

# **Podcasts und Podcasting im gymnasialen Französischunterricht**

**Potenziale und Grenzen eines digitalen Mediums  
unter besonderer Berücksichtigung des Medienalltags Jugendlicher**

## **Zulassungsarbeit**

zum Ersten Staatsexamen  
für das Lehramt an Gymnasien gemäß § 30 der LPO I

eingereicht am 12.10.2010 bei  
Prof. Dr. Christine Michler  
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen  
Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Andrea Sauer  
Amalienstraße 27  
96047 Bamberg  
Telefonnummer: 0179 □ 9755950  
E-Mail: andrea-sauer83@gmx.de  
Matrikelnummer: 1458326  
Lehramt an Gymnasien Französisch/Englisch  
10. Fachsemester

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Digitale Medien und ihre Tragweite in der Gesellschaft .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Begriffsklärung und Ansätze der Kategorisierung Digitaler Medien .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Web 2.0: Die Metamorphose des Internets .....</b>	<b>13</b>
1.2.1 Entstehung .....	13
1.2.2 Veränderung der Technologien und Verhaltensformen .....	15
1.2.3 Social Web .....	20
1.2.4 Intensivierung der Nutzung und Verbreitung .....	22
<b>1.3 Veränderter Medienalltag und Konsumverhalten         von Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>25</b>
<b>2. Podcast und Podcasting .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Begriffsklärung und Hintergründe .....</b>	<b>31</b>
2.1.1 Wortursprung, Definitionen und Symbol .....	31
2.1.2 Erfolgsfaktoren und Schattenseiten .....	34
2.1.3 Historische Entwicklung .....	38
2.1.4 Themengebiete und Nutzung .....	40
<b>2.2 Klassifizierung von Podcasts .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3 Prozesse bei der Nutzung und Bereitstellung eines Podcasts .....</b>	<b>47</b>
2.3.1 Das Beziehen, Abspielen und Verwalten von Podcasts .....	48
2.3.2 Das Produzieren und Bereitstellen von Podcasts .....	52
<b>2.4 Podcasts in der Bildung und Jugendarbeit .....</b>	<b>54</b>
<b>3. Auswirkungen der neuen Technologien auf Lernen und Unterricht .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Herausforderungen .....</b>	<b>57</b>
3.1.1 Orientierung an der Wissensgesellschaft und Alltagsmedienkompetenz .....	57
3.1.2 Einsatz digitaler Medien im schulischen Kontext .....	60
3.1.3 Medienkompetenzen .....	64
<b>3.2 Potenziale und Forderungen nach Integration in den         Fremdsprachenunterricht .....</b>	<b>68</b>
3.2.1 Pädagogische Ansätze .....	68
3.2.2 Lernkonzeptionen .....	70
3.2.3 Der Mehrwert digitaler Medien anhand Leitlinien und Prinzipien des Französischunterrichts .....	73

# Inhaltsverzeichnis

<b>4. Die Verwendung von Podcasts und Podcasting im Französischunterricht .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1 Auswahlkriterien .....</b>	<b>77</b>
<b>4.2 Optionen bei der Bereitstellung .....</b>	<b>77</b>
<b>4.3 Klassifizierung für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht .....</b>	<b>80</b>
4.3.1 Rezeptive Verwendung .....	80
4.3.2 Produktive Verwendung .....	90
<b>4.4 Übungsformen .....</b>	<b>94</b>
4.4.1 Hörverstehen .....	95
4.4.2 Hörsehverstehen .....	96
<b>4.5 Evaluation .....</b>	<b>99</b>
<b>4.6 Vorteile .....</b>	<b>99</b>
<b>4.7 Restriktionen .....</b>	<b>100</b>
<b>5. Unterrichtsmodule .....</b>	<b>103</b>
<b>5.1 Rezeptiver Einsatz von Podcasts .....</b>	<b>103</b>
5.1.1 Hör-Sehverstehen im Anfangsunterricht anhand von Videopodcasts im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	103
5.1.2 Hörverstehen in Klassen der Mittelstufe anhand eines Audiopodcast .....	105
5.1.2 Hörverstehen in der Oberstufe durch einen Videopodcast von FRANCE 24 .....	106
<b>5.2 Produktiver Einsatz: Unterrichtsmodul „Podcasting mit E-Twinning-Partnerklasse“ .....</b>	<b>107</b>
<b>6. Kritische Reflexion .....</b>	<b>118</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>120</b>
<b>Erklärung .....</b>	<b>132</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>133</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung der wichtigsten Symbolsysteme mit Beispielen digitaler und analoger Informationsmedien .....	11
Abbildung 2: Grenzverschiebungen und ihre Konsequenzen bezüglich Lebensqualität.....	17
Abbildung 3: Einteilung von Social Web-Anwendungen .....	21
Abbildung 4: Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010 .....	23
Abbildung 5: Durchschnittliche Verweildauer bei der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010 .....	23
Abbildung 6: Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010 .....	24
Abbildung 7: Durchschnittliche Verweildauer bei der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010 .....	24
Abbildung 8: Digital Immigrants und Digital Natives .....	25
Abbildung 9: Geräte-Ausstattung im Haushalt 2009 (Auswahl) .....	27
Abbildung 10: Gerätebesitz Jugendlicher 2009 (Auswahl) .....	28
Abbildung 11: Medienbeschäftigung in der Freizeit 2009 (Auswahl) .....	28
Abbildung 12: Die Wichtigkeit der Medien 2009 (sehr wichtig/wichtig) .....	29
Abbildung 13: Podcast-Logos von Apple und deutschen Podcastern .....	34
Abbildung 14: Podcast-Kategorien unter iTunes und podcast.de .....	40
Abbildung 15: Podcast-Prozesse .....	47
Abbildung 16: Veränderte Rahmenbedingungen erfordern neues Lernen .....	57
Abbildung 17: Tätigkeiten im Internet/am Computer, Schwerpunkt: Schule/Freizeit .....	59
Abbildung 18: Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht 2002 und 2006 .....	61
Abbildung 19: Computereinsatz im Unterricht in Sekundarschulen I und II .....	62
Abbildung 20: Internetnutzung im Unterricht in Sekundarschulen I und II .....	63
Abbildung 21: Grenzverschiebungen und ihre Konsequenzen bezüglich Kompetenzen für Schüler und Lehrer .....	64
Abbildung 22: Der Mehrwert digitaler Medien aus Lehrersicht .....	73
Abbildung 23: Kategorisierung der Einsatzmöglichkeiten von Podcasts im Unterricht .....	80
Abbildung 24: Modell des Hör-Sehverstehens .....	94
Abbildung 25: Übungsoperatoren und Übungsformen beim Hör-Sehverstehen .....	98
Abbildung 26: Schematischer Stundenverlauf zur Unterrichtsstunde „Les salutations et les adieux“ .....	104
Abbildung 27: Schematischer Stundenverlauf zur Unterrichtsstunde „Expressions idiomatiques : Les fruits“ .....	105
Abbildung 28: Schematischer Stundenverlauf zur Unterrichtsstunde „Les migrants en France – Reportage de FRANCE 24“ .....	106
Abbildung 29: Stundenverlauf zum Unterrichtsmodul „Podcasting mit eTwinning-Partnerklasse“ .....	111

## Einleitung

„Podcast - digital recording of a radio broadcast or similar program, made available on the Internet for downloading to a personal audio player.“<sup>1</sup>

2005 kürten die Redakteure des New Oxford American Dictionary den Terminus Podcast aufgrund seiner rasanten Ausbreitung zum Wort des Jahres und nahmen ihn in die 2. Auflage des Wörterbuchs auf. Darin spiegelt sich die Erfolgsgeschichte dieses neuen digitalen Medienformats, das in kürzester Zeit Einzug in etliche Lebensbereiche erhalten hat.

Während anfangs Podcasts als Amateurformate zu Unterhaltungszwecken dienten, zeichnen sie sich heute auch in der Bildung durch immer größere Beliebtheit und Akzeptanz aus. In der Wissenschaft und im Hochschulbereich profitieren mittlerweile viele Einrichtungen von Podcasting als öffentlicher Distributionsplattform für Lehr- und Lerninhalte. Das Medieninteresse und zahlreiche Veröffentlichungen in Fachzeitschriften sind der Beweis für die Popularität. Während in diesen Institutionen ein routinierter Umgang bereits zur Maxime geworden ist, liegt dagegen eine Implementierung im schulischen Bereich selten vor. Die ständigen medialen und technischen Innovationen stellen Lehrkräfte vor die Herausforderung mit diesen Entwicklungen Schritt zu halten. Besonders im Bereich des Fremdsprachenerwerbs und der Fremdsprachendidaktik stellen digitale Medien relevante Werkzeuge für einen fortschrittlichen Unterricht dar.

Insbesondere durch die in der Lehrbuchphase vorgegebene Progression sind Langeweile oder Unzufriedenheit im Fremdsprachenunterricht keine Seltenheit. Fehlende Motivation und ein wachsendes Desinteresse der Schüler sind die Folge. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden inwieweit es möglich ist, das im Alltag von Jugendlichen genutzte Medium gewinnbringend in den Französischunterricht zu integrieren.

---

<sup>1</sup> McKean 2005.

Die Forderungen von Wilhelm Viëtor<sup>2</sup> („Der Sprachunterricht muss umkehren“) und Reinhold Freudenstein<sup>3</sup> („Der Fremdsprachenunterricht muss (immer noch) umkehren“) besitzen gerade heute im digitalen Zeitalter große Bedeutung. Im Kontext neuer Informations- und Kommunikationstechnologien können sie hinsichtlich der Relevanz des Einsatzes digitaler Medien in den Fremdsprachenunterricht herangezogen werden.

Die Arbeit gliedert sich vor diesem Hintergrund in zwei Abschnitte. Im theoretischen Teil werden zunächst allgemeine Grundlagen zu digitalen Medien behandelt. Nach einer Begriffsklärung und eines Vorschlags zur Kategorisierung digitaler Medien wird die Entwicklung des Internets in Grundzügen dargestellt, innovative Anwendungen erörtert und Aussagen zur gegenwärtigen Nutzung und Verbreitung getroffen. Im Speziellen wird der derzeitige Stellenwert von Medien in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und dem daraus resultierenden Medienhandeln skizziert und durch Studien belegt. Im Anschluss daran soll die Erfolgsgeschichte des digitalen Mediums Podcast aufgezeigt werden. Nach Klärung wichtiger Termini werden Charakteristika, Vorteile und Nachteile dargelegt, ein historischer Überblick gegeben und die Reichweite erfasst. Gängige Formate und Arten sollen anhand diverser Möglichkeiten zur Klassifizierung dargestellt werden. Grundlegende Prozesse der Nutzung und Bereitstellung sollen schließlich den Umgang mit dem Medium erklären. Eine abschließende Betrachtung der Verwendung von Podcasts in der Bildung und Jugendarbeit ist der Übergang zum nächsten Absatz. Vor diesem Wirkungskreis stellt sich die Frage, wie sich neue Technologien in den Bereichen Lernen und Unterricht profilieren. An dieser Stelle werden Herausforderungen für Lehrer und Unterricht mit Bezug zur Wissensgesellschaft und Alltagsmedienkompetenz aufgezeigt. Neben einer kritischen Betrachtung der derzeitigen Situation bezüglich Ausstattung und Einbindung digitaler Medien im schulischen Kontext wird die Notwendigkeit von Medienkompetenzen betont. Das fachdidaktische Interesse an digitalen Medien soll im Einzelnen an pädagogischen Ansätzen, Lernkonzeptionen und Potenzialen dargelegt und somit die Legitimation für den Französischunterricht erbracht werden.

---

<sup>2</sup> Siehe Viëtor 1882.

<sup>3</sup> Siehe Freudenstein 1999.

Die theoretischen Grundüberlegungen sollen im praktischen Teil durch Beispiele konkretisiert werden. Zunächst werden Hilfestellungen bei der Selektion geeigneter Podcasts gegeben sowie Optionen der Bereitstellung diskutiert. Eine Klassifizierung für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht wird vorgenommen und einzelne adäquate Podcasts beispielhaft vorgestellt, mögliche Übungsformen aufgezeigt und dabei Potenziale und Grenzen bei der Arbeit mit dem digitalen Medium untersucht. Schließlich folgen drei Unterrichtsvorschläge zum rezeptiven Einsatz von Podcast im Unterricht. Danach soll ein Unterrichtsmodul vorgestellt werden, das Podcasting in eine Lernumgebung eingliedert um dem Anspruch an einen outputorientierten Unterricht gerecht zu werden indem es den Forderungen nach einem multimedialen Fremdsprachenunterricht hinsichtlich Lehrplan und Bildungsstandards nachkommt.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Verwendungsmöglichkeiten von Podcasts und Podcasting im gymnasialen Französischunterricht aufzuzeigen. Dabei sollen sowohl Potenziale herausgestellt als auch Grenzen aufgezeigt werden und der Bezug zur Realität Jugendlicher anhand des Medienalltags als relevanter Gesichtspunkt erörtert werden. Es gilt herauszuarbeiten, ob Podcasts als relevante Werkzeuge eingesetzt werden können und Podcasting eine Möglichkeit bietet, den Französischunterricht innovativer zu gestalten um damit einer neuen Generation von Lernern zu entgegenen.

# 1. Digitale Medien und ihre Tragweite in der Gesellschaft

## 1.1 Begriffsklärung und Ansätze der Kategorisierung digitaler Medien

In der Diskussion um Medien wird eine Vielzahl an Bezeichnungen teilweise synonym verwendet. Begriffe wie digitale Medien, elektronische Medien, technische Medien, computerbasierte Medien, moderne Medien, Online-Medien und mobile Medien werden nicht trennscharf sowie unreflektiert verwendet.

Etabliert scheint der Terminus *Neue Medien*. Die häufige Nutzung und die im Sinne eines Eigennamens erfolgte Substantivierung des Adjektivs „Neue“ stützen diese Aussage. Problematisch ist der Begriff *Neue Medien* allerdings, weil er suggeriert, dass es auch alte, traditionelle, klassische, herkömmliche Medien gegeben haben muss. Im geschichtlichen Verlauf gesehen wird allerdings alles Neue irgendwann einmal alt und so stellt sich zwingend die Frage, ab und bis wann etwas in welcher Hinsicht als neu gilt.<sup>4</sup> Dieser Sachverhalt lässt sich durch einen Blick auf bedeutende Meilensteine in der Mediengeschichte konkretisieren. In drei Kulturstufen der Medienentwicklung treten vier unterschiedliche Medienformen in Erscheinung: primäre, sekundäre, tertiäre und quartäre Medien.<sup>5</sup> In der primären Medienkultur (bis 1450) existieren ausschließlich personengebundene Medien (z. B. Sprache) oder Medien, die einzeln hergestellt werden (Schriften, Tontafeln oder gemalte Bilder). Diese primären Medien erlauben keine technischen Vervielfältigungsmethoden. Mit Erfindung des Buchdrucks beginnt die Phase der technikbasierten Medienkultur und ermöglicht eine höhere Verbreitung durch Vervielfältigungstechniken. Hierzu zählen die sekundären Medien, bei denen einer der Kommunizierenden technische Hilfsmittel zur medialen Informationsvermittlung einsetzt (z. B. Zeitung), sowie die tertiären Medien, für deren Gebrauch alle miteinander Kommunizierenden technische Hilfsmittel verwenden müssen (u. a. Radio, Fernsehen). Die Datenvermittlung erfolgt jeweils in analoger Form. Mitte des 20. Jahrhunderts prägt sich die digitale Medienkultur. Sie geht mit der Ent-

---

<sup>4</sup> Siehe Sesink 2008, S. 407.

<sup>5</sup> Siehe Horz 2009, S. 103 f.



wicklung quartärer Medien einher, die auf computer- und netzwerkbasierter Informationsprozessen beruhen, in denen digitale Daten übermittelt werden (z. B. Email, Internet). Hat die Bezeichnung Neue Medien bereits dazu gedient, technische Medien oder elektronische Medien (z.B. Fernsehen) zu beschreiben, hieße das, dass für computer- und netzwerkbasierte Medien eine neue Terminologie geschaffen werden muss. In der Literatur tauchen aus diesem Grund als Folgeerscheinung – im Versuch die sich ständig erneuernden Medien<sup>6</sup> zu klassifizieren – auch Begriffe wie neuere Neue Medien und neueste der Neuen Medien<sup>7</sup> auf. Neue Medien erweist sich als eine „mangelhaft ausformulierte Terminologie“<sup>8</sup> und insofern als nicht trennscharf, weil sie „stets in Abhängigkeit der Zeit und dem damit verbundenen Stand der Technik zu sehen ist.“<sup>9</sup> Im Laufe der Zeit ist ihr ein Bedeutungswandel widerfahren, den sie auch noch zukünftig durchlaufen wird.<sup>10</sup> Aufgrund dessen ist die Verwendung des Begriffs Neue Medien trotz der weiten Verbreitung auch im wissenschaftlichen Kontext für die weitere Arbeit nicht sinnvoll.

Es soll nun nach einem Überblick über den allgemeinen Medienbegriff und nach Möglichkeiten der Klassifizierung von Medien, die auf höchst unterschiedliche Art und Weise erfolgen können, herausgearbeitet werden, welche Kriterien die Errungenschaften im Bereich der Computertechnologie (PC, Softwareprogramme, Internet und die damit verbundenen Tätigkeiten) von traditionellen technischen Medien unterscheidet.<sup>11</sup>

„Medien sind Mittel, Mittler, Vermittler, Brücken. Sie sind nicht primär gegenständlich definiert, sondern funktional.“<sup>12</sup> Während diese Definition die Funktion betont, erfasst die folgende zusätzlich Sender, Empfänger und Zweck. „Medien vermitteln Zeichen (z. B. Sprachlaute, Buchstaben, Bilder) zwischen Subjekten und/oder Objekten mit dem Ziel der Informationsübertragung.“<sup>13</sup> Zunächst kann man personale und apersonale (nicht-personale) Medien unterscheiden<sup>14</sup>, was in der vorliegenden Definition den Subjekten und Objek-

---

<sup>6</sup> Siehe Sesink 2008, S. 407.

<sup>7</sup> Siehe Baier 2009, S. 108.

<sup>8</sup> Jung 2006, S. 232.

<sup>9</sup> Baier 2009, S. 108.

<sup>10</sup> Siehe ebd., S. 109.

<sup>11</sup> Siehe Nieweler 2006, S. 136.

<sup>12</sup> Decke-Cornill; Küster 2010, S. 93.

<sup>13</sup> Horz 2009, S. 103.

<sup>14</sup> Siehe Jung 2006, S. 232.

ten entspricht. Im schulischen Kontext wird hier zwischen dem Lehrer und den unterrichtlichen Hilfsmitteln differenziert. Gängig ist auch die Unterteilung in auditive, visuelle und audiovisuelle Medien, die sich an den Sinnesorganen der Rezipienten orientiert.<sup>15</sup> Hinsichtlich der Präsentationsform lassen sich Medien in statische (Printmedien, Fotografie, Text, Bild oder Grafik), dynamische (Fernsehen, Film, Video, CD, Tonaufzeichnung) und interaktive Medien (Computer, interaktives Fernsehen, Film, Video, Ton, Schrift, Grafik, Animation oder Simulation) einteilen.<sup>16</sup> Ein technikbasiertes Einteilungskriterium liegt zu Grunde, wenn „die elektronischen Medien gemeint“<sup>17</sup> sind. Es grenzt technische gegenüber nichttechnischen Medien ab. Letztere können unabhängig von elektrisch betriebenen oder elektronisch gesteuerten Geräten verwendet werden.<sup>18</sup> Weiterhin kann eine Einteilung nach dem Informationsträger unternommen werden. Diese umfasst Printmedien (Bücher, Zeitungen, Lexika, Plakate), Produktmedien (Audioplayer, Videoplayer, CD-Player, DVD-Player), Leer- und Transportmedien (Telefon, Internet, Arbeitsprojektor), Prozessmedien<sup>19</sup> (Rundfunk, Fernsehen), Speichermedien (Audiorecorder, Videorecorder) und Interaktionsmedien (Lehrmaschine, Computer), mit denen Dokumente transportiert, gespeichert und wieder abgerufen werden.<sup>20</sup> Auch nach Art der Darstellungsformen lassen sich Medien voneinander abgrenzen. Schriftmedien (Text), Bildmedien (Darstellung, Symbole), Tonmedien (aufgezeichnete Originaltöne, akustische Nachbildungen, gesprochene Texte), Film (Kino, Video, Fernsehen) und computerbasierte Medien, die – entweder einzeln oder aber auch kombiniert – in allen Formen, die unter Schrift-, Bild- und Tonmedien fallen sowie als Film vorkommen können.<sup>21</sup> Anhand dieser Klassifizierung lässt sich festmachen, dass computerbasierte Medien fast alle Darstellungsformen anderer Medienarten in sich vereinen. Der Unterschied liegt allein in der Präsentation der Materialien mit Hilfe neuer Technologien.<sup>22</sup> Daher lässt sich der offene Begriff Neue Medien auf Softwaremedien einschränken, deren Information in digitalisierter Form vorliegt und diese Digitalisierung als ent-

---

<sup>15</sup> Siehe Jung 2006, S. 233.

<sup>16</sup> Siehe Maier 1998, S. 16.

<sup>17</sup> Roche 2008, S. 247.

<sup>18</sup> Siehe Jung 2006, S. 232.

<sup>19</sup> Signale von Prozessmedien müssen im Moment der Ausstrahlung verstanden werden, sonst gehen sie verloren. Charakteristisch für ein Prozessmedium ist dessen Flüchtigkeit, die nur durch eine Aufzeichnung kompensiert werden kann. Siehe Jung 2006b, S. 277.

<sup>20</sup> Siehe Jung 2006, S. 233 f.

<sup>21</sup> Siehe Tulodziecki; Herzig 2004, S. 63.

<sup>22</sup> Siehe Schlickau 2009, S. 62.

scheidendes Abgrenzungskriterium zwischen alten Medien und Neuen Medien gesehen werden.<sup>23</sup> Generell lassen sich, wenn man der Kategorisierung von Medien eine Unterscheidung nach Art der Übertragung oder Speicherung zugrunde legt, zwei Formen voneinander abgrenzen: Digitale Medien, also Daten die durch eine Abfolge von Bits<sup>24</sup> dargestellt werden können und analoge Medien. Digitale Medien können weiter unterteilt werden in Offline-Medien, also Softwareangebote, die auf Datenträgern wie CD oder DVD vorliegen oder durch Installation auf dem Computer installiert sind, und Online-Medien, die Netzangebote betreffen.<sup>25</sup> Die Informationsübertragung oder Kommunikation über digitale Medien kann synchron oder asynchron, also zeitgleich oder zeitversetzt erfolgen.<sup>26</sup>

**Abbildung 1:**  
Darstellung der wichtigsten Symbolsysteme mit Beispielen digitaler und analoger Informationsmedien

Symbol-system	Geschriebene Sprache		Gesprochene Sprache Töne		Standbild		Bewegtbild Töne	
	digital	analog	digital	analog	digital	analog	digital	analog
manifestiert sich als	Lesetext		Hörtext		Bild		Hörsehtext	
Speicherung, Übertragung	digital	analog	digital	analog	digital	analog	digital	analog
Präsentationsform	Datendatei (z.B. *.doc)	gedruckt	Datendatei (z.B. *.mp3)	Radio-sendung	Datendatei (z.B. *.bmp)	Fotografie	Datendatei (z.B. *.avi)	Fernseh-sendung
Medienträger	Festplatte, CD-ROM	Papier	CD-ROM	elektro-magn. Wellen	Festplatte, CD-ROM	Fotopapier	DVD	elektro-magn. Wellen
Ausgabegerät	Computer, Monitor	Buch	CD-Player	Radiogerät	Computer, Monitor	Fotoalbum	DVD-Player	Fernseh-apparat

Eigene Darstellung, Quelle: Baier 2009, S. 104.

