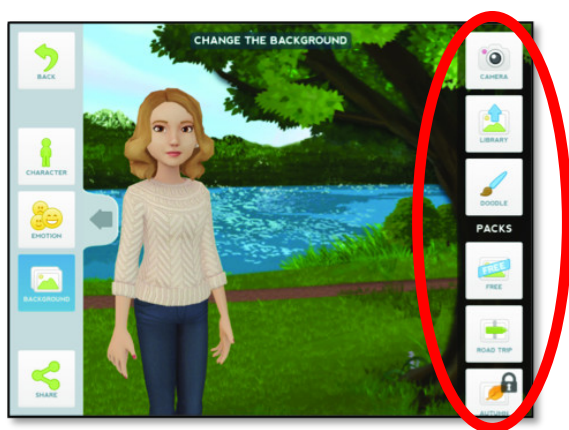
- **Hair** (Haare) - Hier können Sie die Haarfarbe Ihres Gami-Charakters bestimmen.
- **Top** (Oberteil) - Hier können Sie das Oberteil (Hemd/Bluse) für Ihren Gami-Charakter wählen.
- **Bottom** (Unterteil) - Hier können Sie das Unterteil (Hose) für Ihren Gami-Charakter wählen.
- **Shoes** (Schuhe) - Hier können Sie die Schuhe für Ihren Gami-Charakter wählen.



- Hiermit verändern Sie den Gesichtsausdruck Ihres Gami-Charakters indem Sie eine Emotion bestimmen:
 Am rechten Rand öffnet sich ein Seitenmenü, aus dem Sie folgende Emotionen wählen können: neutral, glücklich, traurig, überrascht, wütend, ängstlich und lustig.



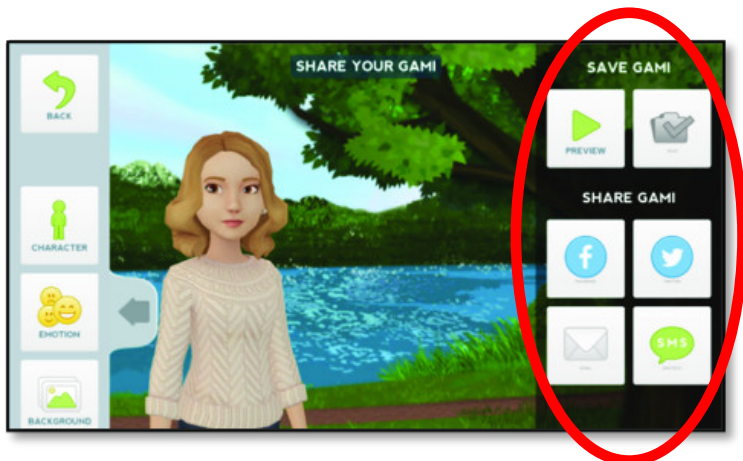
- Hiermit können Sie den Hintergrund verändern, indem Sie einen beliebigen Hintergrund aus der Galerie aussuchen, ein Foto aufnehmen, etwas selbst zeichnen oder ein eigenes Foto hochladen:



