

# **Internet und Deutschunterricht**

Wissenschaftliche Hausarbeit  
zur ersten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers  
in Fachdidaktik Deutsch

vorgelegt von:  
Julia Katrin Bähr

E-Mail: [Julia.Baehr@web.de](mailto:Julia.Baehr@web.de)  
Studium an der Freien Universität Berlin

## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitung.....	4
1 Medien im Deutschunterricht.....	7
1.1 Begriffliche Abgrenzungen .....	7
1.1.1 Medien .....	7
1.1.2 Unterrichtsmedien .....	8
1.1.3 Mediendidaktik vs. Medienkunde .....	9
1.2 Die Stellung von Medien innerhalb des Unterrichtsgefüges .....	10
1.3 Aufgaben von Medien im Deutschunterricht .....	13
2 Einführung in das Medium Internet.....	15
2.1 Historischer Abriss.....	15
2.2 Technische Grundlagen und Dienste.....	16
3 Situationsbeschreibung .....	20
3.1 Internet in Schulen .....	20
3.2 Internet im Deutschunterricht .....	21
3.2.1 Vorstellung und Begründung des Fragebogens .....	22
3.2.2 Auswertung der Umfrage.....	24
4 Möglichkeiten des Internetesinsatzes im Deutschunterricht .....	30
4.1 Didaktische Begründung .....	30
4.1.1 Rahmenplanbezug .....	30
4.1.2 Ausgangslage .....	31
4.1.3 Zukunftsbezug.....	34
4.1.4 Lerntheoretische Begründung .....	36
4.2 Unterrichtsvorschläge.....	38
4.2.1 Recherche.....	38
4.2.2 Schreiben von E-Mails .....	42
4.2.3 Schreiben von Hypertexten.....	45
4.2.4 Sprachreflexion .....	47
4.2.5 Virtuelle Rollenspiele.....	50
5 Konsequenzen für den Unterricht.....	53

6	Kritische Betrachtung des Internetesinsatzes.....	57
6.1	Schwierige Rahmenbedingungen.....	58
6.2	Qualität der Inhalte.....	59
6.3	Probleme der Aufsichtspflicht .....	60
7	Resümee .....	65
8	Literaturverzeichnis .....	67
9	Anhang .....	73

## Einleitung

„Heute reicht es längst nicht mehr, unseren Kindern in der Schule die klassischen Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen. Die technologische Entwicklung erfordert zwingend die Kenntnis neuer Kulturtechniken: Nur wer mit den neuen Medien kompetent und kritisch umgehen kann, kann auch das richtige Wissen finden, auswählen und anwenden. Wer den Umgang mit diesen Techniken beherrscht, hat ungleich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.“

Dieser Auszug der Rede von Bundespräsident Johannes Rau auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung<sup>1</sup> am 14. Juli 2000 in Berlin zeigt exemplarisch den hohen Stellenwert, der den neuen Medien, somit auch dem Internet, von Vertretern in Politik und Wirtschaft derzeit zugemessen wird.<sup>2</sup>

Da der Computer- und Internetkompetenz in unserer Gesellschaft zentrale Bedeutung zukommt, stehen die Schulen, die auf ein Leben in der künftigen Arbeitswelt vorbereiten sollen, vor der Herausforderung, Informations- und Kommunikationstechnologien sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. Schlüsselqualifikationen, wie Medienkompetenz, Teamarbeit, fachübergreifendes und lebenslanges Lernen sind in unserem sich fortwährend weiterentwickelnden Informationszeitalter von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit.

Das Internet ist die größte Wissensdatenbank aller Zeiten und bietet den Schülern völlig neue Möglichkeiten der Recherche, Publikation und Kommunikation. Doch birgt es auch Risiken in sich: Da prinzipiell jeder im Internet publizieren darf, hat das Internet keine einheitlich zu bestimmende Qualität, und seine Inhalte sind selten für Lerner erstellt worden. Eine kritische Auseinandersetzung ist also notwendig, damit die Schüler auch außerhalb der Schule mit diesem Medium umgehen können.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Bund und Länder haben 1995 das Forum Bildung gegründet, um Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherzustellen. Vertreter aus Wissenschaft, Kirche und Politik sowie Studierende und Auszubildende haben Empfehlungen zur Bildungsreform erarbeitet, die unter: [http://www.forum-bildung.de/new/html/01\\_empf/lz\\_01.html](http://www.forum-bildung.de/new/html/01_empf/lz_01.html) einzusehen sind.

<sup>2</sup> Die gesamte Rede ist unter <http://www.3sat.de/nano/bstuecke/08547/?> zu finden.

<sup>3</sup> Vgl. Hildebrand: Internet-Ratgeber für Lehrer, 1999, S. 15.

Gerade der Deutschunterricht hat eine wichtige Funktion hinsichtlich dieser Anforderung, da Lese- und Schreibkompetenz die Grundlagen sind, um sich im Internet zu informieren bzw. damit zu kommunizieren. Hartmann konstatiert, dass Deutschlehrer aufgrund ihrer besonderen Qualifikation dazu prädestiniert sind, ihre Schüler auf die neuartigen Kommunikationsmöglichkeiten und die veränderte Literaturlandschaft vorzubereiten.<sup>4</sup> Denn da sie Spezialisten in den Bereichen Informationsgewinnung und -verarbeitung, Kommunikation sowie Textanalyse und -bewertung sind, können gerade sie in den Schülern „Verständnis und Verantwortungsgefühl für ihr Handeln in multimedialen Räumen“<sup>5</sup> wecken.

Zentrale Fragestellung dieser Arbeit wird nicht sein, ob man das Internet im Unterricht nutzen soll, denn die internetfähigen Computer stehen bereits in den Schulen, sondern wie dieses neue Medium sinnvoll und im Einklang mit den fachdidaktischen Zielen im Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Dabei werde ich schwerpunktmäßig die Sekundarstufe I behandeln, allerdings teilweise auch auf den Primarbereich verweisen.

Zuerst scheint es mir notwendig, begriffliche Abgrenzungen zu dem Themenfeld Medien vorzunehmen, um aufzuzeigen, welche Terminologie dieser Arbeit zu Grunde liegt, da in der medientheoretischen Forschung die Fachausdrücke nicht einheitlich verwendet werden. Zudem soll der Stellenwert, den Medien im Deutschunterricht einnehmen, abgesteckt werden.

Im zweiten Kapitel werde ich eine kurze Einführung in das Internet geben, in der die geschichtliche Entwicklung sowie die technischen Grundlagen und die für den Deutschunterricht wichtigsten Dienste berücksichtigt werden.

Anschließend wird ein Blick auf die gegenwärtige schulische Situation geworfen, d. h. es wird betrachtet werden, welche Initiativen die Anbindung von Schulen an das Internet fördern und welchen Erfolg sie dabei haben. Des Weiteren werde ich eine selbst durchgeführte Studie vorstellen, die unter anderem das Ziel hat heraus-

---

<sup>4</sup> Vgl. Hartmann: Neue Medien im Deutschunterricht, 2000, S. 17.

<sup>5</sup> Ebd., S. 23.

zufinden, ob das Internet im Deutschunterricht der Berliner Schulen eingesetzt wird. Die angelegte Methode des Einsatzes eines Fragebogens wird hierbei diskutiert werden müssen.

In Kapitel vier möchte ich exemplarisch einige Unterrichtsvorschläge verschiedener Autoren präsentieren und analysieren. Die vorangestellte didaktische Begründung rechtfertigt aufgrund des Rahmenplans, der Ausgangslage der Jugendlichen, des Zukunftsbezuges und lerntheoretischer Überlegungen den Internet Einsatz im Deutschunterricht.

Die aus den Unterrichtsvorschlägen resultierenden Konsequenzen für den Deutschunterricht sollen im fünften Kapitel dargelegt werden. Diese Annahmen werden durch die Erfahrungen eines Lehrers, der intensive Erfahrungen mit einem internetgestützten Deutschunterricht vorweisen kann, untermauert.

In Kapitel sechs werde ich mich kritisch mit dem Einsatz des Internet im schulischen Bereich auseinander setzen und auf die Gefahren und Risiken dieses neuen Mediums näher eingehen.

Abschließend werde ich die Ergebnisse zusammenfassen.

Wenn ich mich in meinen Ausführungen auf Quellen aus dem Internet beziehe, werde ich in den Fußnoten die vollständige Internet-Adresse angeben, um dies aufzuzeigen. Da die Erscheinungsdaten nur sehr selten im Internet angegeben werden, sind diese Quellen auch in meiner Arbeit ohne Jahreszahl.

Ich möchte darauf hinweisen, dass ich vor der Abgabe dieser Arbeit alle Internetadressen noch einmal überprüfen werde. Es kann jedoch wegen der Schnelligkeit des Mediums zu Änderungen der Adressen kommen, wofür ich um Verständnis bitte.

Aus Gründen des angenehmeren Leseflusses verzichte ich auf die Nennung der jeweils männlichen und weiblichen Form, womit keinesfalls eine Diskriminierung beabsichtigt ist.

# 1 Medien im Deutschunterricht

Da das Internet in dieser Arbeit als Unterrichtsmedium untersucht werden soll, ist es zuvor nötig, begriffliche Abgrenzungen zu diesem Themenfeld zu machen und den Stellenwert von Medien im Deutschunterricht abzustecken. Dabei wird das Internet, soweit es sinnvoll ist, in die Ausführungen einbezogen werden.

## 1.1 Begriffliche Abgrenzungen

### 1.1.1 Medien

Medien haben, vom lateinischen Wort „medium“ abgeleitet, die Bedeutung von „Mitte“ bzw. „Mittler“. Sie können sowohl Vermittler von Informationen sein als auch synonym für die Informationen selbst verwendet werden. Sie repräsentieren also bestimmte Lerngegenstände und -apparaturen und vermitteln gleichzeitig deren Aussagemöglichkeiten.<sup>6</sup>

In der medientheoretischen Forschungsliteratur wird häufig eine dreigliedrige Klassifikation zur Differenzierung der Kommunikationsmedien angewandt, die auf Pross zurückgeht. Dabei sind „Primäre Medien“ solche, die Kommunikation ohne Einsatz von Geräten erlauben, wie Gestik, Mimik und gesprochene Sprache. „Sekundäre Medien“ sind dadurch gekennzeichnet, dass auf Produktionsseite ein Gerät erforderlich ist, nicht aber beim Empfänger zur Aufnahme der Mitteilung, wie Rauchzeichen und alle Erzeugnisse der Schreib- und Druckkunst. „Tertiäre Medien“ sind all jene Kommunikationsmittel, zu denen technische Sender und Empfänger gehören. Dazu zählen beispielsweise das Telefon und die so genannten elektronischen Massenmedien, wie Rundfunk und Fernsehen.<sup>7</sup>

Massenmedien können sekundärer und tertiärer Natur sein. Sie zeichnen sich durch eine indirekte, einseitige und öffentliche Kommunikationsform aus. Das bedeutet, dass die zeitliche und/oder räumliche Distanz durch ein technisches Mittel überwunden werden muss, dass es keinen Rollentausch von Kommunikator

---

<sup>6</sup> Vgl. Schnitzer: Medienspezifische Grundfragen und Ansätze, 1977, S. 12.

<sup>7</sup> Vgl. Beth/Pross: Einführung in die Kommunikationswissenschaft, 1976, S. 109ff.

und Rezipient gibt, und dass die Kommunikation an einen nicht eindeutig definierten und prinzipiell unbegrenzten Personenkreis gerichtet ist. Darüber hinaus ist das Publikum räumlich verstreut.<sup>8</sup>

Diese, in der Forschung weithin vertretene, Charakterisierung lässt das Internet als Massenmedium nicht zu, da es sich dabei um ein interaktives Medium handelt, was bedeutet, dass bei den Diensten E-Mail, Chat und Newsgroup der Empfänger zum Sender und der Sender zum Empfänger werden kann. Da die anderen Merkmale der indirekten und öffentlichen Kommunikation, sowie des dispersen Publikums aber in vollem Maße auf die Dienste, mit Ausnahme der E-Mail, die nicht öffentlich ist, zutreffen, würde ich es trotzdem als (tertiäres) Massenmedium bezeichnen (zumal das World Wide Web sämtliche Kriterien eines Massenmediums erfüllt). Stimmt man dieser Einordnung nicht zu, gäbe es auch die Möglichkeit, das World Wide Web Massenmedium und die Dienste E-Mail, Chat und Newsgroup Kommunikationsmittel zu nennen. Ich werde das Internet jedoch in dieser Arbeit, mit Verweis auf die oben genannten Gründe, als Massenmedium bezeichnen.

Die gesamte Mediengeschichte lässt sich, nach Holly, „als der fortgesetzte Versuch sehen, die räumlichen und zeitlichen Beschränkungen der direkten Kommunikation zu überwinden“<sup>9</sup>. Da die heutigen Multimediacomputer die unterschiedlichen Kommunikationstypen der anderen Medien kombinieren, d. h. monologisch und dialogisch, sowie speichernd und übertragend sind, deutet sich seines Erachtens ein Endpunkt in der Entwicklung der Medien an.<sup>10</sup>

### **1.1.2 Unterrichtsmedien**

Unterrichtsmedien können primär, sekundär oder tertiär sein, wobei zumeist die technischen Mittler, die so genannten Lehr- und Lernmittel, gemeint sind. Dies können von der Kreide bis zum Multimediacomputer alle Medien sein, die nicht personaler Natur sind. Sie repräsentieren Lern- und Unterrichtsgegenstände und

---

<sup>8</sup> Vgl. Ziesenis: Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht, 2001, S. 362.

<sup>9</sup> Holly: Zur Einführung: Was sind Medien und wie gehen wir mit Medien um?, 1997, S. 5.

<sup>10</sup> Vgl. ebd.



sind diese Gegenstände selbst. Wichtigstes Grundprinzip beim Einsatz von Medien im Unterricht ist die Lernzielsubsidarität, d. h., dass Unterrichtsmedien zur Erreichung angestrebter Lernziele dienlich sein müssen und nicht zum Selbstzweck eingesetzt werden.<sup>11</sup>

Baacke erweitert die Forderung nach einer präzisen Lernzielformulierung um eine genaue und begründete Stoffauswahl. Als Träger bzw. Vermittler von Informationen in didaktischen Zusammenhängen sollten Medien idealerweise Kommunikation bewirken und Handlung ermöglichen. Sie können das Lernen nicht abkürzen oder mühelos machen, wie in den 60er Jahren häufig angenommen. Ihre Leistung besteht darin, verschiedene Lernformen anzubieten und in Verbindung mit direkter Kommunikation Lernmaterial bereitzustellen, das den Lehrer darin unterstützen kann, für jeden Lernschritt die beste Veranschaulichung zu finden.<sup>12</sup>

### **1.1.3 Mediendidaktik vs. Medienkunde**

Im Gebrauch der Termini im Bereich der Medientheorie herrscht in der Forschung Uneinigkeit. Ich werde der folgenden Begriffsbestimmung die Terminologie Baackes zu Grunde legen:

Unter dem Begriff „Medienpädagogik“ versteht man die „übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“.<sup>13</sup> Einzelne Aspekte der Medienpädagogik werden durch verschiedene Bezeichnungen, wie „Mediendidaktik“ oder „Medienkunde“, spezifiziert. Das Beschäftigungsfeld der Mediendidaktik ist im Bereich des Einsatzes von Medien, die pädagogisch reflektierte Ziele erreichen sollen, anzusiedeln. Die Medienkunde dagegen beschäftigt sich mit der Vermittlung von Wissen über die technischen, organisatorischen, rechtlichen und politischen Funktionen der Medien.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Vgl. Schnitzer: Medienspezifische Grundfragen und Ansätze, 1977, S. 15.

<sup>12</sup> Vgl. Baacke: Die Medien, 1997, S. 331ff.

<sup>13</sup> Ebd., S. 325.

<sup>14</sup> Vgl. ebd.

Im Deutschunterricht wird es wohl notwendig sein, mediendidaktische und medienkundliche Aspekte miteinander zu verbinden. Denn, damit die Schüler das Internet theoretisch reflektiert als Hilfsmittel nutzen können, müssen sie Fertigkeiten im Umgang mit diesem Medium ausbilden sowie über die Möglichkeiten und Grenzen Bescheid wissen.<sup>15</sup> Ziel ist es also, Medienkompetenz zu vermitteln, die sich in vier Bereiche ausdifferenzieren lässt:

1. Bewusste Wahrnehmung: Grundlage für einen pädagogisch intendierten Umgang mit Medien ist eine Schulung der Wahrnehmungsprozesse, die durch die tägliche Bilder- und Geräuschefflut oftmals nur noch oberflächlich sind. Als Gegenmaßnahme können Details analysiert und Inhalte sprachlich wiedergegeben werden, um zu einer vertieften Wahrnehmung zu gelangen.<sup>16</sup>
2. Kompetente Handhabung: Technik bildet häufig die erste Hürde im Umgang mit den neuen Medien. Aus diesem Grund ist technische Kompetenz notwendig.<sup>17</sup>
3. Kritisches Verständnis: Da Medien die Wirklichkeit nur eingeschränkt wiedergeben, müssen Bedeutungszuweisungen, wie beispielsweise eine Bildsymbolik, erst gedeutet werden. Eine weitere Teilkompetenz ist also die Fähigkeit, mediale Inhalte zu entschlüsseln und kritisch zu verstehen.<sup>18</sup>
4. Aktive Anwendung: Diese pragmatische Teilkompetenz beinhaltet die selbstverantwortliche Nutzung und die sozialverantwortliche Kommunikation.<sup>19</sup>

## **1.2 Die Stellung von Medien innerhalb des Unterrichtsgefüges**

Erst seitdem die so genannte Berliner Schule (repräsentiert von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz) Medien in das didaktische Entscheidungsfeld

---

<sup>15</sup> Vgl. Noack: Schule im Internet: Die Datenbahn im Unterricht, 1996, S. 500.

<sup>16</sup> Vgl. Maier: Mit Medien motivieren, 2001, S.47.

<sup>17</sup> Vgl. ebd.

<sup>18</sup> Vgl. ebd.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., S. 48.

aufgenommen hat, kann überhaupt von Mediendidaktik gesprochen werden. Durch das Zusammenwirken der sechs Strukturmomente Intentionen, Themen, Methoden, Medien, anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen konstituiert sich Unterricht als „absichtsvoll pädagogisches Geschehen“<sup>20</sup>. Zwischen diesen Entscheidungs- und Bedingungsfeldern herrscht ein Interdependenzverhältnis, was bedeutet, dass sie in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen. Aus diesem Grund lassen sich die einzelnen Bereiche nur innerhalb dieses Beziehungsgefüges betrachten. Im Folgenden möchte ich deshalb die Beziehungen des medialen Feldes zu den anderen Momenten darstellen. Dabei ist mir durchaus bewusst, dass die Prozesshaftigkeit von Unterricht in diesem Modell vernachlässigt wird. Allerdings eignet es sich gerade aufgrund seiner formalen Beschreibung, um Medien in das Unterrichtsgefüge einzuordnen.