Abbildung 1 zeigt exemplarisch, dass analoge und digitale Informationsmedien auf den gleichen zugrunde liegenden Symbolsystemen – also geschriebene und geschriebene Sprache, Stand- und Bewegtbild – beruhen und dass sich das Spektrum auf Lesetexte, Hörtexte, Bilder und Hörsehtexte beschränkt. Die meisten traditionellen Medien können also heutzutage in dem neuen Medium abgebildet werden. Das Internet kann in „digital farbigem Gewand“<sup>27</sup> sowohl Zeitung, Fernseher, Radio als auch Telefon sein.<sup>28</sup> Insofern bieten digitale Medien gegenüber analogen Medien substantziell nichts Neu-

<sup>23</sup> Siehe Topsch 2002, S. 127.

<sup>24</sup> Ein Bit (aus dem Englischen: binary digit) ist die kleinste Informationseinheit in der Computertechnik. Siehe Baier 2009, S. 102.

<sup>25</sup> Siehe Tulodziecki; Herzig 2002, S. 17. Döring zählt zu den Online-Medien neben vernetzten Computermedien vor allem das Internet, aber auch das Handy als mobiles Online-Medium bzw. Mobil-Medium. Zu den Offline-Medien, zählt sie einerseits nicht-vernetzte Computermedien (z.B. Offline-Programme oder Offline-Computerspiele), andererseits aber auch die traditionellen Medienangebote. Siehe Döring 2008, S. 357.

<sup>26</sup> Siehe Goll 2008, S. 987.

<sup>27</sup> Poli 2008, S. 184.

<sup>28</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 40.

es.<sup>29</sup> Doch die entscheidende Funktionalität, die computerbasierte Medien im Vergleich zu traditionellen Medien aufweisen, ist die Möglichkeit der Verarbeitung. Grundlage dafür ist die Digitalisierung.<sup>30</sup> Das Spektrum der von den analogen Medien bekannten Präsentationsformen erweitert sich durch die Datendateien. Aus der daraus resultierenden Art der Speicherung bzw. Übertragung ergeben sich neue Interaktionsformen, die weit über die Möglichkeiten analoger Medien hinausgehen.<sup>31</sup>

In diesem Zusammenhang ist auch von *Multimedia* die Rede. Wie auch beim Begriff Neue Medien lässt sich hier keine allgemeingültige Definition finden. Zunächst informiert der Begriff lediglich über die Einbindung verschiedenster Medien auf einer Plattform.<sup>32</sup> Durch die Entwicklungen in der Computer- und Digitalisierungstechnologie erfährt er allerdings eine neue Signifikanz.<sup>33</sup> Gemeint ist die Integration unterschiedlicher, mit analoger Technik nur getrennt darstell- und nutzbarer medialer Präsentationsformen.<sup>34</sup> Neben der digitalen Zusammenführung verschiedener Medienformate beschreibt Multimedia auch noch als Sammelbegriff unterschiedlichste Formen digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien. Für eine Definition von Multimedia werden oft die Begriffe Multikodalität, Multimodalität, Interaktivität und Adaptivität verwendet. Multimediale Informationsressourcen enthalten, auf einem einzigen Medium zusammengeführt, unterschiedlich codierte Informationen, beispielsweise geschriebene oder gesprochene Sprache, Filme oder Musik (Multikodalität), die wiederum beim Nutzer mehrere Sinnesmodalitäten ansprechen wie Hören und Sehen (Multimodalität).<sup>35</sup> Diese Charakteristika – Multikodalität und Multimodalität – können auch auf die traditionellen Medien zutreffen. Die beiden anderen Kriterien hingegen werden nur durch digitale Medien erfüllt. In gewissen Graden sind computerbasierte, multimediale Angebote anpassungsfähig an den Nutzer, so kann er zum Beispiel eigene Wege festlegen und Materialien auswählen, die dann zu einer Bereitstellung von angemessenen Aufgaben, Erläuterungen oder Ähnlichem führt (Adaptivität).<sup>36</sup> Multimedia-Angebote ermöglichen außerdem, im flexiblen Zugriff auf Daten des eigenen

---

<sup>29</sup> Siehe Baier 2009, S. 103.

<sup>30</sup> Siehe Herzig; Grafe 2007, S. 10 f.

<sup>31</sup> Siehe Baier 2009, S. 103.

<sup>32</sup> Siehe Maier 1998, S. 150.

<sup>33</sup> Siehe Schmidt 2010, S. 280.

<sup>34</sup> Siehe Sesink 2008, S. 410.

<sup>35</sup> Siehe Schmidt 2010, S. 280 f.

<sup>36</sup> Siehe Herzig; Bardo 2010, S. 185.

Computers oder auf Daten im Netz,<sup>37</sup> vorhandene Materialien zu bearbeiten und umzugestalten, symbolische Interaktionsräume zu erkunden und darin befindliche Objekte zu manipulieren (Interaktivität).<sup>38</sup>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Bereich der Medien viele Begriffe undifferenziert verwendet werden. Mit Bezug auf Computer und Internet erweist sich die Unterscheidung in analoge und digitale Medien als geeignet. Daher soll dieser Betrachtung die folgende Arbeitsdefinition zugrunde liegen.

*Als digitale Medien oder Medien der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gelten diejenigen, die sich von analogen Medien durch ihre Art der Verarbeitung, der Digitalisierung, unterscheiden. Sie können in Online- und Offlineausführung vorliegen und die Form der Kommunikation kann entweder synchron oder asynchron erfolgen.*

## **1.2 Web 2.0: Die Metamorphose des Internets**

Wie das Internet überhaupt entstanden ist und welche grundlegenden Veränderungen in den letzten Jahren das „Medium des Konstruktivismus“<sup>39</sup> hervor gebracht haben ist Gegenstand der nächsten Kapitel.

### **1.2.1 Entstehung**

Die erste Kommunikation zwischen Computern fand am 29. Oktober 1969 zwischen der University of California und dem Stanford Research Institute statt.<sup>40</sup> Ursprünglich wurde das Internet zu militärischen Zwecken entwickelt; es entstammt dem am 07. Februar 1958 vom US-amerikanischen Verteidigungsministerium entwickelten Netzwerk ARPAnet<sup>41</sup>, benannt nach der gleichnamigen Behörde.<sup>42</sup> Während sich die Anstrengungen in den sechziger Jahren vor allem auf die Entwicklung von Computerwerkzeugen zur Unterstützung von Programmierern und Computerfachleuten richteten, stand in den siebziger Jahren die Arbeit an über Computernetze verbundenen Computer-

---

<sup>37</sup> Siehe Maier 1998, S. 151.

<sup>38</sup> Siehe Herzig; Bardo 2010, S. 185.

<sup>39</sup> Kerres; Nattland 2007, S. 38.

<sup>40</sup> Siehe Baier 2008, S. 14.

<sup>41</sup> ARPA steht für Advanced Research Projects Agency.

<sup>42</sup> Siehe Stapelkamp 2010, S. 391 ff.

systemen, mit denen auch Laien arbeiten können sollten, im Vordergrund.<sup>43</sup> Das ARPAnet wurde im Jahr 1971 bis auf 15 Computer ausgeweitet, 1972 auf 37.<sup>44</sup> Daneben wurde aus den Bedürfnissen der amerikanischen Hochschulen zur elektronischen Kommunikation von 1979 bis 1983 das CSNET<sup>45</sup> aufgebaut.<sup>46</sup> Das Internet fungiert in seinen Anfangszeiten als Plattform für die *scientific community*, also für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler,<sup>47</sup> Hochschulen sowie Computerfirmen<sup>48</sup>. Seit 1987 ist eine schnelle Entwicklung zu beobachten. Im Jahr 1987 waren bereits 28.000 Computer miteinander vernetzt.<sup>49</sup> Tim Berners-Lee entwickelte zu dieser Zeit das World Wide Web, die multimediale Plattform des Internets. Die breite Nutzung der Computerkommunikation wurde im Jahr 1993 mit dem Vorstellen von Mosaic als erstem WWW-Browser ermöglicht<sup>50</sup> und führt dazu, dass 1996 bereits über 12 Millionen Rechner ans Netz angeschlossen waren.<sup>51</sup> Immer größere Popularität im kommerziellen und privaten Bereich gewinnt das Internet erst in den 1990er Jahren.<sup>52</sup> Die New Economy führte 1997 zur Gründung des neuen Marktes (Nemax) als Börsensegment für wachstumsstarke Firmen. Die Kurse stiegen, die Aktien erfuhren innerhalb von zwei Jahren ein Kursplus von 16.600 Prozent.<sup>53</sup> Am 10. März 2000 erreichte der Nemax-Index seinen Höchstwert.<sup>54</sup> Nach der Integration des Internet in den Alltag platzte im Jahr 2001 die Internetblase.<sup>55</sup> Der Wert des Nemax stürzte von 9666 auf 318 Punkte und die Aktien verloren in nur 31 Monaten mehr als 200 Milliarden Euro Wert.<sup>56</sup> Siebzehn Jahre nach der Öffnung ist in der heutigen Situation, die als Phase der Konsolidierung bezeichnet werden kann, das Internet für die Onlinenutzer ebenso Alltag geworden wie Fernsehen, Radio und Tageszeitung<sup>57</sup> und zum Massenphänomen avanciert.

---

<sup>43</sup> Siehe Friedewald 2007, S. 32.

<sup>44</sup> Siehe Baier 2009, S. 14 f.

<sup>45</sup> CSNET steht für Computer Science Research Network.

<sup>46</sup> Siehe Luther 2009, S. 31.

<sup>47</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 13.

<sup>48</sup> Siehe Luther 2009, S. 31.

<sup>49</sup> Siehe Baier 2009, S. 15.

<sup>50</sup> Siehe Stapelkamp 2010, S. 395.

<sup>51</sup> Siehe Baier 2009, S. 15.

<sup>52</sup> Siehe Luther 2009, S. 31.

<sup>53</sup> Siehe Baier 2009, S. 17.

<sup>54</sup> Siehe ebd., S. 18.

<sup>55</sup> Siehe van Eimeren; Frees 2010, S. 334.

<sup>56</sup> Siehe Baier 2008, S. 18.

<sup>57</sup> Siehe van Eimeren; Frees 2010, S. 334.

### 1.2.2 Veränderung der Technologien und Verhaltensformen

Im Jahr 2004 eröffneten Tim O'Reilly und Dale Dougherty<sup>58</sup> eine neue Ära des Internets in einer Konferenz, in der sie neue Internetanwendungen, Technologien und deren Funktionen strukturiert gegenüberstellten und diese Erkenntnisse präsentierten und publizierten.<sup>59</sup> Sie fassten die Phänomene unter dem Begriff Web 2.0<sup>60</sup> zusammen, der als Synonym für einen nächsten Schritt in der Entwicklung des Internets steht.<sup>61</sup> Das Wortkonstrukt Web 2.0 etablierte sich, erfuhr hohe Resonanz in der Öffentlichkeit<sup>62</sup> und verbreitete sich schnell, obwohl es selbst von Insidern nicht immer einheitlich beschrieben – vielleicht auch noch nicht einheitlich begriffen wird.<sup>63</sup> Selbst der Begründer des Internets, Tim-Berners-Lee, misst dem Begriff nur umgangssprachliche Bedeutung zu: „I think Web 2.0 is of course a piece of jargon, nobody even knows what it means.“<sup>64</sup>

Über die Bedeutung und Tragweite des Modeworts herrscht Uneinigkeit und so stehen drei Ansätze nebeneinander. In einem technischen Ansatz und aufgrund marktwirtschaftlicher Überlegungen betrachten Tim O'Reilly und Dale Dougherty Web 2.0 als Sammelbegriff für neue Anwendungen zur Publikation, Kommunikation und zum Community-Building, die durch Strukturmerkmale im Design oder im dahinter liegenden Geschäftsmodell gekennzeichnet sind.<sup>65</sup> Eine zweite Gruppe argumentiert sozialpsychologisch, lenkt den Fokus auf den Menschen als User und sieht neben der Änderung im Umgang mit dem Internet eine veränderte Wahrnehmung und Nutzung.<sup>66</sup> Schließlich wird von Skeptikern<sup>67</sup> eine Neuentwicklung komplett angezweifelt. Web 2.0 ist demnach ein bloßer Hype, weil alte Technologien lediglich unter neuem Label vermarktet und zum Massenphänomen stilisiert sind.<sup>68</sup> Web 2.0

---

<sup>58</sup> Siehe Huber 2008, S. 13.

<sup>59</sup> Siehe Felsenberg 2007, S. 91.

<sup>60</sup> Stapelkamp führt an, dass Tim O'Reilly und Dale Dougherty den Begriff im Februar 2004 auf der Konferenz zwar erstmalig nennen, die Bezeichnung Web 2.0 allerdings seit 1999 existiert und von Darcy DiNucci geprägt wurde. Siehe Stapelkamp 2010, S. 400.

<sup>61</sup> Siehe Reichmann; Walpuski 2008, S. 146.

<sup>62</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 39.

<sup>63</sup> Siehe Luther 2009, S. 33.

<sup>64</sup> Tim Berners-Lee am 28.07.2006 in einer Podcast-Episode von developerWorks. Transkript erhältlich unter: <http://www.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.txt>. Abruf am 12.07.2010.

<sup>65</sup> Siehe Gehrke, Gräßer 2007, S. 11.

<sup>66</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 40.

<sup>67</sup> Siehe Shaw 2005. <http://www.zdnet.com/blog/ip-telephony/web-20-it-doesnt-exist/805>. Abruf am 12.07.2010.

<sup>68</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 12.

ist für sie ein klassisches Buzz Word<sup>69</sup> und wird als solches ohne fest umrissenen Inhalt in Frage gestellt<sup>70</sup>. Oft wird in Verbindung mit Web 2.0 von einer Revolution gesprochen. Trotz der nachhaltigen Entwicklungen ist der Begriff eher als Übertreibung aufzufassen, die Phänomene sind eher als Evolution darzulegen.<sup>71</sup> Obwohl hier ein vager Begriff zugrunde liegt, zeigt die große öffentliche Aufmerksamkeit, dass wesentliche Veränderungen stattfinden.<sup>72</sup>

Im Folgenden soll nun ein Überblick über die innovativen Technologien sowie die veränderten Verhaltensformen der Internetnutzer gegeben werden, wie sie von den ersten beiden Gruppen angenommen und unter dem Begriff Web 2.0 subsumiert werden.

Als Voraussetzung der Entstehung von Web 2.0 gelten zunächst die technischen Innovationen, denn „erst mit der Einführung von DSL<sup>73</sup> und bezahlbaren Tarifen konnte das Web von der großen Masse erschlossen werden.“<sup>74</sup> Immer schnellere Internetzugänge und bezahlbare Tarife führten zu einer zunehmenden Alltagstauglichkeit und zur expandierenden Nutzung. Immer günstigere Endgeräte bedingten eine Omnipräsenz des Netzes, das nicht mehr nur beschränkt war auf den heimischen Computer, sondern auch auf Mobiltelefone und andere Geräte ausgedehnt wurde und somit einen flexibleren Zugang ermöglichte.<sup>75</sup> Hinsichtlich dieser Faktoren konnten die Nutzer mehr Zeit im Netz verbringen und gewannen zunehmend an Erfahrung. Zu den technischen Grundlagen von Web 2.0 Anwendungen werden gegenwärtig AJAX<sup>76</sup> und RSS<sup>77</sup> gezählt. Diese erlauben prinzipiell jedem einzelnen Nutzer einen erleichterten Umgang mit Webanwendungen. Als Fazit ergibt sich, dass „die Systemanforderungen an das Web 2.0 [...] der Benutzer 2.0, [...] Zugangsgeschwindigkeit 2.0 und Zugangskosten 2.0 [...]“<sup>78</sup> waren.

---

<sup>69</sup> Siehe Kantel 2008, S. 36.

<sup>70</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 39.

<sup>71</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 34.

<sup>72</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 37.

<sup>73</sup> DSL steht für Digital Subscriber Line und bezeichnet eine Technik, mit der Daten über das Telefonnetz in einer hohen Bandbreite digital übertragen werden können.

<sup>74</sup> Alby 2008, S. 3.

<sup>75</sup> Siehe Felsenberg 2007, S. 92.

<sup>76</sup> AJAX steht für Asynchronous JavaScript and XML ist eine Technik, die es ermöglicht, Teile einer Seite neu zu laden, ohne dass jedoch die ganze Seite nachgeladen werden muss. Dadurch verhalten sich viele Internetapplikationen wie lokale Anwendungen.

<sup>77</sup> RSS steht für Really Simple Syndication und ermöglicht es, Inhalte beziehungsweise Änderungen einer Website in zusammengefasster Form als Feed zu abonnieren.

<sup>78</sup> Alby 2008, S. 2.



Daneben sind die mit dem Label Web 2.0 markierten Neuerungen auch Veränderungen, die Wahrnehmung und Nutzung des Internet betreffen. Hier lassen sich Grenzverschiebungen an vier Bereichen feststellen, nämlich Informationsorte, Informationsarbeit, Informationszugang und Informationsstrategien.<sup>79</sup>

**Abbildung 2:  
Grenzverschiebungen und ihre Konsequenzen bezüglich Lebensqualität**

	Verschiebungen		Lebensqualität
<b>Informationsort</b>	lokal	→ entgrenzt	Mobilität, zeitliche und räumliche Flexibilität
<b>Informationsarbeit</b>	rezipierend	→ produzierend	Ausdruck und Partizipation
<b>Informationszugang</b>	privat	→ öffentlich	Selbstbestimmtes Handeln in der Medienwelt
<b>Informationsstrategie</b>	aufsuchend	→ abwehrend	Ausgeglichenheit, Ausgewogenheit und Balance

Eigene Darstellung. Quelle: Gapski; Gräßer 2007, Seite 30.

Das erste Phänomen besteht in der Aufhebung der Grenze zwischen lokaler und entfernter Datenhaltung und Datenverarbeitung und betrifft somit die Informationsorte. Das zu Grunde liegende Prinzip ist, dass der Zugang zu Diensten aller Art vorrangig über das Internet direkt durchführbar ist, sodass die Nutzer nur einen Browser benötigen, die Installation von Programmen überflüssig wird<sup>80</sup> und der Bedienkomfort steigt. Die alte Programmiersprache HTML<sup>81</sup> wird durch die Programmiersprache XML abgelöst<sup>82</sup> und „durch neuartige Technologien wie AJAX lassen sich mittlerweile auch Anwendungen erstellen, die vollständig im Browser funktionieren.“<sup>83</sup> Durch die Verlagerung von konventionell auf PCs laufenden Anwendungen ins Netz können spezifische Potenziale ausgeschöpft werden; zum Beispiel lassen sich bislang auf der Festplatte befindliche Fotos einfach ins Internet stellen und somit auch anderen Nutzern zeigen und zugänglich machen. Da die Daten nicht mehr lokal auf dem Computer sondern im Internet abgespeichert werden, lautet nun die Devise „vom Desktop zum Webtop“<sup>84</sup>. Wie bereits oben genannt wird der Zugang zum Internet ubiquitär und dadurch zum Teil des alltäglichen Lebens: Man kann nicht mehr nur vom heimischen PC aus zugreifen, sondern mit verschiedenen Geräten auch von unterwegs. Um kritische Stimmen nicht

<sup>79</sup> Folgendes Kapitel basiert auf der Auseinandersetzung von Kerres; Nattland 2007, S. 40 f. und Gapski; Gräßer 2007, S. 24 f.

<sup>80</sup> Siehe Schmidt 2008, S. 20.

<sup>81</sup> HTML steht für Hypertext Markup Language und ist die Beschreibungssprache, die Hyper textdokumente im Internet mithilfe von Tags codiert (Duden Deutsches Universalwörterbuch).

<sup>82</sup> Siehe Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 3.

<sup>83</sup> Dax-Romswinkel 2007, S. 64.

<sup>84</sup> Peschke; Rüdigkeit; Wagner 2007, S. 6.

auszulassen sei hier erwähnt, dass in den Neuerungen der Softwaretechnologien eher die konsequente Anwendung bereits bestehender Internet-Technologien gesehen wird. Zusätzlich ist die Innovationsgeschwindigkeit so hoch, dass Anwendungen nach wenigen Jahren nahezu vollständig von der Bildfläche verschwinden. Für den Nutzer ist diese Tatsache problematisch einzustufen, da er, um in der Gesellschaft nachzukommen, mit den Veränderungen Schritt halten muss.

Die zweite Änderung besteht in Bezug auf Informationsarbeit darin, dass sich dank vereinfachter Publizierungssoftware der Internetnutzer auch selbst zum Autor wird und die Möglichkeit zur Gestaltung oder Mitgestaltung des Internets hat. Das „Personal Publishing“<sup>85</sup> verleiht dem Netz einen individuelleren Charakter.<sup>86</sup> Während das Internet zunächst informationsorientiert war, durch die hauptsächlich statischen Webseiten wenig Raum für Interaktivität zuließ und Beiträge von wenigen qualifizierten Nutzern für eine sehr hohe Anzahl an Nutzern verfasst wurden, bietet das gegenwärtige Web 2.0 jedem Nutzer, auch ohne technisches Spezialwissen, die Möglichkeit, sich aktiv am Internetgeschehen zu beteiligen, also eigene Beiträge zu verfassen (Medien wie Texte, Bilder, Audio- und Videodateien zu veröffentlichen), zu kommentieren oder mit anderen Nutzern darüber zu kommunizieren.<sup>87</sup> Dieser Sachverhalt wird *produsage*<sup>88</sup> genannt, der Nutzer *producer*<sup>89</sup>. Nutzergenerierte Inhalte, die unter den Schlagworten *self generated content*<sup>90</sup> oder *user generated content*<sup>91</sup> zusammengefasst werden, sind ein besonders wichtiges Merkmal des Web 2.0 und das Produkt der Grenzverschiebung vom reinen Nutzer zum verantwortlichen Autor. Mit anderen Worten: Der Surfer und Konsument wird zum Publizisten und Produzenten, das Internet geht „von einem „Push-“ zu einem „Pull“-Medium“<sup>92</sup>, von einem reinen Distributionsmedium zum Mitmach-Netz, „*read/write web*“<sup>93</sup> oder auch „Open

---

<sup>85</sup> Reichmann; Walpuski 2008, S. 141.

<sup>86</sup> Siehe ebd., S. 146.

<sup>87</sup> Siehe Pegrum 2009, S. 20 f.

<sup>88</sup> Unter *produsage* versteht man die aktive Rolle der Internetnutzer bei der Entwicklung von Inhalten. Der aktive Nutzer wird *producer* (Prodnutzer) genannt. Siehe Remmele 2006, S. 220.

<sup>89</sup> *producer* setzt sich aus *user* und *producer* zusammen und bedeutet Mitgestalter. Der Internetnutzer verliert seine passive Konsumentenrolle und wird aktiver Teilnehmer des Netzwerkes. Siehe Jörissen; Marotzki 2008, S. 209.

<sup>90</sup> Siehe Röll 2008, S. 66.

<sup>91</sup> *user generated content* wird durch UGC abgekürzt, *self generated content* durch SGC, beide bezeichnen als benutzergenerierte Inhalte solche, die von privaten Nutzern ins Internet gestellt werden.

<sup>92</sup> Moser 2010, S. 234.

Netz, „read/write web“<sup>93</sup> oder auch „Open Source Web“<sup>94</sup> über.<sup>95</sup> Die Informationsarbeit kann weiter aufgespaltet werden und zwar in die Gegensatzpaare einzeln und kollaborativ sowie menschlich und soziotechnisch. Erste Gegenüberstellung veranschaulicht, dass der lineare Publizierungsprozess aufgelöst wird; die Inhalte im Netz können nun von verschiedenen Autoren bearbeitet werden (Collaborative Authorship). Neben dem Erzeugen von Inhalten bestehen weitere Aktivitäten auch im gemeinschaftlichen Bewerten, Kommentieren und Kategorisieren von Inhalten (Folksonomy, Social Tagging und Social Bookmarking). Somit wird die durch Web 1.0 vorgegebene Hierarchie aufgelöst. Die zweite Überlegung liegt in der Tatsache begründet, dass nicht nur Menschen, sondern auch Programme Inhalte produzieren können, wie zum Beispiel automatisch generierte Antworten. Im Hinblick auf diese vernetzte Intelligenz wird heute schon von einem weiteren Versionsprung auf Web 3.0 gesprochen.