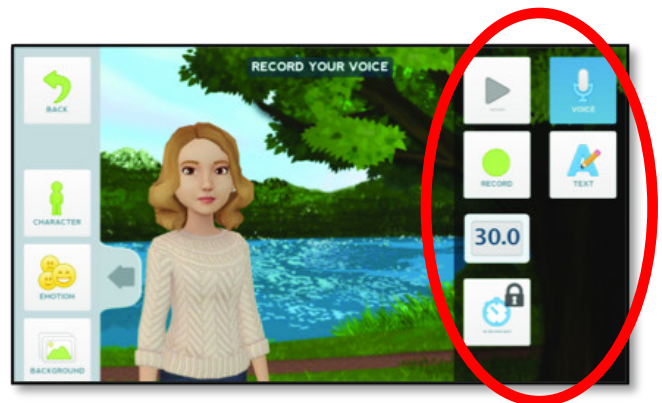
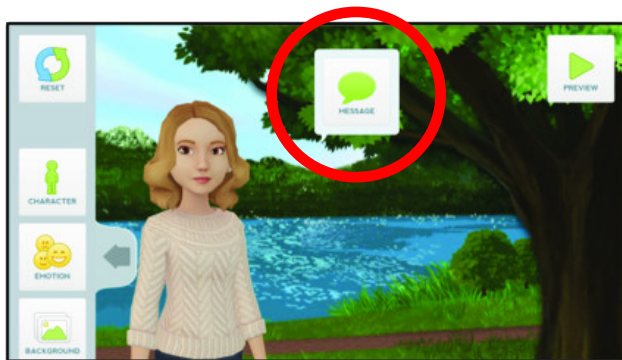
- Camera** – Hiermit können Sie direkt ein Foto aufnehmen und als Hintergrund benutzen.
- Library** – Hiermit gelangen Sie zu Ihrer Fotogalerie und können sich ein beliebiges Foto von Ihrem Mobilgerät aussuchen. Wenn Sie diese Option zum ersten Mal benutzen, müssen Sie mit **Ja** bestätigen, dass Tellagami auf Ihre Fotos zugreifen darf.
- Free** – Hier befindet sich die kostenfreie Galerie mit unterschiedlichen Hintergründen, die Sie benutzen können.
- Road Trip** – Hier finden Sie drei weitere kostenfrei Hintergrundbilder.
- Optionen mit dem Hängeschloss** – Diese Optionen sind kostenpflichtig.



- Am rechten Rand öffnet sich ein Seitenmenü mit zwei Kategorien. Sie können Ihren fertigerstellten Gami speichern und mit anderen teilen.



3.
 - **Save Gami** (Gami speichern) – die Option **Preview** dient zur Voranzeige Ihres fertiggestellten Gamis. Die Option **Save** dient dazu Ihren Gami zu speichern.
 - **Share Gami** (Gami teilen) – Sie können Ihren Gami via *Facebook, Twitter, E-Mail oder SMS-Nachricht* mit anderen Personen teilen.
4. Lassen Sie Ihren Gami-Charakter sprechen, indem Sie eine **30 Sekunden lange Aufnahme** machen oder **einen Text eingeben** (kostenpflichtige Option) und eine von den vorhandenen Stimmen wählen:
 - a. Wählen Sie die Option **Message** (Nachricht).
 - b. Am rechten Rand öffnet sich ein Seitenmenü mit zwei **Aufnahmeoptionen**:



1. **Voice** (Stimme) – Mit dieser Option können Sie eine 30 Sekunden lange Aufnahme machen, indem Sie auf **Record** tippen und Ihren Text sprechen. Dabei müssen sie mit **Ja** den Zugriff auf das Mikrofon bestätigen. Wenn Sie weniger als 30 Sekunden benötigen tippen Sie auf **Stop**, um die Aufnahme zu beenden.
2. **Text** – Diese Option bietet die Möglichkeit einen Text zu schreiben und eine Stimme zu diesem Text zu wählen. Diese Option ist kostenpflichtig.
3. **Preview** – Diese Option

Anmerkung: Es wird beispielhaft nur eine Anleitung für den Gebrauch von Apps/ Tools dargelegt. Siehe zur vollständigen Übersicht aller Anleitungen die Materialiensammlung auf der Lernplattform DIP in SOE.

ANHANG 3

Projektorientierte Hybride Unterrichtseinheit „Schultasche International“, (A1.2), 6.Kl.

Es wird exemplarisch ein Auszug aus der projektorientierten hybriden Unterrichtseinheit „Schultasche international“, (A1.2), 6.Kl. veranschaulicht.

Dabei handelt es sich um die erste Unterrichtsstunde.

Auch die dazugehörigen Materialien, wie Arbeitsblätter und Anleitungen für die SchülerInnen werden in verkürzter Form präsentiert.