### **Medien im Verhältnis zu den Intentionen**

Bezüglich der Intentionen, verstanden als pädagogische Absichten hinsichtlich der angestrebten Lernziele, können Medien monovalent oder polyvalent sein. Das bedeutet, dass sie entweder zur Erreichung einzelner oder mehrerer unterschiedlicher Lernziele genutzt werden können.<sup>21</sup>

### **Medien im Verhältnis zu den Themen**

Die Themen des Unterrichts, also Inhalte, die sich für die Verwirklichung der Intentionen eignen, werden von Medien auf verschiedene Weise wiedergegeben. So können sie Abbildungen (wie Fotos, Filme oder Tonaufzeichnungen), Muster (beispielsweise Mineralien, Pflanzen oder Artefakte), Symbole (wie Modelle oder gesprochene und geschriebene Sprache) oder Gestaltungsmittel, also Materialien und Werkzeuge, sein.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Schulz: Unterricht - Analyse und Planung, 1970, S. 23.

<sup>21</sup> Vgl. ebd., S. 34.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S. 35.

Das Internet vereint drei dieser Repräsentationsebenen in sich. Da es geschriebene Sprache und auch Bilder, Filme und Töne darstellen kann, hat es sowohl symbol- als auch abbildhaften Charakter. Obwohl Schulz wohl eher auf Materialien, wie Holz und Metall, und Werkzeuge, wie Hammer und Säge, anspielt, ist das Internet meines Erachtens darüber hinaus als Gestaltungsmittel zu betrachten, da die Schüler beispielsweise eine eigene Website kreieren können.

### **Medien im Verhältnis zu den Methoden**

Methodisch gesehen, wobei Methoden Verfahren sind, welche die Intentionen und Themen verwirklichen sollen, können Medien entweder als Lehr- oder Lernmittel eingesetzt werden. Als Lehrmittel unterstützen sie den Lehrer in seinen geplanten Aktionen, während sie als Lernmittel dem Schüler in seinem Lernprozess helfen sollen. Allerdings kann hierbei nicht in jedem Fall eine eindeutige Trennungslinie gezogen werden. Die mögliche intentionale Polyvalenz vieler Medien, so auch des Internet, lässt darüber hinaus zahlreiche Alternativen in der methodischen Handhabung zu.<sup>23</sup>

### **Medien im Verhältnis zu den anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen**

Die anthropogenen Voraussetzungen, also die Anlagen und Erfahrungen der am Unterricht Beteiligten, und die sozial-kulturellen Voraussetzungen, zu denen z. B. die Klassenfrequenz oder die Ausstattung der Schule gehören, wirken sich auf den Medieneinsatz aus. So können etwa die Erwartungshaltung der Schüler oder ihre Akzeptanz dem Medium gegenüber, den Unterricht nachhaltig beeinflussen. Des Weiteren ist es möglich, dass ein zu geringer Vertrautheitsgrad in der Benutzung des Mediums die Vermittlung des Unterrichtsthemas stören kann.<sup>24</sup> Dies sollte bei einem Interneteinsatz bedacht werden.

---

<sup>23</sup> Vgl. Schulz: Unterricht - Analyse und Planung, 1970, S. 35.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., S. 35ff.

### 1.3 Aufgaben von Medien im Deutschunterricht

Abschließend soll der didaktische Ort von Medien im Deutschunterricht aufgezeigt werden. Medien haben, nach Ziesenis, folgende Aufgaben im Deutschunterricht:

1. Sie können zu dem Gegenstand der Analyse werden,
2. als Mittel aktiver Kommunikation eingesetzt werden,
3. als technische Hilfsmittel genutzt werden und
4. Konstituenten für fächerübergreifende Projekte sein.<sup>25</sup>

Sind Medien Gegenstand der Analyse, werden die Schüler meist zu Rezipienten, während sie zu Kommunikatoren werden, wenn die Medien Mittel der Interaktion sind. Das Internet erfordert beide Behandlungsformen. So liegt der Vorteil des Internet in der Möglichkeit des aktiven Umgangs, der kreativ, reflexiv und informativ-appellativ sein kann. Kreativ, da Texte selbst erstellt werden können, reflexiv in der Hinsicht, dass das Schreiben dieser Texte oder andere Aktivitäten, wie das Suchen mithilfe einer Suchmaschine, einer Problemlösung dienlich sein können und informativ-appellativ, weil das Internet die Möglichkeit bietet, eigene Produktionen einer großen Öffentlichkeit zu präsentieren. Daneben ist es allerdings ebenso wichtig, dass die Schüler über das Internet reflektieren, also beispielsweise die Bedingungen der Herstellung und die Vertextungsstrategien dieses neuen Mediums analysieren.<sup>26</sup>

Das Internet ist schon von seiner Beschaffenheit her ein technisches Hilfsmittel und interdisziplinär, da verschiedene Fähigkeiten, wie die Beherrschung der deutschen und englischen Sprache sowie informationstechnische Grundfertigkeiten, für seine Nutzung erforderlich sind. Natürlich bietet es sich darüber hinaus auch an, mit anderen Fachbereichen zu korrespondieren, um gemeinsame Projekte durchzuführen.

---

<sup>25</sup> Vgl. Ziesenis: Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht, 2001, S. 389.

<sup>26</sup> Terminologie nach Ziesenis: Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht, 2001, S. 390ff.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Medien im Deutschunterricht ein nicht zu unterschätzender Stellenwert zukommt, da sie Veranschaulichungen bieten und das Lernen über unterschiedliche Kanäle ermöglichen können. Darüber hinaus eignen sie sich für reflektierende Sequenzen. So können beispielsweise im Literaturunterricht durch das Lernen im Medienverbund vergleichende Verfahren geübt werden.

## 2 Einführung in das Medium Internet

Das Internet ist ein weltweites Informationsnetz, das Computer miteinander verbindet. Im Gegensatz zum Telefon, das nur gesprochene Sprache überträgt, lässt sich über das Internet alles senden, was sich digitalisiert in einer Computerdatei befindet, wie Texte, Bilder oder Töne.

### 2.1 Historischer Abriss

Die Ursprünge des heutigen Internet reichen in die 60er Jahre, also in die Zeit des Kalten Krieges, zurück. Die Furcht vor einem Atomschlag veranlasste das amerikanische Verteidigungsministerium, ein Computernetzwerk zu entwickeln, dessen Aufgabe darin bestand, Daten im Falle eines Angriffes besser zu schützen.<sup>27</sup> Denn eine Kernwaffenexplosion löst nicht nur eine Druckwelle, sondern auch eine elektromagnetische Schockwelle aus, welche das derzeitige Computernetz stellenweise lahm gelegt hätte. Aufgrund der zentral gesteuerten Netzstruktur hätte dies zu einem Totalausfall geführt.<sup>28</sup>

Von der „Defense Advanced Research Projects Administration“ (DARPA), Teil des US-Militärs, wurde das Projekt „DARPAnet“ gestartet mit dem Ziel, ein Netz zu schaffen, in dem jeder angeschlossene Rechner über mehrere Wege mit den anderen Rechnern kommunizieren kann. So würde das Netz auch dann funktionieren, wenn größere Teilbereiche ausfielen. 1969 waren dann die ersten vier Rechner an das „DARPAnet“ angeschlossen.<sup>29</sup>

Die Idee eines dezentralen Computernetzwerkes wurde bald von anderen Institutionen aufgenommen, wodurch weitere kleine Netzwerke mit denselben Strukturen entstanden, die nach und nach zu einem Gesamtnetz verbunden

---

<sup>27</sup> Vgl. Stangl: Internet@Schule, 2000, S. 15.

<sup>28</sup> Vgl. Grabis/Kienitz: Der Internet-Guide für Schüler, 2001, S. 6.

<sup>29</sup> Vgl. ebd.

wurden. 1983 wurde es in einen militärischen („MILNET“) und einen zivilen („ARPAnet“<sup>30</sup>) Bereich aufgespalten.<sup>31</sup>

In den 80er Jahren vermehrten sich die angeschlossenen Rechner im zivilen Teil des Netzes sprunghaft. Dabei spielte die amerikanische Organisation „National Science Foundation“ (NSF) eine wichtige Rolle, die ein Leitungsverbandssystem schuf, das alle bedeutenden wissenschaftlichen Rechenzentren des Landes miteinander verband. Einzelne Universitätsrechner oder kleinere Netze konnten über ein Rechenzentrum in andere Netze gelangen.<sup>32</sup>

Der Name „ARPAnet“ wurde am Ende der 80er Jahre verworfen, und es bürgerte sich die Bezeichnung „Internet“ ein, da alle Netze, auch das mittlerweile in Europa entstandene „EUnet“, miteinander verknüpft waren. Zu Beginn nutzten vor allem Wissenschaftler und Forscher die neue Kommunikationsmöglichkeit. Bald darauf kamen Studenten hinzu. Doch erst seitdem PCs weit verbreitet und Modems<sup>33</sup> erschwinglich wurden, konnte sich das Internet zum Massenmedium entwickeln.<sup>34</sup>

## 2.2 Technische Grundlagen und Dienste

Damit eine systemübergreifende Kommunikation möglich ist, wurde eine neue Sprache (Protokoll) entwickelt, das TCP/IP, mit dem verschiedene Betriebssysteme, wie beispielsweise Microsofts Windows und Apples MacOS miteinander kommunizieren können.<sup>35</sup>

Die Daten, die versendet werden sollen, werden in einzelne Datenpakete aufgeteilt, getrennt voneinander durch das Netz geschickt und beim Empfänger wieder

---

<sup>30</sup> Das „DARPAAnet“ legte sein „Anfangs-D“, das für Defense (Verteidigung) stand, ab und wurde zum „ARPAnet“.

<sup>31</sup> Vgl. Grabis/Kienitz: Der Internet-Guide für Schüler, 2001, S. 6f.

<sup>32</sup> Vgl. Stangl: Internet@Schule, 2000, S. 16.

<sup>33</sup> Ein Modem verwandelt die digitalen Daten des Computers in Tonsignale, um mit den Telefonleitungen übertragen werden zu können. Das Modem des Empfängers wandelt die Tonsignale wieder in digitale Daten zurück, damit sie der Computer lesen kann.

<sup>34</sup> Vgl. Grabis/Kienitz: Der Internet-Guide für Schüler, 2001, S. 7.

<sup>35</sup> Vgl. Runkehl/Schlobinski/Siever: Sprache und Kommunikation im Internet, 1998, S. 19.



zusammengesetzt. Dies regelt das Transmission-Control-Protocol (TCP). Damit die Datenpakete beim Empfänger ankommen können, müssen sie mit genauen Adressen versehen werden. Das Internet-Protocol (IP) stellt die Adressen durch vier Byte<sup>36</sup> lange Zahlen dar, wobei jedes einzelne Byte als eine Zahl zwischen 0 und 255 ausgedrückt und durch einen Punkt von dem nächsten Byte abgetrennt wird.<sup>37</sup> Um dem Benutzer den Umgang mit den Adressen zu erleichtern, kann statt der Zahlenkombination ein Name benutzt werden, den das Domain-Name-System (DNS) in die entsprechende IP-Adresse rückübersetzt.<sup>38</sup>

Das Internet stellt lediglich die Möglichkeit des Informationsaustausches dar, entspricht also den Verbindungsleitungen. Die eigentliche Interpretation der Daten geschieht durch die verschiedenen Dienste des Internet. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Dienste mit ihren Merkmalen erläutern:

**Electronic Mail (E-Mail):** Die E-Mail gilt als die elektronische Nachfolgerin zu der im Computerjargon als Snail-Mail (Schneckenpost) bezeichneten Briefpost. Sie ist durch zahlreiche Vorteile gekennzeichnet: Zum einen ist eine E-Mail schneller und meist kostengünstiger als die Briefpost. Sie bietet zum anderen die Möglichkeit, Text-, Bild- und Tondokumente, sowie Programme als Anhang (Attachment) beizufügen. Des Weiteren können Informationen sehr einfach und schnell an verschiedene Personen gleichzeitig verschickt werden, und es besteht eine verbesserte Möglichkeit zur Beantwortung von E-Mails, da die Antwort automatisch adressiert wird, und die zu beantwortende E-Mail in die Antwort kopiert und Absatz für Absatz kommentiert und beantwortet werden kann.<sup>39</sup>

Allerdings können, anders als bei der Briefpost, keine Gegenstände mitgeschickt werden. Die kleinste Abweichung von der korrekten Adresse führt dazu, dass die

---

<sup>36</sup> Ein Byte sind acht Bit, wobei Bit die kleinste Informationseinheit darstellt, nämlich 0 oder 1.

<sup>37</sup> Eine fiktive IP-Adresse könnte also „195.234.101.77“ lauten.

<sup>38</sup> Vgl. Runkehl/Schlobinski/Siever: Sprache und Kommunikation im Internet, 1998, S. 20f.

<sup>39</sup> Vgl. Bayer: Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet, 2000, S. 11.

E-Mail ihr Ziel nicht erreicht, während kleine Fehler in der Postadresse von den zuständigen Mitarbeitern zumeist korrigiert werden können.<sup>40</sup>

**Chat:** Chatten (engl. to chat = plaudern, schwatzen) erfolgt im Gegensatz zur E-Mail-Kommunikation synchron, d. h. in Echtzeit. Die Interaktion ist direkt und wechselseitig wie beim Telefonieren, allerdings nicht sprach-, sondern schriftbasiert. Die einzelnen Beiträge erscheinen in einem kontinuierlich ergänzten Gesprächsprotokoll auf den Bildschirmen aller Beteiligten, wobei vor jedem Gesprächsbeitrag die selbst gewählten Pseudonyme der Teilnehmer erscheinen.<sup>41</sup>

**Newsgroup:** Eine Newsgroup kann man sich wie ein elektronisches „Schwarzes Brett“ vorstellen, an dem Informationen oder Fragen zu einem bestimmten Thema für ein öffentliches Publikum ausgehängt werden. Diese werden dann von anderen Nutzern vielfach kommentiert. Newsgroups stellen also Foren zur Information und Diskussion über viele Spezialgebiete dar.<sup>42</sup>

**World Wide Web (WWW):** Die Grundlagen für die heutige Form des WWW wurden 1989-1990 in Genf gelegt. Es ist nicht mit dem Internet gleichzusetzen, hat aber entscheidend zu seiner Popularität beigetragen. Die multimedialen Dokumente dieser öffentlich zugänglichen Datenbank sind zwar auf verschiedenen Rechnern gespeichert, aber untereinander vernetzt. Über eine grafische Oberfläche können (Hyper-)Texte, Bilder, Töne, Videos, Grafiken, Tabellen oder Programme miteinander verbunden werden.<sup>43</sup>

Als Hypertexte bezeichnet man eine völlig neue Textorganisation. So genannte Links oder Hyperlinks, das sind beispielsweise farbig vom übrigen Text abgehobene oder unterstrichene Wörter, stellen eine Art Querverweis dar, wie man sie in Lexika am Ende eines Artikels findet. Ein Anklicken mit dem Mauszeiger be-

---

<sup>40</sup> Vgl. Runkehl/Schlobinski/Siever: Sprache und Kommunikation im Internet, 1998, S. 28f.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., S. 72f.

<sup>42</sup> Vgl. Bayer: Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet, 2000, S. 12.

<sup>43</sup> Vgl. Borrmann/Gerdzen: Internet im Deutschunterricht, 2001, S. 8.

wirkt, dass eine neue WWW-Seite geöffnet wird, die eine Weiterführung oder Ergänzung zu der vorigen Seite darstellt. Dieses neue Dokument kann auch auf einem räumlich weit entfernten Server liegen.<sup>44</sup>

Jedes Dokument besitzt auch im WWW wieder eine eindeutige Adresse, die als URL (Uniform Resource Locator) bezeichnet wird. Solch ein Dokument wird durch die Hypertext Markup Language (HTML) beschrieben. Diese Sprache besteht aus Anweisungen im Quelltext, die seine Gestaltung steuern, also festlegen, wie der Text und eventuell andere Elemente, z. B. Bilder, auf der Seite angezeigt werden sollen. Ein dafür vorgesehenes Programm, der Browser, übersetzt diese Art Code, damit die Webseite richtig angezeigt wird. Die Homepage eines Dokumentes ist eigentlich nur die Startseite, wird aber heutzutage häufig synonym zu dem Begriff Website gebraucht, die aus einer Empfangsseite und weiteren Dokumenten mit spezifischeren Informationen besteht.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Vgl. Bayer: Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet, 2000, S. 12.

<sup>45</sup> Vgl. Hildebrand: Internet-Ratgeber für Lehrer, 1999, S. 26f.

### 3 Situationsbeschreibung

An dieser Stelle erscheint es mir sinnvoll, die derzeitige Situation an Schulen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zur Nutzung des Internet zu beleuchten und darzustellen, inwieweit dieses Medium im Deutschunterricht eingesetzt wird.

#### 3.1 Internet in Schulen

Seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bemühten sich verschiedene Initiativen darum, deutschen Schulen einen Internetzugang zu ermöglichen.<sup>46</sup> Die wohl bekannteste Initiative „Schulen ans Netz“ wurde, von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Deutschen Telekom AG initiiert, im April 1996 gegründet. Bundesweit wurden bis Mitte 2000 rund 13.000 Schulen mit Internetanschlüssen, Online-Freistunden und teilweise auch mit Hard- und Software gefördert.<sup>47</sup>

Das Projekt T@School der Deutschen Telekom ist im Februar 2000 ins Leben gerufen worden, mit dem Ziel nun allen staatlichen und staatlich anerkannten Schulen in Deutschland bis zum Ende des Jahres 2001 den Zugang zum Internet zu eröffnen.<sup>48</sup>

Nach telefonischer Auskunft des Projektmanagers von T@School, Raeid Meri, haben bundesweit mittlerweile 99% aller Schulen einen Internetzugang, wobei die übrigen Schulen entweder gerade neu gegründet wurden oder einen Internetanschluss generell ablehnen.

Darüber hinaus wurden kostenlos in rund 5000 Schulen T-Cl@ss-Medienecken mit jeweils 4 PCs und in 30 Schulen ein T-Cl@ssroom, d. h. ein komplett vernetztes „Internet-Klassenzimmer“ mit ca. 20 vollständig vorkonfigurierten Rechnern, die über die Breitbandtechnik T-DSL ans Internet angeschlossen sind, einge-

---

<sup>46</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen, soweit nicht anders angegeben, auf Informationen aus Broschüren, die ich von den Initiativen angefordert habe. Da dort in keinem Fall ein Autor explizit genannt wird, werde ich die jeweilige Initiative angeben.

<sup>47</sup> Vgl. Schulen ans Netz: Tabellarischer Überblick, Stand: 08/2002, S. 1.