Das dritte Merkmal des Web 2.0 erfasst in der Verschiebung von privat zu öffentlich den Informationszugang. Die Auflösung der privaten Grenze hat zur Folge, dass „Benutzer [...] sichtbarer und damit auch recherchierbar“<sup>96</sup> werden. Als Beispiel für die Änderung der Vorstellung von Privatheit sind Boulevard-Presse und auch Privatfernsehen zu nennen. Sendeinhalte im Fernsehen bestanden zum Teil darin, private Details von öffentlichen Personen und Berühmtheiten zu enthüllen, sofern sie für das Publikum als hinreichend attraktiv erachtet wurden. Mit Web 2.0 bietet sich nun die Möglichkeit für jede Einzelperson, sich nach Belieben und ohne weitere Zensur selbst darzustellen. Privates wird also zunehmend für die breite Öffentlichkeit transparent und zugänglich gemacht. Hierbei entsteht die Gefahr, dass Informationen zur eigenen Person, einmal ins Internet gestellt, nie mehr vollständig zu beseitigen sind und außerdem Einblicke in das persönliche Profil eines Menschen gewähren, die früher guten Freunden vorbehalten waren. Im Hinblick auf die Bereitschaft, private oder sogar intime Daten preiszugeben, lässt sich ein deutlicher Mentalitätswandel konstatieren. Aus diesem ergeben sich Gefahren für den User angesichts des Datenschutzes, auf die später im Einzelnen eingegangen wird.

---

<sup>93</sup> Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 2.

<sup>94</sup> Siehe Kurz 2008, S. 39.

<sup>95</sup> Siehe Peschke; Rüdigerkeit; Wagner 2007, S. 6 f.

<sup>96</sup> Reichmann; Walpuski 2008, S. 146.

Eine vierte grundsätzliche Veränderung besteht im Zusammenhang mit zu erfolgenden Informationsstrategien, aufsuchend versus abwehrend. Während es im Web 1.0 eher an empfangenen Informationen mangelte und diese gesucht, identifiziert und bewertet werden mussten, liegt mit dem Web 2.0 diesbezüglich ein Überfluss vor. Nicht allein der Nutzer, sondern auch interaktive Dienste des Internets agieren, so genannte Alerts geben Auskunft über neu zugängliche Informationen, RSS-Feeds teilen neue Podcasts oder Blogeinträge mit und Communities weisen auf Neuzugänge hin. Das so genannte proaktive Web operiert aufgrund ausgewerteter Nutzerprofile und Datenspuren. Der sich ergebende Nachteil ist, dass vermehrt Spam E-Mails auftauchen und dem Anwender ein hohes Maß an Informationskompetenz abverlangt wird, sinnvolle Selektions- und Abwehrmechanismen einzusetzen, um nicht im Informationsfluss zu versinken.

### **1.2.3 Social Web**

Synonym zu Web 2.0 wird neben den bereits genannten Bezeichnungen ferner Social Web genutzt. Einige Autoren halten diese Bezeichnung für besser geeignet, weil sie „den grundlegenden sozialen Charakter desjenigen Bereichs des Internets betont, der Kommunikation und anders aufeinander bezogenes Handeln zwischen Nutzern fördert, also über die Mensch-Maschine-Interaktion hinausgeht.“<sup>97</sup> Die Partizipation als soziales Phänomen<sup>98</sup> beinhaltet, dass sich das Internet zunehmend als öffentliche Kommunikationsplattform nutzen lässt.<sup>99</sup> Mit dieser Entwicklung wird die Vision verbunden, die über eine schnellere und einfachere Nutzung des Internets hinausgeht und eine Perspektive zur Veränderung sozialer Beziehungen eröffnet. In der digitalen Medienkultur wächst das Bedürfnis nach Beziehungen und nach zwischenmenschlicher Kommunikation, also sich mit anderen Menschen über Erfahrungen und Erlebnisse auszutauschen und es ist unbedingt notwendig, in eine soziale Gemeinschaft eingebunden zu sein, um sich in der aktuellen Gesellschaft behaupten zu können.<sup>100</sup> Im Zentrum dieser Reflexion steht die so genannte Social Software. Im öffentlichen Diskurs wird diese Bezeichnung fälschlicherweise anstelle von Social Web bedeutungsgleich zu Web 2.0

---

<sup>97</sup> Schmidt 2008, S. 22.

<sup>98</sup> Siehe Alby 2008, S. 18.

<sup>99</sup> Siehe Gerhards; Klingler; Trump 2008, S. 129.

<sup>100</sup> Siehe Ertelt, Röll 2008, S. 9.

gehandelt, tatsächlich ist Social Software nur eine Komponente davon.<sup>101</sup> Mit Social Software sind Social Web-Anwendungen gemeint.

<b>Wikis</b>	<b>Blogs</b>
fokussieren auf die kollaborative Erstellung von Texten. Ziel der Community ist es, Inhalte gemeinsam zu schreiben. Dabei steht die Sache im Mittelpunkt, der einzelne Autor ist kaum erkennbar.	sind persönlich gefärbte Journale. Sie werden meistens von Einzelpersonen geführt und haben häufig tagesaktuelle Themen zum Gegenstand. Die Gemeinschaft entsteht durch die Vernetzung der einzelnen Blogs.
<b>Social-Network-Dienste</b>	<b>Social Sharing oder objektzentrierte Software</b>
dienen dem Aufbau und der Pflege von Beziehungsnetzwerken. Es gibt verschiedene Plattformen, die sich an spezifische Gruppen wie Studenten oder Geschäftsleute richten.	bezeichnet eine Gruppe von Anwendungen, die sich mit der Bereitstellung und dem Tausch von digitalen Inhalten beschäftigen. Das können beispielsweise Videos, Bilder oder Bookmarks sein.

Eigene Darstellung. Quelle: Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 33.

In diese Kategorie lassen sich alle Programme und Anwendungen einordnen, die „im Gegensatz zu reinen Präsentationstechniken aktiven Informationsaustausch, soziale Vernetzung und kollaborative Erstellung elektronischer Inhalte im Internet [...] ermöglichen.“<sup>102</sup> Einerseits betrifft das den Bildungsbereich: Social Web steht hier mit der Intention, Wissen zu sammeln, zu speichern, zu dokumentieren und zu verwalten sowie Informationen zu erweitern oder gemeinsam zu arbeiten,<sup>103</sup> wie zum Beispiel in Redaktionssystemen, Weblogs oder Wikis. Durch die Tatsache, dass jeder Nutzer die Inhalte verändern und dadurch verbessern kann, soll die so genannte kollektive Intelligenz der Masse dazu beitragen, eine hohe Qualität der Beiträge zu gewährleisten.<sup>104</sup> Die zur Verfügung gestellten Inhalte werden als open educational resources bezeichnet. Andererseits sind Chats, Foren oder Dating-Seiten eher dafür ausgelegt, der Kommunikation zwischen menschlichen Individuen nachzukommen. Die aktive Teilnahme im Social Web gestattet dem Nutzer, bestehende soziale Beziehungen zu pflegen oder sogar neue zu knüpfen<sup>105</sup> und bietet damit „[...] einen sozialen Bewegungsraum.“<sup>106</sup> Somit avanciert das Internet als Artefakt kollektiver Projektionen und kultureller Konstruktionen zu einem Medium sozialer Kommunikation.<sup>107</sup> Durch die veränderte individuelle Nutzung

<sup>101</sup> Siehe Ertelt; Röhl 2008, S. 10.

<sup>102</sup> Peschke; Rüdigkeit; Wagner 2007, S. 6.

<sup>103</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 275.

<sup>104</sup> Siehe Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 3.

<sup>105</sup> Siehe Schmidt 2008, S. 23 f.

<sup>106</sup> Reichmann; Walpuski, S. 146.

<sup>107</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 40.

des Internets ist bereits ein sozialer Wandel festzustellen.<sup>108</sup> Streng genommen sind nicht alle Funktionen wirklich neu, man konnte im Web 1.0 zur Kommunikation durchaus auch auf Anwendungen wie Foren oder Gästelisten zugreifen.<sup>109</sup> Heute allerdings entstehen regelrechte Communities, Gruppen von Menschen mit gleichen Interessen oder Anliegen,<sup>110</sup> in Ausmaßen, die vorher nie möglich gewesen wären.

Erst jetzt ist das Internet das einzige universelle und zugleich multimediale Medium, das sich die Akteure des Web 1.0 (in den 90er Jahren auch „Visionäre“ genannt) ursprünglich auch vorgestellt haben, erst jetzt ist es Realität, dass sich Menschen mit gleichen Interessen ortsunabhängig informieren, austauschen, sich interaktiv vernetzen können<sup>111</sup> und „das emanzipatorische Potenzial [nutzen], das in den neuen Formen des Publizierens steckt.“<sup>112</sup> Nach und nach verliert Web 2.0 seinen Status als Minderheitenphänomen, auch wenn der Begriff in seiner Bedeutung in weiten Teilen der Bevölkerung noch nicht angekommen ist.<sup>113</sup>

#### **1.2.4 Intensivierung der Nutzung und Verbreitung**

Die folgenden Informationen sollen nun einen Überblick über die Verbreitung und aktuelle Nutzung des Internets geben und basieren auf den ARD/ZDF-Online-Studien von 1997 bis 2010. Inzwischen sind weltweit mehrere 100 Millionen Menschen ans Netz angeschlossen.<sup>114</sup> In Deutschland sind fast 50 Millionen Menschen online, für große Teile der Gesellschaft ist es mittlerweile selbstverständlich, sich der medialen Angebote des Internets zu bedienen und sich aktiv zu beteiligen und der Medienkonsum steigt im Jahr 2010 insgesamt weiter an.<sup>115</sup> Trotz der Tatsache, dass das Internet heute so weit in der Gesellschaft angekommen ist, dass es für die Nutzer mittlerweile zum Alltag gehört, ist bislang kein Verdrängungswettbewerb zwischen traditionellen und digitalen Medien, linearer und nicht-linearer Nutzung festzustellen.<sup>116</sup>

---

<sup>108</sup> Siehe Schmidt 2008, S. 24 f.

<sup>109</sup> Siehe Felsenberg 2007, S. 91.

<sup>110</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 39.

<sup>111</sup> Siehe Felsenberg 2007, S. 92.

<sup>112</sup> Kantel 2008, S. 36.

<sup>113</sup> Siehe Gapski; Gräßer 2007, S. 19.

<sup>114</sup> Siehe van Eimeren; Frees 2010, S. 334.

<sup>115</sup> Siehe ebd., S. 348.

<sup>116</sup> Siehe ebd., S. 334.

Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland von 1997 bis 2010 und beweist den kontinuierlichen Anstieg an Internetnutzern.

**Abbildung 4:**  
**Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010 – gelegentliche Onlinenutzung**

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
in %	6,5	10,4	17,7	28,6	38,8	44,1	53,5	55,3	57,9	59,5	62,7	65,8	67,1	69,4
in Mio.	4,1	6,6	11,2	18,3	24,8	28,3	34,4	35,7	37,5	38,6	40,8	42,7	43,5	49,0
Zuwachs in %	–	61	68	64	36	14	22	4	5	3	6	5	2	13

Eigene Darstellung. Quelle: ARD-Onlinestudie 1997, ARD/ZDF-Onlinestudie 1998-2010.

Mit einer Internetdurchdringung von 69,4 Prozent nimmt Deutschland im europäischen Vergleich einen Rang im oberen Mittelfeld ein. Der europäische Durchschnitt der Internetnutzer liegt bei 65 Prozent.<sup>117</sup>

**Abbildung 5:**  
**Durchschnittliche Verweildauer bei der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010**

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Verweildauer	–	77	83	91	107	121	138	129	123	119	118	120	136	136
Tage/Woche	–	3,6	3,9	4,5	4,3	4,5	4,4	4,2	4,5	4,8	5,1	5,1	5,4	5,7

Eigene Darstellung. Quelle: ARD-Onlinestudie 1997, ARD/ZDF-Onlinestudie 1998-2010.

Einen Beleg für die immer stärkere Einbindung des Internets in den Alltag deutscher Bürger ist in Abbildung 5 mit der deutlichen Zunahme der Nutzungsfrequenz und Verweildauer dokumentiert.<sup>118</sup> Lag die Zahl der durchschnittlich im Internet verbrachten Tage 1998 noch bei 3,6 pro Woche, so sind es 2010 mit 5,7 Tagen ganze zwei Tage mehr. Dadurch erlangt die Nutzung erstmalig eine Reichweite die vergleichbar mit der des Fernsehens ist.<sup>119</sup> Im Münker stellt in einem „Plädoyer für die Sozialen Medien im Internet“ fest: „Das Internet ist das digitale Herz der globalisierten Welt. Aus diesem Netz kommen wir nicht mehr heraus. Selbst wenn wir offline sind, sind wir drinnen – und werden es auch immer bleiben.“<sup>120</sup>

In den nächsten beiden Abbildungen werden die oben bereits dargelegten Ergebnisse der Studie aufgegliedert und erlauben damit einen Blick auf geschlechts-, alters- und berufsspezifische Merkmale der Internetnutzung.

<sup>117</sup> Siehe van Eimeren; Frees 2010, S. 335.

<sup>118</sup> Die Nutzungsfrequenz bezieht sich auf die Anzahl der Tage pro Woche. Die Verweildauer ist in der Anzahl der Minuten pro Tag von Montag bis Sonntag erfasst.

<sup>119</sup> Siehe van Eimeren; Frees 2010, S. 345.

<sup>120</sup> Münker 2009. Siehe <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,661748,00.html>. Abruf am 17.05.2010.

**Abbildung 6:**  
Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010 – gelegentliche Onlinenutzung

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Gesamt</b>	6,5	10,4	17,7	28,6	38,8	44,1	53,5	55,3	57,9	59,5	62,7	65,8	67,1	69,4
<b>männlich</b>	10,0	15,7	23,9	36,6	48,3	53,0	62,6	64,2	67,5	67,3	68,9	72,4	74,5	75,5
<b>weiblich</b>	3,3	5,6	11,7	21,3	30,1	36,0	45,2	47,3	49,1	52,4	56,9	59,6	60,1	63,5
<b>14-19 Jahre</b>	6,3	15,6	30,0	48,5	67,4	76,9	92,1	94,7	95,7	97,3	95,8	97,2	97,5	100,0
<b>20-29 Jahre</b>	13,0	20,7	33,0	54,6	65,5	80,3	81,9	82,8	85,3	87,3	94,3	94,8	95,2	98,4
<b>30-39 Jahre</b>	12,4	18,9	24,5	41,1	50,3	56,6	73,1	75,9	79,9	80,6	81,9	87,9	89,4	89,9
<b>40-49 Jahre</b>	7,7	11,1	19,6	32,2	49,3	47,8	67,4	69,9	71,0	72,0	73,8	77,3	80,2	81,9
<b>50-59 Jahre</b>	3,0	4,4	15,1	22,1	32,2	35,4	48,8	52,7	56,5	60,0	64,2	65,7	67,4	68,9
<b>über 60 Jahre</b>	0,2	0,8	1,9	4,4	8,1	7,8	13,3	14,5	18,4	20,3	25,1	26,4	27,1	28,2
<b>in Ausbildung</b>	15,1	24,7	37,9	58,5	79,4	81,1	91,6	94,5	97,4	98,6	97,6	96,7	98,0	100,0
<b>berufstätig</b>	9,1	13,8	23,1	38,4	48,4	59,3	69,6	73,4	77,1	74,0	78,6	81,8	82,3	82,4
<b>Rentner/ nicht berufstätig</b>	0,5	1,7	4,2	6,8	14,5	14,8	21,3	22,9	26,3	28,3	32,0	33,6	34,7	36,4

Eigene Darstellung. Quelle: ARD-Onlinestudie 1997, ARD/ZDF-Onlinestudie 1998-2010.

Das Gender Gap, also die Differenz des Anteils weiblicher und männlicher Internetnutzer, assimiliert sich in den letzten Jahren zunehmend durch einen überproportionalen Anstieg an Internet nutzenden Frauen.<sup>121</sup>

**Abbildung 7:**  
Durchschnittliche Verweildauer bei der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2010

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Gesamt</b>	76	77	83	91	107	121	138	129	123	119	118	120	136	136
<b>Männer</b>	76	-	-	75	-	110	161	149	134	139	133	137	148	154
<b>Frauen</b>	75	-	-	100	-	128	110	102	108	93	102	101	122	115
<b>14-29 Jahre</b>	86	-	-	101	-	142	162	168	152	150	155	159	180	157
<b>30-49 Jahre</b>	72	-	-	88	-	122	140	115	123	116	112	115	130	134
<b>ab 50 Jahre</b>	59	-	-	79	-	71	98	95	82	89	88	84	97	115

Eigene Darstellung. Quelle: ARD-Onlinestudie 1997, ARD/ZDF-Onlinestudie 1998-2010.

Je älter die Personen, desto geringer ist die Nutzungswahrscheinlichkeit. Die Generationenkluff besteht zwar weiterhin, jedoch nicht im bisherigen Umfang. Das markanteste Resultat liegt eindeutig für Jugendliche und für Auszubildende vor. Erwiesenermaßen nutzen nun wirklich alle Jugendlichen das Internet.<sup>122</sup> Es ergibt sich die Notwendigkeit, einen genaueren Blick auf die mediale Jugendkultur zu werfen. Einerseits, um darzustellen welche Technologien in welchem Umfang Einzug in den Alltag von Kindern und Jugendlichen gefunden haben, andererseits, um Aussagen über Mediennutzungsverhalten treffen zu können.

<sup>121</sup> Siehe van Eimeren; Frees 2010, S. 337.

<sup>122</sup> Siehe ebd., S. 335.



### 1.3 Veränderter Medienalltag und Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen

Von der Kluft der Generationen in der heutigen Gesellschaft wurde soeben gesprochen. Zur Klassifizierung dieser Generationen zieht Richard Howell Allen<sup>123</sup> die Buchstaben XYZ heran und knüpft damit an den Begriff Generation X an, der im internationalen Bestseller<sup>124</sup> *Generation X: Tales for an accelerated culture* geschaffen wurde und für Jahrgänge von 1960 bis 1979 steht. Die Generationen Y (1980 bis 1995) und Z (1996 bis heute) nehmen in logischer Folge Bezug auf den initiierten Begriff. Wenn man die 2001 von Prensky<sup>125</sup> geschaffene Unterscheidung zugrunde legt, die Erwachsene, „also jene Generationen, die sich Technologie und Umgang mit dem Internet erst aneignen mussten“,<sup>126</sup> als Digital Immigrants und jüngere Generationen als Digital Natives – die „native speakers“ der Informationsgesellschaft definiert<sup>127</sup> und ihnen die für sie prägenden Medien zuordnet, ergibt sich folgendes Bild:

**Abbildung 8:**  
**Digital Immigrants und Digital Natives**

Digital Immigrants		Digital Natives
Generation X (1960)	Generation Y (1980)	Generation Z (1996)
TV	HDTV	Internet TV
Video	Videospiele	Online-Spiele
Analoge Mobiltelefone	Digitale Mobiltelefone	Bluetooth Mobiltelefone
PCs	World Wide Web	Web 2.0, Second Life
Schallplatten	CDs	DVDs
Fax	E-Mail	Instant Messenger, Skype

Eigene Darstellung. Quelle: Allen 2010, Seite 3.

Derartige Generationeneinteilungen lassen sich anhand der Verbreitung neuer Technologien vornehmen. Mikos<sup>128</sup> schildert, dass das Aufkommen neuer Medien in den letzten 100 Jahren mit der Erfindung des Films zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst das visuelle Zeitalter hervorgebracht hat. In den letzten Jahrzehnten wurde es durch das gegenwärtige Zeitalter der elektronischen Medien substituiert. Der fundamentale Einschnitt zum elektronischen Zeitalter geschah in den 1980er Jahren, als sich der PC als Massenmedium

<sup>123</sup> Siehe Allen 2010, S. 1 f.

<sup>124</sup> Autor ist der Kanadier Douglas Coupland.

<sup>125</sup> Siehe Prensky 2001.

<sup>126</sup> van Eimeren; Frees 2010, S. 336.

<sup>127</sup> Siehe Moser 2010, S. 224.

<sup>128</sup> Siehe Mikos 2008, S. 81 f.

durchsetzte und damit das Internet als Individualmedium geläufig wurde. Der Umgang mit Medien wird immer zentraler und die Gesellschaft immer dichter medial durchdrungen.<sup>129</sup> Eine Mediatisierung des Alltags und aller Lebensbereiche ist unbestreitbar. Er unternimmt, ähnlich wie Allen, eine Aufteilung in so genannte Mediengenerationen, für die bestimmte Medien dominant waren. Die Geburtsjahrgänge vor 1955 wuchsen ausschließlich mit Printmedien auf und gehören der Literaturgeneration an. Mit der Entstehung des Fernsehens Mitte der 50er bis Mitte der 60er Jahre bildete sich mit Bewegtbildern als fester Bestandteil des Alltags die Fernsehgeneration heraus. Schließlich teilt er die Geburtsjahrgänge ab 1980 in die PC-Generation ein und weist darauf hin, dass eventuell durch die mittlerweile alltäglich gewordene Nutzung des Handys die jüngste Generation zu einer Handygeneration gruppiert werden könnte. Moser<sup>130</sup> ordnet die jüngeren Jahrgänge in ein digitales Zeitalter ein und spricht von einer Netzgeneration, was geeigneter erscheint, da einerseits der Umgang mit digitalen Medien unterstrichen wird und dem Internet und somit der Online-Aktivität im Gegensatz zum alleinigen Gebrauch des Computers besonders Nachdruck verliehen wird. Auch in diesem Bereich gibt es unzählige Beispiele für Angehörige der Netzgeneration wie Net Generation, Net-Kids, Screenager, Homo Zapiens, Games Generation, Generation Nintendo, D Generation (D steht für Digital), Generation C (C steht für Content), Under 30-Generation, Millenials, Internet-Generation oder Generation @.<sup>131</sup> Moser umschreibt außerdem einen Digital Lifestyle, der in der bisherigen Geschichte der Menschheit unvergleichlich ist, da er sich durch die Relevanz der Medien für die Öffentlichkeit und die Anzahl der rasanten und gravierenden Entwicklungen auszeichnet.<sup>132</sup>

Das immer breitere Spektrum an heute im Alltag zugänglichen Medien wird insbesondere von den jüngeren Menschen genutzt. Die Konsequenz ist, dass Jugendliche den Zugang zur Wirklichkeit und zur Welt mehr über populäre Medien definieren.<sup>133</sup> Im Vergleich zu früheren Praktiken lässt sich dieser Strukturwandel anhand der Abbildungen 4 bis 7 und gewählten Beispielen festmachen. War früher der Fernseher im Wohnzimmer Versammlungsort für die Familie, verliert er heute diese Position, da Jugendliche Filme oder sogar

---

<sup>129</sup> Siehe Moser 2010, S. 223.

<sup>130</sup> Siehe ebd., S. 223.

<sup>131</sup> Siehe Erpenbeck; Sauter 2007, S. 159.