PLANUNG

Abkürzungen:

LN – Lernende

LK – Lehrkraft

IWB – Interaktives Whiteboard

PC – Personalcomputer

ppt – PowerPoint



Projektsituation	Schultasche international: Ein Schüler / eine Schülerin aus einem anderen Land kommt in eure Klasse und besucht eine Woche den Unterricht. Was soll er / sie in die Schultasche einpacken? Ihr erstellt eine Collage mit Tipps.
Sprachniveau	A1.2
Technische Voraussetzungen	• Beamer / IWB • 1 PC mit Internetverbindung für die LK • mobile Geräte der LN mit Internetzugang • Foto-App der mobilen Geräte der LN • QR-Reader: Norton Snap (Android)²⁸ / Qrafter²⁹ (iOS), PicCollage³⁰, Padlet³¹
Kurzbeschreibung	1. Unterrichtsstunde (15 Minuten): Die LN steigen in das Thema ein, indem sie 3 Gegenstände aus ihrer Schultasche fotografieren und die anderen LN raten lassen, wofür die Gegenstände verwendet werden sind. Die LN bekommen Informationen über die Projektsituation und den Projektablauf. Die LN bekommen die Hausaufgabe erklärt. Zu Hause (25 Minuten): Die LN üben den Wortschatz zum Thema „Schulsachen“ mithilfe von Online-Übungen. Die LN installieren auf ihre mobilen Geräte Norton Snap (Android)³² / Qrafter³³ (iOS), PicCollage³⁴. 2. Unterrichtsstunde (90 Minuten): Die LN wiederholen zuerst den Wortschatz zum Thema „Schulsachen“, indem sie eine QR-Code-Rallye machen. Dann lesen sie Texte über Schultaschen aus verschiedenen Ländern. Die Inhalte der Texte sowie internationale Vergleiche fassen sie auf einer Padlet³⁵-Seite zusammen. Abschließend erstellen die Lernenden in Gruppen eine kreative Collage und machen einen Vorschlag, was ein Schüler / eine Schülerin aus einem anderen Land in die Schultasche einpacken sollte, wenn er /sie eine Woche lang in ihrer Schule den Unterricht besuchen wird. Die LN präsentieren die erstellten Collagen. Abschließend analysieren die LN das Projekt und die Ergebnisse. Nachbereitung: Die LN können die digitalen Comics auf der Webseite der Schule oder im Klassenblog veröffentlichen.
Ziele	Die Lernenden können: • den Inhalt ihrer Schultasche beschreiben und dabei interkulturelle Vergleiche ziehen. • ihre Medienkompetenz im Umgang mit Google Play Store³⁶ bzw. App Store³⁷, QR-Codes, Foto-App der mobilen Geräte, mit Anwendungen zum Erstellen von Collagen erweitern. • ihre sozialen Kompetenzen erweitern, indem sie kooperativ Informationen sammeln und eine Collage planen und erstellen. • die im Laufe des Projekts erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen analysieren und ihren Mehrwert bestimmen.

²⁸ www.norton.com

²⁹ www.qrafter.com

³⁰ www.piccollage.com

³¹ www.padlet.com

³² www.norton.com

³³ www.qrafter.com

³⁴ www.piccollage.com

³⁵ www.padlet.com

³⁶ www.play.google.com/store

³⁷ www.apps.apple.com

Einstieg ins Projekt: Die LN kennen die Projektsituation und den Ablauf des Projekts.