<sup>48</sup> Vgl. Deutsche Telekom: T@School - eine Erfolgsstory macht Schule, Stand: 03/2001, S. 2.

richtet. Unterschiedliche Unternehmen, wie Microsoft und Epson, unterstützten diese Teilprojekte.<sup>49</sup>

Nach diesen Hard- und Softwareprojekten haben T@School und Schulen ans Netz eine neue inhaltliche Ausrichtung bekommen. Hauptziel ist es nun, die neuen Medien im Fachunterricht zu verankern. So schult die Telekom im Rahmen von Team@School Lehrer hinsichtlich des Interneteinsatzes und Schulen ans Netz unterstützt seit 2001 den Unterrichtsalltag mit Internetwettbewerben, Veranstaltungen und Onlineplattformen. Zu diesen Plattformen gehören der interaktive Onlinedienst „Lehrer Online“ (<http://www.lehrer-online.de>), die Arbeits- und Kommunikationsplattform für Lehrerinnen „LeaNet“ (<http://www.leanet.de>), „LizzyNet“ mit Internetangeboten für Schülerinnen ab 14 Jahre (<http://www.lizzynet.de>) und der Homepage-Generator für Grundschüler „Primolo“ (<http://www.primolo.de>).<sup>50</sup>

Neben diesen bundesweiten Projekten engagieren sich auch auf Länderebene Initiativen, wie seit dem 1. Januar 2001 die Berliner gemeinnützige Gesellschaft mbH CidS!, wobei diese Abkürzung für Computer in die Schulen! steht. CidS! versteht sich als vorrangig für die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport tätiger Dienstleister und sieht es unter anderem als Aufgabe an, die Berliner Schulen bei der Ausstattung mit geeigneter Hard- und Software zu unterstützen sowie die Medienkompetenz von pädagogischem Personal durch Konzeptentwicklung und Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen zu erhöhen.<sup>51</sup>

### **3.2 Internet im Deutschunterricht**

Wie ich aufzuzeigen versucht habe, gibt es zahlreiche Bemühungen, das Internet in den Schulunterricht zu integrieren. Ob dies im Deutschunterricht der Berliner Schulen bereits gelungen ist, möchte ich nun untersuchen.

---

<sup>49</sup> Vgl. Deutsche Telekom: T@School - eine Erfolgsstory macht Schule, Stand: 03/2001, S. 4.

<sup>50</sup> Vgl. Schulen ans Netz: Jahresbericht 2001, S. 9ff.

<sup>51</sup> Vgl. CidS!: Strategie der CidS! Computer in die Schulen gGmbH  
<http://www.cidsnet.de/data/JUCO-Downloads/CidS-strategie.pdf>

### 3.2.1 Vorstellung und Begründung des Fragebogens

Zu der oben genannten Fragestellung habe ich einen Fragebogen entwickelt, der folgendermaßen aufgebaut ist:

1. In welchen Fachbereichen wird das Internet an Ihrer Schule genutzt?
2. Wo befinden sich die Internetzugänge? (Klassenraum, Informatikraum, PC-Pool, etc.)
3. Ist Einzelarbeit möglich oder müssen sich mehrere Schüler einen Internetcomputer teilen? Wie viele Schüler müssen sich einen Internetcomputer teilen?
4. Nutzen Sie das Internet in Ihrem Deutschunterricht? Wenn nein, warum nicht? Wenn ja, wie? (Erfahrungen und Ideen)
5. Wenn Sie das Internet bereits im Deutschunterricht einsetzen, meinen Sie, dass die Schüler dies eher positiv oder eher ablehnend bewerten?
6. Nutzen Sie das Internet auch privat? Wenn ja, empfinden Sie dies als Bereicherung oder könnten Sie darauf auch gut verzichten?

Statistische Einheit ist ein Deutschlehrer pro Berliner Schule, wobei nur staatliche oder staatlich anerkannte Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien Berücksichtigung finden.<sup>52</sup> Obwohl der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Sekundarstufe I liegt, möchte ich in der Studie auch den Einsatz des Internet im Primarstufenbereich untersuchen, da dies Rückschlüsse auf den Sekundarstufenbereich hinsichtlich der anzunehmenden Vorerfahrungen zulässt. Die Eingrenzung auf einen Lehrer pro Schule ergibt sich aus den Fragen eins bis drei, da sich diese auf die Situation der jeweiligen Schule beziehen. Die Auswertung von Mehrfachnennungen pro Schule würde das Ergebnis verfälschen.

Den Fragebogen verschickte ich per E-Mail in einem ersten Durchgang an alle Schulen, die unter <http://www.schulweb.de> verzeichnet sind, und welche den oben genannten Schultypen zuzuordnen sind. Von diesen 350 E-Mails kamen 47

---

<sup>52</sup> Terminologie dieser Studie nach Bol: Deskriptive Statistik, 1989, S. 10ff.

aufgrund von veralteten oder falsch veröffentlichten Adressen nicht an. Insgesamt antworteten 28 Deutschlehrer.

Da mir diese Anzahl zu wenig erschien und ich bei weiterer Recherche auf das Schulverzeichnis des Landesschulamtes stieß, wo sämtliche Berliner Schulen aufgelistet sind, schickte ich den Fragebogen in einem zweiten Durchgang an all jene Schulen, die dort mit einer E-Mail-Adresse verzeichnet sind.<sup>53</sup> Von diesen 726 E-Mails kamen 80 nicht an.

Es füllten weitere 34 Lehrer den Fragebogen aus, so dass sich eine statistische Masse von 62 Personen ergibt. Die Studie erhebt damit nicht den Anspruch empirischer Repräsentativität, vermittelt aber einen ersten Eindruck der gegenwärtigen schulischen Situation. Ich habe sicher gestellt, dass von jeder Schule nur ein Ergebnis in die Auswertung eingeht.

Diese Grundgesamtheit ist räumlich durch die Beschränkung auf Berliner Schulen, zeitlich auf den Zeitraum von August bis September 2002 und sachlich durch die Restriktion auf Deutschlehrer eindeutig abgrenzbar.

Als Merkmale, also als Beschreibungsmöglichkeiten für die statistischen Einheiten, erhob ich das Geschlecht des Lehrers und den Schultyp. Ersteres ist für die Fragen eins bis drei unerheblich, weswegen ich es bei der Auswertung dieser Fragen unberücksichtigt lasse. Allerdings ist das Geschlecht in der tabellarischen Auswertung, die im Anhang zu finden ist, aus formalen Gründen mit aufgenommen.<sup>54</sup>

Obwohl die qualitative Datenerhebung den Vorteil bietet, bei Unklarheiten nachfragen zu können, und die Antworten meist ausführlicher sind, entschied ich mich für den Einsatz eines Fragebogens. Diese Methode macht es nämlich möglich, dass in kürzerer Zeit mehr Personen befragt werden können. Darüber hinaus wird die Beantwortung der Fragen schematisiert, um Vergleiche anstellen zu können.

---

<sup>53</sup> Die E-Mail-Adressen sind unter: <http://www.landesschulamt-berlin.de/svz/schulver.htm> zu finden.

<sup>54</sup> Diese Tabelle enthält sämtliche absoluten Werte (nach Schultyp und Geschlecht aufgeschlüsselt).

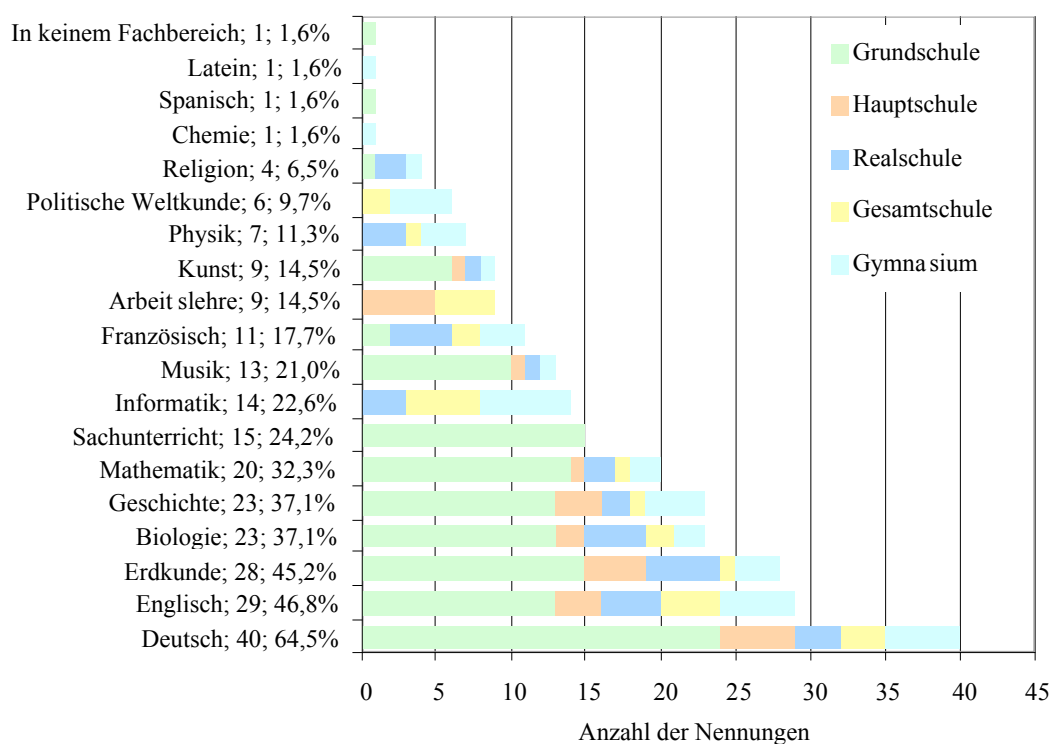
Die Vorteile der E-Mail, welche in Kapitel 2.2 erläutert wurden, und die Fragen, die so formuliert sind, dass eine informative Beantwortung auch in kurzen Sätzen möglich ist, sollte das Ausfüllen des Fragebogens so unaufwändig wie möglich machen.

### 3.2.2 Auswertung der Umfrage

Insgesamt antworteten mir deutlich mehr Männer als Frauen, was für den Grundschulbereich bemerkenswert ist, da dort über 80% der Lehrer weiblichen Geschlechts sind. Die meisten Antworten bekam ich von Grundschullehrern. Dies ist durch die vergleichsweise höhere Anzahl an Schulen dieses Schultyps erklärbar.

Mit der ersten Frage hatte ich die Absicht zu ermitteln, wie groß die Akzeptanz des Internet in den verschiedenen Fachbereichen ist. Die folgende grafische Darstellung zeigt die Ergebnisse, wobei die erste Zahl hinter dem Fach die absolute Anzahl der Nennungen angibt (Mehrfachnennungen waren möglich) und die zweite zeigt, wie viel Prozent aller befragten Schulen das Internet in diesem Fach einsetzen:

Frage 1: In welchen Fachbereichen wird das Internet an Ihrer Schule genutzt?





Entgegen meiner Erwartung, dass das Internet vor allem eine Domäne der Informatiklehrer sei, wird dieses Medium vorwiegend im Deutschunterricht eingesetzt. Vor allem in Grundschulen – mit 24 von insgesamt 40 Nennungen – findet es Einsatz, wodurch man als Lehrer in höheren Klassenstufen eventuell mit Vorerfahrungen der Schüler rechnen kann. Auch im Bereich der Fremdsprachen, vor allem im Englischunterricht, und in Erdkunde, Geschichte sowie Biologie nutzen es die befragten Lehrer häufig zur Unterrichtsgestaltung. Unvermutet belegt der Fachbereich Informatik mit 14 Nennungen nur Platz 7, wobei jedoch noch einmal darauf hingewiesen werden muss, dass vor allem Lehrer aus dem Grundschulbereich, der keinen Informatikunterricht aufweist, geantwortet haben. Interessant erscheint mir darüber hinaus der häufige Einsatz des Mediums im Musikunterricht der Grundschule mit 10 von insgesamt 13 Nennungen.

Bei der Frage nach dem Ort des Internetzugangs ist, mit 45 Angaben vorherrschend, ein PC-Pool genannt worden, gefolgt vom Informatikraum, der 22 Bezeichnungen aufweist. Diese Unterscheidung ist im Nachhinein betrachtet unwesentlich, da ich stets darauf hingewiesen wurde, dass auch die anderen Fachbereiche Zugang zu den Informatikräumen hätten. Die Schüler und Lehrer müssen also zumeist den Klassenraum verlassen, um das Internet zu nutzen, was organisatorischen Aufwand bedeuten und Spontaneität reduzieren kann. Dass ein Internetcomputer im Klassenraum vorhanden ist, trifft hauptsächlich für Grundschulen zu (10 von 14 Nennungen), was ich mir – rein spekulativ – nur durch die telefonische Aussage des oben genannten Projektmanagers von T@School erklären kann, dass nämlich vor allem die Grundschulen mit Hard- und Software unterstützt werden.

Bei der dritten Fragestellung, die darauf abzielte herauszufinden, wie viele Rechner den Schülern jeweils zur Verfügung stehen, bin ich von zwei Lehrern darauf hingewiesen worden, dass das Wort „müssen“ in dem Teil der Frage „oder müssen sich mehrere Schüler einen Internetcomputer teilen“ zu negativ sei. Denn im Hinblick auf eine neue Lernkultur sei das Lernen in kooperativen Kontexten essenzielles Element von Lernsituationen. Eine Abwertung von Partner- oder Gruppenarbeit habe ich mit der Frage keineswegs beabsichtigt, jedoch erscheint es mir

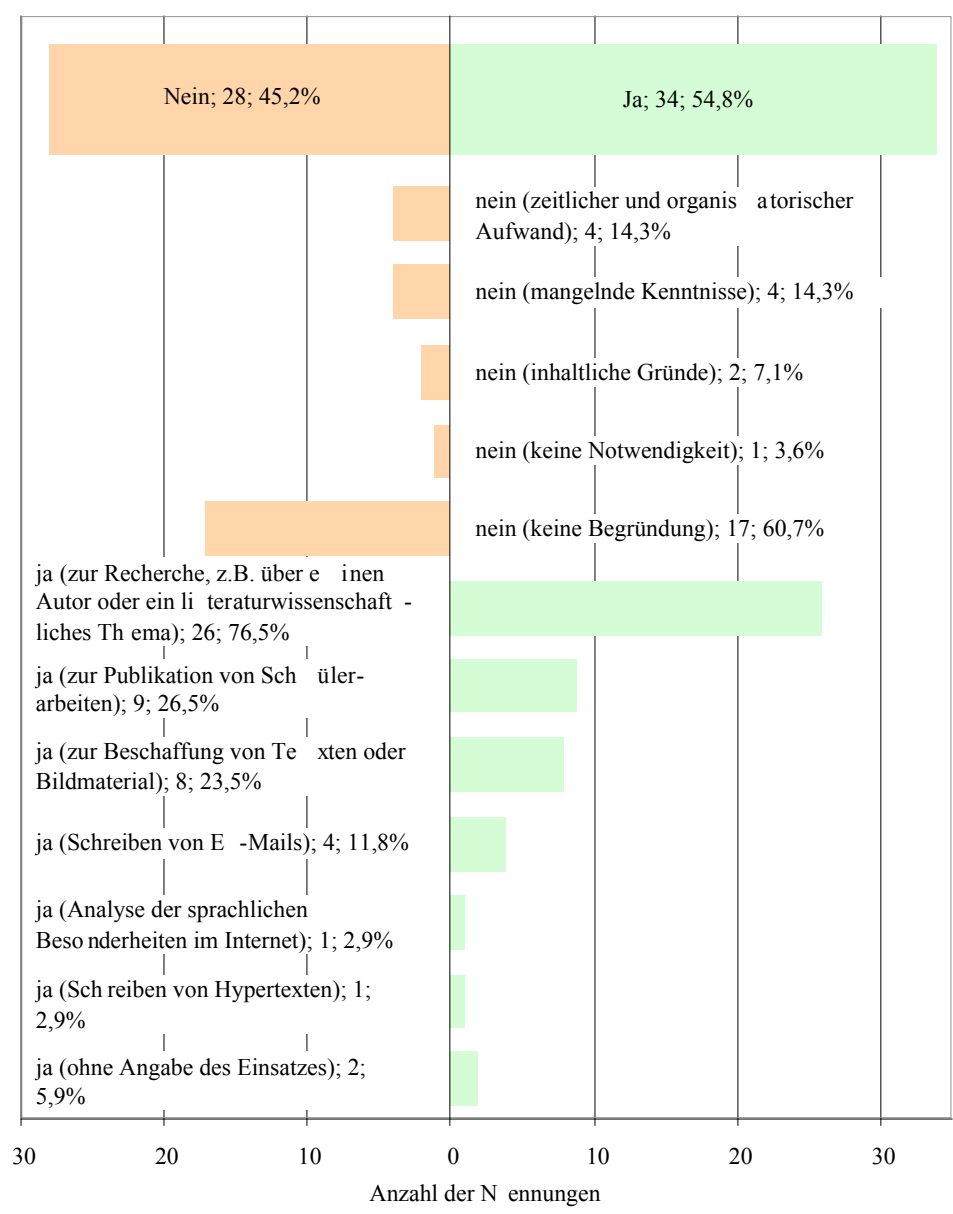
sinnvoll, dass auch Einzelarbeit möglich sein sollte, wenn es der Lernanlass und die Lernziele begründen.

In den meisten Schulen müssen sich zwei Schüler einen Internetcomputer teilen. Dabei wurde öfter angemerkt, dass im Teilungsunterricht auch Einzelarbeit möglich ist bzw. den Schülern binnendifferenzierend unterschiedliche Aufgaben erteilt werden. Einzelarbeit ist, genauso wie die Möglichkeit der Nutzung des Internet im Klassenraum, auch hier wieder vor allem in den Grundschulen möglich. Die größte Anzahl an Schülern, die sich einen Internetcomputer teilen müssen, ist in meiner Umfrage vier. Diese meines Erachtens sehr hohe Zahl wurde allerdings nur einmal genannt.

Für die Fragen vier bis sechs habe ich das Geschlecht der Lehrer berücksichtigt, konnte jedoch keine signifikanten Unterschiede erkennen. Die Differenzen, die mir trotzdem bemerkenswert erscheinen, werde ich in den folgenden Ausführungen anmerken.

Das Diagramm zeigt, ob die befragten Deutschlehrer das Internet in ihrem Deutschunterricht einsetzen. Der erste Balken stellt die absolute Verteilung von Ja- und Nein-Antworten dar. Die Prozentangaben beziehen sich daher auf die Gesamtheit der befragten Lehrer. Weiter unten sind die Antworten aufgegliedert, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Prozentangaben beziehen sich daher auf die Anzahl der Ja- bzw. Nein-Antworten:

Frage 4: Nutzen Sie das Internet in Ihrem Deutschunterricht?  
 Wenn nein, warum nicht? Wenn ja wie? (Erfahrungen und Ideen)



Wie man deutlich sieht, wird das Internet mit 26 Nennungen vor allem zur Recherche genutzt. Als Beispiele wurden die Suche nach biografischen Informationen über einen Autor oder nach Angaben über eine literarische Epoche genannt. Als zweithäufigste Einsatzmöglichkeit wird die Publikation von Schülerarbeiten angeführt. Dies jedoch überwiegend von männlichen Lehrern (nur eine von neun Nennungen fällt auf eine Frau) und insbesondere von den Grundschullehrern. Entgegen meiner Erwartung wird in dieser statistischen Masse die E-Mail-Funktion nur selten genutzt. Meine Verwunderung resultiert aus der häufigen Nennung des Englischunterrichtes als Ort des Internetesinsatzes, der sich meiner Meinung nach sehr gut für den E-Mail-Verkehr mit einer Schule aus einem englischsprachigen Land eignet.<sup>55</sup>

Die Lehrer, die das Internet in ihrem Unterricht nicht einsetzen, gaben zum größten Teil keine Begründung an. Jeweils vier Personen argumentierten mit zeitlichen und organisatorischen Gründen, die in keinem Verhältnis zum Nutzen stehen bzw. mit mangelnden Kenntnissen.