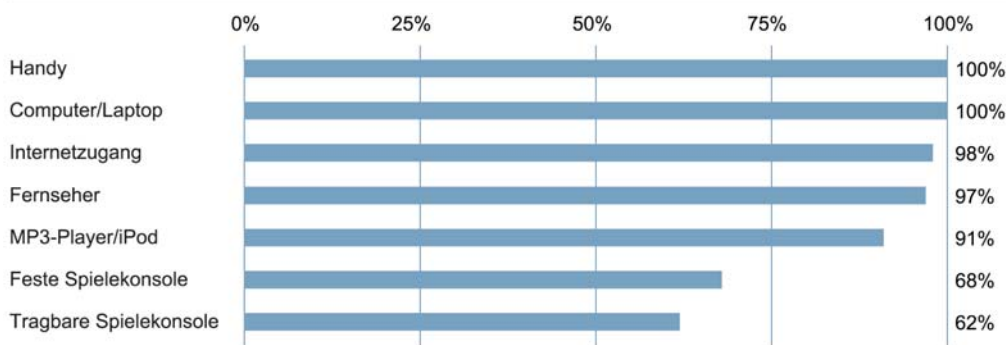
<sup>132</sup> Siehe Moser 2010, S. 223.

<sup>133</sup> Siehe Mikos 2008, S. 85.

TV-Programme vermehrt auf dem Computer anschauen. Auch kulturelles Wissen wird nicht mehr mithilfe eines in physischer Form vorhandenen Lexikons angeeignet, sondern durch Wikipedia und die früher so präsenten Telefonhäuschen verschwinden zunehmend durch die weit reichende Verfügbarkeit von Mobiltelefonen.<sup>134</sup>

Durch die Medien, die ihre Kindheit und Jugend prägen, eignet sich die digitale Generation einen selbstverständlichen, zumeist auch selbstverantwortlichen Umgang mit den Medien an.<sup>135</sup> Gegenwärtig sieht man kaum Kinder oder Jugendliche ohne technische Geräte wie MP3-Player, Handy oder portable Spielekonsolen. Dass Medien aus dem alltäglichen Leben Kinder und Jugendlicher schlicht nicht mehr wegzudenken sind, bestätigt die JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media), die seit 1998 jährlich vom medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegeben wird und den Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland untersucht. Aus dem Forschungsbericht von 2009 lässt sich entnehmen, dass die Möglichkeiten der Mediennutzung für Kinder und Jugendliche enorm sind. In jedem Haushalt mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren besteht mittlerweile eine Vollversorgung mit Handy, Computer oder Laptop, Internetzugang und Fernseher. Auch mit der Anzahl der Geräte pro Haushalt eröffnet sich den Jugendlichen ein großes Medienangebot; durchschnittlich sind 3,9 Mobiltelefone, 2,6 Computer oder Laptops, 2,4 Fernseher, 2,1 MP3-Player, 1,6 Internetzugänge und jeweils 1,1 feste oder tragbare Spielekonsolen in jedem Haushalt vorhanden.<sup>136</sup>

**Abbildung 9:**  
**Geräte-Ausstattung im Haushalt 2009 (Auswahl)**



Eigene Darstellung. Quelle: MPFS 2009, Seite 6.

Zudem haben Jugendliche auch viele Geräte in ihrem eigenen Besitz. Fast

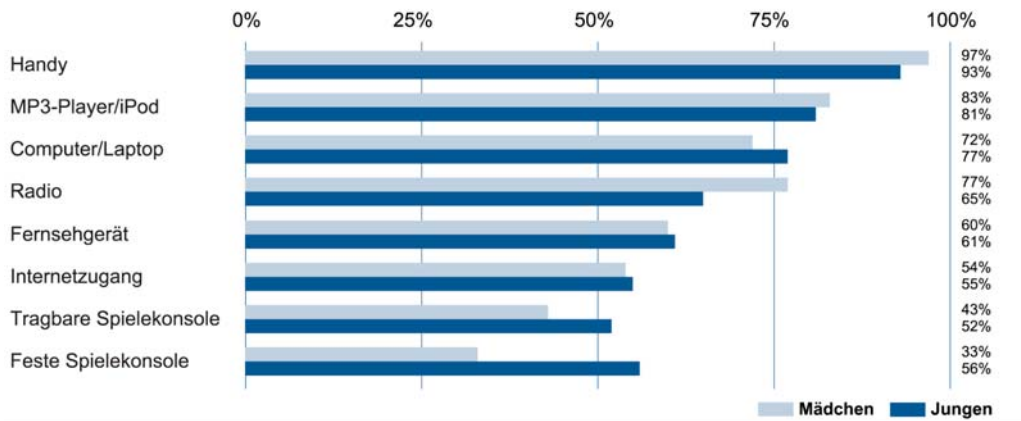
<sup>134</sup> Siehe Moser 2010, S. 232.

<sup>135</sup> Siehe Mikos 2008, S. 86.

<sup>136</sup> Siehe MPFS 2009, S. 6.

alle 12- bis 19-Jährigen können ein Handy und einen MP3-Player ihr Eigen nennen. Drei Viertel der Jugendlichen besitzen Computer oder Laptop, mehr als jeder Zweite kann sogar von seinem Zimmer aus ins Internet gehen.<sup>137</sup>

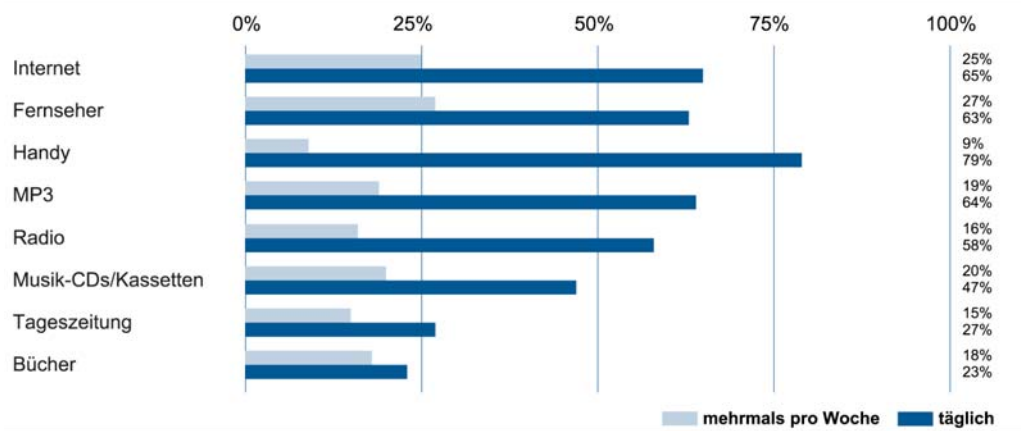
**Abbildung 10:**  
Gerätebesitz Jugendlicher 2009 (Auswahl)



Eigene Darstellung. Quelle: MPFS 2009, Seite 8.

In ihrer Freizeit sind neun von zehn Jugendlichen regelmäßig online und nur unwesentlich weniger tragen ihren MP3-Player ständig bei sich.<sup>138</sup>

**Abbildung 11:**  
Medienbeschäftigung in der Freizeit 2009 (Auswahl)



Eigene Darstellung. Quelle: MPFS 2009, Seite 16.

Die Möglichkeit, individuell und mobil Musik zu hören, etablierte sich bereits in den 1980er Jahren mit Einführung des Walkmans – damals bereits eine Medientechnologie, die vorwiegend von jungen Menschen genutzt wurde.<sup>139</sup> Der Anreiz des modernen MP3-Players liegt in der hohen Speicherkapazität und

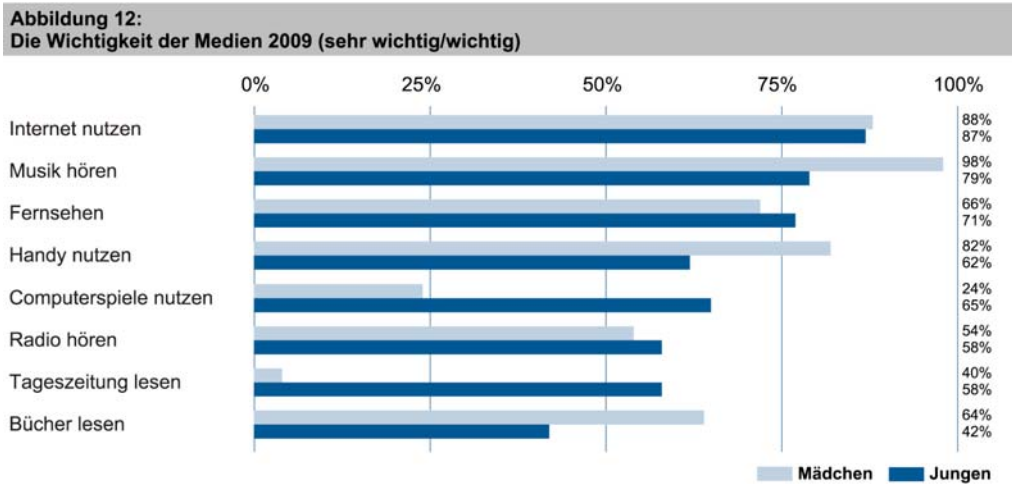
<sup>137</sup> Siehe MPFS 2009, S. 7.

<sup>138</sup> Siehe ebd., S. 16.

<sup>139</sup> Siehe Mikos 2008, S. 81.

den Erweiterungen durch Funktionen wie Kamera, Video, integriertes Radio, Mikrofon, Adressbuch oder Terminkalender.<sup>140</sup>

Im Vergleich zur JIM-Studie von 1998 haben sich neben der zur Verfügung stehenden Geräte auch die Gewohnheiten der Nutzung deutlich modifiziert, vor allem im Bezug auf den Computer: Ende der 90er Jahre war das Internet noch nicht derart relevant und wurde bei der Arbeit mit dem Computer selten genutzt, heute hingegen spielt es die zentralste Rolle. Der hohe Stellenwert des Internets ist auch im Alltag Jugendlicher beachtlich. Neben Musik hören bestimmt die Nutzung des Internets ihr Dasein, sei es über den Computer oder andere Wege. Im Rahmen der stärker qualitativ angelegten Zusatzbefragung „JIMplus 2009“ wurde die subjektive Wichtigkeit der einzelnen Medien jenseits ihrer tatsächlichen Nutzung näher untersucht. Es ergeben sich zwischen Jungen und Mädchen deutliche Unterschiede in den Vorlieben der Medientätigkeiten. Dennoch liegen auf den ersten beiden Plätzen ungeschlagen Internet nutzen und Musik hören und haben damit das Fernsehen überholt.<sup>141</sup>



Eigene Darstellung. Quelle: MPFS 2009, Seite 20.

Die ARD/ZDF-Online-Studie kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: 14- bis 19-Jährige verbringen inzwischen mehr Zeit mit dem Internet (110 Minuten) als mit Fernsehen (107 Minuten) oder Radio (106 Minuten). Zusammen mit dem MP3-Player (86 Minuten) bildet sich eine Vierteilung des Medienzeitbudgets

<sup>140</sup> Siehe Mikos 2008, S. 85.

<sup>141</sup> Siehe MPFS 2009, S. 18.

auf Internet, TV, Radio und MP3-Player heraus.<sup>142</sup> Während die erste JIM-Studie von 1998 gerade 18 Prozent Internetnutzende feststellen konnte, sind es 2009 bereits 98 Prozent, wobei der Anteil an Intensivnutzern, die täglich oder mehrmals pro Woche online sind, aktuell bei 90 Prozent liegt. 12 bis 13jährige und Jugendliche mit geringerem Bildungshintergrund sind etwas seltener Intensivnutzer als Gymnasiasten und Realschüler.<sup>143</sup> Die durchschnittliche werktägliche Nutzungsdauer des Internets hat sich im Vergleich zum Vorjahr um 17 Minuten erhöht und liegt bei 134 Minuten.<sup>144</sup> Es ergibt sich ein veritables always on, das virtuelle Netz wird für Kinder und Jugendliche zum realen Bereich des Alltags und somit verschwindet der Begriff des Cyberspace zunehmend.<sup>145</sup> Die meiste Zeit verbringen Jugendliche in den Bereichen der Kommunikation, also in Online-Communities, Chatrooms, mit Instant-Messengern oder dem Schreiben von E-Mails.<sup>146</sup> Auch die Web 2.0-Aktivitäten wurden in der Studie von 2009 näher betrachtet. Ein Viertel der Jugendlichen erstellt regelmäßig user generated content im Netz, die Zahl der mindestens einmal pro Woche aktiven Nutzer beläuft sich auf 37%.<sup>147</sup>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Jugendliche in der heutigen Gesellschaft zu kompetenten Medienprofis heranwachsen. Sie partizipieren selbstverständlich an der multimedialen Welt und viele beteiligen sich auch am Web 2.0.<sup>148</sup> Im Strukturwandel der Öffentlichkeit, der sich durch Vergrößerung der Meinungsvielfalt auszeichnet und eine neue Mündigkeit und Selbstständigkeit der Nutzer mit sich bringt, müssen Informationen stärker als bisher bezüglich des Kontextes, in dem sie stehen, hinterfragt werden.<sup>149</sup> Inwieweit diese Tatsachen und die Ergebnisse der Studien über die Medienausstattung, das Nutzungsverhalten und die Durchdringung des Alltags Jugendlicher mit digitalen Medien maßgebend für die Organisation des gymnasialen Französischunterrichts sind, wird an späterer Stelle erläutert werden.

---

<sup>142</sup> Siehe van Eimeren; Frees 2010, S. 348.

<sup>143</sup> Siehe MPFS 2009, S. 31.

<sup>144</sup> Siehe ebd., S. 33.

<sup>145</sup> Siehe Schindler 2008, S. 44.

<sup>146</sup> Siehe MPFS 2009, S. 33.

<sup>147</sup> Siehe ebd., S. 35.

<sup>148</sup> Siehe Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 2.

<sup>149</sup> Siehe Ertelt; Röll 2008, S. 7.

## 2. Podcast und Podcasting

Das nächste Kapitel eröffnet grundlegend zunächst einen reflektierten Zugang zum digitalen Medium Podcast, um im Anschluss daran Aussagen zu Potenzialen und Herausforderungen im Hinblick auf die unterrichtliche Implementierung treffen zu können.

### 2.1 Begriffsklärung und Hintergründe

#### 2.1.1 Wortursprung, Definitionen und Symbol

Der Terminus Podcasting entstand in den USA und ist ein Kofferwort<sup>150</sup> aus Broadcasting, dem englischen Wort für Rundfunk, Übertragung oder Sendung, und iPod, dem populären und meistverkauften<sup>151</sup> MP3-Player der Firma Apple, einem der ersten mobilen Empfangsgeräte für Podcasts.<sup>152</sup> Das Acronym pod wiederum steht für portable on demand.<sup>153</sup> Während Podcast für eine einzelne Sendung oder eine Serie von Sendungen steht, bezeichnet Podcasting das Produzieren und Anbieten sowie die automatische Distribution<sup>154</sup> von Podcasts.<sup>155</sup> Dem Wortursprung nach ist Podcasting als das „Ausstrahlen von Audiodateien“<sup>156</sup> oder eine Art Rundfunk für den iPod zu verstehen. Dies jedoch ist irreführend und wird sehr häufig fehlinterpretiert, da zum Beispiel einerseits impliziert wird, dass die Sendungen – wie beim Radio auch – live erfolgen, also ohne zeitliche Verzögerung, und andererseits, dass eine Wiedergabe allein auf den iPod, also das Wiedergabegerät der Firma Apple, beschränkt ist. Tatsächlich aber gibt es etliche andere stationäre wie mobile Endgeräte, auf denen das Abspielen möglich ist. Die Bezeichnung wird zudem kritisiert, weil sie zu dem Missverständnis führt, dass Apple das Podcasting erfunden hätte und darüber hinaus der iPod der Firma Apple kostenlos erworben wird.<sup>157</sup> Unklar ist, wer den Begriff Podcast konzipierte. Als möglicher Urheber wird Dannie Gregoire, Mitbegründer des Internetanbieters Iglou

---

<sup>150</sup> Siehe Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 71.

<sup>151</sup> Siehe Rosell-Aguilar 2007, S. 472.

<sup>152</sup> Siehe Huber 2008, S. 43. Im Gegensatz dazu wird behauptet, dass die Wortherkunft in Wahrheit unklar ist und nur offiziell auf die Kombination der beiden Wörter zurückgeführt wird. Siehe Dervin 2007, S. 27.

<sup>153</sup> Siehe Guikema 2009, S. 170.

<sup>154</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 269.

<sup>155</sup> Siehe Alby 2008, S. 73.

<sup>156</sup> Horn; Fiene 2007, S. 12.

<sup>157</sup> Siehe Alby 2008, S. 73.

Internet Services Inc. und Gründer des ersten berühmten Podcast-Internetportals podcast.net<sup>158</sup> genannt. Andere Quellen geben Ben Hammersley an, einen Journalisten der britischen Tageszeitung Guardian, der ihn in einem Artikel um den Boom des Online-Radios und MP3-Radiosendungen<sup>159</sup> formuliert hat.<sup>160</sup>

Ein Podcast ist ein typisches Produkt des neuen Internets und aufgrund seines Charakters als Medium zwischen Radio und Internet anzusiedeln.<sup>161</sup> Apple-Chef Steve Jobs bezeichnete Podcasting 2005 als Radio der nächsten Generation.<sup>162</sup> Anfangs wurde ein Podcast mit einer Art regelmäßig erscheinenden Radiosendung fürs Netz<sup>163</sup> verglichen. Nicht selten wird von Podcasts als eine Erweiterung der visuellen und textbasierten Blogs um eine mobil verfügbare Audio-Ebene gesprochen.<sup>164</sup> Daher stammt das Synonym Audioblogs. Andere wiederum definierten Audioblogs als wesentlich aus Audio-Einträgen bestehende Blogs und grenzen somit Podcasts strikt von Audioblogs ab.<sup>165</sup> Seit 2007 gibt es neben reinen Audio-Podcasts die Video-Podcasts, auch als Vodcasts, Videoblog oder VBlogs bekannt<sup>166</sup>, die regelmäßigen, aufgezeichneten Fernsehsendungen entsprechen.<sup>167</sup> Das vod in Vodcast steht – analog zum pod – für video on demand.<sup>168</sup> Die gängige Bezeichnung ist jedoch Video-Podcast. Meier<sup>169</sup> verwendet ganz bewusst den Begriff Mediacasting, um den weiteren Horizont von Nutzungsszenarien angemessen zu berücksichtigen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Terminus Podcast in der Regel als Überbegriff für Audiopodcasts und Videopodcasts verwendet wird.

Unter etablierten Medienproduzenten bezeichnet Podcasting einen mittlerweile beliebten Distributionskanal.<sup>170</sup> Daher stehen in vorderster Podcast-Reihe vor allem die großen Print-, Fernseh- und Rundfunk-Informationskanäle, die

---

<sup>158</sup> Siehe Long 2005. Siehe Jeffords 2005.

<sup>159</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 12.

<sup>160</sup> Siehe Alby 2008, S. 73.

<sup>161</sup> Siehe Hermann 2008, S. 176.

<sup>162</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 12 f.

<sup>163</sup> Siehe Leyh 2008, S. 138.

<sup>164</sup> Siehe Reichmann; Walpuski 2008, S. 144.

<sup>165</sup> Siehe Alby 2008, S. 73.

<sup>166</sup> Siehe Rüdigkeit 2007, S. 17.

<sup>167</sup> Siehe Leyh 2008, S. 139.

<sup>168</sup> Siehe Rosell-Aguilar 2007, S. 472.

<sup>169</sup> Siehe Meier 2007, S. 91.

<sup>170</sup> Siehe Mocigemba 2008, S. 149.



über Produktionserfahrung, Geld und Personal verfügen.<sup>171</sup> „Inzwischen gibt es in der internationalen Medienlandschaft kaum einen bekannten Namen ohne eigenen Podcast und/oder Video-Podcast. [...] Mit dieser Bandbreite haben sich Podcasts längst als eigenständiges Medium etabliert [...].“<sup>172</sup> Andererseits ist Podcasting als soziales Online-Phänomen zu sehen, bei dem Medienamateure in die Rolle des Senders schlüpfen und kontinuierlich auditive oder audio-visuelle Botschaften an ein ihnen in Größe und Zusammensetzung unbekanntes Publikum übermitteln.<sup>173</sup> Podcasts sind im Independent-Bereich entstanden, einem Gebiet der populären Kultur, in welchem gerade handgemachte, unprofessionelle und folglich unvollkommene Elemente den perfekten, am Umsatz orientierten Mainstream diskreditieren – und genau das scheint den Reiz der Laienproduktion auszumachen.<sup>174</sup> Beliebt sind zwar vor allem Podcasts etablierter professioneller Medien, aber auch einige Amateur-Angebote, so genannte Personal Podcasts, verzeichnen eine große Anzahl an Hörern.<sup>175</sup> Daneben gibt es aber auch Podcasts, die trotz regelmäßigen Erscheinens über wenige Episoden nicht hinauskommen, entweder mangels Relevanz für ein breites Publikum oder aufgrund schlechter Qualität.<sup>176</sup>

Podcasts bestehen aus einzelnen Episoden oder Folgen. Diese können unterschiedliche Längen haben, von wenigen Minuten bis hin zu mehreren Stunden.<sup>177</sup> Der Unterschied zu normalen Radio- oder Fernsehsendungen ist, dass jeder Internetnutzer sie hören, schauen, aufzeichnen oder auch produzieren und publizieren kann, wo, wann und wie immer er will. Podcasting ist demnach ein klassischer Vertreter des user generated content im Zuge der Web 2.0-Neuerungen.<sup>178</sup> Zudem stellt Podcasting eine Besonderheit der On-Demand-Nutzung dar. Denn hier vereint sich die Pulltechnologie, wenn man sich für ein Angebot und eine Nutzungsart entscheiden muss, mit der Push-technologie, wo man das Angebot eingerichtet hat und automatisch neue Inhalte geliefert bekommt.<sup>179</sup>

---

<sup>171</sup> Siehe Leyh 2008, S. 141.

<sup>172</sup> Leyh 2008, S. 139.

<sup>173</sup> Siehe MociGemba 2008, S. 149.

<sup>174</sup> Dorok; Fromm 2009, S. 276.

<sup>175</sup> Lauber; Wagner 2008, S. 176.

<sup>176</sup> Leyh 2008, S. 141.

<sup>177</sup> Siehe Alby 2008, S. 73.

<sup>178</sup> Siehe Leyh 2008, S. 138 f.

<sup>179</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 11.

Im Moment visualisieren zwei Logos das Podcasting. Das linke Symbol wird von Apple verwendet. Ein zweites, welches aus dem Piktogramm für Feeds (orange) und Kopfhörern besteht, nutzen die Podcast-Hörer in Deutschland.<sup>180</sup>

**Abbildung 13:**  
Podcast-Logos von Apple und deutschen Podcastern

Podcast-Logo von Apple

Podcast-Logo deutscher Podcaster



Eigene Darstellung. Quellen: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/a/a3/Apple\\_Podcast\\_logo.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/a/a3/Apple_Podcast_logo.png)  
und <http://podcastlogo.lemotox.de/>

### 2.1.2 Erfolgsfaktoren und Schattenseiten

„Radio zum Herunterladen und Mitnehmen“ (dradio.de), „Radio für die Hosentasche“ (SR), „Das Lieblingsprogramm immer dabei“ (rbb), „Persönliches Radio-Programm“ (SWR), „Radioprogramm selbst gestalten“ (hr).<sup>181</sup> So werben Rundfunksender für ihre Podcasts und stellen damit schon deren Vorzüge heraus. Podcasts stehen für Individualität und Unangepasstheit.<sup>182</sup> Inhalte, die man als persönlich relevant erachtet, lassen sich selbstbestimmt und in beliebiger Reihenfolge zusammenstellen. Abwarten, ob der Beitrag wieder interessant wird, ist durch die Möglichkeit des Spulens hinfällig.<sup>183</sup>

Mit [...] [Podcasts] wird ein Bedürfnis befriedigt, nämlich der Wunsch nach Information und Emotion. Tragbare MP3-Player sind bei jungen Menschen oft schon allein deshalb beliebter als Radio, weil man auf sie tausende Songs laden kann, die man selbst wirklich mag, und das in der Reihenfolge, in der man sie hören möchte. Nur persönliche Emotionen oder aktuelle Informationen fehlen. Diese Lücke füllen die Podcasts.<sup>184</sup>

Noch dazu ergeben sich in der Möglichkeit des Abrufens neue Wege: Egal ob mit dem PC, iPod, MP3-Player, PDA oder mit dem Handy – Podcasts lassen

<sup>180</sup> Siehe Alby 2008, S. 77. Das Podcast-Logo deutscher Podcaster wurde von Peter Marquardt entworfen, die Initiative zur Wahl kam von Annik Rubens, deren Podcast „Schlaflos in München“ zu den erfolgreichsten deutschen Podcasts zählt.