	Aktivitäten	Zeit	Materialien	Hinweise für die Lehrkraft
1. Unterrichtsstunde	- Die LN wählen aus ihrer Schultasche drei Gegenstände, die sie besonders oft in die Schule mitnehmen: 1. Gegenstand: Das brauche ich zum Lernen. 2. Gegenstand: Das brauche ich für die Pausen. 3. Gegenstand: Das brauche ich für den Unterricht. - Die LN fotografieren diese Gegenstände mit ihren mobilen Geräten, dann gehen sie durch den Klassenraum, zeigen einander die aufgenommenen Fotos und raten, wofür die Gegenstände verwendet werden, dabei spielen sie kurze Dialoge: Foto 1: Du brauchst das zum Lernen. – Nein, das ist nicht richtig, das brauche ich für den Unterricht. Für Mathe. Foto 2: Das brauchst du für die Pausen. – Ja, das ist richtig. Ich male gern. Foto 3: Das brauchst du zum Lernen. – Das stimmt. Wir schreiben viel. - Die LN informieren sich über die Projektsituation und den Projektablauf und bekommen die Hausaufgabe (das Arbeitsblatt „Hausaufgabe“, Anleitung für LN „Herunterladen von Apps“, Anleitung für LN „Arbeit mit PicCollage³⁸“).	15'	- PC der LK - Beamer / IWB - ppt-Präsentation zum Unterrichtsverlauf - mobile Geräte der LN mit der Foto-App - Schulsachen der LN - Arbeitsblatt „Hausaufgabe“ - Anleitung für LN „Herunterladen von Apps“ - Anleitung für LN „Arbeit mit PicCollage³⁹“	“Die LK kann als Einstieg in die Aufgabe Fotos von drei Gegenständen aus ihrer Tasche im Plenum über den Beamer / IWB zeigen und mit den LN die Dialoge zum Raten spielen. Gegenstände fotografieren und Dialoge spielen: ca. 8 Min. Das Projekt kennenlernen: ca. 2 Min. Die Hausaufgabe bekommen: ca. 5 Min.

³⁸ www.piccollage.com

³⁹ www.piccollage.com

Wortschatztraining: Die Lernenden können Gegenstände zum Thema „Schulsachen“ benennen.

Hausaufgabe	Aktivitäten	Zeit	Materialien	Hinweise für die Lehrkraft
	- Die LN erfüllen 4-6 Online-Übungen zum Wortschatz „Schulsachen“. - Die LN installieren mithilfe der Anleitungen die Apps Norton Snap QR Reader (Android⁴⁰) / Qrafter⁴¹ (iOS) und PicCollage⁴² (Anleitung für LN „Herunterladen von Apps“, Anleitung für LN „Arbeit mit PicCollage“).	25'	- Arbeitsblatt „Hausaufgabe“ - Anleitung für LN „Herunterladen von Apps“ - Anleitung für LN „Arbeit mit PicCollage“	Links zu den Online-Übungen zum Wortschatz „Schulsachen“ 1. https://learningapps.org/display?v=ph6hh0ifj01⁴³ (Kurzlink kurzlink.de/schulsachen1⁴⁴) 2. http://learningapps.org/display?v=p8r2nriw317 (Kurzlink kurzlink.de/schulsachen2) 3. http://learningapps.org/display?v=p9t62tigt01 (Kurzlink kurzlink.de/schulsachen3) 4. http://learningapps.org/display?v=pr85a2p2501 (Kurzlink kurzlink.de/schulsachen4) 5. http://learningapps.org/display?v=pv2upo9m501 (Kurzlink kurzlink.de/schulsachen5)