Die fünfte Frage, die die Resonanz der Schüler auf einen Einsatz des Internet im Deutschunterricht ermitteln sollte, wurde mit 41 Nennungen fast durchgehend mit einer positiven Wertung von seiten der Schüler belegt. Dabei wurde teilweise angemerkt, dass es jedoch zu Frustration bei den Schülern kommen kann, die aus der großen Datenmenge, welche das Internet bietet, resultiert. Klare Anweisungen und unterstützende Maßnahmen können dies allerdings verhindern. Nur einmal wurde die Resonanz der Schüler als negativ beschrieben. Die übrigen drei Lehrer haben möglicherweise die eben genannten Überlegungen in ihre Antwort, nämlich „teilweise positiv, teilweise negativ“, mit einfließen lassen.

Frage sechs, die sich mit der Akzeptanz des Internet im privaten Bereich auseinandersetzt, wurde ebenfalls mit deutlicher Mehrheit beantwortet. 54 Lehrer nutzen das Internet privat und empfinden dies als Bereicherung. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Lehrer, die das Internet privat gerne nutzen, dies in der Schule teilweise nicht tun. Da jedoch die meisten Lehrer keine Begründung gege-

---

<sup>55</sup> Genauere Ausführungen zu diesem Thema in Kapitel 4.2.2.

ben haben, warum sie das neue Medium nicht einsetzen, bleibt die Frage offen, welche Gründe ihrer Meinung nach gegen einen schulischen Einsatz im Deutschunterricht sprechen. Nur drei Personen nutzen das Internet privat nicht. Zweimal korreliert das mit einer Nicht-Nutzung im schulischen Bereich, einmal jedoch setzt ein Lehrer das Internet im Unterricht ein, ohne es privat zu nutzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Internet durchaus schulischen Einsatz erfährt, wobei davon auszugehen ist, dass die Bereitschaft, sich an der Umfrage zu beteiligen, bei Lehrern, die sich für das Thema Internet interessieren, größer ist, als bei anderen. Der Deutschunterricht ist in dieser Studie der Ort, in dem das Internet am häufigsten eingesetzt wird. Jedoch kann nicht von einer allgemeinen Integration gesprochen werden, da fast die Hälfte der Lehrer, nämlich 28 von insgesamt 62, das Internet in ihrem Unterricht nicht nutzen.

## **4 Möglichkeiten des Interneteinsatzes im Deutschunterricht**

Da das Internet im Deutschunterricht, wie aufgezeigt, bis jetzt keine allgemeine Integration erfahren konnte, möchte ich nach der didaktischen Begründung Unterrichtsvorschläge präsentieren, die meines Erachtens einen sinnvollen Interneteinsatz im Deutschunterricht ermöglichen.

### **4.1 Didaktische Begründung**

Die folgenden Aspekte sollen den Einsatz des Internet im Deutschunterricht legitimieren.

#### **4.1.1 Rahmenplanbezug**

Der Berliner Rahmenplan für das Fach Deutsch der Sekundarstufe I weist nicht explizit auf den Einsatz des Internet hin. Es heißt jedoch in der Einleitung, dass sich der Deutschunterricht der Aufgabe stellen muss, „die Schüler zum sinnvollen und kritischen Umgang mit den Massenmedien zu erziehen. Unter fachspezifischen Aspekten bedeutet dies: Analyse der medienpezifischen Angebotsweisen (zum Beispiel Textarten, Sprache), auch und gerade im Vergleich der Massenmedien untereinander und mit anderen Angeboten der Information und Unterhaltung [...]; Nutzung der AV-Medien als Lernhilfe und zur Motivation (bei der Hinführung zur Literatur zum Beispiel); gestalterischer Umgang mit Medien“<sup>56</sup>.

Gerade der Deutschunterricht bietet sich an, „Einstellungen und Einsichten [zu] wecken, die der Versuchung widerstehen helfen, gedankenlos Interpretations- und Handlungsmuster aus Massenmedien zu übernehmen“<sup>57</sup>. Denn die verschiedenen Kenntnisse und Fertigkeiten, wie die Systematisierung und Festigung der Sprachbetrachtung oder die bewusste Anwendung von mündlicher und schriftlicher

---

<sup>56</sup> Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch Sekundarstufe I, S. 7.  
<http://www.senbjss.schule.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenplan/d-o-7-10.pdf>

<sup>57</sup> Ebd., S. 4.

Kommunikation, die dort vermittelt und geübt werden, helfen, einem undifferenzierten Umgang mit Massenmedien entgegenzuwirken.<sup>58</sup>

Daneben wird betont, dass der Lehrer bei der Auswahl von modernen Erzählungen auch das aktuelle Angebot berücksichtigen sollte, um den Schülern die Teilnahme an der gegenwärtigen Literatur zu eröffnen. Ausdrücklich wird auf die Möglichkeiten der modernen Medien hinsichtlich der Literaturvermittlung hingewiesen.<sup>59</sup> Obwohl nur die Medien Kassette, Rundfunk, Film und Fernsehen explizit angeführt werden, bietet sich auch das Internet aufgrund seiner großen Fülle an Texten, die zum Teil sehr aktuell sind, für die Erfüllung dieser Forderung an.

#### **4.1.2 Ausgangslage**

Um darzustellen, welche Vorkenntnisse und Dispositionen die Schüler im Bereich Multimedia aufweisen, möchte ich mich auf zwei Studien stützen.

Die Markt- und Werbeträgeranalyse des Instituts für Demoskopie Allensbach (kurz AWA genannt) ist eine Mehrthemenumfrage über Konsumgewohnheiten und Mediennutzung im Auftrag von rund 100 Verlagen und TV-Sendern. Der Untersuchungszeitraum der aktuellen Studie erstreckte sich von Februar 2001 bis April 2002. Dabei wurden insgesamt 21.513 Personen über 14 Jahren in mündlich-persönlichen Gesprächen befragt.<sup>60</sup>

Die Studie ergibt, dass mittlerweile 34,7 Prozent der deutschen Bevölkerung das Internet nutzen. Gegenüber dem Erhebungszeitraum der AWA 2001 bedeutet dies einen Zuwachs von 6,13 Millionen Internet-Benutzern. Weitere 12,9 Prozent planen, sich in absehbarer Zeit einen Internetzugang zu beschaffen.<sup>61</sup>

---

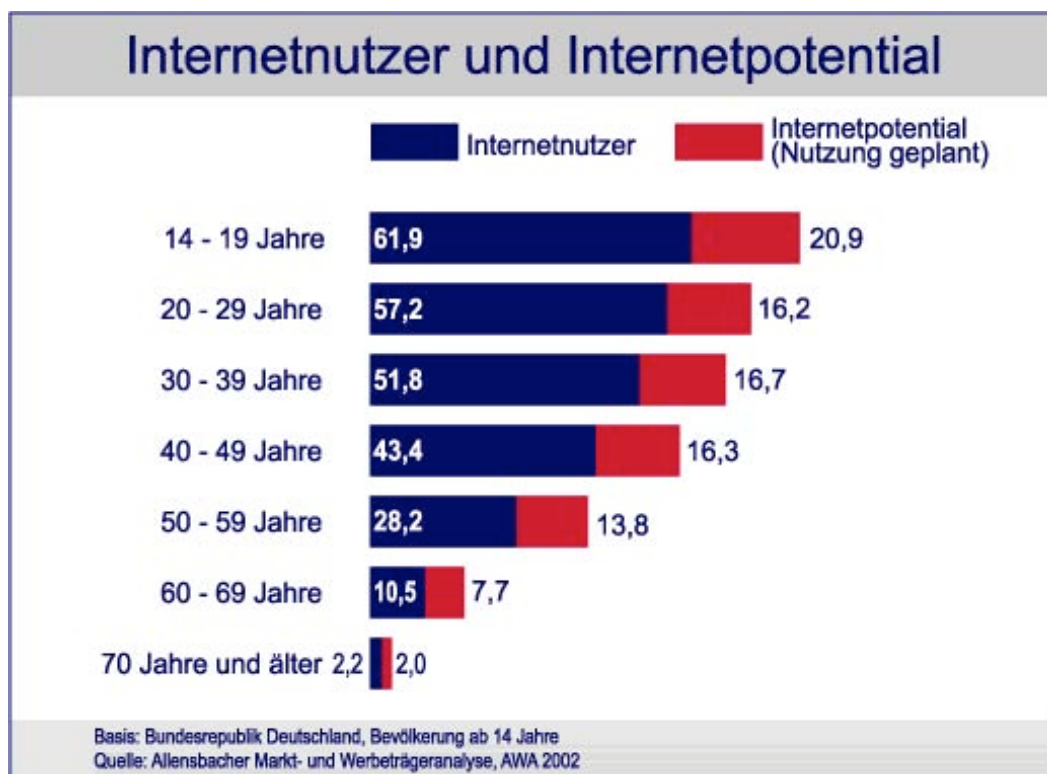
<sup>58</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch Sekundarstufe I, S. 4.  
<http://www.senbjss.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenplan/d-o-7-10.pdf>

<sup>59</sup> Vgl. ebd., S.7.

<sup>60</sup> Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach: AWA 2002 – Untersuchungssteckbrief  
[http://www.awa-online.de/steckbrief\\_02.html](http://www.awa-online.de/steckbrief_02.html)

<sup>61</sup> Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach: AWA 2002 – Entwicklung der Mediennutzung –.  
[http://www.awa-online.de/mediennutzung\\_2002/einstieg.html](http://www.awa-online.de/mediennutzung_2002/einstieg.html)

Wie die folgende Grafik zeigt, ist die Internetnutzung stark altersgebunden.



Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren setzen das Internet am häufigsten ein. 52 Prozent von ihnen verweisen auf das Internet als den Ort, an dem sie sich normalerweise über Themen informieren, für die sie sich interessieren. 1999 waren es erst 18 Prozent. Die Sorge der Händler, dass das Internet die Zeitung als Informationsquelle zurückdrängen würde, erweist sich in der Umfrage als unbegründet, da die Printmedien ihre starke Position im Wettbewerb festigen konnten. An erster Stelle der Informationsbeschaffung steht weiterhin das Fernsehen, über das sich 73 Prozent der Bundesdeutschen informieren.<sup>62</sup>

Es ist nicht nur ein quantitativer Anstieg der Internetnutzerzahlen zu verzeichnen, sondern auch eine qualitative Veränderung in der Anwendung. Die zunehmende Versiertheit im Umgang mit dem Internet lässt die Nutzung bei weiten Teilen der

---

<sup>62</sup> Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach: AWA 2002 – Entwicklung der Mediennutzung – [http://www.awa-online.de/mediennutzung\\_2002/einstieg.html](http://www.awa-online.de/mediennutzung_2002/einstieg.html)



deutschen Bevölkerung intensiver werden. Weiterhin wird festgestellt, dass das Internet auf dem Weg zu einem Alltagsmedium ist.<sup>63</sup>

Für die Studie JIM 2001 wurden insgesamt 2018 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren von Mai bis Juni 2001 telefonisch befragt, wie sie die zahlreichen medialen Angebote nutzen. JIM steht für Jugend, Information und (Multi-)Media und ist als Langzeitprojekt angelegt, was in diesem Fall bedeutet, dass die Daten im jährlichen Turnus aktualisiert werden. Die Studie wird getragen von einigen privaten Unternehmen, vornehmlich aber von öffentlich-rechtlichen Einrichtungen. Federführend ist dabei der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest.<sup>64</sup>

Auch diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Nutzungshäufigkeit des Internet deutlich angestiegen ist. Im Vergleich zum Vorjahr hat die Zahl der Jugendlichen, die mehrmals pro Woche online sind, um 12 Prozent zugenommen. Für das Jahr 2001 bedeutet dies einen Wert von 41 Prozent. Dabei ist das Empfangen und Versenden von E-Mails die häufigste Anwendung, gefolgt von dem Suchen nach Informationen und dem Chatten. Die Computernutzung generell mit 83 Prozent ist wie die Ausstattungsrate Jugendlicher mit einem eigenen Computer mit 49 Prozent im Vergleich zum Vorjahr nahezu gleich geblieben.<sup>65</sup>

Medien und ihre Inhalte sind für Jugendliche ein wichtiger Bestandteil ihrer Alltagskommunikation. Dabei nimmt zwar das Fernsehen nach wie vor den größten Raum ein, doch liefert das Internet mittlerweile jedem Dritten mehrmals pro Woche Gesprächsstoff.<sup>66</sup>

Als Themenbereiche, bei denen es wichtig ist, über die neueste Entwicklung auf dem Laufenden zu sein, rangiert das Thema Internet nach den Bereichen „Aktuelles aus aller Welt“, „Mode/Klamotten“ und „Musik und Interpreten“ mit 40 Pro-

---

<sup>63</sup> Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach: AWA 2002 – Entwicklung der Mediennutzung –. [http://www.awa-online.de/mediennutzung\\_2002/einstieg.html](http://www.awa-online.de/mediennutzung_2002/einstieg.html)

<sup>64</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2001. <http://www.mpfs.de/projekte/jim2001.html>

<sup>65</sup> Vgl. ebd.

<sup>66</sup> Vgl. ebd.

zent auf dem vierten Platz. Bei Jungen nimmt es sogar den zweiten, bei Mädchen erst den sechsten Rang ein.<sup>67</sup>

Wie die beiden Untersuchungen zeigen, haben Medien bei den Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Das Interesse am Internet nahm bis jetzt kontinuierlich zu, was die Einschätzung der von mir befragten Lehrer untermauert, dass die Schüler einen Interneteinsatz im Deutschunterricht positiv bewerten.

Der Berliner Rahmenplan Deutsch für die Grundschule fordert, dass sprachliche Lernprozesse von den Sprach- und Umwelterfahrungen der Schüler ausgehen müssen.<sup>68</sup> Dies dürfte auch auf den Unterricht der Sekundarstufe übertragbar sein, obwohl es der Rahmenplan dort nicht ausdrücklich aufgreift. Zur Erreichung von fachdidaktischen Zielen ist es also notwendig, die außerschulischen, und das heißt eben auch die medial vermittelten, Erfahrungen der Schüler zu beachten.<sup>69</sup> Geschlechtsspezifische oder monetäre Unterschiede, die sich auf Art und Umfang der privaten Internetnutzung auswirken, gilt es im schulischen Bereich zu berücksichtigen, gemäß dem didaktischen Grundsatz, die Schüler dort abzuholen, wo sie stehen.<sup>70</sup>

### **4.1.3 Zukunftsbezug**

Vielfach wird in der Forschung von einem Übergang unserer Industriegesellschaft zu einer Informationsgesellschaft gesprochen.<sup>71</sup> Was das Schlagwort Informationsgesellschaft bedeutet und welche Herausforderungen sich für den Bildungsbereich ergeben, soll in diesem Kapitel beleuchtet werden.

Herkömmlich wird zwischen drei wirtschaftlichen Sektoren unterschieden: Landwirtschaft, Industrieproduktionen und Dienstleistungen. In den hochindustriali-

---

<sup>67</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2001.  
<http://www.mpfs.de/projekte/jim2001.html>

<sup>68</sup> Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch. Grundschule, Klasse 1-6, S. 3.  
<http://www.senajs.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenplan/d-gr-1-6.pdf>

<sup>69</sup> Vgl. Wagner: Die Vermittlung von Medienkompetenz, 1997, S. 211.

<sup>70</sup> Vgl. Gutheil/Mügge: Lernort neue Medien, 2000, S. 24.

<sup>71</sup> Vgl. z. B. Schulz-Zander/Tulodziecki: Multimedia und Internet - Neue Aufgaben für Schule und Lehrerbildung, 2002, S. 317.

sierten Ländern ist in den letzten Jahrzehnten der relative Anteil der Landwirtschaft am Bruttoinlandsprodukt stark zurückgegangen, was mit einem Beschäftigungsrückgang in diesem Sektor einhergeht. Doch auch im Industriebereich ist seit den Neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ein Rückgang an Arbeitsplätzen zu vermelden, obwohl der Wert der Industrieproduktionen sogar angestiegen ist. Positive Beschäftigungseffekte verzeichnet einzig der Dienstleistungssektor.<sup>72</sup> Mittlerweile wird der Bereich Informationsarbeit aus den klassischen wirtschaftlichen Bereichen herausgerechnet, wobei sie vor allem dem Dienstleistungssektor zugeordnet ist. Dazu wird beispielsweise im Dienstleistungsbereich zwischen Tätigkeiten unterschieden, die materielle Güter und Dienste betreffen, wie im Einzelhandel oder in der Gastronomie, und solchen, die materielle Dinge gar nicht oder nur indirekt zum Inhalt haben, wie Auskünfte oder Buchungen. Letzteres bezeichnet man als Informationsarbeit.<sup>73</sup>

Diesem Sektor kommt in unserer Gesellschaft große Bedeutung zu. Der Anteil an Beschäftigten in diesem Bereich ist kontinuierlich gestiegen und wird für das Jahr 2010 auf 54 Prozent geschätzt. Das bedeutet, dass immer mehr Erwerbstätige damit beschäftigt sein werden, für institutionelle oder betriebliche Abläufe die erforderlichen Informationen zu er- oder verarbeiten, zu bewerten, weiterzugeben etc. Dazu ist Medienkompetenz unerlässlich, da Informationen zunehmend mittels technologischer Systeme zur Verfügung gestellt werden.<sup>74</sup>

Doch nicht nur im Berufsleben, auch auf Konsumentenebene ist Medienkompetenz erforderlich, da medienbasierte Dienste, beispielsweise Online-Banking oder Tele-Shopping, immer mehr gesellschaftliche Bereiche virtualisieren. Die dabei fehlende persönliche Beratung und Betreuung muss dann vom Konsumenten wettgemacht werden, indem er sich die benötigten Informationen, z. B. mit Hilfe von Online-Diensten, selbst beschafft und Transaktionen online tätigt.<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Vgl. Bruck/Geser: Trends der Informationsgesellschaft, 2000, S. 28f.

<sup>73</sup> Vgl. ebd., S. 29.

<sup>74</sup> Vgl. ebd.

<sup>75</sup> Vgl. ebd., S. 30.

Es stellt sich nun die Frage, was die Schulen für ein Leben in der Informationsgesellschaft vermitteln sollen. Außer fachlichem Wissen sind auch Qualifikationen, wie die Befähigung zur eigenständigen Informationsbeschaffung notwendig. Die Grundlage dieser These besteht, neben den oben genannten Gründen, darin, dass der gesamte verfügbare Bestand an Informationen fortwährend zunimmt, weswegen es von zentraler Bedeutung ist zu wissen, wo und wie die erforderlichen Informationen gewonnen werden können.<sup>76</sup>

Mit diesen Ausführungen plädiere ich nicht für eine ausschließliche Informationsbeschaffung über das Internet. Bibliotheken und Nachschlagewerke sollten meines Erachtens auch weiterhin für den Deutschunterricht eingesetzt werden. Allerdings ist das Internet das Medium mit der größten Fülle an Informationen, weswegen ein sinnvoller Einsatz zum einen eine Bereicherung für den Deutschunterricht darstellen kann und zum anderen den Schülern für ihr weiteres Leben helfen kann, sich effektiv Informationen zu beschaffen.

#### **4.1.4 Lerntheoretische Begründung**

Lernen ist der Prozess, „durch den ein Organismus sein Verhalten als Resultat von Erfahrung ändert“<sup>77</sup>. Dabei vollzieht sich Lernen in den unterschiedlichsten Bereichen. Beispielsweise werden Vokabeln, Bewegungsabläufe oder die Anwendung von Regeln gelernt.