<sup>181</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 12.

<sup>182</sup> Siehe Alby 2008, S. 75.

<sup>183</sup> Siehe Huber 2008, S. 52.

<sup>184</sup> Horn; Fiene 2007, S. 13.

sich dank des heutigen technischen Standards mobiler Geräte auf vielfältige Art und Weise nutzen.<sup>185</sup> Gerade durch diese flexiblen Möglichkeiten der Nutzung ist man nicht mehr auf das vorgeschriebene Programm eines Radio- oder Fernsehsenders und die Einschränkungen hinsichtlich Zeit und Ort der Sendung angewiesen. Außerdem überwinden Podcasts trotz der individualisierten Nutzungsmöglichkeiten mittels ihrer Abonnierbarkeit den internetspezifisch flüchtigen Charakter anderer Verbreitungsformen auditiver Angebote im Internet.<sup>186</sup> Sie können so oft hintereinander abgespielt werden wie nötig. Somit ergeben sich klare Vorteile gegenüber Radio und Fernsehen sowie im Vergleich zum Internet. Weitere positive Eigenschaften liegen in der Möglichkeit, mit Podcasts ganz im Sinne des produsage selbstinitiativ zum Sender zu werden. Der geringe technische Aufwand, sowohl beim Erstellen als auch beim Veröffentlichen, wird durch leicht zu bedienende und fast durchweg kostenlos erhältliche Software begünstigt.<sup>187</sup> Mit der freien Verfügbarkeit der Software gehen zudem niedrige Produktionskosten einher.

Demgegenüber stehen auch Nachteile. Die Flut an existierenden Podcast-Angeboten ist kaum überschaubar. So ist es möglich, dass der Überblick komplett verloren geht und dadurch beim Nutzer eine Reizüberflutung auslöst. Auch dem produsage steht eine Schattenseite gegenüber. Nicht jeder agierende Internetnutzer ist auch ein guter Podcaster, darum prägen sich große Diskrepanzen hinsichtlich der Qualität von Podcasts aus. Durch amateurhafte Angebote entstehen minderwertige Angebote, sei es aus Mangel an Qualität der Tonaufnahme oder durch Verfehlung in der Thematik. So sind minderwertige Sendungen keine Seltenheit. Eine Barriere, selbst Podcasts zu erstellen, kann an einer persönlichen hohen Hemmschwelle liegen. Während die einen großen Reiz verspüren, sich im Rampenlicht und Zentrum des Interesses zu bewegen, ist es für andere problematisch und Besorgnis erregend, die eigene Stimme zu hören oder unmöglich, vor der Kamera spontan und natürlich aufzutreten. Es kostet zweifellos Überwindung, denn immerhin heißt Podcasten, seine Arbeit der ganzen Welt zu präsentieren. Vom ubiquitären Charakter und der Flexibilität der Podcasts wird selbstverständlich Gebrauch gemacht, dementsprechend werden die Inhalte oft auf MP3-Player überspielt

---

<sup>185</sup> Siehe Huber 2008, S. 52.

<sup>186</sup> Siehe Lauber; Wagner 2008, S. 176.

<sup>187</sup> Siehe Lohmeyer 2008, S. 3.

und abgehört. Durch den Gebrauch von MP3-Playern können gesundheitliche Schäden entstehen. In einem Artikel<sup>188</sup> des Stern wird von der dringlichen Forderung der EU-Kommission berichtet, dass die maximale Lautstärke tragbarer MP3-Player gesenkt werden und so eingestellt werden muss, dass keine irreversiblen Schäden entstehen. Denn neben Schwerhörigkeit sind bis zu zehn Millionen Europäer massiv vom gesamten Hörverlust bedroht. Zudem sind Kinder und Jugendliche besser vor den Gefahren zu schützen. Neue Normen sollen eine Standardeinstellung festlegen und somit einen vernünftigen und sicheren Gebrauch gewährleisten.

Neben diese spezifischen Nachteile und Mängel treten die üblichen Gefahren, die mit dem Web 2.0 einhergehen. So fehlt die Kontrolle über alles Gesagte, wenn es erst einmal öffentlich gemacht ist<sup>189</sup> und kann zu einer massiven Gefährdung der Privatsphäre führen. Durch die gläserne Nutzung wird im Web 2.0 vermehrt das Recht auf informationelle Selbstbestimmung verletzt. Auf Podcasting angewandt trifft das zu, wenn die öffentlich verbreitete Meinung in den Sendungen Rückschlüsse auf die eigene Person zulässt und von Arbeitgebern in Bewerbungs- oder Beförderungssituationen ausgenutzt werden kann.<sup>190</sup> Nicht ohne Grund ist des Öfteren von Stasi 2.0 die Rede.<sup>191</sup> Eine wichtige Rolle kommt dem Provider zu, dem alle Daten zur Speicherung anvertraut werden und der für den Schutz verantwortlich ist. Umso wichtiger ist es, über dessen Geschäftsbedingungen Bescheid zu wissen.<sup>192</sup> Dies betrifft aber zunächst selbst veröffentlichte Daten. Umgekehrt kann ein Schaden auch dann eintreten, wenn von anderen Personen fehlerhafte, beleidigende Informationen oder sogar peinliche private Fotografien herausgegeben werden und zum Cybermobbing führen.<sup>193</sup> Medien zur freien Meinungsäußerung sind stets ein Missbrauchsmittel zu gezielter Rufschädigung.<sup>194</sup> Genauso besteht die Gefahr durch Nachstellung zum Stalking-Opfer zu werden,<sup>195</sup> durch vermehrte Anrufe und Nachrichten bis hin zu Verfolgung, Drohung und Terrorisierung. Ein anderer kritischer Aspekt ergibt sich aus der an offenen

---

<sup>188</sup> Siehe <http://www.stern.de/gesundheit/hoerschaeden-durch-mp3-player-eu-dreht-die-lautstaerke-runter-1511513.html>. Abruf am 05.08.2010.

<sup>189</sup> Siehe Lohmeyer 2008, S. 3.

<sup>190</sup> Siehe Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 75.

<sup>191</sup> Siehe Schindler 2008, S. 45.

<sup>192</sup> Siehe Wesener 2007, S. 61.

<sup>193</sup> Siehe Friedrichs; Sander 2010, S. 33.

<sup>194</sup> Siehe Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 75.

<sup>195</sup> Siehe ebd., S. 75.

Standards orientierten Software. Der Audio-Editor Audacity zum Beispiel ist eine im Podcasting-Bereich verbreitete, freie Software, die unter der GNU GPL<sup>196</sup> entwickelt und veröffentlicht wurde.<sup>197</sup> Die offenen Lizenzen der Open-Source-Szene führen dazu, dass Web 2.0-Anwendungen regelmäßig als Beta-Versionen<sup>198</sup> bereitgestellt werden, dadurch wiederholt Downloads zu Aktualisierungszwecken erfolgen müssen und stets ein hohes Risiko infolge Computerviren oder Trojanern besteht.<sup>199</sup> Mit dem Veröffentlichen eines Podcasts betreibt man laut Gesetz einen Mediendienst gemäß Mediendienstestaatsvertrag. Dieser beinhaltet die Pflicht, ein Impressum zu führen, also Name und Adresse anzugeben, jedoch liegt im Bereich des Podcasting ein Grenzbereich zwischen Legalität und Illegalität vor, für die es bisher noch keine Gerichtsurteile gibt, da der Vertrag bisher ausschließlich Homepages erfasst.<sup>200</sup> Grundsätzlich gilt natürlich, dass jedem Inhalt bestimmte Rechte zugrunde liegen und dass diese, will man fremdes Material für seine Zwecke nutzen, vorher abgeklärt werden müssen.<sup>201</sup> Strikt auch in Podcasts verboten sind neben fremdem Material auch Beleidigungen, verfälschte Interviews und Schleichwerbung.<sup>202</sup> Mit der Verwendung solcher Inhalte würden die Persönlichkeitsrechte Dritter verletzt<sup>203</sup> oder urheberrechtlich geschütztes Material rechtswidrig missbraucht werden. Im Rahmen des Zitatrechts ist es allerdings erlaubt, geschütztes Material in Fragmenten einfließen zu lassen, um eigene Aussagen zu stützen, Quelle und Urheber müssen allerdings ausdrücklich genannt werden und die Partien dürfen nicht länger als nötig sein.<sup>204</sup> Nun basiert Producersage aber fast ausnahmslos darauf, sich andere Inhalte anzueignen, diese zu zitieren, zu beurteilen oder weiter zu verbreiten, demnach wären Gebote und Richtlinien im Sinne des Copyrights mit den Nutzungspraktiken im Internet unvereinbar.<sup>205</sup> Im Falle von Web 2.0-Anwendungen wie Podcasts werden Lizenzierungsmodelle wie die Creative Commons<sup>206</sup> oder

---

<sup>196</sup> GNU GPL steht für GNU General Public License und bezeichnet eine Software-Lizenz die garantiert, dass Programme unter dieser Lizenz vervielfältigt, verbreitet und weitergegeben werden dürfen.

<sup>197</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 31.

<sup>198</sup> Beta-Versionen sind unfertige Vorab-Versionen einer Software.

<sup>199</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 31.

<sup>200</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 137 f.

<sup>201</sup> Siehe Felsenberg 2007, S. 104.

<sup>202</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 136 f.

<sup>203</sup> Siehe Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 226.

<sup>204</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 136 f.

<sup>205</sup> Siehe Schmidt 2008, S. 27.

<sup>206</sup> Unter Creative Commons versteht man eine freie Lizenz, die die Nutzung eines Dokuments in verschiedenen Abstufungen regelt. Der Urheber hat die Option, die Nennung seines Namens

die GNU General Public License herangezogen, um die Rechtskonstruktion des Copyrights zu entschärfen und somit dem Urheber zu gestatten, die Rechte seiner Werke in jedem Einzelfall selbst festzulegen.<sup>207</sup> So kann der Autor anhand drei unterschiedlich definierter Optionen der Creative Commons-Initiative auswählen, dass eine Namensnennung verpflichtend ist (BY), dass kommerzielle Nutzung ausgeschlossen ist (NC) oder dass sein Werk unter gleichen Lizenzbedingungen weitergegeben darf (SA).<sup>208</sup> Ein Problem ergibt sich auch bei der Nutzung von Musik in Podcasts. Denn grundsätzlich sind alle auf CD oder über das Internet erworbene Musikstücke von der GEMA<sup>209</sup> geschützt und dürfen nur unter Abgabe von hohen Gebühren an die Gesellschaft verwendet werden.<sup>210</sup> Eine Alternative hierzu bietet die so genannte Podsafe Music, die kostenlos erhältlich ist und für jeden Zweck von Podcastern eingesetzt werden darf.<sup>211</sup>

### 2.1.3 Historische Entwicklung

Im Jahr 2000 entwickelte der Programmierer Dave Winer die technische Grundlage für Podcasts: Eine Möglichkeit, im Internet Audiodateien mit Hilfe von RSS-Dateien zu verbreiten.<sup>212</sup> Erst Jahre später schrieb der Ex-MTV-Moderator Adam Curry das Programm iPodder, den ersten so genannten Podcatcher,<sup>213</sup> und schuf daraufhin Daily Source Code.<sup>214</sup> Am 13. August 2004 wurde erstmals ein Podcast unter diesem Namen publiziert.<sup>215</sup> Adam Curry gilt seither als Pionier des Podcasting und sendet Daily Source Code<sup>216</sup> bis heute unter dem Motto *There Are No Secrets, Only Information You Don't Yet Have* über das Podcasten an sich, über Medien, die Popkultur der Generation iPod und freie Musik aus dem Netz.<sup>217</sup>

---

vorzuschreiben, eine kommerzielle Nutzung zu erlauben und Veränderungen zu verbieten, unter Beibehaltung der Lizenz zu erlauben („Share Alike“) oder generell zu genehmigen. Siehe Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 250.

<sup>207</sup> Siehe Schmidt 2008, S. 27 f.

<sup>208</sup> Siehe Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 224.

<sup>209</sup> Die GEMA ist die Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte. Siehe Horn; Fiene 2007, S. 130.

<sup>210</sup> Siehe ebd., S. 130.

<sup>211</sup> Podshow Podsafe Music Network (<http://accidenthash.mevio.com/>) und GarageBand (<http://www.ilike.com/garageband>) sind zwei Portale mit einem großen Archiv frei verfügbarer Musik. Siehe Horn; Fiene 2007, S. 131.

<sup>212</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 12.

<sup>213</sup> Siehe ebd., S. 12.

<sup>214</sup> Siehe Leyh 2008, S. 138.

<sup>215</sup> Siehe Morigemba 2008, S. 149.

<sup>216</sup> Siehe <http://www.dailysourcecode.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<sup>217</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 13 f.

In Deutschland war der erste Podcast am 2. Oktober 2004 zu hören.<sup>218</sup> Den Aufschwung und Erfolg eröffnete erst im darauf folgenden Jahr die Firma Apple mit Hilfe einer Software. Auch wenn Apple das Podcasting nicht erfunden hat, ist der Einfluss auf dessen wachsende Popularität in erster Linie auf dieses Unternehmen zurückzuführen. Ende Juni 2005 erschien eine neue Version der Musiksoftware iTunes, die um eine Podcast-Kategorie erweitert wurde und durch integrierte Funktionen im iTunes Music Store zu einer einfachen Handhabung verhalf: Man konnte Podcasts bestellen, herunterladen und verwalten. Von einem Tag auf den anderen waren Podcasts nicht mehr der Geheimtipp einer kleinen Minderheit, sondern allen geläufig, die diese Software installiert hatten.<sup>219</sup> Bereits wenige Tage später gab Apple bekannt, dass über iTunes mehr als eine Million Podcasts abonniert wurden und verkündete damit den großen Durchbruch.<sup>220</sup> Drei weitere Faktoren begünstigten die Popularität der Podcasts.<sup>221</sup> Da Audiodateien in der Regel größer als Textdateien sind, war das Laden aus dem Internet bisher eine langwierige und teils auch teure Angelegenheit. Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, sind die Internetzugänge schneller und günstiger geworden. Zusätzlich lassen sich die Audiodateien durch die Komprimierung ins MP3-Format verkleinern. Die zweite Rahmenbedingung ist der maßgebliche Stellenwert von iPod und anderen MP3-Playern sowie der dazugehörigen Software. Audioinhalte wie Hörspiele haben eine neue Plattform erhalten und dadurch eine Aufwertung erfahren. Die Produktionsmethoden sind überdies einfacher, und die Produktionsmittel erschwinglicher geworden. Somit wird heutzutage jeder PC mit allem geliefert, was für die Erstellung eines Podcasts notwendig ist.<sup>222</sup>

Da das Phänomen Podcasting relativ jung ist, befinden sich auch die Audio-Zugriffstechnologien noch in der Entwicklung und im Prozess der Diversifikation. Interessierte Hörer tasten sich zwar allmählich heran, eine vollkommene Aneignung der neuen Möglichkeiten oder feste Integration in den Alltag kann allerdings bislang nur bei kleinen Minderheiten festgestellt werden.<sup>223</sup> Inwiefern sich die neuen Möglichkeiten und Trends zukünftig auf die Medienkultur

---

<sup>218</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 17.

<sup>219</sup> Siehe Alby 2008, S. 74 f.

<sup>220</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 12 f.

<sup>221</sup> Siehe Alby 2008, S. 74 f.

<sup>222</sup> Siehe ebd., S. 76.

<sup>223</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 9.

generell auswirken, bleibt abzuwarten. Sicher ist jedoch, dass die Möglichkeiten noch lange nicht ausgeschöpft sind und Podcasts erst ein Schritt in einer umfassenden internetbasierten Medienrevolution sind.<sup>224</sup> Auch der kommerzielle Bereich hat im Podcasting-Sektor relativ gute Zukunftsaussichten: Schon jetzt gibt es vermehrt Premium Podcasts, also kostenpflichtige Podcasts mit Exklusivinhalten, die auf eine bestimmte Zielgruppe zugeschnitten sind.<sup>225</sup>

### 2.1.4 Themengebiete und Nutzung

Eine Besonderheit von Podcast ist, dass einzelne Sendungen oder Beiträge von den Anbietern internetspezifisch schon kategorial verschlagwortet sind, das heißt, sie werden in Genres und Sparten eingeordnet, um sie für Podcatcher leichter identifizier- und verfügbar zu machen.<sup>226</sup> Abbildung 14 gibt einen Überblick über die Hauptkategorien der Podcast-Verzeichnisse von iTunes und podcast.de.

**Abbildung 14:**  
**Podcast-Kategorien unter iTunes und podcast.de**

Podcast-Kategorien unter iTunes		Podcast-Kategorien unter podcast.de	
Kunst	Technologie	Kunst & Medien	Computer
Musik	Gesellschaft und Kultur	Musik	Gesellschaft
Gesundheit	Wirtschaft	Gesundheit	Wirtschaft
Familie und Kinder	Nachrichten und Politik	Kinder und Jugendliche	News
Sport und Freizeit	Regierung und NGOs	Sport	Welt
Spiele und Hobbys	Film und Fernsehen	Freizeit	Zuhause
Bildung	Comedy	Wissen	Regional
Wissenschaft und Medizin	Religion und Spiritualität	Wissenschaft	Einkaufen

Eigene Darstellung. Quellen: <http://www.apple.com/de/itunes/podcasts/specs.html#categories>  
<http://www.podcast.de/kategorien/>

Sieht man sich die Charts der am meisten heruntergeladenen Podcasts bei iTunes oder unter podcast.de an, fällt auf, dass Wissen, Bildung, Sprachkurse, Nachrichten, Sport und Unterhaltung auf das größte Interesse stoßen. Auch die Podcast-Studie 2009<sup>227</sup> bestätigt diese Tendenz. Information, neue Denkanstöße und Weiterbildung sind die wichtigsten Nutzungsmotive, die Thematik und die inhaltliche Qualität sind die wichtigsten Eigenschaften von Podcasts. Die Nutzung aus Unterhaltungsaspekten (Spaß haben, Zeitvertreib, Aufheite-

<sup>224</sup> Siehe Sauer 2007, S. XXVII.

<sup>225</sup> Siehe Ebersbach; Glaser; Heigl 2008, S. 78.

<sup>226</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 12.

<sup>227</sup> Siehe Podcast-Studie 2009, S. 2. [http://blog.podcast.de/file\\_download/63/Podcaststudie-2009\\_podcastDe\\_BlueSkyMedia.pdf](http://blog.podcast.de/file_download/63/Podcaststudie-2009_podcastDe_BlueSkyMedia.pdf). Abruf am 05.07.2010.



rung) wird hingegen von den Befragten deutlich seltener genannt als noch 2008.<sup>228</sup>

Einer der ersten und berühmtesten Podcaster Deutschlands ist Alex Wunschel, der auf seiner Internetseite [www.pimpmymybrain.de](http://www.pimpmymybrain.de) Tipps und Tricks zum Podcasting gibt.<sup>229</sup> Aus dem Politikbereich ist Angela Merkels erster regelmäßiger und bundesweit relevanter Videopodcast zu nennen, mit dem sie dem User die eigene Politik direkt vermittelt. Auch wenn es sich dabei nur um einfache Ansprachen handelt, die eben statt über das Fernsehen über das Internet verbreitet werden, ist es ihr damit gelungen, dem Podcasting einen neuen Auftrieb zu geben und dessen Bedeutung zu betonen.<sup>230</sup> Als weiteres beliebtes Beispiel ist auf dem ersten Platz der [podcast.de](http://podcast.de)-Charts das Wissensmagazin Quarks & Co. (1823 Abonnenten unter [podcast.de](http://podcast.de)) des Westdeutschen Rundfunks zu nennen, welches aber nicht als alleiniger Vertreter die Charts anführt: Mit Wissen macht Ah! (1225 Abonnenten unter [podcast.de](http://podcast.de)) sowie der Sendung mit der Maus (942 Abonnenten unter [podcast.de](http://podcast.de)) und Kabarett (856 Abonnenten) folgen an zweiter, dritter und vierter Stelle gleich drei weitere Produktionen des WDR. Unter iTunes befinden sie sich auf dem dritten Platz (Quarks & Co), dem fünften Platz (Die Sendung mit der Maus), dem siebten Platz (Wissen macht Ah!) und dem 53. Platz (Kabarett).<sup>231</sup>

Speziell im Bereich des Sprachenlernens verzeichnen der Podcast 6 Minute English, ein Sprachkurs des BBC World Service auf dem vierten Platz (iTunes: Platz 17), Business English Pod – The Business English Podcast for Professionals auf dem 19. Platz (iTunes: Platz 92) und ESL – English as a Second Language, ein Sprachkurs des Center for Educational Development auf dem 19. Platz (iTunes: Platz 24) viele Abonnenten. Weit weniger genutzt werden französischsprachige Angebote: Learn French by Podcast ist auf Platz 52 der erste im Verzeichnis [podcast.de](http://podcast.de), auf Platz 72 folgt mit Écoute Podcast ein zweiter. In iTunes liegt letzterer auf Platz 191, Learn French by Podcast ist unter den ersten 200 Plätzen der Charts überhaupt nicht vertreten. Das englischsprachige Angebot ist weitaus reichhaltiger und gefragter, so befinden sich noch vor dem Écoute Podcast auf [podcast.de](http://podcast.de) der Spotlight Podcast

---

<sup>228</sup> Siehe Podcast-Studie 2009, S. 22.

<sup>229</sup> Siehe Huber 2008, S. 45.

<sup>230</sup> Siehe ebd., S. 48.

<sup>231</sup> Siehe <http://www.podcast.de/podcasts/charts/meiste-abonnenten/>. Abruf am 19.09.2010.

(Platz 48), der Business Spotlight Podcast (Platz 57) und der English German Vocabulary Podcast (Platz 71).

Da der Aneignungsprozess neuer Möglichkeiten im Internet sich noch am Anfang befindet, die neuen Technologien noch sehr unterschiedlich bekannt sind und teilweise eingesetzt werden, ohne ausreichend verstanden worden zu sein, ist eine empirische Erforschung des Nutzungsverhaltens schwierig. Die vielen englischsprachigen und technischen Begriffe können von den potentiellen Befragten nicht immer präzise abgegrenzt und zugewiesen werden, wodurch die Aussagekraft von Repräsentativdaten beschränkt ist.<sup>232</sup> Podcastnutzung ist weder hinsichtlich Nutzungsfrequenz einheitlich definiert, noch gibt es eine klare Abgrenzung zu einem Download von Audiodateien,<sup>233</sup> Quellen zur Identifizierung demografischer Profile sind nicht verlässlich, es können jedoch zumindest Tendenzen festgestellt werden. Eine jährlich durchgeführte Befragung deutscher Podcastnutzer gibt Aufschlüsse über soziodemographische Merkmale und allgemeine Neigungen.<sup>234</sup> Mit 68% ist der Großteil der Podcast-Nutzer in der Studie erwerbstätig oder selbstständig, eine weitere größere Gruppe bilden Schüler und Studenten mit 23%.<sup>235</sup> Im Vergleich zu 2008 stieg das Bildungsniveau leicht an. Insgesamt gaben 34% Abitur, 40% einen Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss an.<sup>236</sup> Die Nutzer weisen einen hohen Grad an Bindung zum Medium auf. Fast die Hälfte der Befragten (44%) beschäftigt sich täglich mit Podcasts, 47% wöchentlich und 10% zumindest gelegentlich mit dem ihnen nicht völlig unbekanntem digitalen Medium: 55% verwenden die Dateien seit mehr als zwei Jahren, über 70% seit mindestens einem Jahr. Im Vergleich zum Vorjahr stieg der Anteil erfahrener Podcastnutzer an.<sup>237</sup> Podcast-Nutzer verbringen täglich im Durchschnitt über vier Stunden im Internet, was sich auf den Medienkonsum anderer Geräte auswirkt. Radio, Fernsehen und Podcasts werden täglich ungefähr eine Stunde genutzt.<sup>238</sup> Sie beziehen Podcasts hauptsächlich über iTunes (71%), spielen sie auf dem Computer ab oder übertragen sie auf den

---

<sup>232</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 12.