⁴⁰ www.norton.com

⁴¹ www.qrafter.com

⁴² www.piccollage.com

⁴³ www.learningapps.org

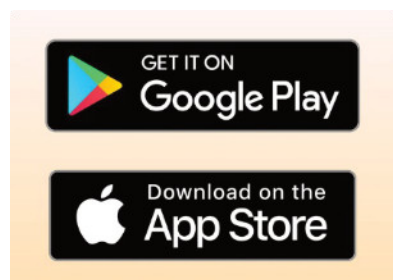
⁴⁴ <http://www.kurzlink.de>

Arbeitsblatt	Hausaufgabe
Zeit:	25 Minuten

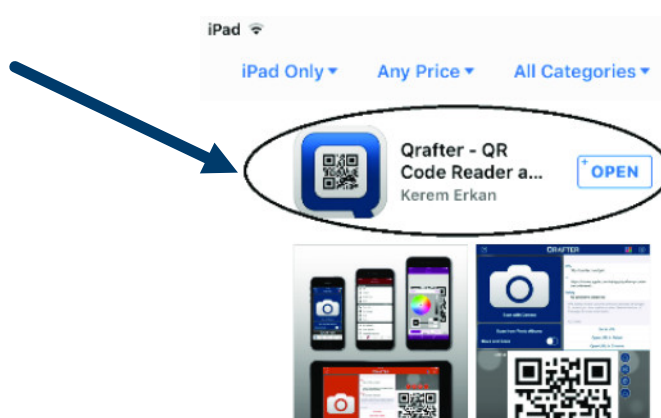
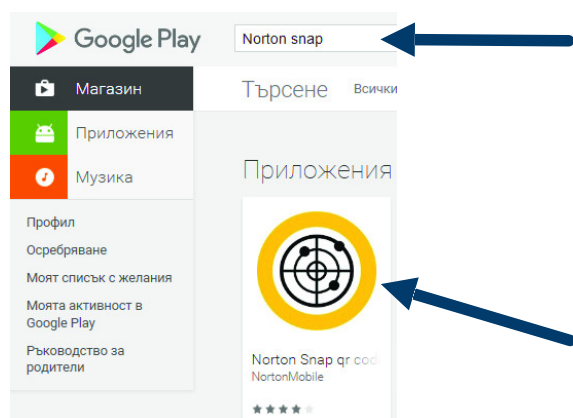
Aufgabe:

- Öffne auf deinem Computer oder auf deinem mobilen Gerät die Links und mache 4-6 Online-Übungen zum Wortschatz „Schulsachen“:
 1. kurzlink.de/schulsachen1⁴⁵
 2. kurzlink.de/schulsachen2
 3. kurzlink.de/schulsachen3
 4. kurzlink.de/schulsachen4
 5. kurzlink.de/schulsachen5
 6. kurzlink.de/schulsachen6
 7. kurzlink.de/schulsachen7
- Installiere auf deinem mobilen Gerät:
 - Norton Snap QR Reader (für Android⁴⁵) oder Qrafter⁴⁷ (für iOS)
 - PicCollage⁴⁸

Anleitungen Herunterladen von Apps



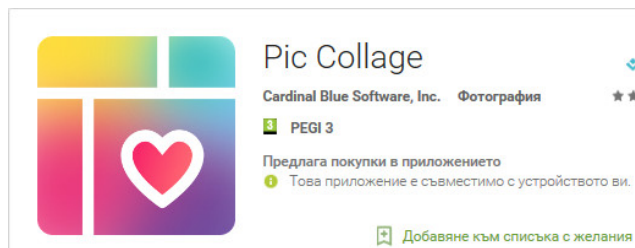
- auf dem mobilen Gerät AppStore⁴⁹ oder Google PlayStore⁵⁰ öffnen
- in die Suchmaschine die gewünschte App eingeben:
 - zum Scannen von QR-Codes: Norton snap⁵¹ für Android und Qrafter⁵² für iOS
 - zum Erstellen von Collagen Pic Collage⁵³ für Android und iOS



⁴⁵ www.kurzlink.de
⁴⁶ www.norton.com
⁴⁷ www.qrafter.com
⁴⁸ www.piccollage.com

⁴⁹ www.apps.apple.com
⁵⁰ www.play.google.com/store
⁵¹ www.norton.com
⁵² www.qrafter.com
⁵³ www.piccollage.com

• auf **Installieren** klicken



Pic Collage

Cardinal Blue Software, Inc. Фотография

PEGI 3

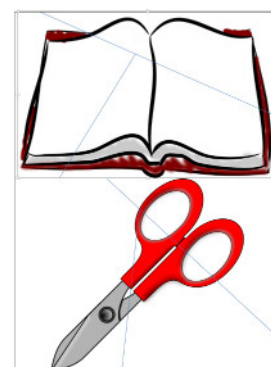
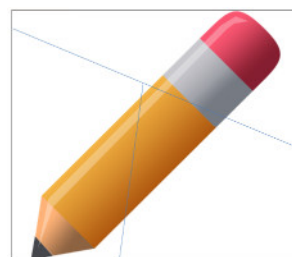
Предлага покупки в приложението

Това приложение е съвместимо с устройството ви.