Werden die Erkenntnisse über das Lernen zusammengetragen und derart geordnet, dass für gegebene Lernbedingungen Voraussagen über die resultierenden Verhaltensänderungen getroffen werden können, kann von einer Lerntheorie gesprochen werden. Den Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus liegen dabei jeweils eigene Vorstellungen von Lernen zu Grunde.<sup>78</sup>

Der Behaviorismus beschreibt Lernen mit Hilfe der Begriffe Reiz, Reaktion und Verstärkung: Das geäußerte Verhalten besteht aus Reaktionen auf Reize, das eventuell durch seine Konsequenzen verstärkt wird. Diese Lerntheorie wird, laut

---

<sup>76</sup> Vgl. Bruck/Geser: Trends der Informationsgesellschaft, 2000, S. 37f.

<sup>77</sup> Gage/Berliner: Pädagogische Psychologie, 1983, S. 79.

<sup>78</sup> Vgl. Oberle/Wessner: Der Nürnberger Trichter, 1998, S. 107.

Inge Blatt, zwar heutzutage einhellig abgelehnt, allerdings ist z. B. Lernsoftware häufig danach ausgerichtet, weil Frage-Antwort-Schemata am einfachsten zu programmieren sind.<sup>79</sup>

In der kognitivistischen Lerntheorie ist Lernen als Aufbau mentaler Strukturen sowohl in Bezug auf Sachwissen als auch auf strategisches Wissen zu verstehen. Dabei verwandelt das Gehirn Sinnesdaten, wie Bilder oder Töne, in bedeutungshaltige Informationen, wofür Verstehen notwendig ist. Verstehen bedeutet, dass Sinnesdaten mit dem bestehenden Vorwissen erfasst werden, wodurch der Eindruck entsteht, dass einem das Neue bekannt erscheint. Lernen ist nur auf Grundlage von Verstehen möglich und geschieht dann, wenn bestehende Wissensstrukturen erweitert, korrigiert oder neu konstruiert werden.<sup>80</sup>

Konstruktivisten lehnen die Existenz einer einzig wahren Beschreibung von Realität ab. Wirklichkeit ist immer eine kognitiv konstruierte, die Verbindlichkeit erhält, wenn sie von anderen geteilt wird bzw. solange die Konstruktionen nicht an der Erfahrung scheitern. Lernen wird verstanden als aktiver Prozess, bei dem Wissen nicht vermittelt, sondern nur vom Lernenden selbst aufgebaut und nur in komplexen Lernsituationen erworben werden kann.<sup>81</sup>

Die konstruktivistische Lerntheorie gilt als die fortschrittlichste. Konsequenterweise wird die Bedeutung von schulischen Veranstaltungen, da die Individuen Bedeutungen und ihr Wissen selbst konstruieren müssen. Die Realität besteht nicht aus Problemen, die zu lösen sind (Kognitivismus), sondern aus Situationen, die zu bewältigen sind, indem zunächst Probleme selbst konstruiert werden.<sup>82</sup> Die Funktion des Lehrers, der Problemstellungen initiiert, wird damit negiert.

Der vielversprechendste Ansatz für einen Unterricht, der auf ein Leben in der Informationsgesellschaft vorbereiten soll, ist nach heutigem Stand eine Verbindung von kognitivistischen und konstruktivistischen Elementen, d. h., dass Lernen zwar

---

<sup>79</sup> Vgl. Blatt: Medien-Schrift-Kompetenz im Deutschunterricht, 2000, S. 31f.

<sup>80</sup> Vgl. ebd., S. 32.

<sup>81</sup> Vgl. Oberle/Wessner: Der Nürnberger Trichter, 1998, S. 112.

<sup>82</sup> Vgl. Gutheil/Mügge: Lernort neue Medien, 2000, S. 39.

ein aktiv-konstruktiver Prozess ist, der auf Verstehen beruht, aber nicht auf jegliche Instruktion verzichtet werden muss.<sup>83</sup>

Ein Medium wie das Internet kann für solch einen Unterricht ein geeignetes Hilfsmittel sein, da damit Probleme, durch die Schüler selbst generiert oder auch durch den Lehrer angeregt, gelöst werden können. Konstruktivistische Lerntheoretiker fordern komplexe, realitätsnahe Lernsituationen, in denen die Lernaufgaben einen Bezug zu den Alltagserfahrungen der Schüler haben.<sup>84</sup> Das WWW kann durch seine Hypertextstruktur als komplexer Lernanlass gelten, der, wie in Kapitel 4.1.2 beschrieben, Alltagserfahrungen integriert.

## **4.2 Unterrichtsvorschläge**

Im Folgenden möchte ich einige Unterrichtsvorschläge vorstellen und analysieren. Wie in Kapitel 1.1.2 von Unterrichtsmedien gefordert, werde ich nur solche Unterrichtsvorschläge präsentieren, bei denen der Interneteneinsatz Kommunikation bewirkt und Handlung ermöglicht.

### **4.2.1 Recherche**

Wegen seiner großen Informationsfülle bietet das Internet zahlreiche Einsatzmöglichkeiten im Bereich Recherche. Die Hauptschwierigkeit für Internet-Einsteiger liegt im Bereich der Informationsflut, die eine Suche im Internet meist mit sich bringt. Um dieses Medium für Recherchezwecke effektiv nutzen zu können, müssen bestimmte Arbeitstechniken entwickelt werden. Neben einem Minimum an technisch-handwerklichem Computerwissen gehören dazu die Fähigkeiten, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und in Kategorien mit Ober- und Unterbegriffen zu denken. So lassen sich Suchergebnisse auf ihre Relevanz hin einschränken.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Vgl. Blatt: Medien-Schrift-Kompetenz im Deutschunterricht, 2000, S. 33.

<sup>84</sup> Vgl. Oberle/Wessner: Der Nürnberger Trichter, 1998, S. 116.

<sup>85</sup> Vgl. Fix/Schäfer/Witzke: Apotheken, Kindersitze und die Römer, 1999, S. 37.

Ist ein Internetanschluss im Klassenraum vorhanden, kann schwierigen Fragen von Schülern sofort nachgegangen werden. Jedoch sind auch Unterrichtseinheiten zu diesem Thema sinnvoll:

Um den Schülern die Vielfalt der Informationen im World Wide Web näher zu bringen, bietet sich das Unterrichtsbeispiel von Andreas Borrmann und Rainer Gerdzen an, die eine „Internet-Schnitzeljagd“ für eine fünfte bis zehnte Klasse vorschlagen.<sup>86</sup>

Unter „Schnitzeljagd“ ist eine gelenkte Führung durch das WWW zu verstehen. Die Schüler erhalten einen Bogen, auf dem die Web-Adressen verschiedener Institutionen und kommerzieller Einrichtungen mit zugehörigen Aufgaben stehen. Diese relativ beliebige Zusammenstellung erfüllt den Zweck, dass die Schüler ansatzweise die Breite des Angebots kennen lernen und in die gezielte Nutzung eingeführt werden, was vor allem das Entwickeln von Suchstrategien bedeutet. Die Antworten der Schüler auf den Aufgabenbögen wertet der Lehrer aus, um ihnen das Gefühl zu geben, dass ihre Anstrengungen gewürdigt werden.<sup>87</sup>

Als weiteren Schritt sammeln die Schüler über mehrere Wochen hinweg interessant erscheinende Web-Adressen aus Presse, Rundfunk, Fernsehen und Internet, um anschließend eine eigene „Schnitzeljagd“ für einen festen Adressatenkreis zu entwickeln.<sup>88</sup> Dieser könnte beispielsweise aus Deutschlehrern bestehen, was den Nutzen hätte, dass sowohl die Schüler als auch die Lehrer die Websites kennen lernen, die für den Fachbereich Deutsch aufschluss- und hilfreich sind.

Im Unterricht werden dann die, von den Schülern notierten und mit einer kurzen Beschreibung des inhaltlichen Angebots versehenen, Adressen gesichtet und in systematischen Gruppierungen zusammengefasst. Für das weitere Vorgehen schlagen die Autoren ein arbeitsteiliges Vorgehen vor. Die eine Gruppe erstellt dabei eine HTML-Tabelle, damit die „Schnitzeljagd“ z. B. auf der Schulwebsite veröffentlicht, aber auch als Ausdruck auf Papier weitergegeben werden kann.

---

<sup>86</sup> Vgl.: Borrmann/Gerdzen: Internet im Deutschunterricht, 2001, S. 9ff.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., S. 17.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S. 10.

Die zweite weitaus größere Gruppe sucht parallel dazu die aufgelisteten Adressen im Internet auf, um sich Fragen zu überlegen, die von den späteren Nutzern zu beantworten sind. Dazu müssen die Schüler auch die Lösungen und Suchpfade präzise notieren, damit eine anschließende Verifikation möglich ist.<sup>89</sup>

Vor der Veröffentlichung müssen alle Adressen und die notierten Lösungen auf ihre Richtigkeit überprüft werden. Sie sind nach einigen Wochen erneut aufzusuchen, um die Erreichbarkeit und Beständigkeit der Lösungen zu kontrollieren.<sup>90</sup>

Der Unterrichtsvorschlag stellt eine geeignete Einführung in das World Wide Web dar und ist somit vor allem für niedrigere Jahrgänge zweckmäßig. Durch das Gestalten einer eigenen „Schnitzeljagd“, ggf. zu einem begrenzten Themenbereich, bietet er sich jedoch auch für höhere Klassen an. Gerade diesen Bereich erachte ich für sinnvoll, da eigenes Lehren zumeist einen besonders großen Lernzuwachs bewirkt.

In Matthis Kepsers Unterrichtsvorschlag wird das Recherchieren in dem Literaturarchiv Projekt Gutenberg-DE thematisiert.<sup>91</sup> Unter <http://projekt.gutenberg.de> sind mittlerweile mehr als 50.000 Text- und Bilddateien zum Bereich deutschsprachiger, dazu gehört auch übersetzte fremdsprachige, Literatur einzusehen. Diese Texte können auf die eigenen Rechner kopiert und von dort aus weiter bearbeitet und ausgedruckt werden.<sup>92</sup>

Das Archiv wächst in dem Maße, wie sich die Nutzer daran beteiligen, da jeder einen fehlenden Text beisteuern kann, solange nicht gegen das deutsche Urheberrecht verstoßen wird. Dieses besagt, dass nur die Werke frei veröffentlicht werden dürfen, deren Autoren vor mehr als 70 Jahren gestorben sind. Literaturwissenschaftlichen Ansprüchen genügt die Online-Bibliothek nicht, da kein Herausgeber für die Qualität der Texte bürgt und meist Angaben zur verwendeten

---

<sup>89</sup> Vgl. Borrmann/Gerdzen: Internet im Deutschunterricht, 2001, S. 11.

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S. 17.

<sup>91</sup> Vgl. Kepsers: Internetliteratur im Deutschunterricht, 2000, S. 110f.

<sup>92</sup> Vgl. ebd., S. 110.



Fassung fehlen. Allerdings kann sie trotzdem für unterrichtliche Zwecke eingesetzt werden.<sup>93</sup>

Kleine Gruppen, von zwei bis drei Schülern, beschäftigen sich jeweils mit einem deutschsprachigen Autor und vergleichen die im Projekt Gutenberg-DE veröffentlichten Texte mit denjenigen einer Werkausgabe. Besonders geeignet sind dafür Literaten, die erst mit wenigen Werken vertreten sind, da ein Text ausgewählt werden soll, der in das Archiv gestellt wird. Diese Entscheidung wird vor der Klasse begründet, wobei subjektive aber auch weiterreichende Argumentationen, wie die Erwähnung in Literaturgeschichten, Berücksichtigung finden können.<sup>94</sup>

Die Texte werden danach abgetippt und per E-Mail versandt, nachdem sie die einzelnen Gruppen gegenseitig auf ihre Richtigkeit überprüft haben. Das Projekt Gutenberg-DE akzeptiert alle gängigen Formate, wie HTML-Seiten oder Word-Dokumente und aktualisiert alle zwei Monate seine Bestände im Internet.<sup>95</sup>

Diese handlungsorientierte Unterrichtseinheit ermöglicht die intensive Beschäftigung mit den Werken eines Autors. Zusätzlich bekommen die Schüler durch das Vorstellen und Begründen der anderen Texte vor der Klasse eine Art Überblickswissen. Die spätere Veröffentlichung kann dabei eine Motivationssteigerung bedeuten.

Durch den Vergleich der Texte innerhalb der Werkausgabe mit denen in der Online-Datenbank können Unterschiede erkannt werden, die auf eine mangelhafte Eingabe oder eine andere Fassung zurückzuführen sind. Dies kann ein geeigneter Anlass sein, um mit den Schülern über die Bedeutung von Kontrollinstanzen, wie Herausgeber und Verlag, zu sprechen, und sie damit zu einem kritischen Umgang mit Texten aus dem Internet anzuleiten.<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> Vgl. Kepser: Internetliteratur im Deutschunterricht, 2000, S. 110.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., S. 111.

<sup>95</sup> Vgl. ebd.

<sup>96</sup> Vgl. ebd.

#### 4.2.2 Schreiben von E-Mails

Bei dem Thema Schreiben von E-Mails im Unterricht wird in der Literatur häufig auf das „Transatlantische Klassenzimmer“ verwiesen. Die Verantwortlichen dieses Projektes haben sich das Ziel gesetzt, den Austausch von deutschen und amerikanischen Jugendlichen zu fördern. Auf der Website <http://www.tak.schule.de> können interessierte Lehrer und Schüler andere Schulen finden, die E-Mail-Kontakte suchen, bzw. selbst für diesen Zweck ein Inserat aufgeben.

Solche E-Mail-Kontakte eignen sich besonders für den Englischunterricht, da hier die neu zu lernende Sprache für eine echte Leserschaft angewendet wird. Da sich jedoch auch häufig Deutschlehrer aus den USA im „Transatlantischen Klassenzimmer“ melden, welche an einem deutschsprachigen Kontakt interessiert sind, ist diese Möglichkeit des interkulturellen Informationsaustausches auch im Deutschunterricht nutzbar.<sup>97</sup> Solch ein Kontakt bietet sich gleichsam mit Schulen aus anderen Ländern als den USA oder für Partnerschulen (innerhalb und außerhalb Deutschlands) an. Harald Grieser hat beispielsweise eine E-Mail-Begegnung zwischen einer Kölner Hauptschulklasse und einer Klasse der deutsch-peruanischen Begegnungsschule in Lima ermöglicht. Die Schüler tauschten sich im Rahmen dieses Projektes über ihre Hobbys und die Gegebenheiten der Schule und des Landes aus.<sup>98</sup>

Um sich kennen zu lernen, können, wie eben beschrieben, zu Beginn solche Themen, wie persönliche Daten und Vorlieben oder die Besonderheiten des eigenen Landes, im Mittelpunkt stehen. Hansen weist allerdings darauf hin, dass dieser Austausch zwar kurzzeitig motivierend ist, aber längerfristig zumeist im Sande verläuft. Er plädiert für ein sachbezogenes Projekt, an dem die Jugendlichen gemeinsam arbeiten und sich über die Ergebnisse austauschen.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> Vgl. Musekamp: Realistische Begeisterung, 1997, S. 18.

<sup>98</sup> Vgl. Grieser: Das surfende Klassenzimmer, 1997, S. 15f.

<sup>99</sup> Vgl. Hansen: Internet-Projekt „Ida Fink“, 1997, S. 19.

Sein Unterrichtsvorschlag ist für eine Einheit im Englischunterricht konzipiert. Da ich diesen Vorschlag allerdings für sehr gelungen und auf den Deutschunterricht übertragbar halte, möchte ich ihn trotzdem beschreiben:

Innerhalb des so genannten Ida-Fink-Projektes wurde es israelischen und deutschen Jugendlichen ermöglicht, zeitgleich Kurzgeschichten über den Holocaust zu lesen und sich über Interpretationsansätze und sprachformale Aspekte auszutauschen. Die Autorin der Kurzgeschichten, Ida Fink, ist eine polnische Jüdin, die während der deutschen Besatzung im Warschauer Ghetto lebte. Ende der Fünfziger Jahre emigrierte sie nach Israel und begann nach einigen Jahren ihre Erfahrungen literarisch zu verarbeiten. Ihre Erzählungen erschienen zuerst in Polen und wurden in mehrere Sprachen, so auch ins Englische, übersetzt. Als gemeinsame Arbeitsgrundlage wurden verschiedene Kurzgeschichten von ihr aus der Sammlung „A Scrap of Time“ ausgewählt.<sup>100</sup>

Vor Beginn des Kontaktes stellte die deutsche Lerngruppe eines zehnten Jahrgangs landeskundliche Informationen über Israel aus Lexikon- und Zeitungsartikeln sowie aus dem Internet zusammen. Zusätzlich wurden Fragen der „political correctness“ im Umgang mit dieser schwierigen Thematik behandelt.<sup>101</sup>

Im zweiten Schritt wurden die Gesprächspartner einander nach dem Zufallsprinzip zugeordnet. Da die israelische Gruppe eines elften Jahrgangs zahlenmäßig größer war, erhielten einige deutsche Jugendliche zwei Partner. Anschließend machten sich die Schüler per E-Mail miteinander bekannt, sprachen also über Berufswünsche, Interessen etc.<sup>102</sup>

Als Einstieg in die eigentliche Thematik, dessen Vorgehensweise als exemplarisch für die weitere Einheit angesehen werden kann, lasen beide Lerngruppen gleichzeitig die Kurzgeschichte „Crazy“, in der es um einen Mann geht, der als Straßenkehrer zu nationalsozialistischer Zeit in einem Ghetto arbeitet. Dieser kann sich verstecken, als Lastwagen der SS kommen, mit denen Menschen abtransportiert werden.

---

<sup>100</sup> Vgl. Hansen: Internet-Projekt „Ida Fink“, 1997. S. 19.

<sup>101</sup> Vgl. ebd., S. 20.

<sup>102</sup> Vgl. ebd.

tiert werden sollen. Unter diesen Personen sind auch seine drei Töchter, denen er die Hilfe verweigert, indem er sie durch Kopfschütteln zum Schweigen bringt, als sie ihn in dem Versteck entdeckt haben und nach ihm rufen.<sup>103</sup>

Dieser Text wurde von beiden Klassen unter der Fragestellung gelesen, ob der Vater hätte helfen sollen und wie die Jugendlichen selbst gehandelt hätten. Parallel dazu wurde diskutiert, wie wohl die andere Lerngruppe die Geschichte verstehen und beurteilen würde. Die Ergebnisse wurden als Brief formuliert und an die Partner per E-Mail verschickt, was eine intensive Auseinandersetzung nach sich zog.<sup>104</sup>

Bereichert wurden solche Sequenzen durch Hausaufgaben, wie die Untersuchung von sprachlichen Merkmalen oder die schriftliche Darstellung der eigenen Handlungsweise in ähnlichen Situationen. Diese Arbeiten bildeten eine wichtige Grundlage für die weitere Kommunikation. Als Abschluss wurde das Projekt durch die Jugendlichen per E-Mail ausgewertet.<sup>105</sup>

Der Unterrichtsvorschlag verbindet literarische und politische Themen miteinander. Im Mittelpunkt steht die Analyse und Interpretation von Texten. Zusätzlich werden die unterschiedlichen Textsorten, wie Brief, Inhaltsangabe oder Kommentar geübt. Anders als im traditionellen Sprachenunterricht ist die schriftliche Kommunikation in einen authentischen Zusammenhang gebettet. Die Auseinandersetzung mit Literatur geschieht unter Einbeziehung eines anderen Traditionskontextes, der den eigenen Standpunkt relativieren oder sogar verändern und den Horizont erweitern kann. Die Möglichkeit des Austausches über persönliche Themen dient als zusätzliche Motivation. Durch die schnelle Kommunikationsmöglichkeit können politische Ereignisse des Tagesgeschehens eingebracht werden.