<sup>233</sup> Siehe Wunschel 2008, S. 654.

<sup>234</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 12.

<sup>235</sup> Siehe Podcast-Studie 2009, S. 9.

<sup>236</sup> Siehe ebd., S. 8.

<sup>237</sup> Siehe ebd., S. 12 f.

<sup>238</sup> Siehe ebd., S. 30.

MP3-Player.<sup>239</sup> Die Befragten nutzen die Dateien vor allem zu Hause, aber auch mobil (in öffentlichen Verkehrsmitteln, im Auto, auf Reisen oder beim Radfahren/Spaziergehen). Kostenpflichtige Podcasts werden nur von 22% der Konsumenten akzeptiert. 68% dagegen verwenden Podcasts ausschließlich, wenn sie kostenfrei angeboten werden.<sup>240</sup>

Die aufgeführten Ergebnisse können als Anhaltspunkt in Bezug auf den Umgang mit dem Medium betrachtet werden. Im On-Demand bzw. Podcastbereich fehlen jedoch auch einheitliche Erhebungskonventionen, um präzise Kontakt- und Abrufzahlen nachzuweisen.<sup>241</sup> Je nach Umfang des Podcastangebots sollen sich die Abrufzahlen im Zeitraum eines Monats zwischen einem oberen sechsstelligen bzw. unteren siebenstelligen Bereich bewegen.<sup>242</sup> Die Studie Deutschland Online 4 stellte im Jahr 2006 fest, dass monatlich sieben- einhalb bis 10 Millionen Podcast-Episoden im Internet heruntergeladen werden. Den Berechnungen unterschiedlicher Marktforscher zufolge sollen im Jahr 2010 weltweit bis zu sechzig Millionen Menschen vom digitalen Medium Gebrauch machen.<sup>243</sup>

Auch wenn keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können befriedigt Podcasting scheinbar ein latentes Bedürfnis. Denn seit der Entwicklung und Etablierung verbreitet sich Podcasting: Während Mitte 2007 in einem der größten deutschen Podcastportale podster.de circa 4.000 deutschsprachige Sender verzeichnet sind, rechnet man weltweit bereits mit über 90.000 Podcasts.<sup>244</sup> Anhand der Zahlen in Podcast-Portalen lassen sich die Aussagen über die zunehmende Verbreitung zumindest stützen, denn im September 2010 verzeichnet podster.de<sup>245</sup> bereits über 8500 Podcasts mit 1,5 Millionen Episoden. Innerhalb von 3 Jahren hat sich das Angebot also verdoppelt. Die registrierten Benutzer belaufen sich auf 54.032. Bei podcast.de<sup>246</sup> finden sich ähnliche Zahlen: Im Verzeichnis können 53.527 registrierte Benutzer über mehr als 1.500.000 Hörbeiträge und Videos aus 7.000 Quellen verfügen.

---

<sup>239</sup> Siehe Podcast-Studie 2009, S. 15 f.

<sup>240</sup> Siehe ebd., S. 25.

<sup>241</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 12.

<sup>242</sup> Siehe ebd., S. 12.

<sup>243</sup> Siehe Wunschel 2008, S. 654.

<sup>244</sup> Siehe ebd., S. 653.

<sup>245</sup> Siehe <http://podster.de/page/stats>. Abruf am 20.09.2010.

<sup>246</sup> <http://www.podcast.de/presse/>. Abruf am 20.09.2010.

## 2.2 Klassifizierung von Podcasts

Grundsätzlich lassen sich drei gängige Formen von Podcasts unterscheiden. Audio- und Video-Podcasts wurden bereits erwähnt. Bei Audio-Podcasts handelt es sich um reine Audioaufnahmen, die in der Regel im MP3-Format vorliegen, Video-Podcasts, auch Vodcast oder Videocast<sup>247</sup> genannt, sind Videoaufnahmen, in den meisten Fällen im Dateiformat MPEG4.<sup>248</sup> Mit dem Vorhandensein von Breitband-Internetanschlüssen<sup>249</sup> und dem Aufkommen von MP3-Playern, die auch Videodateien abspielen können, setzte sich das Video-Podcasting immer mehr durch, ohne aber die Audio-Podcasts zu verdrängen.<sup>250</sup> Zum zweiten Mal ist Apple ein ökonomischer und technischer Spürsinn zuzugestehen: Im Oktober 2005 wurde ein neues iPod-Modell vorgestellt, das neben Audio-Podcasts auch Video-Podcasts übertragen und abspielen konnte.<sup>251</sup> Ein dritter Typ ist der Enhanced Podcast mit Audio- oder Videodatei als Basis, der zusätzlich Elemente wie Bilder, Grafiken, Textinformation oder Links enthält.<sup>252</sup> Somit hat ein Enhanced Podcast durch das Einbetten von ergänzendem Material erweiterte Funktionen, stellt aber nach wie vor die gesprochenen Inhalte ins Zentrum.<sup>253</sup>

Eine thematische und inhaltsorientierte Einteilung erlaubt ein nuancierteres Resultat und lässt auch Rückschlüsse auf die dahinter stehenden Produzenten zu.<sup>254</sup> Meta-Podcasts machen gegenüber den anderen Arten einen extrem geringen Teil aus. Sie sind als erste ihrer Art entstanden und setzen sich thematisch mit dem Podcasten an sich auseinander. Die Intention liegt im Austesten der Möglichkeiten. Der zweite Typ sind Musik-Podcasts, die ausschließlich aus Musik bestehen, die auch sonst im Internet legal und kostenlos herunter geladen und weitergegeben werden darf. Diese Musik nennt man auch Podsafe Music. Die Struktur klassischer Radio-Sendungen weisen Radio-Podcasts auf; sie bestehen aus einer Abfolge von Moderationen, Themen und Musik. Personality Podcasts repräsentieren den größten Teil aller Podcasts. Die Produzenten reden über alles, was sie bewegt; über sich und die

---

<sup>247</sup> Siehe Sauer 2007, S. 76.

<sup>248</sup> Siehe Lohmeyer 2008, S. 2.

<sup>249</sup> Siehe Alby 2008, S. 84.

<sup>250</sup> Siehe Dorok; Klemm 2008, S. 274.

<sup>251</sup> Siehe Alby 2008, S. 85.

<sup>252</sup> Siehe Lohmeyer 2008, S. 2.

<sup>253</sup> Siehe Reinhardt; Korner; Schiefner 2008, S. 75.

<sup>254</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 14 f.

Welt, ihren Alltag, Fundstücke im Netz oder Kinofilme, die sie gesehen haben. Solche Amateur-Angebote werden auch Personal Podcasts genannt.<sup>255</sup> Eine weitere große Gruppe bilden Themen-Podcasts. Sie haben spezifische Inhalte und decken damit Nischen ab, die im traditionellen Radio kaum Platz finden. Darunter zählt zum Beispiel das Thema Technologien. Es existieren beispielsweise Podcasts, die spezielle Software vorstellen oder erklären und die sich Normalverbraucher nie als Freizeitbeschäftigung anhören beziehungsweise ansehen würden. Ebenso in diese Kategorie zählen Soundseeings, also Städte- oder Reiseführer und Podcasts aus dem Bereich der Bildung, zum Beispiel zum Erlernen fremder Sprachen. Zum letzten Typ werden alle nicht audiobasierten Dateien gezählt. Neben den Video-Podcasts manifestieren sich zwei weitere Arten: Screencasts werden vom Computerbildschirm abgefilmt und stellen eine spezielle Form von Video-Podcasts dar, die sich besonders dafür eignen, Computerprogramme anschaulich zu erklären. Generell sind Screencasts bewegte Screenshots<sup>256</sup>, die mit speziellen Programmen erstellt werden. Im Unterschied zu allen bisherigen Formen stellen Doccasts statt Audio- und Videodateien andere Dokumente, wie zum Beispiel einen Newsletter, im PDF-Format bereit.

Anhand des Publikationszyklus lässt sich eine Zweiteilung vornehmen. Es gibt periodisch erscheinende Podcasts, die zumeist aufgrund der festen Programmstruktur von Radio- oder Fernsehsendern stammen, wie zum Beispiel in Form eines täglichen Wetterberichts oder eines wöchentlichen Nachrichtenüberblicks. Ferner gibt es solche, die in unregelmäßigen Abständen veröffentlicht werden. In den meisten der Fälle sind letztere eher die Podcasts von Privatpersonen.

In erster Linie veröffentlichen professionelle Anbieter wie Unternehmen Podcasts als alternative Form der Öffentlichkeitsarbeit oder Kundenwerbung, Radiostationen ihre Radioprogramme oder speziell aufgenommenes Material,<sup>257</sup> Fernsehsender oder Filmstudios. Auch Fachzeitschriften, besonders im wissenschaftlichen Bereich und Nachrichtenorganisationen zählen zu dieser

---

<sup>255</sup> Lauber; Wagner 2008, S. 176.

<sup>256</sup> Ein Screenshot ist ein Bildschirmfoto des Computermonitors. Der gesamte angezeigte Inhalt auf dem Monitor kann so als Bild abgespeichert werden.

<sup>257</sup> Siehe Rosell-Aguilar 2007, S. 474.

Gattung.<sup>258</sup> Künstler nutzen Podcasts, um ihre Leistungen anschaulich zu präsentieren. Andere Organisationen sind Büchereien und Universitäten, Bildungseinrichtungen oder Lehrer, die beispielsweise Lerninhalte bereitstellen.<sup>259</sup> Neben diesen professionell erstellten gibt es die individuellen Podcasts, die von Einzelpersonen publiziert werden. Im Gegensatz zu den meisten Unternehmen zielen diese nicht auf kommerzielle Nutzung ab, sondern entstehen aus persönlichen, sozialen oder Unterhaltungsmotiven.<sup>260</sup>

Anhand der Kriterien Motivation, Ziel, Qualitätsanspruch und soziale Interaktion können sechs Sendeimpulse unter privaten Podcastern skizziert und symptomatisch voneinander abgegrenzt werden.<sup>261</sup> Der Explorer wird durch seine Neugier angetrieben, die neue Technik auszuprobieren und zu verstehen, wohingegen der Theme Caster seine Kenntnisse zu einem Themenfeld durch nützliche Informationen in pädagogischer oder journalistischer Tradition anbietet. Ein Rebell sieht im Podcasting ein Instrument, um seine Meinung oder seinen Protest zu artikulieren. Vor Publikum neue Rollen zu erproben, ist die Intention eines Personality Prototyper, durch Podcasts Kontakte und Beziehungen zu knüpfen oder wiederherzustellen die des Social Capitalist. Zuletzt möchte der Social Gambler seine soziale Umwelt in einer Art virtuellem Spiel animieren oder provozieren, um sich zu unterhalten.

---

<sup>258</sup> Siehe McBride 2009, S. 155.

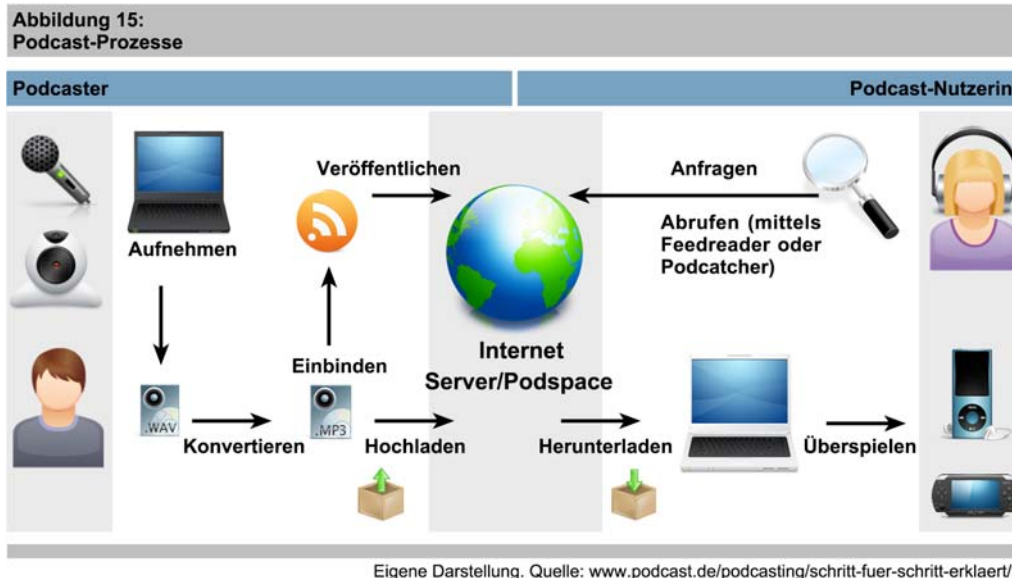
<sup>259</sup> Siehe Rosell-Aguilar 2007, S. 474.

<sup>260</sup> Siehe McBride 2009, S. 155.

<sup>261</sup> Siehe Mocigemba 2008, S. 150 ff.

## 2.3 Prozesse bei der Nutzung und Bereitstellung eines Podcasts

Der Prozess des Podcasting lässt sich anhand der folgenden Darstellung in wenigen Schritten einfach nachvollziehen.<sup>262</sup>



Mit Hilfe eines Computers, einer Soundkarte, eines Mikrofons oder einer Kamera erzeugt ein Podcaster eine Audio- oder Videodatei. Diese muss dann in ein Dateiformat von geringerer Größe komprimiert werden. Schließlich wird die Internetadresse im RSS-Feed eines Blogs oder einer Webseite vermerkt, die Einzelepisode auf den Podspace im Internet hochgeladen und der neue oder aktualisierte RSS-Feed im Internet veröffentlicht.

Die Podcast-Nutzerin sucht einen Podcast über ein Podcast-Verzeichnis. Sie kann ihn entweder direkt online abspielen oder mit Hilfe eines Podcasting-Clients, einem so genannten Podcatcher, herunterladen oder abonnieren. Nach Abschließen des Downloads überträgt der Podcatcher den Podcast automatisch auf den MP3-Player.

Nun sollen die einzelnen Tätigkeiten im Umgang mit Podcasts, die sich vorrangig auf das Besorgen der Audiodateien aus dem Internet beziehen sowie auf das Übertragen und Speichern auf verschiedene Geräte, das Anhören und Archivieren, näher erläutert werden.<sup>263</sup>

<sup>262</sup> Die Grafik und die Erläuterungen basieren auf den Angaben bei [podcast.de](http://www.podcast.de/podcasting/schritt-fuer-schritt-erklart/).  
<http://www.podcast.de/podcasting/schritt-fuer-schritt-erklart/> Abruf am 17. 07.2010.

<sup>263</sup> Siehe Lauber; Wagner 2008, S. 177.

### 2.3.1 Das Beziehen, Abspielen und Verwalten von Podcasts

Mit Podcasts ist der Zugriff auf eine nahezu grenzenlose Anzahl von aktuellen Materialien auf der ganzen Welt gewährleistet. Doch diesem Vorteil steht auch ein nicht zu unterschätzendes Problem gegenüber: „Der Zugang zu Podcastangeboten im Allgemeinen, die Vorselektion der Inhalte und deren Katalogisierung werden als sehr komplex und damit als potenziell überfordernd erlebt.“<sup>264</sup> Entsprechende Auswahlhilfen können hier Entlastung bieten.<sup>265</sup> Um einen geeigneten Podcast zu finden, wählt man ein Verzeichnis im Internet, das den Einstieg in die Welt der Podcasts erleichtert.<sup>266</sup> In Podcast-Portalen lassen sich ältere Episoden in Archiven suchen, zusätzliche Informationen zum Thema Podcast abrufen, ergänzende Videos ansehen oder diverse Kommunikationsmöglichkeiten wie Forenbeiträge oder Kommentare zum Meinungsaustausch in Anspruch nehmen.<sup>267</sup> Neben Podcastverzeichnissen als dem ersten Weg zur Suche nach Podcasts wird eine Google-Suche unter Eingabe der Wörter Podcast und dem gewünschten Thema als genauso effektiv, wenn nicht sogar noch effektiver beschrieben.<sup>268</sup> Empfehlenswert ist die Installation eines Podcasting-Client bzw. Podcatcher, mit dem sich RSS-Feeds abonnieren lassen. Dahinter verbirgt sich eine kostenlose Software, die Podcast-Feeds empfängt, ausliest und die in den Feed eingebundenen Episoden direkt auf den eigenen Computer lädt.<sup>269</sup> Der bekannteste Open-Source-Podcatcher ist iTunes.<sup>270</sup> Neben der Podcatcherfunktion bietet iTunes auch Zugriff auf das größte internationale Podcatcherverzeichnis sowie Musikverwaltungs- und Brennfunktion.<sup>271</sup>

Ist ein Podcast gefunden, gibt es mehrere Möglichkeiten für den Rezipienten. Podcasts können direkt von der Webseite abgespielt und angehört bzw. angesehen werden, lassen sich auf dem Computer abspeichern oder auch

---

<sup>264</sup> Siehe Oehmichen; Schröder 2009, S. 75.

<sup>265</sup> Siehe ebd., S. 18.

<sup>266</sup> Beispiele sind [www.ipod-fun.de](http://www.ipod-fun.de), [www.odeo.com](http://www.odeo.com), [www.podcastalley.com](http://www.podcastalley.com), [www.podcast.de](http://www.podcast.de), [www.podcasts.yahoo.com](http://www.podcasts.yahoo.com), [www.podcastzentrale.de](http://www.podcastzentrale.de) oder [www.podster.de](http://www.podster.de), Siehe Huber 2008, S. 46.

<sup>267</sup> Siehe Lauber; Wagner 2008, S. 177 f.

<sup>268</sup> Siehe McBride 2009, S. 155.

<sup>269</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 270.

<sup>270</sup> Die Software iTunes kann kostenlos unter [www.apple.de/itunes](http://www.apple.de/itunes) heruntergeladen werden und funktioniert auf jedem Betriebssystem. Weitere populäre Podcatcher sind Doppler für Windows, erhältlich unter <http://www.dopplerradio.net>, Juice für Windows, MAC OS und Linux, unter <http://juicereceiver.sourceforge.net/> oder Nimiq für Windows, zugänglich über <http://www.nimiq.nl/>. Siehe Alby 2008, S. 76 f.

<sup>271</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 270.



abonnieren. Mit einem Mausklick lassen sich Podcasts im Browser starten. Normalerweise steht auf jeder Seite, die Podcasts anbietet, zu jeder Episode ein Titel und eine kurze Beschreibung. Die meisten Internetseiten weisen integrierte Audio-Player auf, so dass die Episode online angehört werden kann ohne externe Programme starten zu müssen. Der Vorteil dabei ist, dass Episoden schon angehört werden können bevor sie komplett geladen sind, was sich bei langen Episoden mit großen Dateien als praktikabel erweist.<sup>272</sup> Natürlich lassen sich Podcast-Episoden auch auf konventionelle Art und Weise auf der Festplatte speichern und mit herkömmlichen Musikprogrammen abspielen.

Die besondere Attraktivität von Podcasts betrifft ihre Abonnierbarkeit. Das Wort Abonnement ist nicht besonders passend und kann gänzlich falsch aufgefasst werden. Anders als bei einem Zeitschriftenabonnement handelt es sich hierbei nicht um ein mit fortwährenden Zahlungen verbundenes Dauerschuldverhältnis, das mit einer bestimmten Frist gekündigt werden muss: Wer einen Podcast abonniert, erhält damit automatisch neue Episoden, schließt aber keinen Vertrag ab.<sup>273</sup> Die On-Demand-Funktion bietet große Vorteile und erleichtert den Umgang mit Podcasts. Mit dem Abonnieren bestellt sich der Nutzer neue Dateien und muss nicht weiter tätig werden: Das erledigen der Podcatcher oder der RSS-kompatible Browser, die dann entsprechende Quellen, also die RSS-Feeds, automatisch auf neue Einträge hin überprüfen und dem Abonnenten praktisch zustellen;<sup>274</sup> sind neue Dateien vorhanden, werden sie automatisch geladen. Dadurch bleibt der Nutzer stets über Veränderungen oder Neuigkeiten auf ausgewählten Websites auf dem Laufenden und erhält mit einem Klick die neuesten Informationen.<sup>275</sup> Diese Funktion verdeutlicht die Überlegenheit gegenüber normalen Downloads oder Videoportalen, denn ein Podcast ist weder ein simpler Download noch das Streamen einer Mediendatei von einer Webseite.<sup>276</sup> Erst in Kombination mit RSS-Feeds wird eine Audio- oder Videodatei zum Podcast. Allerdings landen die Dateien, je nach Wahl, auf dem PC, dem Mobiltelefon, dem PDA oder der Spielkonsole, deren Podcatcher die Adresse des RSS-Feeds erhält und damit neue Inhalte finden und

---

<sup>272</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 16 f.

<sup>273</sup> Siehe Sauer 2007, S. 77.

<sup>274</sup> Siehe Leyh 2008, S. 138.

<sup>275</sup> Gerhards; Klingler; Trump 2008, S. 131 f.

<sup>276</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 270.

herunterladen kann.<sup>277</sup> „Das Abonnement ist derzeit nur bei Intensivnutzern eine Methode der Wahl. Die meisten Nutzer schrecken jedoch vor der technischen Hürde zurück.“<sup>278</sup>

Anhand von iTunes soll nun kurz erklärt werden, über welche Wege sich Podcasts abonnieren lassen und wie man sie schließlich verwalten kann. Um einen Podcast direkt in iTunes hinzuzufügen, kann die Adresse zum RSS-Feed des Podcast im Menü unter Erweitert und Podcast abonnieren in das Fenster eingegeben werden. Der Podcast erscheint dann automatisch in der Liste unter iTunes, die neueste Episode wird direkt geladen.<sup>279</sup> Eine zweite Möglichkeit ist das Abonnement über das Podcast-Verzeichnis, was allerdings nicht übers Internet, sondern nur direkt über die Software iTunes möglich ist. Dazu muss das Programm gestartet und der iTunes Store aufgerufen werden. Auf der Startseite gelangt man dann über den Menüpunkt Podcasts in das Verzeichnis. Dort findet man die aktuellen Charts, die Kategorie-Liste oder auch Empfehlungen von iTunes. Hat man einen Podcast ausgewählt, erhält man durch Anklicken die Podcast-Ansicht, eine Beschreibung sowie einen Überblick der zur Verfügung stehenden Episoden. Hilfreich ist sowohl die Kommentarliste in der bestehende Abonnennten ihre Meinung abgeben, als auch eine automatisch generierte Aufstellung ähnlicher Podcasts. Durch Betätigen des Feldes „Abonnieren“ beginnt der Download automatisch. Podcasts lassen sich auch direkt von den betreffenden Internetseiten abonnieren. Beim Ansteuern des Links öffnet sich ein Fenster und fragt, mit welcher Anwendung der Podcast geöffnet werden soll. Beim Auswählen von iTunes oder eines anderen Podcatcher, wird der Download automatisch direkt im ausgewählten Verzeichnis gestartet.<sup>280</sup>

Die abonnierten Podcasts befinden sich nun auf iTunes. In der Übersicht werden zunächst die Titel angezeigt. Beim Anwählen eines bestimmten Podcasts öffnet sich die Episodenliste. Ist eine Episode noch nicht angehört worden, befindet sich ein blauer Punkt neben dem Titel. Ältere verfügbare Episoden, die noch nicht auf den Computer geladen wurden, werden in grauer Schrift dargestellt. Daneben befindet sich ein „Holen“-Button, über den die

---

<sup>277</sup> Huber 2008, S. 46.