Добавяне към списъка с желания

Installieren

Vorlage zur Bildung von Tridems „Schulsachen“



Anmerkung: Hier wird beispielhaft nur ein Teil der Vorlage zur Bildung von Tridems dargestellt. Siehe zur vollständigen Übersicht die Materialiensammlung auf der Lernplattform DIP in SOE.

Vorlage mit QR-Codes und Kurzlinks zum Arbeitsblatt „Wörter für Schulsachen“



<https://goo.gl/pYtc9H>⁵⁵

Anmerkung: Hier wird beispielhaft nur 1 von insgesamt 12 QR-Codes dargestellt. Siehe zur vollständigen Übersicht die Materialiensammlung auf der Lernplattform DIP in SOE.

Arbeitsblatt	Schultaschen international (Gruppe 1)
Zeit:	25 Minuten



Aufgabe:

- Scannt den QR-Code mit dem mobilen Gerät:
- Lest die Texte alleine:
 - über Anton aus Deutschland,
 - über Daniela aus Russland,
 - über Malak-Imad aus den Palästinensischen Autonomiegebieten
- Besprecht in der Gruppe:
 - Sind eure Schultaschen auch so?
 - Was ist ähnlich? Was ist anders?
- Scannt den QR-Code auf der Folie der Präsentation.
- Notiert die Resultate auf der Padlet-Seite.⁵⁷

Anmerkung: Hier wird beispielhaft nur eine Aufgabenstellung für die Arbeit in Gruppen dargestellt. Siehe zur vollständigen Übersicht die Materialiensammlung auf der Lernplattform DIP in SOE.

⁵⁴ QR-Code 1 (www.goqr.me)- Verlinkung auf Foto von: www.pixabay.com

⁵⁵ Google URL shortener (<https://goo.gl/>)

⁵⁶ QR-Code 2 (www.goqr.me)- Verlinkung auf Text von: www.pasch-net.de

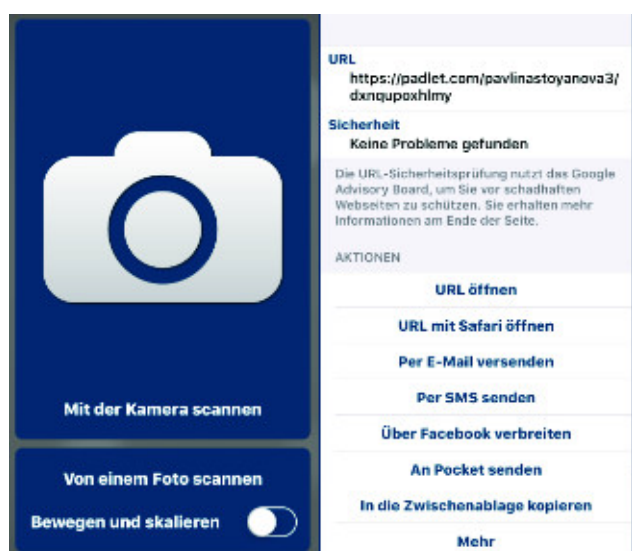
⁵⁷ www.padlet.com

Anleitung Arbeit mit Padlet „Wörter für Schulsachen“

- den QR-Code zur Padlet⁵⁸-Seite scannen

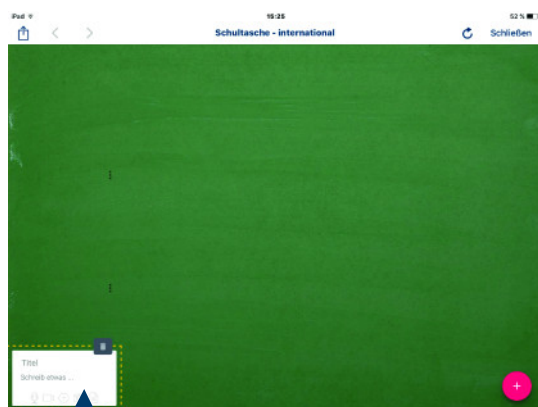
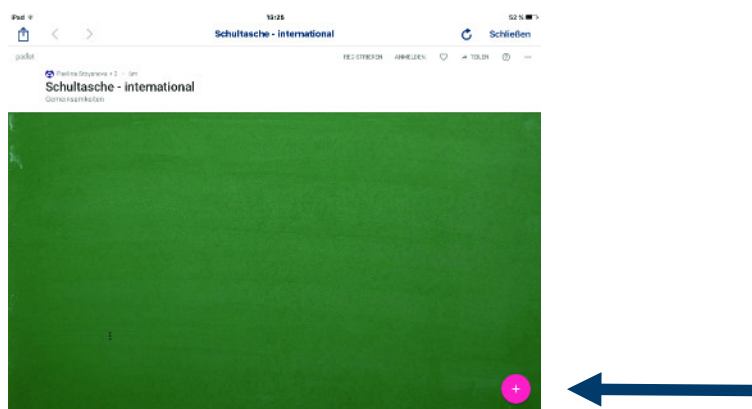