Das Projekt lässt sich auf den Deutschunterricht übertragen. Dazu müsste die Verständigungssprache nicht wie in diesem Fall Englisch, sondern Deutsch sein,

---

<sup>103</sup> Vgl. Hansen: Internet-Projekt „Ida Fink“, 1997, S. 20.

<sup>104</sup> Vgl. ebd.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S. 20f.

weswegen sich eine deutsche Schule im Ausland als Austauschpartner anbietet. Zudem müsste eine deutschsprachige Textgrundlage gewählt werden.

Aufgrund des komplexen politischen Inhalts würde ich solch eine Einheit erst ab der zehnten Klasse durchführen. Allerdings können auch andere Themen und Texte als gemeinsame Arbeitsgrundlage dienen, die schon für niedrigere Jahrgänge geeignet sind.

### **4.2.3 Schreiben von Hypertexten**

Die Nonlinearität von Hypertexten erfordert neue Schreibstrategien, da die Struktur komplizierter als bei konventionellen Texten ist. Der Autor muss sich bei fiktionalen Hypertexten, so genannte Hyperfiction, Verzweigungen, Alternativen und parallele Handlungen überlegen sowie entscheiden, wie viele Links notwendig sind und wo diese platziert werden sollen. Ähnliches gilt auch für nicht-fiktionale Texte.<sup>106</sup>

Als Hinführung zu einem Verständnis für die strukturelle Eigenheit von Hypertexten kann der Unterrichtsvorschlag von Andreas Borrmann und Rainer Gerdzen dienen: Das Abenteuerbuch „Die Insel der 1000 Gefahren“ von Edward Packard weist keine linear-einsträngige Erzählhandlung auf, sondern vereint mehrere Geschichten in einem Buch, da der Leser auf jeder Seite neu entscheiden kann, welche Aktivität der Held unternehmen soll. Diese Struktur eignet sich für das Produzieren von Hypertexten anhand der Vorlage.<sup>107</sup>

Solch ein Text wird in Gruppenarbeit geschrieben. Empfohlen wird ein fünfter, sechster oder siebter Jahrgang, da sich die Attraktivität eines Abenteuerbuches bei älteren Schülern zusehends verliert. Als Hausarbeit erfolgt die Lektüre des Buches, woran sich die Analyse und die grafische Darstellung des Handlungsaufbaus in Gruppenarbeit anschließen. Da die Vorlage die Zahl Tausend im Titel aufweist, schlagen die Autoren vor, diese für die Überschrift des eigenen Textes zu über-

---

<sup>106</sup> Vgl. Runkehl/Schlobinski/Siever: Sprache und Kommunikation im Internet, 1998, S. 162.

<sup>107</sup> Vgl.: Borrmann/Gerdzen: Internet im Deutschunterricht, 2001, S. 43.

nehmen, z. B. „Das Schloss der tausend Türen“ oder „Das Land der tausend Saurier“.<sup>108</sup>

Nachdem der Lehrer den Blick der Schüler auf die unterschiedlichen Möglichkeiten gelenkt hat, einer Gefahr zu entfliehen oder ihr zu unterliegen, um aufzuzeigen, wie Spannung erzählerisch aufgebaut und erhöht wird, beginnen die Schüler, eigene Texte handschriftlich zu verfassen. Erst dann dürfen sie diese Manuskripte in den Computer eintippen, da die Autoren befürchten, dass ein anderes Vorgehen zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde.<sup>109</sup>

Die einzelnen Gruppen organisieren ihre Arbeit selbständig im Wechsel. Dazu gehört das Überlegen von Handlungssträngen, das Aufschreiben der Erzählung, das Eintippen in den Computer und die Überarbeitung der Texte. Zusätzlich notieren die Schüler täglich auf einem Bogen, welche Arbeit sie geleistet haben.<sup>110</sup>

Der Lehrer berät die Gruppen und sieht die getippten Texte durch. Verbesserungswürdiges in den Bereichen Wortwahl, Zeichensetzung und Rechtschreibung markiert er mit unterschiedlichen Farben. Die Aufgabe der Schüler besteht in der tatsächlichen Korrektur der Fehler, indem sie ein Wörterbuch benutzen und sich Rat und Hilfe bei ihren Klassenkameraden holen. Der Computer erleichtert dabei die Verbesserung, da ein erneutes Abschreiben des ganzen Textes vermieden wird.<sup>111</sup>

Alternativ zu einer Buchherstellung oder als weiteren Schritt können die fertigen Texte in das World Wide Web gestellt werden. Die durch das Tippen bereits in digitalisierter Form vorliegenden Textdateien müssen dazu als HTML-Seiten abgespeichert werden. Mit einem HTML-Editor werden dann anstelle der Seitenverweise Links eingefügt, die per Mausklick die gewünschte Fortsetzung auf dem

---

<sup>108</sup> Vgl.: Borrmann/Gerzden: Internet im Deutschunterricht, 2001, S. 45.

<sup>109</sup> Vgl. ebd.

<sup>110</sup> Vgl. ebd.

<sup>111</sup> Vgl. ebd., S. 46.

Bildschirm erscheinen lassen. Bilder, Grafiken und Töne können hinzugefügt werden.<sup>112</sup>

Nach der Fertigstellung werden die Seiten auf einem Webserver abgelegt. Um die Seiten bekannt zu machen, können sie nun mit der Schul-Homepage verlinkt oder bei Suchmaschinen angemeldet werden.

Dieses Beispiel zeigt, dass die Integration von Computer und Internet den Deutschunterricht nicht vollständig verändern muss. Im Mittelpunkt der Unterrichtsreihe steht die Lektüre und Behandlung einer Ganzschrift sowie die Analyse von Erzählstrukturen und Spannungsmitteln. Dies wird mit Hilfe von Elementen der Schreibkonferenz umgesetzt. Durch das Schreiben und Überarbeiten der Texte bilden die Schüler Korrekturstrategien aus und festigen bzw. erweitern ihre Kenntnisse in den Bereichen Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung und Ausdruck. Dabei ist es die Rolle des Lehrers, den Schülern zu helfen, einen fehlerlosen Text zu erstellen, und die Rolle des Computers die Verbesserung zu erleichtern.

Die Analyse der Struktur des Buches und die Aufbereitung des Textes für das WWW helfen den Schülern zu begreifen, wie ein Hypertext aufgebaut ist. In solch einem produktionsorientierten Deutschunterricht dient das Internet Präsentationszwecken. Durch die Veröffentlichung für einen potentiell weltweiten Leserkreis wird es den Schülern wichtig, dass die Texte fehlerfrei geschrieben sind. Darüber hinaus lernen sie die Möglichkeiten, die das Internet bietet, besser kennen.

Doch nicht nur fiktionale Texte bieten sich für die Publikation im Internet an, sondern auch Schülerarbeiten, die beispielsweise innerhalb eines Zeitungsprojektes angefertigt wurden, oder die Präsentation der eigenen Schule.

#### **4.2.4 Sprachreflexion**

Für eine sprachreflektorische Einheit im Deutschunterricht eignet sich die Analyse der Chatsprache besonders gut, da sie mündliche und schriftsprachliche Elemente aufweist. Weil jede Spracheingabe im Chat möglichst schnell erfolgen

---

<sup>112</sup> Solch ein von Schülern entwickelter Hypertext ist unter: <http://www.gerdzen.de/tunnel/home.htm> zu finden.

muss, damit ein Bezug zu den anderen Aussagen hergestellt wird, sind die Sätze meist kurz und teilweise unvollständig. Häufig werden Abkürzungen verwendet, die aus dem Englischen abgeleitet sind, wie „CU“, was „See you“ bedeutet. Um Gestik, Mimik und Intonation darzustellen, werden so genannte Emoticons eingesetzt. Dies sind Zeichenkombinationen, die durch ihre Bildlichkeit beispielsweise einen Gesichtsausdruck nachahmen (z. B. :-), was bedeutet, dass der Chatter gerade lächelt bzw. sich freut).<sup>113</sup>

Einen geeigneten Unterrichtsvorschlag zu diesem Thema stellen Sybille Breilmann und Michael Schopen vor.<sup>114</sup> Sie haben diesen in einer elften Klasse bereits umgesetzt. Nach dem Berliner Rahmenplan bietet es sich aber an, das Thema in einem zehnten Jahrgang zu behandeln, da es dort heißt, dass Grundfragen der Kommunikation, sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen, zu erörtern sind.<sup>115</sup>

In einem ersten Schritt bekommen die Schüler einen ausgedruckten Ausschnitt eines Chatgesprächs vorgelegt. Da einige Schüler aus Vorerfahrungen das Textbeispiel bestimmt als Chatgespräch identifizieren werden, können diese zusammen mit dem Lehrer die Fragen der anderen beantworten, wie z. B. solch eine Kommunikation technisch abläuft oder welche Bedeutungen die Abkürzungen haben.<sup>116</sup>

Um den Schülern möglichst bald eigene Erfahrungen mit dieser Kommunikationsform zu ermöglichen, wird auf eine genauere Analyse des Chatbeispiels verzichtet und stattdessen auf die Regeln der Chatkommunikation, insbesondere die des Schulweb, aufmerksam gemacht. Die Autoren haben sich für das Chatforum innerhalb des Schulweb entschieden, da die Angebote auf diesem Bildungsserver

---

<sup>113</sup> Vgl. Breilmann/Schopen: Vom virtuellen in den realen Raum, 1999, S. 48f.

<sup>114</sup> Vgl. ebd., S. 48ff.

<sup>115</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch. Sekundarstufe I, S. 41.  
<http://www.senbjss.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenplan/d-o-7-10.pdf>

<sup>116</sup> Vgl. Breilmann/Schopen: Vom virtuellen in den realen Raum, 1999, S. 50.



der Humboldt-Universität Berlin auf Schüler abgestimmt und damit frei von politisch extremistischen oder pornografischen Inhalten sind.<sup>117</sup>

Als Vorbereitung auf die eigene Teilnahme am Schulwebchat erhalten die Schüler Listen mit den gängigsten Emoticons und Abkürzungen, einen Ausdruck der Chatiquette, also der „Benimmregeln“ für Chatgespräche, und einen Bogen, auf dem die Anmeldeprozedur und die spezifische Terminologie des Schulwebchat erläutert sind. Diese Materialien können zuvor dem Internet entnommen (<http://www.schulweb.de> und <http://www.webchat.de>) und für die Schüler aufbereitet werden.<sup>118</sup>

So theoretisch vorbereitet können die Schüler ihre Kenntnisse in der nächste Stunde praktisch umsetzen. Um eine Reflexion der Chatunterhaltung zu ermöglichen, werden in regelmäßigen Abständen Ausschnitte des Gespräches ausgedruckt.<sup>119</sup>

Als Hausarbeit erhalten die Schüler nach dieser Stunde einen Auswertungsbogen, der sie nach persönlichen Eindrücken hinsichtlich Themen und Sprache und nach dem konkreten Verlauf der Chatkommunikation befragt, also beispielsweise wie lange mit einer Person geredet oder über welche Themen gesprochen wurde. Bei der gemeinsamen Auswertung der Fragebögen können auch Vergleiche mit der mündlichen Alltagskommunikation angestellt werden.<sup>120</sup>

Für den zweiten Reflexionsschritt wird das Chatgespräch szenisch dargestellt, also „vom virtuellen in den realen Raum“<sup>121</sup> verlagert. Bereits durch das rollenverteilte Vorlesen können netzeigene Kommunikationsformen aufgezeigt und teilweise auch in ihrer Einfachheit entlarvt werden. Für die szenische Darstellung ist es zuvor notwendig, dass sich die Schüler überlegen, wie die medienbasierten Besonderheiten des Chat umgesetzt werden können. Beispiele hierfür wären das Aufset-

---

<sup>117</sup> Vgl. Breilmann/Schopen: Vom virtuellen in den realen Raum, 1999, S. 48.

<sup>118</sup> Vgl. ebd., S. 51.

<sup>119</sup> Vgl. ebd., S. 50f.

<sup>120</sup> Vgl. ebd., S. 51f.

<sup>121</sup> Ebd., S. 52.

zen von Masken, um die Anonymität anzudeuten, oder das Hochhalten von Papp-schildern, die die Emoticons visualisieren.<sup>122</sup>

Die Auswertung der szenischen Darstellung hat neben der theoretischen Reflexion gleichsam eine zusammenfassende Funktion bezüglich der Unterrichtseinheit. Es stehen Fragen im Mittelpunkt, die den Zusammenhang von Medium und Kommunikation verdeutlichen sollen, wie sich z. B. die mediale Situation und die Anonymität auf Inhalte, Sprache und soziale Normen auswirkt.<sup>123</sup>

Dieser Unterrichtsvorschlag zeigt auf, dass das Chatten viele Ansatzpunkte für eine Sprachreflexion bietet. Exemplarisch können die Bedingungen für funktionierende und die Aspekte nicht-funktionierender Kommunikation analysiert werden. Vergleiche mit der Alltagskommunikation und der Sprache anderer Medien sind dabei möglich.

Das Vorgehen, nach einer kurzen Einführung am Chatten aktiv teilzunehmen und die theoretische Auswertung um eine szenische Darstellung zu erweitern, ist geeignet, um die Besonderheiten dieser Kommunikationsform herauszuarbeiten, da die handlungsorientierten Sequenzen das Probieren, Konkretisieren und Überdenken fördern und so die theoretischen Reflexionen anregen.

#### **4.2.5 Virtuelle Rollenspiele**

Das Chatten bietet sich aber nicht nur als Anlass an, um über Sprache zu reflektieren, sondern auch, um virtuelle Rollenspiele durchzuführen. Der Unterrichtsvorschlag von Matthias Berghoff und Volker Frederking beschreibt solch eine Umsetzungsmöglichkeit.<sup>124</sup>

Technisches Fundament bildet dabei ein Didaktischer Chat Raum. Dies ist ein geschlossener WWW-Chat, der durch Passwörter geschützt ist. Ein Moderator, in diesem Fall der Lehrer, legt die verschiedenen Räume an und kann die Passwörter, Themen und maximale Benutzerzahl pro Raum festsetzen. Für den Moderator ist die Einsicht sowie das Verschicken von Beiträgen in die einzelnen Räume mög-

---

<sup>122</sup> Vgl. Breilmann/Schopen: Vom virtuellen in den realen Raum, 1999, S. 52f.

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S. 53f.

<sup>124</sup> Vgl. Berghoff/Frederking: Virtuelle Rollenspiele, 1999, S. 100ff.

lich. Die Benutzer melden sich mit einem frei wählbaren Pseudonym an und kommunizieren in der gleichen Weise wie bei einem öffentlichen Chat. Abweichungen sind das festgesetzte Thema und die Beschränkung des Teilnehmerkreises auf die Klasse.<sup>125</sup>

Umgesetzt wurde der Unterrichtsvorschlag in einer achten Klasse, jedoch eignen sich solche Arrangements auch für höhere Jahrgänge. Nach einer theoretischen Einführung über das Vorgehen beim Chatten und ersten praktischen Versuchen im Didaktischen Chat Raum wird in der Folgestunde gemeinsam mit den Schülern der Rollenspielbegriff geklärt. Die anschließende Präsentation eines Textauszuges aus Hans Magnus Enzensbergers „Die große Wanderung“ dient zur Festlegung der Ausgangssituation für das virtuelle Rollenspiel.<sup>126</sup>

In dem kurzen Ausschnitt wird von zwei, nicht näher beschriebenen, Passagieren in einem Eisenbahnabteil berichtet, die ihr Gepäck im ganzen Abteil ausgebreitet haben. Die Tür öffnet sich und zwei weitere Reisende treten ein. Damit endet der Ausschnitt.

Nach dem Zufallsprinzip werden die Rollen und Chat-Raumnummern per Rollenkarte vergeben. Für jeden Chat-Raum stehen, entsprechend der Vorlage, vier Rollen zur individuellen Ausgestaltung zur Verfügung:

1. Die Rolle einer im Abteil sitzenden älteren Dame von etwa 70 Jahren.
2. Die Rolle eines im Abteil sitzenden Mannes von etwa 50 Jahren.
3. Die Rolle eines ins Abteil eintretenden Studenten.
4. Die Rolle einer ins Abteil eintretenden Schülerin.<sup>127</sup>

Nachdem den Schülern ihre Rolle zugewiesen worden ist, bekommen sie Zeit, ein Rollenprofil zu entwickeln, sich also beispielsweise Name, Biografie, Charakterzüge, Verhalten und einer dem Rollenprofil angemessene Ausdrucks-

---

<sup>125</sup> Vgl. Berghoff/Frederking: Virtuelle Rollenspiele, 1999, S.101.

<sup>126</sup> Vgl. ebd., S.102.

<sup>127</sup> Vgl. ebd.

weise zu überlegen. Zudem sollen sie ein Pseudonym wählen, mit dem sie sich beim Chat anmelden (z. B. strickende ältere Dame).<sup>128</sup>

Während des Chatvorgangs druckt der Lehrer, wie bei dem vorigen Unterrichtsvorschlag auch, die Gespräche aus. Diese Texte werden in der nächsten Stunde mit Enzensbergers Originalfortsetzung der Szene verglichen, um die Textkonkretisierungen der Schüler kontrastiv mit dem Original in Beziehung treten zu lassen.<sup>129</sup>

Die Autoren schlagen als Ergänzung oder Alternative vor, diese szenischen Kommunikationen zu sichten und zu überarbeiten. So können im Nachhinein Rollenprofile spezifiziert, Dialogpassagen umgestaltet oder Argumentationen vertieft werden. Spontane und reflexive Phasen werden so im Rahmen dieses medienintegrativen Konzeptes sinnvoll miteinander verbunden. Darüber hinaus können auch diese Chat-Texte sprachreflektorisch analysiert oder szenisch dargestellt werden.<sup>130</sup>

Die ästhetisch-kreative Tätigkeit der szenischen Darstellung wird in diesem Unterrichtsbeispiel virtualisiert. Die fehlende physische Präsenz hat neben Nachteilen, wie Mimik und Gestik nicht einsetzen zu können, den Vorteil, dass mit Rollenmustern experimentiert werden kann, die sonst nur durch Verkleidungen gewisse Glaubwürdigkeit erhalten. Die Autoren stellten bei der Erprobung dieser Einheit fest, dass sich durch die Anonymität vor den Klassenkameraden auch gehemmte, sozial isolierte und leistungsschwache Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebracht haben.<sup>131</sup>

Dieser Unterrichtsvorschlag zeichnet sich, wie der vorherige auch, durch die Verbindung von virtuellen und realen sowie spontanen und reflexiven Sequenzen aus. Damit der oben genannte Vorteil der Anonymität gewährleistet wird, ist es sinnvoll, dass jeder Schüler an einem separaten Computer sitzt, was, laut meiner Studie, nur an einigen Schulen möglich ist.