<sup>278</sup> Siehe Oehmichen; Schröter 2009, S. 18.

<sup>279</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 22 f.

<sup>280</sup> Siehe ebd., S. 24 f.

Episode einfach geladen werden kann.

Unabhängigkeit von Zeit und Ort wurde als Privileg eines Podcast genannt, denn als mobiles und portables Medium ist der Gebrauch in dieser Hinsicht nicht beschränkt. Neben der Wiedergabe auf dem Computer ist auch die Übertragung auf ein kompatibles Endgerät möglich. Das Kopieren auf ein iPod mit iTunes ist eine einfache Variante, denn Hard- und Software sind aufeinander abgestimmt. Der iPod muss lediglich mit einem USB-Kabel an den Computer angeschlossen werden woraufhin iTunes automatisch synchronisiert und auf dem iPod noch nicht vorhandene Episoden aktualisiert. Vor dem Entfernen des USB-Kabels muss durch den „Trennen“-Button die Verbindung zum Computer gelöst werden. Einstellungen zum persönlichen Hörverhalten lassen sich vornehmen, indem ein angeschlossener iPod in der iTunes-Übersicht ausgewählt und die Registerkarte Podcasts in der Optionsübersicht angeklickt wird. So lässt sich zum Beispiel festlegen, welche Podcasts synchronisiert werden und welche nur auf der Festplatte bleiben sollen. Das Überspielen und Anhören von Podcasts ist aber auch mit jedem anderen MP3-Player möglich. Nach dem Anschließen an den Computer müssen die einzelnen Episoden vom Verzeichnis, in dem sie gespeichert sind, einfach auf den MP3-Player kopiert werden. Sogar mit dem Telefon lassen sich Podcasts abrufen. Über das Portal [phonecaster.de](http://phonecaster.de) lässt sich die Telefonnummer des Podcasts – vorausgesetzt es existiert eine – heraussuchen, diese anrufen und schon kann die neueste Folge des Podcasts, der in diesem Fall auch als Phonecast bezeichnet wird, abgehört werden. Mit den Tasten des Telefons lässt sich vor- und zurückspulen, pausieren oder zu anderen Episoden springen. Somit lassen sich Podcasts sogar hören, wenn man keinen MP3-Player, Computer oder Internet besitzt. Teilweise bieten auch Handys diese Möglichkeit. Mobiltelefone des Herstellers Nokia sind zum Beispiel mit der Podcast-Funktion ausgestattet. Durch Anwählen des Menüpunktes werden Podcasts angezeigt, durch Eingabe eigener RSS-Feeds können eigene Podcasts hinzugefügt werden. Die mobile Sony-Spielekonsole PlayStation Portable, kurz PSP, verfügt über RSS und integriertes WLAN und unterstützt das Abonnieren, Laden und Abspielen von Podcasts.<sup>281</sup>

---

<sup>281</sup> Siehe Horn; Fiene 2007, S. 31 ff.

### 2.3.2 Das Produzieren und Bereitstellen von Podcasts

Im Hinblick auf die in Punkt 2.2.2 genannten Veränderungen im Bereich des Internets erfüllen Podcasts die Möglichkeiten der Kommunikation sowie des user generated contents. Konzentrierte sich die Medienaneignung von audio- und audiovisuellen Inhalten bisher auf eine rezeptiv orientierte Dimension, erweitern sich mit Podcasts die Aneignungsweisen: Sie ermöglichen Anschlusskommunikation, indem sie Interaktionsmöglichkeiten mit anderen Nutzerinnen und Nutzern zum Beispiel in Form von Kommentarmöglichkeiten schaffen und bieten die Option, eigene Inhalte zu produzieren und diese der Öffentlichkeit zu präsentieren.<sup>282</sup>

Die materiellen Ressourcen zum Erstellen von Podcasts liegen in einer technischen Grundausstattung.<sup>283</sup> Diese besteht aus einem Computer und einem Breitbandzugang, einer Soundkarte, die heutzutage in jedem Laptop und Computer integriert ist, einem Mikrofon für einen Audiopodcast und einer Videokamera oder einem Mobiltelefon, mit dem sich Filme aufnehmen lassen für einen Video-Podcast.<sup>284</sup>

Drei obligatorische und ein optionaler Schritt sind bis zum fertigen Podcast nötig.<sup>285</sup> Der erste Schritt besteht darin, die Episode aufzunehmen. Audacity ist eine gut dokumentierte und oft genutzte Software, die kostenlos für Windows, Linux und Mac erhältlich ist.<sup>286</sup> Neben der Aufnahme kann zusätzlich das Material geschnitten oder mit anderen Spuren arrangiert werden. Außerdem kann die fertige Datei direkt in das MP3-Format exportiert werden.<sup>287</sup> Für Videoprojekte können WindowsMovieMaker unter Windows oder iMovie unter MacOS verwendet werden.<sup>288</sup> Computer von Apple enthalten im vorinstallierten Softwarepaket iLife neben iMovie auch die Musikproduktionssoftware GarageBand, die umfangreiche Funktionen zur Erstellung von Podcasts bietet.<sup>289</sup> Eine umfassende Auseinandersetzung mit Aufnahme- oder Schnitttechniken würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine Empfehlung zur Strukturierung einer Episode muss an dieser Stelle ausreichen. In jeder Sendung

---

<sup>282</sup> Siehe Lauber; Wagner 2008, S. 169.

<sup>283</sup> Siehe Morigemba 2008, S. 164.

<sup>284</sup> Siehe Huber 2008, S. 44.

<sup>285</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 271.

<sup>286</sup> Audacity ist unter <http://audacity.sourceforge.net/> erhältlich. Siehe von Danwitz 2008, S. 6.

<sup>287</sup> Siehe Sauer 2007, S. 83.

<sup>288</sup> Siehe von Danwitz 2008, S. 6.

<sup>289</sup> Siehe Alby 2007, S. 78.

sollten zu Beginn der Name des Podcasts genannt werden, das Thema, das Datum und die Nummer der Episode, eventuell eine kleine Inhaltsangabe und Soundsignaturen, also kurze musikalische Passagen, die in Intros und Outros<sup>290</sup> und beim Übergang zu einem neuen Aspekt oder Thema eingesetzt werden und so eine inhaltliche Gliederung unterstreichen.<sup>291</sup>

Im zweiten Schritt muss ein RSS-Feed erstellt werden. Dieser kann entweder im Texteditor verfasst werden oder aber auf einfacherem Weg mit der Software Podifier durch Drag & Drop eingesetzt werden.<sup>292</sup>

Ist ein Podcast produziert und ins richtige Format konvertiert, können Mediendatei und RSS-Feed auf die eigene Homepage hochgeladen werden. Alternativ ist auch die Veröffentlichung auf einem Podcast-Portal möglich. Bei Dienstleistern spielt die Regelmäßigkeit eine wichtige Rolle und einige Podcast-Verzeichnisse nehmen Podcasts erst dann in ihren Katalog auf, wenn bereits drei oder mehr Folgen erschienen sind.<sup>293</sup> Ein solcher Anbieter ist podhost<sup>294</sup>, bei dem monatlich 30 MB freier Speicherplatz zur Verfügung gestellt werden.

Durch Eingabe der Adresse der RSS-Datei kann der Podcast nun mit jedem beliebigen Podcatcher gelesen und abonniert werden. Optional kann er noch in mehreren Verzeichnissen angemeldet werden, damit er möglichst viele Menschen erreicht. iTunes und podcast.de decken zusammen über 99 Prozent aller Podcast-Suchanfragen ab.<sup>295</sup>

---

<sup>290</sup> Mit dem Intro wird eine Episode eröffnet, mit dem Outro wird sie beendet.

<sup>291</sup> Siehe Sauer 2007, S. 79 f.

<sup>292</sup> Siehe von Danwitz 2008, S. 6.

<sup>293</sup> Siehe Alby 2007, S. 79.

<sup>294</sup> [www.podhost.de](http://www.podhost.de).

<sup>295</sup> Weitere Portale sind [www.podster.de](http://www.podster.de) und [www.podcastzentrale.de](http://www.podcastzentrale.de). Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 271.

## 2.4 Podcasts in der Bildung und Jugendarbeit

Einige Bildungseinrichtungen haben das Potenzial von Podcasts und Podcasting bereits erkannt. Gerade im universitären Bereich hat es der Podcast zum Medium für die Vermittlung von Wissen geschafft. Apple hat es auch hier geschafft, ein Modellprojekt hervorzurufen. Am 30. Mai 2007 wurde mit iTunes U eine eigens für Universitäten und Hochschule bestimmte Plattform zur Veröffentlichung von Materialien in den iTunes integriert.<sup>296</sup> Eine der ersten Universitäten war die Stanford University,<sup>297</sup> die einige Inhalte für alle iTunes-Nutzer bereitstellt, andere Inhalte nur für Studenten der Universität und mit der University of California, Berkeley sowie der Queen's University im kanadischen Kingston (Ontario), der ersten Universität außerhalb der USA, folgten weitere Teilnehmer.<sup>298</sup> Die Duke University sah sogar so viel Potenzial in der Plattform, dass sie im Rahmen der Duke Digital Initiative<sup>299</sup> mehr als 1600 iPods an ihre Studenten verschenkte.<sup>300</sup> Neben den bereits aufgespielten Informationen war es ihnen so möglich, eigene Inhalte wie Vorlesungsaufzeichnungen, Sprachkurse oder Audio-Bücher zu laden.<sup>301</sup> Am 24. August 2010, also nach etwa drei Jahren, verzeichnet iTunes 300 Millionen Downloads und ist damit zu einem der weltweit beliebtesten online zugänglichen Bildungsverzeichnisse geworden.<sup>302</sup> Mittlerweile nutzen mehr als 600 Universitäten und Hochschulen iTunes U als Plattform für Podcasts, davon stellen etwa die Hälfte ihre Inhalte im iTunes Store öffentlich bereit.<sup>303</sup> Das Programm hat inzwischen auch europäische Universitäten erreicht. Université Paris Descartes, Université de Strasbourg, Università degli Studi di Trieste, Karl-Franzens-Universität Graz und Oxford University sind nur einige Vertreter. In Deutschland beteiligen sich die Ludwig-Maximilians-Universität München, die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und die Universität Osnabrück. Dass die Universität Osnabrück als einer der ersten Vertreter iTunes U nutzt, ist nicht erstaunlich: Im

---

<sup>296</sup> Siehe <http://www.apple.com/pr/library/2007/05/30itunesu.html>. Abruf am 17.07.2010.

<sup>297</sup> Siehe <http://itunes.stanford.edu/>. Abruf am 17.07.2010.

<sup>298</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 25.

<sup>299</sup> Siehe <http://dukedigitalinitiative.duke.edu/>. Abruf am 17.07.2010.

<sup>300</sup> Siehe Alby 2008, S. 82.

<sup>301</sup> Siehe Meier 2007, S. 94.

<sup>302</sup> Siehe <http://www.apple.com/pr/library/2010/08/24itunes.html>. Abruf am 16.08.2010.

<sup>303</sup> Siehe <http://www.apple.com/de/education/itunes-u/whats-on.html#itb-top10en>. Abruf am 03.09.2010.

Projekt virtUOS<sup>304</sup> offerieren sie gemeinsam mit der Fachhochschule Osnabrück schon seit März 2006 Podcasts als Hilfsmittel für ihre Studenten.<sup>305</sup>

Geschätzt werden Podcasts auch in der Jugendarbeit. Das Projekt Jugend online<sup>306</sup> beschäftigt sich besonders mit dem Thema und bietet eine ausführliche Gebrauchsanweisung in jugendgerechter Sprache auf der Internetseite zum Download an.<sup>307</sup> In Zusammenarbeit mit dem Jugendportal netzcheckers<sup>308</sup> wurde im Februar 2006 mit der Podcastbox ein Modul in Betrieb genommen, mit dem Kinder und Jugendliche selbst produzierte Audiodateien hochladen und sich somit selbst als Sender ausprobieren können.<sup>309</sup> Daneben zeigt netzcheckers Initiative in einer seit 2007 bestehenden Kooperation mit dem Jugendmigrationsdienst zur Sprachförderung ausländischer Jugendlicher.<sup>310</sup> Mo Leyendeckers und Arno Gehlen<sup>311</sup> erarbeiteten zusammen mit Jugendlichen den Podcast „Hörensagen – der Vokabeltrainer für mobile Leute“ mit Audio-Dateien in verschiedenen Sprachen und zu unterschiedlichen Themenfeldern. Die Beweggründe formulieren sie wie folgt:

Es reicht nicht, wenn die Jugendlichen, die zu uns kommen, Sprache nur nach dem Lehrbuch lernen. Es reicht auch nicht, dass sie Deutsch nur bei uns sprechen und dann in ihren Familien und in ihrem Freundeskreis wieder in die Sprachumgebung ihrer Herkunftsländer zurückkehren.<sup>312</sup>

Jugendliche werden durch den Podcast zum Sprechen animiert, gleichzeitig wird das Vokabellernen vereinfacht und die richtige Aussprache geschult. Die Wortgruppen sind in Themenbereiche wie Soziale Kontakte, Arbeit und Beruf, Die Post oder Hobby, Freizeit und Sport geordnet und tangieren sowohl Be-

---

<sup>304</sup> <http://www.virtuos.uos.de/>.

<sup>305</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 25.

<sup>306</sup> „Jugend online ist ein Projekt der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland und wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Ziel des Projekts ist es, jungen Menschen die Möglichkeiten und Chancen von Internet und neuen Medien näher zu bringen, ihren verantwortungsvollen Umgang mit diesen Medien zu fördern sowie ihr kreatives Potenzial zu stärken. Mit dem Jugendportal netzcheckers.de stellt Jugend online einen informellen Lernraum bereit, der Jugendlichen vielfältige Gelegenheit bietet, sich multimedial auszuprobieren. Die Webseite jugendonline.eu (jugend.info) richtet sich mit seinem Angebot an Fachkräfte in der Jugendhilfe.“ Siehe [http://jugendonline.typepad.com/jugend\\_online/ber-jugend-online.html](http://jugendonline.typepad.com/jugend_online/ber-jugend-online.html). Abruf am 30.07.2010.

<sup>307</sup> Die Broschüre ist erhältlich unter [www.vernetzung.org/podcastbroschuere/Podcastbroschuere\\_druck.pdf](http://www.vernetzung.org/podcastbroschuere/Podcastbroschuere_druck.pdf). Abruf am 30.07.2010.

<sup>308</sup> Siehe <http://www.netzcheckers.de/>.

<sup>309</sup> Siehe Hermann 2008, S. 179 f.

<sup>310</sup> Siehe ebd., S. 179 f.

<sup>311</sup> Leyendecker und Gehlen sind hauptamtliche Mitarbeiter beim Jugendmigrationsdienst des Kölner Stadtteils Kalk.

<sup>312</sup> Hermann 2008, S. 182.

reiche des Alltags, der Freizeitinteressen als auch solche, die für eine Integration unentbehrlich sind. Wegweisend ist auch der medienpädagogische, an digitaler Jugendkultur orientierte Videopodcast netzcheckers.tv, der als Podcast abonnierbar ist und Themen wie neue Internetseiten, kostenlose Tools, Tipps zum Schutz vor Gefahren im Internet, Tutorials<sup>313</sup> für frei zugängliche Programme und Anwendungen, neue Trends, Spiele oder frei downloadbare Musik beinhaltet. Er wird zusätzlich auf anderen Videoplattformen wie youtube, myvideo oder clipfish veröffentlicht, um mehr Jugendliche zu erreichen und wird nicht zuletzt deswegen so gut angenommen, weil ein vergleichbares Format im traditionellen Fernsehen nicht zu finden ist.<sup>314</sup>

---

<sup>313</sup> Tutorials sind Anleitungen zum Bedienen von Programmen, anhand derer wichtige Funktionen erläutert werden.

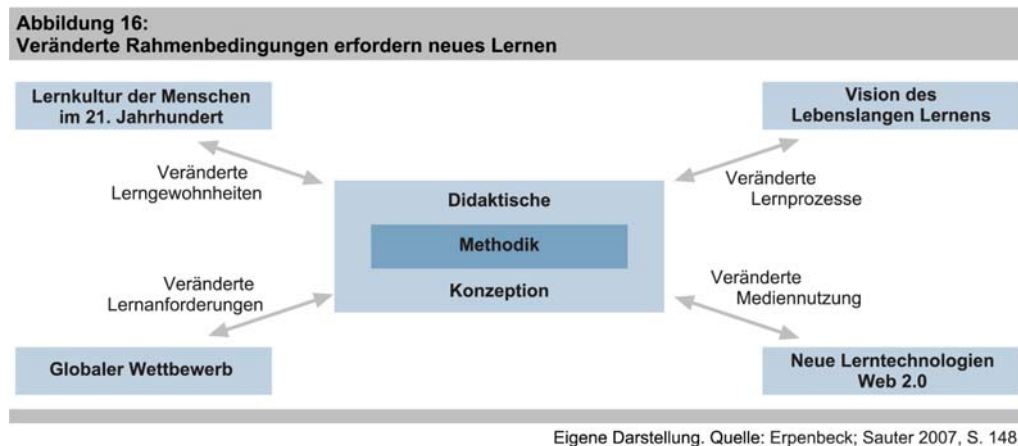
<sup>314</sup> Siehe Poli 2008, S. 191.



### 3. Auswirkungen digitaler Medien auf Lernen und Unterricht

#### 3.1 Herausforderungen

Wie in folgender Grafik dargestellt, erfordern modifizierte Rahmenbedingungen die Reorganisation des Lernens.



#### 3.1.1 Orientierung an der Wissensgesellschaft und Alltagsmedienkompetenz

Die Anforderungen ans Lernen sind heute hauptsächlich darauf ausgerichtet, dem globalen Wettbewerb Stand zu halten. In der heutigen Gesellschaft wird lebenslanges Lernen zur Notwendigkeit, um sich schnell an verkürzte Innovationszyklen und sich ständig verändernde Anforderungen anzupassen.<sup>315</sup> Der kompetente Umgang mit digitalen Medien erreicht im Zuge des Wandels von der Informations- zur Wissensgesellschaft den Status einer Kulturtechnik.<sup>316</sup> Aufgabe der Schule ist es digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, um den Schülern einen kritischen Umgang mit den in der Gesellschaft so präsenten Medien zu ermöglichen. Kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe wird zukünftig vermehrt von der Medienkompetenz des Einzelnen abhängen, so dass die Entwicklungen des Web 2.0 besonders unter dem Aspekt der Medienpartizipation Eingang in die Bildungssysteme finden müssen.<sup>317</sup> Es wird prognostiziert, dass Schüler ohne ausreichende Kompetenzen in Informations-

<sup>315</sup> Siehe Baier 2009, S. 13.

<sup>316</sup> Siehe Eickelmann 2010, S. 11.

<sup>317</sup> Siehe Dax-Romswinkel 2007, S. 63.

und Kommunikationstechnologien erhebliche Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben werden.<sup>318</sup> Nicht in der Lage zu sein, mit den omnipräsenten und omnipotenten Medien Computer und Internet umgehen zu können, ist vergleichbar mit dem Phänomen des Analphabetismus und wird zukünftig über die Chance auf Gleichbehandlung in der Gesellschaft entscheiden.<sup>319</sup> Gesellschaftspolitische Diskurse beschäftigen sich daher vermehrt mit der digitalen Integration.<sup>320</sup> Noch vor wenigen Jahren war der Besitz von Computern ausschlaggebend für die Diskussion um die Bekämpfung der digitalen Spaltung.<sup>321</sup> Da mittlerweile alle Haushalte über Computer und Internet verfügen, hat sich das Interesse auf den Sachverhalt unterschiedlicher Motivationen, Interessen und Zielen bei der Nutzung gerichtet. Mit der so genannten digitalen Spaltung zweiter Ordnung unterscheidet man heute in einer bildungsspezifisch orientierten Auseinandersetzung die Nutzer, die das Internet vorrangig als profitable Informations- und Wissensquelle für ihre Interessen und Zwecke einsetzen von denjenigen, die zur Unterhaltung oder zum Zeitvertreib nur oberflächlich agieren; gerade diese Diskrepanz wird sich im Web 2.0 zunehmend verschärfen<sup>322</sup> und erfordert eine Zuwendung im Unterricht.

Dass sich die Mediennutzung geändert hat, wurde bereits dargestellt. Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer von Medien geprägten Welt auf und können über die unterschiedlichsten Geräte frei verfügen. Mit Web 2.0 ergeben sich neue Möglichkeiten der Partizipation. Darüber hinaus ergibt sich aus der Alltagsmedienkompetenz der Schüler ein zentraler Anknüpfungspunkt für die unterrichtliche Implementierung digitaler Medien. Denn digitale Medien werden von Jugendlichen zu Hause auch zu Bildungszwecken genutzt. In Abbildung 17 auf der nächsten Seite sind Tätigkeiten im Internet und am Computer in der Schule und in der Freizeit dargestellt. Knapp die Hälfte arbeitet oder lernt regelmäßig auf diesem Weg, etwa ein Drittel informiert sich mehrmals pro Woche über schulisch relevante Themen. Besonders Gymnasiasten lernen und recherchieren immer häufiger mit Hilfe von Computer und Internet.<sup>323</sup>

---

<sup>318</sup> Siehe Eickelmann 2010, S. 11.

<sup>319</sup> Siehe Felsenberg 2007, S. 103 f.

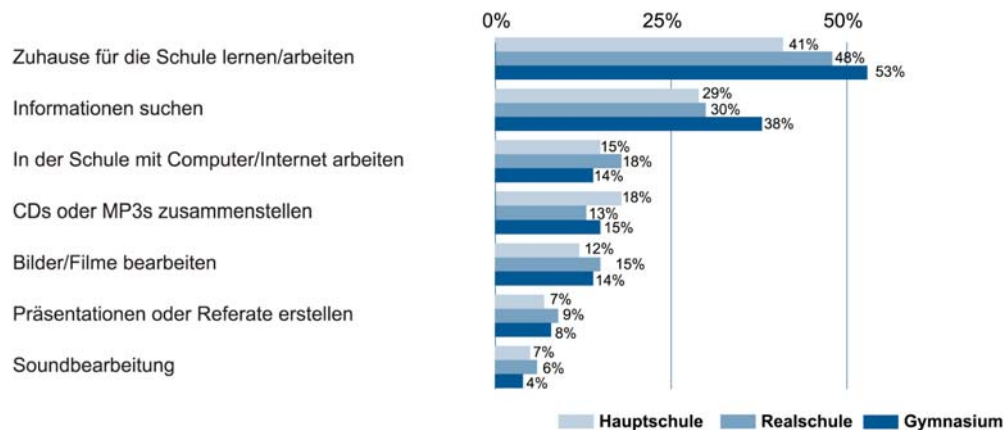
<sup>320</sup> Siehe Gapski; Gräßler 2007, S. 29.

<sup>321</sup> Siehe Moser 2010, S. 159.

<sup>322</sup> Siehe Gapski; Gräßler 2007, S. 29.

<sup>323</sup> Siehe MPFS 2009, S. 36 f.

**Abbildung 17:**  
**Tätigkeiten im Internet/am Computer, Schwerpunkt: Schule/Freizeit**



Eigene Darstellung. Quelle: MPFS 2009, Seite 37.