- auf den Link klicken



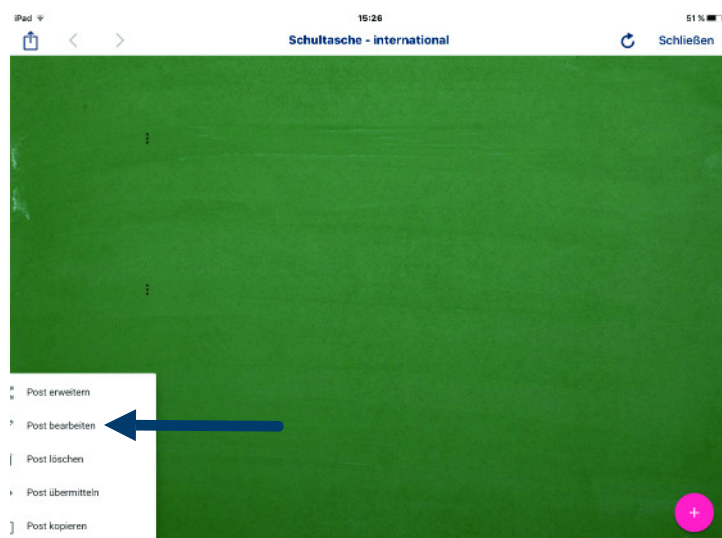
⁵⁸ www.padlet.com

- auf der Padlet⁵⁹-Seite auf das Plus-Zeichen klicken



Hier schreiben

- Man kann den Text ändern: auf **Post bearbeiten** klicken



⁵⁹ www.padlet.com

WWW.GOETHE.DE/DIPINSOE



IMPRESSUM



Auswärtiges Amt

Dieses Projekt wurde finanziert durch Mittel des Auswärtigen Amts.
Die Federführung und Projektleitung lag beim Goethe-Institut Kroatien.

AutorInnen: Marion Grein, Thomas Strasser, Elena Bondarenko, Milka Jurković, Željka Knežević, Milan Matijević, Kristine Petrušić, Damir Velički

Redaktion: Željka Knežević, Kristine Petrušić, Milka Jurković

Layout und Collagen: Lara Glavić Končar, Vertigo, Zagreb

Druck: Kerschoffset, Kroatien

2. Auflage

Bildnachweise: Seite 56, 58, 59, 69, Pixabay

HERAUSGEBER

Goethe-Institut Kroatien

Ulica grada Vukovara 64, 10 000 Zagreb

info-zagreb@goethe.de

www.goethe.de/zagreb

ISBN: ISBN 978-953-56557-4-9

© Goethe-Institut e.V. München 2023

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen

Einwilligung des Goethe-Instituts. Hinweis zu § 52 UrhG:

Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt
und in ein Netzwerk eingestellt werden

Die Produkte des Projekts „DIP in SOE“ sind online abrufbar.
Kontaktieren Sie diesbezüglich das Goethe-Institut Kroatien.



Goethe-Institut Kroatien

Ul. grada Vukovara 64
10000 Zagreb, Kroatien
T +385 1 6195000
F +385 1 6274355
info-zagreb@goethe.de
www.goethe.de/Kroatien