---

<sup>128</sup> Vgl. Berghoff/Frederking: Virtuelle Rollenspiele, 1999, S. 102.

<sup>129</sup> Vgl. ebd., S. 107.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S. 106.

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S. 108.

## 5 Konsequenzen für den Unterricht

Die Vorstellung und Analyse der Unterrichtsvorschläge hat gezeigt, dass das Internet sinnvoll in den Deutschunterricht integriert werden kann. Die Einbindung dieses Mediums kann Konsequenzen für den Unterricht haben, die ich im Folgenden darlegen möchte. Um die Annahmen zu belegen, habe ich den Gymnasiallehrer und Autor zahlreicher Publikationen über das Thema „Internet im Deutschunterricht“, Andreas Borrmann aus Rendsburg, zuerst per E-Mail und dann telefonisch kontaktiert. Seine Erfahrungen mit einem internetgestützten Deutschunterricht werde ich in meine Ausführungen einfließen lassen.

Die vorgestellten Unterrichtsvorschläge zeichnen sich durch ihre Handlungsorientierung aus. Die Vorteile, die diese Unterrichtsform in Gegenüberstellung zum traditionellen Frontalunterricht bietet, sind von Hilbert Meyer folgendermaßen zusammengefasst worden:

Da Lernen und Handeln sehr eng miteinander verknüpft sind, lernen die Schüler in einem handlungsorientierten Unterricht besser und behalten das Gelernte länger in Erinnerung. Dabei werden Methodenkompetenzen entwickelt, welche die Schüler auf ein selbständiges Handeln in zukünftigen Situationen vorbereiten.<sup>132</sup>

Die Leistungserwartungen an die Schüler werden „von der Aufgabenstellung her sachlich begründet und sinnlich-handgreiflich nachvollzogen“<sup>133</sup>.

Meyer plädiert allerdings nicht für eine Umstellung des gesamten Unterrichts auf ein handlungsorientiertes Konzept, sondern fordert, dass der oftmals verschwindend geringe Anteil dieser Unterrichtsform ausgeweitet wird.<sup>134</sup>

Das Internet ist, genau wie andere Medien und Themen auch, ein geeignetes Hilfsmittel, solch einen handlungsorientierten Ansatz zu verwirklichen, da die Schüler selbst tätig werden können. Jedoch gibt es aufgrund seiner spezifischen Struktur auch Abweichungen:

---

<sup>132</sup> Vgl. Meyer: Unterrichtsmethoden II, 1997, S. 409f.

<sup>133</sup> Ebd., S. 410.

<sup>134</sup> Vgl. ebd., S. 411.

1. Durch die Nutzung im Bereich der Recherche können Lernende auf Daten zugreifen, welche die Lehrperson oftmals selbst nicht kennt. Dies und die Tatsache, dass externe Experten leichter, nämlich per E-Mail oder in Newsgroups, befragt werden können, bewirkt in diesem Bereich, dass Lehrer nicht mehr die Hauptlieferanten von Informationen sind.<sup>135</sup> Dies kann verunsichern. Zumal die Schüler teilweise versierter im Umgang mit der neuen Technik als die Lehrer sind.
2. Durch die neuen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten über den Lernort Schule hinaus entstehen neue Lernformen. Zwar wird auch jenseits technischer Mittel über die Öffnung von Schule nachgedacht, jedoch ist das Internet ein Kommunikationsraum, der das gemeinsame Entwickeln von Arbeitsergebnissen geradezu herausfordert und unterstützen kann. Die Kommunikation ist zeit- und ortsunabhängig und ermöglicht den Schülern, themenbezogen über große Entfernungen hinweg zusammenzuarbeiten.<sup>136</sup>
3. Die Publikation eigener Produkte eröffnet neue Handlungsanlässe, da die Veröffentlichung in einem realen und nicht nur schulisch simulierten Zusammenhang steht. Die selbsterstellten Produkte können nämlich weltweit gelesen werden, was zu einer hohen Motivation der Schüler führen kann.<sup>137</sup>
4. Nach der Fertigstellung von Websites, z. B. der Präsentation der Schule oder einer „Schnitzeljagd“, müssen diese kontinuierlich aktualisiert werden. Anders als jedes gedruckte Produkt bleibt das System dynamisch, was bedeutet, dass die Seiten überarbeitet oder erweitert werden können, ohne das gesamte Erzeugnis neu schreiben zu müssen.<sup>138</sup>

---

<sup>135</sup> Vgl. Schulz-Zander: Lernen in der Informationsgesellschaft, 1997, S. 9.

<sup>136</sup> Vgl. ebd.

<sup>137</sup> Vgl. Borrmann: Internet im Deutschunterricht, 1997, S. 17.

<sup>138</sup> Vgl. ebd.

Öffnet sich die Schule für eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, gewinnen die unterrichtlichen Aktivitäten an Glaubhaftigkeit. Herr Borrmann berichtete mir in diesem Zusammenhang von einem Projekt, bei dem seine Schüler eine Website für die örtliche Stadtbücherei entwickelt und gestaltet haben. Diese Seiten enthielten unter anderem Angaben zu der Bibliografiesystematik, den Fundorten und den Mahngebühren. Zusätzlich wurden Bilder eingearbeitet. Solch eine Öffnung hat Konsequenzen für die Lehrer- und Schülerrolle:

Durch den Auftraggeber von außen bekommen Fehler einen neuen Stellenwert. Die Lehrkraft muss sie nicht sanktionieren, sondern sie erscheinen auf dem Weg zu einem präsentablen Ergebnis als natürlicher Zwischenschritt. Die Überarbeitung des Produktes hinsichtlich der Rechtschreibung, der Sprache und des Inhaltes kann anstrengend und teilweise langwierig sein, ist jedoch mit Blick auf die realen Auftraggeber selbstverständlich.<sup>139</sup>

Nach Erfahrung von Herrn Borrmann sind die Schüler in solch einem Unterricht motivierter und zeigen mehr Eigeninitiative als in einem lehrerzentrierten Unterricht. Da jeder Schüler mit seinem Teil zum Gelingen des Ganzen beiträgt, fühlt sich auch jeder für die Qualität des Endproduktes verantwortlich, wodurch alle recherchieren, produzieren, kommunizieren und kooperieren, ohne, dass die Lehrkraft alles initiieren muss. Als Lehrer befindet man sich daher eher in der Rolle des Anregers und Helfers als in der Rolle des Belehrenden und Bewertenden.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass diese Öffnung zu außerschulischen Institutionen nicht zu einer Symmetrie zwischen schulischem Lernen und Handeln auf der einen Seite und dem Arbeiten und Leben nach der Schulzeit auf der anderen Seite führen sollte. Denn ein Vorteil der Institution Schule ist ihre Funktion als Schutz- und Schonraum, in dem „Probearbeiten“ möglich ist, welches auch scheitern kann.<sup>140</sup>

Barbara Eschenauer, die die Konferenzergebnisse des sechsten „Deutsch-Amerikanischen Dialogs über Medienkompetenz als Herausforderung an Schule

---

<sup>139</sup> Vgl. Borrmann: Internet im Deutschunterricht, 1997, S. 17.

<sup>140</sup> Vgl. Meyer: Unterrichtsmethoden II, 1997, S. 411.

und Bildung“ zusammengefasst hat, hebt hervor, dass der Einsatz der neuen Medien in der Schule vielfach das Schulleben bereichert, da es dadurch häufig zu mehr Gesprächen innerhalb des Kollegiums und zu einem kritischen Hinterfragen der Leistungsstandards und -erwartungen kommt.<sup>141</sup>

Der Einsatz des Internet alleine kann allerdings keine unterrichtlichen Änderungen bewirken. An erster Stelle steht der Wille des Lehrers, Veränderungen zuzulassen. So kann beispielsweise mit Hilfe von heruntergeladenen Seiten aus dem Internet, die von der Lehrkraft an die Wand projiziert werden, auch weiterhin Unterricht stattfinden, der die Schüler nicht selbst tätig werden lässt, obwohl dieses Medium eingesetzt wird.

---

<sup>141</sup> Vgl. Eschenauer: Erfolgreiche Integration von Medien in der Schule: Eine Zwischenbilanz, 1999, S. 34.



## 6 Kritische Betrachtung des Interneteinsatzes

Die möglichen positiven Konsequenzen für den Unterricht dürfen nicht über die Probleme und Gefahren eines schulischen Interneteinsatzes hinwegtäuschen, die ich in diesem Kapitel beleuchten möchte.

Hartmut von Hentig beobachtet und kommentiert bereits seit Mitte der Achtziger Jahre kritisch die Entwicklung und Auswirkungen der neuen Medien. Er warnt davor, den neuen Medien den Rang der Dienstbarkeit abzuerkennen und plädiert für eine Pädagogik, „die die Menschen stärkt und die Sachen klärt“<sup>142</sup>. Zu diesen Sachen gehören auch die Computer, weswegen er sich also nicht für eine generelle Verbannung aus dem schulischen Bereich ausspricht, aber in diesem Zusammenhang eine unberechtigte Sorg- und Ahnungslosigkeit auszumachen meint.<sup>143</sup>

Den Computer sieht er als nicht-personales Instrument, welche die geistigen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten einschränkt, da es sich um ein Werkzeug handele, dass die Organisation des Denkens auf eingefahrenen Wegen verstärkt. Die Computerprogramme lassen seines Erachtens keine Reflexionen, keine Verbindung mit der übrigen Erfahrung und keine Alternativen, als die vom Computer vorgegebenen, zu.<sup>144</sup>

Diese Einschätzung ist wohl auch auf die Zeit der Veröffentlichung seines Buches zurückzuführen, in der andere technische Voraussetzungen als heute gegeben waren. Denn das Internet beispielsweise bietet, im Gegensatz zur Lernsoftware der Achtziger Jahre, welche von Hentig anspricht, eine so große Fülle an alternativen Möglichkeiten der Nutzung bzw. an Informationen, dass sich für mich eher die Vielfalt als die Einseitigkeit als Problem darstellt.

Die Gefahr, dass der Computer die Schüler dazu veranlassen kann, die Informationen unreflektiert aufzunehmen, ist auch meiner Meinung nach gegeben. Jedoch

---

<sup>142</sup> von Hentig: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, 1987, S. 44.

<sup>143</sup> Vgl. ebd., S. 49f.

<sup>144</sup> Vgl. ebd., S. 38.

ziehe ich nicht, wie von Hentig, daraus den Schluss, dass Computer im Klassenraum allenfalls unter bestimmten eng umrissenen Bedingungen zu tolerieren seien, nämlich zum Programmieren, was zur Objektivierung und Erprobung der Denkprozesse verhilft.<sup>145</sup> Ich halte eine umfassende Beschäftigung mit dem Computer und dem Internet in den verschiedensten unterrichtlichen Zusammenhängen für notwendig, damit die Schüler diese Medien in ihrer Freizeit und in ihrem späteren Berufsleben nüchtern und kritisch reflektiert nutzen können.

Der Astronom und Spezialist in den Bereichen Internet und Computersicherheit Clifford Stoll ist einer Computer- und Internetnutzung im Schulunterricht generell negativ gegenüber eingestellt. Er warnt vor dem Rückgang primärer Erfahrungen, welcher mit einer intensiven Nutzung von Computer und Internet einhergeht.<sup>146</sup> Dieses Problem ist zwar durchaus ernst zu nehmen, allerdings vernachlässigbar, wenn man, wie ich, für eine Integration des Internet in den konventionellen Deutschunterricht plädiert und nicht für eine hauptsächliche oder gar ausschließliche Nutzung.

Die eben genannten Einwände gegen eine Nutzung von Computern im Unterricht, sollen nun um Probleme ergänzt werden, die sich speziell aus dem Einsatz des Internet ergeben:

## **6.1 Schwierige Rahmenbedingungen**

Dass mittlerweile 99 Prozent aller Schulen in Deutschland über einen Internetanschluss verfügen, täuscht leicht über die Tatsache hinweg, dass die Grundausstattung nach wie vor Mängel aufweist: Statistisch gesehen teilen sich vierzig Schüler einen Computer mit Internetanschluss. Deutschland liegt damit im europäischen Vergleich im unteren Mittelfeld.<sup>147</sup>

Die Ausstattung der Schulen mit vernetzten Rechnern sowie die Einrichtung, Aktualisierung und Reparatur sind häufig weder finanziell noch personell gesi-

---

<sup>145</sup> Vgl. von Hentig: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, 1987, S. 31f.

<sup>146</sup> Vgl. Stoll: Log Out, 2001, S. 21.

<sup>147</sup> Vgl. Schmudt: Lehrer in der Hardware-Falle, 2002, S. 96.

chert. So zahlt eine Schule im Durchschnitt für jeden Euro an geschenkter Hardware jährlich 34 Cent Folgekosten, für beispielsweise Ersatzteile oder die Freistellung von Lehrern für die Fortbildungen. Zumal die aufwändige Wartung häufig in unbezahlten Überstunden erledigt wird.<sup>148</sup>

Der Einsatz von Computer und Internet setzt bei der Lehrkraft Fähigkeiten und Kenntnisse voraus, die nur in enger Verbindung von Fortbildungen, engagiertem Selbststudium und kontinuierlicher Übung zu erwerben sind. Dies ist ein zusätzlicher zeitlicher Aufwand, den viele Lehrer nicht aufzubringen bereit sind.<sup>149</sup>

Da es an den Universitäten nur wenig Angebote in der EDV-Ausbildung für Lehramtsstudierende gibt, gehen die Kenntnisse der Absolventen selten über elementare Grundkenntnisse in der Textverarbeitung hinaus. Für einen Einsatz im Unterricht sollte jedoch ein solides Grundverständnis für Rechner- und Netzstrukturen vorhanden sein, damit beispielsweise Fehler erkannt oder Daten gesichert und geschützt werden können.<sup>150</sup>

Eine Integration des Internet in den Deutschunterricht ist also nicht ohne nennenswerten finanziellen, personellen und zeitlichen Aufwand möglich.

## **6.2 Qualität der Inhalte**

Das Internet bietet, wie schon mehrfach angedeutet, neben sprachlich und inhaltlich sinnvollen Inhalten auch belanglose, schlechtstrukturierte oder sogar falsche Informationen. Die Kommerzialisierung des zuvor für universitäre Zwecke genutzten Mediums führte zu zahlreichen unsachlichen und teilweise von Werbeinteressen geleiteten Texten. Die Scheinperfektion der multimedial aufbereiteten Seiten kann zur unkritischen Rezeption verleiten.<sup>151</sup> Aus diesem Grund sollten vor allem zu Beginn eines Interneteinsatzes im Deutschunterricht nicht, wie es vielfach in der Forschung gefordert wird, von den Schülern selbst generierte Aufga-

---

<sup>148</sup> Vgl. Schmudt: Lehrer in der Hardware-Falle, 2002, S. 96f.

<sup>149</sup> Vgl. Bayer: Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet, 2000, S. 17.

<sup>150</sup> Vgl. ebd., S. 17f.

<sup>151</sup> Vgl. ebd., S. 16.

ben, die mit Hilfe von Recherche gelöst werden sollen, stehen. Es bieten sich meines Erachtens vielmehr Aufgaben an, die dieses Problem thematisieren.<sup>152</sup>

Problematisch erscheint mir auch, dass die große Informationsfülle bei den Schülern den Eindruck vermitteln könnte, alles Wesentliche sei bereits formuliert, so dass eine eigene Auseinandersetzung mit dem Thema nicht notwendig sei. So werden z. B. bisweilen von Schülern die verschiedensten Internetpublikationen für Referate oder Hausaufgaben zusammenkopiert. Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, dass eine Verbannung des Internet aus dem Deutschunterricht die Lösung des Problems wäre. Auch hier bietet sich eine Thematisierung an, indem beispielsweise die Ausarbeitungen auf solch einschlägigen Websites, wie <http://www.hausaufgaben.de>, hinsichtlich Inhalt, Sprache und Form analysiert werden. Damit kann aufgezeigt werden, dass eine eigene Auseinandersetzung mit dem Thema notwendig ist, um die Qualität des Textes beurteilen zu können.

Die sprachlichen Lernziele des Deutschunterrichts können in Konflikt zu den situationsabhängigen, sprachlich und orthografisch oft nachlässigen Formulierungen in E-Mails, Newsgroups und vor allem in Chats geraten. Bayer stellt die These auf, dass es dadurch schwieriger werden könnte, den Schülern die Forderung nach korrektem und allgemein verständlichem Schreiben plausibel zu machen.<sup>153</sup> Solch einer ablehnenden Schülerhaltung kann durch Unterrichtseinheiten zur Sprachreflexion oder zur Gestaltung von Websites entgegengewirkt werden.<sup>154</sup>

### **6.3 Probleme der Aufsichtspflicht**

Die Meinungs- und Informationsfreiheit gehört zu den wichtigsten Grundrechten unserer Gesellschaft. In Artikel 5 des Grundgesetzes heißt es:

„Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. [...] Eine Zensur findet nicht statt.“<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> Vgl. z. B. den Unterrichtsvorschlag von Kepser in Kapitel 4.2.1.

<sup>153</sup> Vgl. Bayer: Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet, 2000, S. 17.

<sup>154</sup> Vgl. die Unterrichtsvorschläge in den Kapiteln 4.2.3 und 4.2.4.

<sup>155</sup> Grundgesetz, 2001, S. 14.

Das Informationsangebot des Internet enthält aber neben unbedenklichen Angeboten auch Inhalte, die besonders für Kinder und Jugendliche als negativ eingestuft werden und in Deutschland teilweise sogar verboten sind. Einschlägiges pornografisches Material lässt sich ebenso finden, wie rechts- und linksextremistische oder gewaltverherrlichende Seiten.<sup>156</sup>

Laut Strafgesetzbuch ist es untersagt, Personen bestimmte Medienangebote zugänglich zu machen, wozu beispielsweise die Darstellung von Sodomie, die Anleitung zu Straftaten oder das Leugnen des Holocausts zählen. In den so genannten Jugendschutzbestimmungen des Strafgesetzbuches wird explizit darauf hingewiesen, dass pornografische Inhalte Kindern und Jugendlichen nicht zugänglich gemacht werden dürfen.<sup>157</sup>

Zur Durchführung der im Mediendienste-Staatsvertrag (aus dem Jahr 1997) enthaltenen Jugendschutzbestimmungen, die besagen, dass für Online-Dienste, die sich an die Allgemeinheit richten, vergleichbare Regelungen gelten, wie für andere Massenmedien auch, haben die Jugendministerien aller Bundesländer die Einrichtung einer länderübergreifenden Einrichtung beschlossen.<sup>158</sup>

Diese Zentralstelle der Länder für Jugendschutz in Mediendiensten nennt sich „jugendschutz.net“. Sie hat die Aufgabe, jugendschutzrelevante Inhalte im Internet aufzuspüren und gegebenenfalls das zuständige Bundesland zu informieren. Darüber hinaus versucht sie die entsprechenden Anbieter zu bewegen, diese Inhalte zu ändern oder aus dem Internet zu entfernen bzw. den Zugang durch geeignete Maßnahmen auf Erwachsene einzuschränken.<sup>159</sup>

Diese Einrichtung unterstützt zwar die Eindämmung von jugendgefährdenden Websites, allerdings ist eine Regulierung des Internet aufgrund seiner Struktur fast unmöglich. Wegen seiner supranationalen Organisation lässt sich das Internet

---

<sup>156</sup> Vgl. Kammerl: Mediendidaktische und medienerzieherische Perspektiven des Lernens mit dem Internet, 2000, S. 142.

<sup>157</sup> Vgl. Issing: Hintergrundbericht Deutschland: Internet-Verantwortung an deutschen Schulen, 2001, S. 279.

<sup>158</sup> Vgl. ebd., S. 284.

<sup>159</sup> Müller: Jugendschutz.net. <http://www.jugendschutz.net/prjugend.html>

nämlich nicht mittels nationalem Recht kontrollieren. So kann es beispielsweise geschehen, dass nationalsozialistisches Gedankengut für ein deutschsprachiges Publikum über einen kanadischen Server angeboten wird.<sup>160</sup>

Die Lehrer, die das Internet in ihren Unterricht integrieren möchten, befinden sich in einer spannungsreichen Position: Zum einen üben sie die Aufsicht über die ihnen anvertrauten Schüler in Wahrnehmung der Fürsorgepflicht aus. Dementsprechend müssen sie dafür Sorge tragen, dass die Kinder und Jugendlichen nicht verbotene Seiten zu Gesicht bekommen, welche sie in ihren Reifungsprozessen desorientieren oder schädigen könnten. Zum anderen sollen sie die Schüler zu einem medienkompetenten Verhalten befähigen, damit sie mit diesem Medium auch außerhalb der Schule selbstverantwortlich umgehen können.

Die Bertelsmann Stiftung hat aus diesem Grund Empfehlungen für einen verantwortungsvollen Einsatz des Internet an Schulen entwickelt, die eine Hilfestellung für individuell ausgearbeitete Richtlinien darstellt. Obwohl es kein Patentrezept gibt, hat sich, laut der Stiftung, eine Kombination aus folgenden Ansätzen bewährt:<sup>161</sup>

### **Medienkompetenz**

Medienkompetenz ist der sicherste Schritt zu einem verantwortungsvollen Handeln im Internet. Denn nur wer sicher im Netz recherchieren und Informationen kritisch bewerten kann, ist in der Lage, die Möglichkeiten, die dieses Medium bietet, sinnvoll zu nutzen. Dabei sind die Lehrer der Schlüssel für eine Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule. Um das Internet allerdings neben den traditionellen Medien zu einem selbstverständlichen Lerninstrument zu machen, muss ihre eigene Medienkompetenz in der Lehrerausbildung und in Fortbildungen verstärkt werden.<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup> Vgl. Lahrman: Wehrlose Wächter, 1997, S. 420f.

<sup>161</sup> Vgl. Camier/Machill: Empfehlungen, 2001, S. 14.

<sup>162</sup> Vgl. ebd., S. 15.

Der Zugang für die Schüler kann nach Altersstufen geregelt sein. Das bedeutet, dass ihnen mit zunehmender Fähigkeit, die Informationen richtig beurteilen zu können, eine Internetbenutzung ohne Auflagen gestattet werden kann.<sup>163</sup>

Weiterhin wird empfohlen, dass Eltern in die Fragen der Internetnutzung einbezogen werden sollten. Dazu gehört das Informieren über die Internet-Aktivitäten der Schüler, und die Einbeziehung der Eltern bei der Entwicklung von Verhaltensrichtlinien für die Internetnutzung in der Schule. Damit auch die Eltern ihre Kinder zu einem verantwortlichen Umgang anleiten können, sollten auch sie Internet-Kompetenz erlangen.<sup>164</sup>

### **Vereinbarungen von Regeln und Verhaltenskodizes**

Die Autoren sehen es als wichtigen Punkt an, dass jede Schule ein Konzept entwickeln sollte, das ethische Aspekte ebenso beinhaltet wie konkrete Verfahren, z. B. der Umgang mit Internetdiensten und mit dem Datenschutz. Als Vorlage können Richtlinien anderer Schulen genommen werden, die an die schulischen Gegebenheiten angepasst werden. Die eigenen Richtlinien müssen wegen der fortschreitenden technologischen Entwicklung fortlaufend überarbeitet werden. Damit sie Wirkung zeigen empfiehlt sich, sie als Unterrichtsgegenstand zu behandeln sowie ihnen eine sichtbare Präsenz (beispielsweise auf den Bildschirmschonern) zu verleihen.<sup>165</sup>

### **Filtersysteme**

Zusätzlich zu den vorgestellten Maßnahmen bieten sich auch Softwarelösungen an, durch die bestimmte Seiten gesperrt werden. Solche Filtersysteme sollten eine flexible Selbstregulierung ermöglichen. Das bedeutet, dass Lehrer und/oder Schüler nach vereinbarten Regeln Filterschablonen sowie Positiv- und Negativlisten auswählen können. Bei Filterschablonen werden Seiten gesperrt, die uner-

---

<sup>163</sup> Vgl. Camier/Machill: Empfehlungen, 2001, S. 16.

<sup>164</sup> Vgl. ebd., S. 16f.

<sup>165</sup> Vgl. ebd., S. 18f.

wünschte Schlagwörter enthalten, bei Positivlisten wird der Zugriff auf bestimmte Seiten ermöglicht, obwohl sie unerwünschte Schlagwörter enthalten und bei Negativlisten werden bestimmte Adressen blockiert. Solch ein, auf Selbstregulierung basierendes, Filtersystem ist das der Internet Content Rating Association (ICRA), das kostenlos zur Verfügung gestellt wird <sup>166</sup>

### **Durchsetzung**

Bei Zuwiderhandlung gegen die Richtlinien plädieren die Autoren für Sanktionen, die der Sache und der Persönlichkeit des Schülers angemessen sind. Im günstigsten Fall reicht ein klärendes bzw. überzeugendes Gespräch aus. <sup>167</sup>

Die Gefahr von jugendgefährdenden Inhalten im Internet sollte nicht unter-, aber auch nicht überschätzt werden. Bei den vorgestellten Unterrichtsvorschlägen ist eine Gefährdung so gut wie ausgeschlossen, da von vornherein legale Angebote, wie der Chat eines Bildungsservers, ausgesucht werden. Eine Gefährdung könnte höchstens bei dem Zusammentragen von Web-Adressen für die „Schnitzeljagd“ oder bei freien Recherchen bestehen. Für diese Zwecke können die Empfehlungen der Bertelsmannstiftung ein Anhaltspunkt sein, wobei meines Erachtens Teile der Anregungen kaum durchführbar sind, wie beispielsweise die Aktivierung der Eltern, eigene Medienkompetenz zu erwerben.

---

<sup>166</sup> Vgl. Camier/Machill: Empfehlungen, 2001, S. 20f.

<sup>167</sup> Vgl. ebd., S. 23.



## 7 Resümee

Mit dieser Arbeit habe ich aufzuzeigen versucht, auf welche Weise das Internet sinnvoll in den Deutschunterricht integriert werden kann und wodurch ein Einsatz legitimiert ist.

Der hohe Stellenwert, der Medien im Deutschunterricht zukommt, resultiert aus ihrer Funktion, Sachverhalte zu veranschaulichen und unterschiedliche Lernformen anzubieten. Die Vorstellung und Analyse der Unterrichtsvorschläge zeigt, dass sich das Internet im Deutschunterricht für die drei Verwendungsbereiche Recherche, Publikation und Kommunikation anbietet.

Gerade dem Recherchieren kommt dabei große Bedeutung zu, da zukünftig immer mehr Berufe von der Beschaffung und Bewertung von Informationen geprägt sein werden. Diese werden zunehmend mittels technologischer Systeme angeboten.

Da die Inhalte des World Wide Web von sehr unterschiedlicher Qualität sind, bedarf es eines kritischen Urteilsvermögens, zu dem der Deutschunterricht anleiten sollte. Denn das, vom Berliner Rahmenplan vorgegebene, Ziel des Deutschunterrichts, die Schüler zu einem kritischen Umgang mit Massenmedien zu erziehen, kann aufgrund meiner Klassifizierung des Internet als Massenmedium auf dieses Medium übertragen werden.

Da die Veröffentlichung selbst erstellter Texte sehr einfach ist und prinzipiell jeder Internetnutzer Zugriff auf das Produkt hat, ist die Publikation für die Schüler zumeist sehr motivationssteigernd.

Die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten begünstigen durch ihre Schnelligkeit einen weltweiten schriftsprachlichen Austausch, der den Vorteil hat, dass die Schüler in authentischen und nicht in schulisch-simulierten Zusammenhängen schreiben. So findet eine gesellschaftliche Partizipation statt und die Fähigkeit der Darstellung von Informationen kann durch die realen Adressaten verbessert werden.

Wie meine Studie gezeigt hat, wird das Internet bereits teilweise im Deutschunterricht eingesetzt, wobei jedoch nicht von einer allgemeinen Integration gesprochen

werden kann. Dies kann mit mangelnden Kenntnissen, dem zeitlichen Aufwand, einer unzureichenden technischen Ausstattung der Schule oder an der Furcht vor schlecht kontrollierbaren und jugendgefährdenden Inhalten des Internet zusammenhängen.

Es bleibt die Frage offen, wie die Ausstattung der Schulen mit weiterer Hard- und Software und die Weiterbildung von Lehrern finanziert werden können. Wegen der knappen Haushaltslage werden die Schulen wohl weiterhin auf private Initiativen hoffen müssen.

Die Internetbenutzung gehört heute bereits zum Alltag vieler Jugendlichen. Durch einen schulischen Einsatz bekommen auch die Schüler die Chance an dieser technologischen Entwicklung teilzuhaben, denen kein Internetzugang in ihrem sozialen Umfeld zur Verfügung steht.

Schüler können auch ohne den Einsatz der Internettechnik einen lehrreichen und handlungsorientierten Deutschunterricht erleben. Allerdings bietet es sich an, mithilfe des Internet als zusätzliches Unterrichtsmedium, welches sich durch seine unterschiedlichen Möglichkeiten und seine gesellschaftliche Bedeutung auszeichnet, sowohl fachdidaktische Ziele zu erreichen, als auch Medienkompetenz zu vermitteln, die in der heutigen Zeit von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit ist.

## 8 Literaturverzeichnis

1. Baacke, Dieter: Die Medien. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. durchgesehene und mit einer aktualisierten Bibliographie versehene Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, S. 314-339.
2. Bayer, Klaus: Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet. In: Der Deutschunterricht, 52. Jg. (2000), H.1, S. 11-22.
3. Berghoff, Matthias; Frederking, Volker: Virtuelle Rollenspiele. In: Deutschunterricht, 52. Jg. (1999), H. 2, S. 100-108.
4. Beth, Hanno; Pross, Harry: Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1976.
5. Blatt, Inge: Medien-Schrift-Kompetenz im Deutschunterricht. Ein Basis-konzept mit unterrichtspraktischen Hinweisen. In: Thomé, Günther; Thomé, Dorothea (Hrsg.): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Multimediale Anwendungsgebiete im Rechtschreib-, Grammatik- und Literaturunterricht zum Texte verfassen, Publizieren und Kommunizieren. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2000, S. 24-53.
6. Bol, Georg: Deskriptive Statistik. Einführung. München, Wien: Oldenbourg Verlag 1989.
7. Borrmann, Andreas; Gerdzen, Rainer: Internet im Deutschunterricht. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag 2001.
8. Borrmann, Andreas: Internet im Deutschunterricht. Ein Projekt der Herder-Schule in Rendsburg. In: Medien praktisch, 21. Jg. (1997), H. 2, S. 12-18.
9. Breilmann, Sybille; Schopen, Michael: Vom virtuellen in den realen Raum. Szenische Darstellung eines Chatgesprächs. In: Praxis Deutsch, 26 Jg. (1999), H. 158, S. 48-54.

10. Bruck, Peter A.; Geser, Guntram: Trends der Informationsgesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Schulen auf dem Weg in die Informationsgesellschaft. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag 2000 (=Bibliothek Schulentwicklung, Band 4), S. 27-47.
11. Camier, Christina; Machill, Marcel: Empfehlungen. Executive Summary. In: Machill, Marcel; von Peter, Felicitas (Hrsg.): Internet-Verantwortung an Schulen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001.
12. CidS! (Hrsg.): Strategie der CidS! Computer in die Schulen gGmbH. <http://www.cidsnet.de/data/JUCO-Downloads/CidS-strategie.pdf>
13. Deutsche Telekom (Hrsg.): T@School - eine Erfolgsstory macht Schule. Stand: 03/2002.
14. Eschenauer, Barbara: Erfolgreiche Integration von Medien in der Schule (Konferenzbericht I). In: Langen, Claudia (Hrsg.): Schulinnovation durch neue Medien. Entwürfe und Ergebnisse in der Diskussion. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1999.
15. Fix, Martin; Schäfer, Uwe; Witzke, Margrit: Apotheken, Kindersitze und die Römer. Vom schwierigen Umgang mit Informationen aus dem Internet. In: Praxis Deutsch, 26 Jg. (1999), H. 158, S. 36-41.
16. Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C.: Pädagogische Psychologie. Band 1: Grundlagen, Konzepte, Ergebnisse. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1983.
17. Grabis, Bettina; Kienitz, Günter W.: Der Internet-Guide für Schüler. Das Wissen der Welt und wo du es findest. Vollständig durchgesehene und aktualisierte Auflage. Kempen: moses. Verlag GmbH 2001.
18. Grieser, Harald: Das surfende Klassenzimmer. In: Schulmagazin 5 bis 10, 12. Jg. (1997), H. 3, S. 13-16.
19. Grundgesetz. 37. Auflage, Sonderausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2001.
20. Gutheil, Georg; Mügge, Norbert: Lernort neue Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000 (=Schule direkt, Band 13).

21. Hansen, Volker: Internet-Projekt „Ida Fink“. Israelische und deutsche Jugendliche lesen gemeinsam Kurzgeschichten zum Holocaust. In: Computer und Unterricht, 7. Jg. (1997), H. 25, S. 19-23.
22. Hartmann, Wilfried: Neue Medien im Deutschunterricht. Bildungspolitische Implikationen. In: Thomé, Günther; Thomé, Dorothea (Hrsg.): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Multimediale Anwendungsgebiete im Rechtschreib-, Grammatik- und Literaturunterricht zum Texte verfassen, Publizieren und Kommunizieren. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2000, S. 11-23.
23. Hildebrand, Jens: Internet-Ratgeber für Lehrer. 5. neu bearbeitete Auflage. Köln: Aulis Verlag Deubner 1999.
24. Holly, Werner: Zur Einführung: Was sind Medien und wie gehen wir mit Medien um? In: Der Deutschunterricht, 49. Jg. (1997), H. 3, S. 3-9.
25. Institut für Demoskopie Allensbach: AWA 2002 – Entwicklung der Mediennutzung –.  
[http://awa-online.de/mediennutzung\\_2002/einstieg.html](http://awa-online.de/mediennutzung_2002/einstieg.html)
26. Institut für Demoskopie Allensbach: AWA 2002 – Untersuchungssteckbrief –.  
[http://www.awa-online.de/steckbrief\\_02.html](http://www.awa-online.de/steckbrief_02.html)
27. Issing, Ludwig: Hintergrundbericht Deutschland: Internet-Verantwortung an deutschen Schulen. In: Machill, Marcel; von Peter, Felicitas (Hrsg.): Internet-Verantwortung an Schulen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001.
28. Kammerl, Rudolf: Mediendidaktische und medienerzieherische Perspektiven des Lernens mit dem Internet. In: Ders. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München, Wien: Oldenbourg Verlag 2000, S. 130-147.

29. Kepser, Matthis: Internetliteratur im Deutschunterricht. In: Thomé, Günther; Thomé, Dorothea (Hrsg.): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Multimediale Anwendungsgebiete im Rechtschreib-, Grammatik- und Literaturunterricht zum Texte verfassen, Publizieren und Kommunizieren. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2000, S. 107-125.
30. Lahrman, Markus: Wehrlose Wächter. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 45. Jg. (1997), H. 4, S. 419-425.
31. Maier, Wolfgang: Mit Medien motivieren. Beispiele für den Unterricht. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt 2001.
32. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2001.  
<http://www.mpfs.de/projekte/jim2001.html>
33. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1997.
34. Müller, Petra: jugendschutz.net. Eine gemeinsame Stelle aller Bundesländer für Jugendschutz in Mediendiensten.  
<http://www.jugendschutz.net/prjugend.html>
35. Musekamp, Claudia: Realistische Begeisterung. In: Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997, S. 13-24.
36. Noack, Marleen: Schule im Internet: Die Datenautobahn im Unterricht. Der fehlende pädagogische Beitrag zur Diskussion über neue Medien. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg. (1996), H. 4, S. 494-508.
37. Oberle, Thomas; Wessner, Martin: Der Nürnberger Trichter. Computer machen Lernen leicht!? Alsbach/Bergstraße: LTV-Verlag 1998 (=Forum Beruf und Bildung, Band 10).
38. Runkehl, Jens; Schlobinski, Peter; Siever, Torsten: Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998.

39. Schmundt, Hilmar: Lehrer in der Hardware-Falle. In: Spiegel Special, H. 3, 2002, S. 96-97.
40. Schnitzer, Albert: Medienspezifische Grundfragen und Ansätze. In: Ders. (Hrsg.): Medien im Unterricht. Intention, Analyse, Methode. München: Ehrenwirth Verlag 1977, S. 11-37.
41. Schulen ans Netz (Hrsg.): Jahresbericht 2001.
42. Schulen ans Netz (Hrsg.): Tabellarischer Überblick. Stand: 08/2002.
43. Schulz, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. 5. bearbeitete Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1970, S. 13-47.
44. Schulz-Zander, Renate: Lernen in der Informationsgesellschaft. In: Pädagogik, 49. Jg. (1997), H. 3, S. 8-12.
45. Schulz-Zander, Renate; Tulodziecki, Gerhard: Multimedia und Internet – Neue Aufgaben für Schule und Lehrerbildung. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz, Psychologie Verlags Union, 2002, S. 317-332.
46. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch. Grundschule, Klasse 1 bis 6.  
<http://www.senbjss.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenplan/d-gr-1-6.pdf>
47. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch. Sekundarstufe I.  
<http://www.senbjss.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenplan/d-o-7-10.pdf>
48. Stangl, Werner: Internet@Schule. Insiderwissen für LehrerInnen. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag 2000.

49. Stoll, Clifford: Log Out. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Deutsche Ausgabe. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2001.
50. von Hentig, Hartmut: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. 3. erweiterte Auflage. München, Wien: Carl Hanser Verlag 1987.
51. Wagner, Wolf-Rüdiger: Die Vermittlung von Medienkompetenz. Eine fächerübergreifende Aufgabe. In: Deutschunterricht, 50. Jg. (1997), H. 4, S. 11-219.
52. Ziesenis, Werner: Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1: Grundlagen-Sprachdidaktik-Mediendidaktik. 6. vollständig überarbeitete Auflage, Jubiläumsausgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001, S. 361-398.



## **9 Anhang**

- Tabellarische Auswertung der Umfrage (2 Seiten)
- Versicherung (1 Seite)

## **Versicherung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit über das Thema „Internet und Deutschunterricht“ in der gesetzten Frist selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, sind unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die bildlichen Darstellungen und Statistiken sind von mir verfasst, soweit nicht als Entlehnung gekennzeichnet.

Berlin, den 5.10.2002