Im 21. Jahrhundert hat sich auch die Lernkultur der Menschen modifiziert. Spezifische Neigungen der Internetgeneration beweisen, dass sich auch die Arbeitstechniken und Lerngewohnheiten Jugendlicher durch die zur Verfügung stehenden Mittel verändert haben. Im Erfassen von Dokumenten am Computer, in der digitalen Verwaltung von Terminen, Telefonnummern und Aufgaben, die durch die Funktionen mobiler Endgeräte wie PDAs, MP3-Player oder Mobiltelefone ermöglicht wird, spiegeln sich diese Eigenarten wider. Net Gen Learner oder Digital Learner sind Begriffe, die das Lernen der Netzgeneration forcieren.<sup>324</sup> George Siemens<sup>325</sup> misst diesem Lernen im und durch das Netz, „learning as networkcreation“, eine zentrale Bedeutung bei und prägt mit „Connectivism“ (deutsch: „Konnektivismus“) einen lerntheoretischen Begriff. In diesem Ansatz wird die wachsende Tendenz der Lerner zu informellem, vernetztem und elektronisch gestütztem Lernen berücksichtigt, die sich durch das veränderte Kommunikationshandeln, die wachsende „Do-it-yourself-Kultur“ und die zunehmenden Auswahlmöglichkeiten an Medien und Kommunikationskanälen herausbildet.<sup>326</sup> Die Tatsache, dass technische Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien eine derart zentrale Rolle im täglichen Leben Jugendlicher spielen, kann daher auch für den Unterricht nicht folgenlos bleiben,<sup>327</sup> denn der sinngenerierende Alltag der Schüler darf nicht ausgegrenzt werden.<sup>328</sup> Dass Schule und Unterricht für das Alltagsleben

<sup>324</sup> Siehe Erpenbeck; Sauter 2007, S. 159.

<sup>325</sup> Dozent am River College in Winnipeg.

<sup>326</sup> Siehe Erpenbeck; Sauter 2007, S. 159.

<sup>327</sup> Siehe Baier 2008, S. 13.

<sup>328</sup> Siehe Overmann 2005, S. 88.

der Schüler geöffnet werden sollen, fordert auch das bayrische Kultusministerium im Fachprofil für Gymnasien.

Aufgabe der Lehrkräfte ist es, einen wissenschaftlich fundierten, methodisch durchdachten und weitgehend an der Lebenswirklichkeit der Schüler orientierten Unterricht zu erteilen.<sup>329</sup>

Mit dem Einsatz digitaler Medien kann in verstärktem Maße an die Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen angeknüpft werden. Ein hohes Interesse und die bereits vorhandene Medienkompetenz seitens der Schüler können dem Unterricht zuträglich sein.<sup>330</sup> Damit sich die Schüler mit dem Gelernten identifizieren können, ist es notwendig, die Realität der Lerner im Auge zu behalten, indem Aktivitäten und Lehrmethoden mit den Interessen und Welten der Schüler verlinkt werden. Damit kann ein interessanter, praxisorientierter und kommunikativer Unterricht gewährleistet werden, der den Schülern das Lernen erleichtert und ein Gefühl gibt, mit Freude in der Schule zu sein.<sup>331</sup> Die Herausforderungen können nur dann bewältigt werden, wenn Web 2.0-Anwendungen und die Technikaffinität Jugendlicher sinnvoll und gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden. Dazu bedarf es sowohl didaktischer und pädagogischer als auch methodischer Überlegungen. Um Schülern und Jugendlichen dort zu begegnen, wo sie sich im Alltag befinden, ist es nötig, sich mit ihren Aneignungsweisen auseinanderzusetzen. Web 2.0-Technologien in den Unterricht zu integrieren, könnte innovative Möglichkeiten bieten, jedoch ist der Einsatz dieser Technologien alleine nicht ausreichend; entscheidend ist es, die durch Web 2.0 entstandene neue Lernphilosophie zu akzeptieren und sich auf eine andere Lernkultur einzulassen.<sup>332</sup>

### **3.1.2 Einsatz digitaler Medien im schulischen Kontext**

Lernen mit Hilfe moderner Technologien ist für viele schon längst Alltag, wohingegen es von anderen noch immer mit Hemmschwellen verbunden wird.<sup>333</sup> In der Praxis werden digitale Medien im Fremdsprachenunterricht noch immer nicht konsequent genutzt. Nur 16 Prozent der Schüler schildern, dass das praktische Arbeiten mit Computer und Internet fester Bestandteil des Schulall-

---

<sup>329</sup> Siehe KMK 2003, Seite 13 f.

<sup>330</sup> Siehe Folker 2008, S. 27.

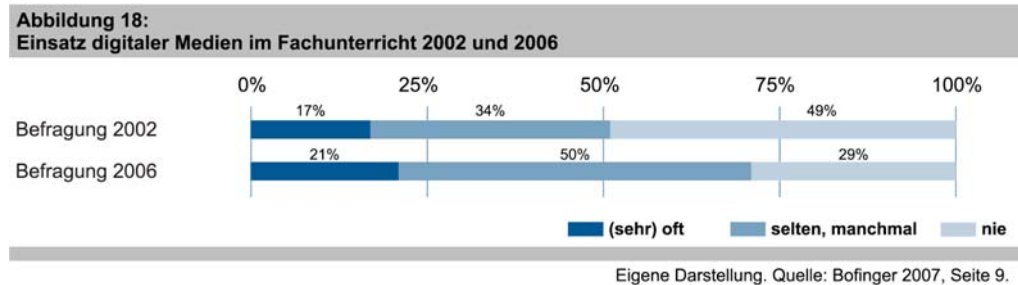
<sup>331</sup> Siehe Dervin 2006, S. 27.

<sup>332</sup> Siehe Röll 2008, S. 60.

<sup>333</sup> Siehe Luther 2009, S. 37.

tags ist.<sup>334</sup>

Nichtsdestotrotz hat sich aber im Vergleich zu vorausgehenden Jahren der Einsatz digitaler Medien im Unterricht gesteigert. Anhand einer an bayrischen Schulen durchgeführten exemplarischen Studie lässt sich eine deutliche Entwicklung konstatieren. Allerdings erfolgt eine Verwendung generell eher sporadisch und wird nur von wenigen Lehrkräften konsequent verfolgt.<sup>335</sup>



In der SITES M2-Studie<sup>336</sup> ist erfasst, dass der Einsatz digitaler Medien in den Schulen von einigen engagierten Lehrpersonen initiiert und getragen, aber nur in wenigen Fällen vom gesamten Kollegium praktiziert wird oder gar fest in den Unterricht integriert ist.<sup>337</sup> Neben den Befunden der JIM-Studie und SITES M2 lässt sich anhand der PISA-Studien ein Vergleich zu den anderen OECD-Staaten ziehen. Die Resultate der Vorjahre sind niederschmetternd: Der regelmäßige Einsatz digitaler Medien an deutschen Schulen ist trotz intensiver finanzieller und konzeptioneller Bemühungen gering, im internationalen Vergleich setzt Deutschland Informations- und Kommunikationstechnologien erwiesenermaßen am seltensten im Unterricht ein.<sup>338</sup> Diese Ergebnisse können nicht allein auf eine durchweg mangelnde technische Ausstattung der Schulen zurückzuführen sein. So stellt auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung<sup>339</sup> fest, dass 99% der bundesdeutschen Schulen über stationäre und mobile Computer für den Unterrichtseinsatz verfügen, in Sekundarschulen sind es sogar 100% bei durchschnittlich 39 Computern pro Schule.

<sup>334</sup> Siehe MPFS 2009, S. 36.

<sup>335</sup> Siehe Bofinger 2007, S. 135.

<sup>336</sup> SITES steht für Second Information Technology in Education Study und wird weltweit unter Verantwortung der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführt. Das Modul 2 wurde angesichts des globalen ökonomischen und sozialen Wandels und der Bedeutung der Informationstechnologien für Reformen im Bildungsbereich von der IEA initiiert.

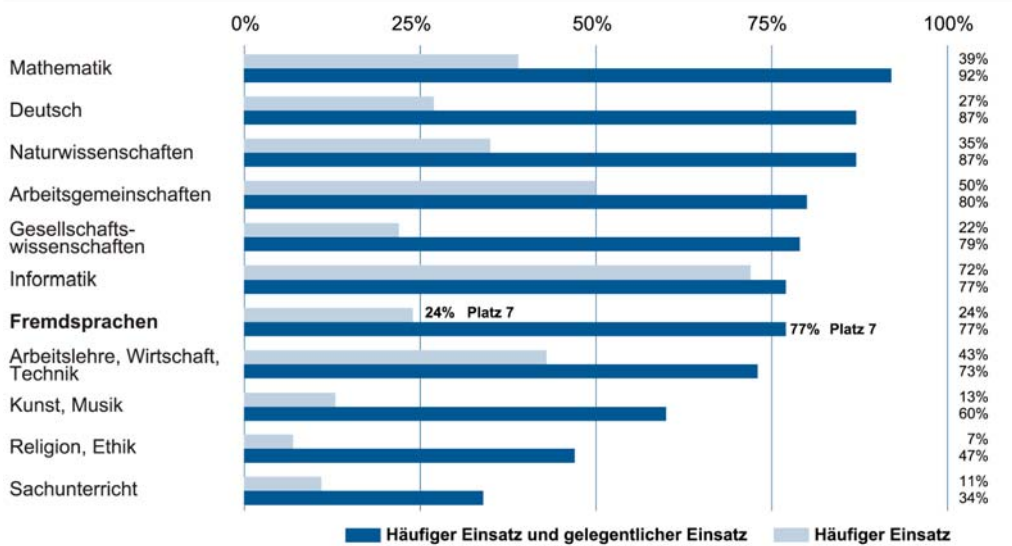
<sup>337</sup> Siehe Schulz-Zander 2005. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse (PDF-Dokument auf der elektronischen Ressource), S. 11.

<sup>338</sup> Siehe Eickelmann 2010, S. 12 f.

<sup>339</sup> Siehe BMBF 2006, Seite 5 f.

Schulinterne Computerräume sind in der Regel gut ausgestattet und bieten vielfältige Einsatzmöglichkeiten für den Französischunterricht. Leider sieht es in der Realität so aus, dass überwiegend Lehrkräfte der Naturwissenschaften Gebrauch von Computerräumen machen und Fremdsprachenlehrer oft Probleme bei der Reservierung haben, auch weil ihnen die technische Kompetenz im Umgang mit den installierten Geräten abgesprochen wird.<sup>340</sup> Studien belegen, dass digitale Medien im Vergleich zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern selten im Fremdsprachenunterricht herangezogen werden.

**Abbildung 19:**  
**Computereinsatz im Unterricht in Sekundarschulen I und II**



Eigene Darstellung. Quelle: BMBF 2006, Seite 24.

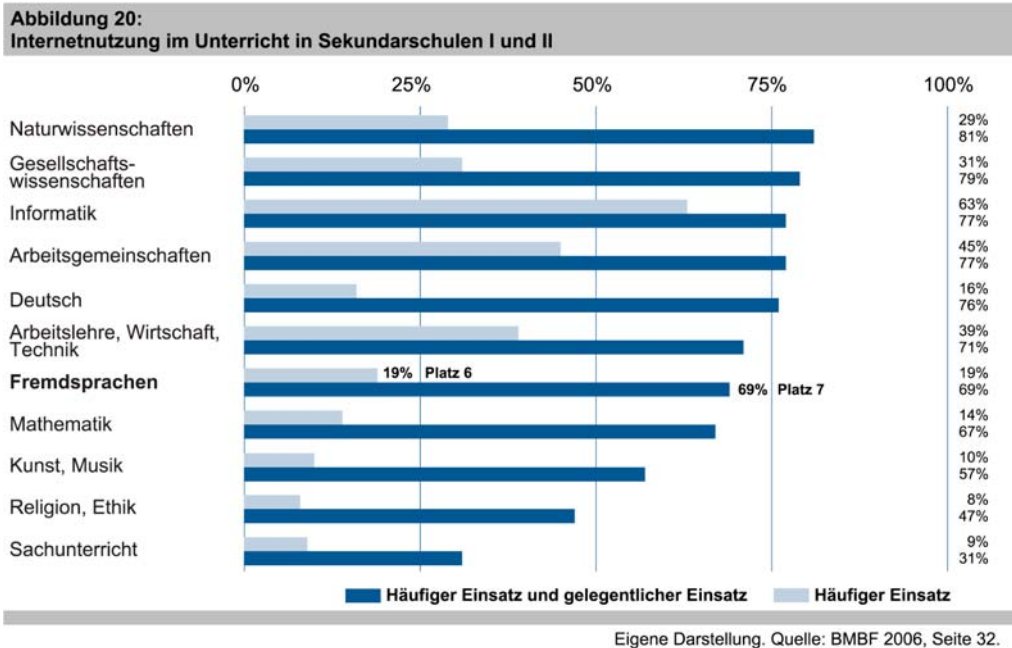
Die Ergebnisse sind hier ähnlich. Bofinger ermittelt für Bayern, dass 24% der Fremdsprachenlehrer Computer und digitale Medien oft einsetzen, 53% selten oder manchmal und 23% nie.<sup>341</sup> Das Bundesministerium für Bildung und Forschung ermittelt für Deutschland, dass sie in den modernen Fremdsprachen zu 53% gelegentlich, zu 24% häufig und zu 17% nie eingesetzt werden.<sup>342</sup>

<sup>340</sup> Siehe Eynar 2007, S. 62.

<sup>341</sup> Siehe Bofinger 2007, S. 14.

<sup>342</sup> Siehe BMBF 2006, S. 28.

Betrachtet man die Internetnutzung, ergibt sich ein ähnliches Bild.



Die fünf meist genannten Gründe für einen Verzicht auf digitale Medien am Gymnasium sind an erster Stelle der insgesamt wenig erkennbare Mehrwert digitaler Medien, dann der Zeitdruck durch Stofffülle und Lehrplan, danach schulische Raumbelastungs- und Raumzugangsprobleme, gefolgt von der Tatsache, dass Lehrer andere Methoden für den Unterricht als geeigneter erachten und als letztes Kriterium das Problem der Lernorganisation aufgrund zu großer Klassen.<sup>343</sup>

Bofinger<sup>344</sup> fasst zusammen, dass trotz des Angebotes an digitalen Materialien die Umsetzung im Unterricht nicht im erwünschten Maße gelingt. Zudem lenkt er den Blick weg von dem Versuch, umfangreiche Informations- und Materialsammlungen bereitzustellen, der als Kompensation zu einem fehlenden Medieneinsatz in überzogenem Maße praktiziert wird. Stattdessen sollten geeignete Implementationsstrategien in Schulen und Unterricht vollzogen werden. Dies muss zum Ersten in der Schaffung geeigneter unterrichtlicher Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte hinsichtlich Zeit, Ressourcen und Rechtssicherheit erfolgen. Zudem sind moderne technische Zugriffsmöglichkeiten auszuschöpfen, etwa die Online-Distribution durch Bildungsmedien on demand mit Audio- und Videostreaming in Echtzeit. Obligatorisch ist ein von

<sup>343</sup> Siehe Bofinger 2007, S. 150.

<sup>344</sup> Siehe ebd., S. 136 f.

Grund auf höheres Engagement beim Einsatz.

Die Analysen haben dargelegt, dass deutlicher Handlungsbedarf in Bezug auf Implementierung digitaler Medien im Unterricht besteht.

### 3.1.3 Medienkompetenzen

Mediendidaktische Grundüberlegungen bezüglich digitaler Medien erfordern den Leitgedanken Medienkompetenz. Die bereits genannten Grenzverschiebungen setzen Kenntnisse voraus, die sich für Schüler und Lehrer in unterschiedlichen Anforderungen manifestieren. In folgender Tabelle sind diese Bereiche aufgelistet.

**Abbildung 21:  
Grenzverschiebungen und ihre Konsequenzen bezüglich Kompetenzen für Schüler und Lehrer**

	Kompetenzen	Schüler	Lehrer
<b>Informationsort</b>	Medienkritik und Medienkunde 2.0 zu den Folgen der Entgrenzung Vertrauen, Datensicherheit	Lernen zuhause, am Arbeitsplatz, mobil und kollaborativ (mit Podcasts, Wikis und Weblogs)	Zugriffsrechte von außen definieren Öffentliche Zugangsorte bereitstellen
<b>Informationsarbeit</b>	Kreative Medienkompetenz (Anwendungskompetenzen) Konstruktive Informationskompetenz	Lerninhalte selbst erzeugen Anwendung von virtuellen Lernumgebungen Wissensmanagement nutzen (z.B. Podcasting)	Lernkultur mit Freiräumen zur Produktion von Lerninhalten fördern Einsatz von Open Content fördern
<b>Informationszugang</b>	Medienkritik Wissen um Datenschutz und informationale Selbstbestimmung	Öffentliches Lernen: Externer Zugriff auf die Performanz des Lernens (Lernfortschritte), Lerndokumentation (z.B. E-Portfolios einsetzen)	Präsenz der Schule im Netz und in virtuellen Umgebungen pflegen Interne Lernumgebungen betreiben
<b>Informationsstrategie</b>	Selektive, rezeptive Informationskompetenz Coping-Strategien Bewertungskompetenzen	Lernressourcen aus der Fülle selektieren Lebensbegleitendes Lernen in den Alltag integrieren informelles Lernen	Qualitätskriterien für eingesetzte Lernressourcen

Eigene Darstellung. Quelle: Gapski; Gräßer 2007, Seite 30-32.

Laut der von Allen vorgenommenen Aufteilung unterrichten Generation X-Lehrer derzeit die Generationen Y und Z. Historisch gesehen ergibt sich erstmalig und vielleicht auch einmalig die Situation, dass Digital Natives von Digital Immigrants unterrichtet werden.<sup>345</sup> Stichwörter wie Multimedia, neue Technologien oder auch E-Learning rufen komplexe Reaktionen hervor, die von unüberlegter Begeisterung bis zu kategorialer Ablehnung reichen, Letzteres, weil sich Lehrer als zu dumm, unbegabt oder schlichtweg zu alt einschätzen.<sup>346</sup> Hier liegt der Nachweis in einer Abgrenzung zwischen den Generationen. Oft verbirgt sich hinter der Angst der Lehrer vor dem Medieneinsatz die

<sup>345</sup> Siehe Allen 2010, S. 2.

<sup>346</sup> Siehe Marx; Langner 2005, S. 1.



Furcht vor dem Autoritätsverlust, weil es ihnen unangenehm oder sogar peinlich ist, wenn die Schüler mehr wissen als sie selbst.<sup>347</sup> Manch einer sieht die neue Mündigkeit und Selbstständigkeit der Schüler sogar als Gefahr und fühlt sich unter Druck gesetzt, dem medialen Wandel gerecht zu werden und „kompatibel“ zu bleiben.<sup>348</sup> Wenn Schüler nicht das tun, wozu sie angehalten werden oder technische Probleme wie instabile Netzwerk- oder Internetanbindung zu einer Überforderung der Lehrperson führen<sup>349</sup> kann sich schnell Resignation oder eine Verweigerungshaltung einstellen und den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zur Randerscheinung werden lassen.<sup>350</sup>

Aus diesen Gründen ist die Forderung nach technischer Medienkompetenz für Lehrer unumgänglich. Ein sicherer Umgang mit Geräten und ein problemloses Bedienen der Programme sind die Grundvoraussetzungen, um digitale Medien im Unterricht einsetzen zu können, und das im Sinne der Medienverwendung auf der einen und der Medienproduktion auf der anderen Seite. Sowohl das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten als auch das Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge sind medienbezogene Zielvorstellungen.<sup>351</sup> Um den Ängsten entgegenzuwirken und Kompetenzen zu erweitern, können sowohl umfassende Fortbildungen als auch Online-Angebote Lehrern Hilfestellungen bieten.<sup>352</sup>

Nun geht aber die inhaltliche Dimension des Begriffs Medienkompetenz über die Aneignung des rein instrumentellen Medienwissens hinaus. In medienpädagogischen Ansätzen wird „die sinnvolle, reflektierte, didaktische Nutzung von Medien“<sup>353</sup> als Zielsetzung definiert. Die vielfältig vorhandenen Angebote im digitalen Zeitalter schaffen zwar neue Möglichkeiten, stellen den Lehrer aber auch vor die schwierige Aufgabe eine subjektiv sinnvolle Auswahl zu treffen.<sup>354</sup> Im Sinne einer erwerbsfördernden Mediennutzung muss eine Selektion der Medien unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien und lerntheoretischer Fragestellungen erfolgen, das heißt, Materialien müssen zielgerichtet

---

<sup>347</sup> Siehe Marx; Langner 2005, S. 6.

<sup>348</sup> Siehe Ertelt; Röhl 2008, S. 7.

<sup>349</sup> Siehe Schillies 2008, S. 51.

<sup>350</sup> Siehe ebd., S. 51.

<sup>351</sup> Siehe Herzig 2008, S. 539.

<sup>352</sup> Siehe Marx; Langner 2005, S. 6.

<sup>353</sup> Gapski; Gräßer 2007, S. 26.

<sup>354</sup> Siehe Felsmann 2008, S. 8.

selektiert und so aufbereitet werden, dass sie Erwerbsprozesse unterstützen und die Lerneffizienz erhöhen.<sup>355</sup>

Neben der Förderung einer nutzenbringenden Verwendung von Medien müssen heutzutage gleichzeitig mögliche Schäden einer Mediennutzung weitestgehend abgewendet werden. Eine besondere Thematisierung erfordern die Gefahren, die sich durch neue Anwendungen im Web 2.0 vermehrt herausbilden. In diesem Zusammenhang steht die bereits erörterte Auflösung der Privatheit. Die Offenheit im Umgang mit Daten impliziert Missbrauchs- und Manipulationsmöglichkeiten, die selten von Schülern durchschaut werden.<sup>356</sup>

Eine Generation zieht sich online aus, manchmal wortwörtlich, manchmal, indem sie ihre Gefühle und Gedanken, ihren Alltag und ihr Familienleben offen präsentiert – die mediale Distanz lässt auch bisher gültige Schamgrenzen fallen. Der „gläserne Mensch“, in der Vergangenheit für viele eine Schreckensvision, wird zunehmend zur Realität – für manche gar zum erstrebenswerten Ideal. Wer viel von sich preisgibt, wird interessant, er wird in anderen Blogs erwähnt oder mit „comments“ überhäuft. Das ist die neue Ökonomie der Aufmerksamkeit. Für alle, die eine interessantere Online-Version ihres realen Ichs haben, springt nebenbei ein Spiel mit Identitäten heraus – solange es keine Begegnung mit der Wirklichkeit gibt.<sup>357</sup>

Damit Schüler zur Medienkritik befähigt werden und erkennen, worin die Gefahren einer unreflektierten Freigabe persönlicher Details liegen, muss im Unterricht eine kritische Informationsverarbeitung, Bewertung, Analyse und Reflexion stattfinden, um den Risiken entgegenzuwirken.<sup>358</sup> Kinder und Jugendliche erkennen oft die Gefahr nicht, die sich aus einem transparenten Bildnis ihrer Selbstdarstellung ergibt. Datenspuren, die jeder Internetnutzer zwangsläufig hinterlässt, können mit Data Mining-Methoden aufgefunden, rekombiniert und zusammengefasst werden und lassen Aufschlüsse zu, deren Konsequenzen von Jugendlichen nicht in ihrer Tragweite erfasst werden.<sup>359</sup> Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Personalchefs einiger Firmen gezielt Informationen ihrer Bewerber auf Social Networking-Seiten ausfindig machen, um Rückschlüsse auf die Person ziehen zu können.<sup>360</sup> Mit sensiblen

---

<sup>355</sup> Siehe Schlickau 2009, S. 96.

<sup>356</sup> Siehe Ertelt; Röhl 2008, S. 11 f.

<sup>357</sup> Der Spiegel 29, 2006, S. 64.

<sup>358</sup> Siehe Overmann 2005, S. 110.

<sup>359</sup> Siehe Kantel 2008, S. 35.

<sup>360</sup> Siehe Friedrichs; Sander 2010, S. 33.

Daten darf gerade hinsichtlich Betrugs- und Spionagegefahr nicht sorglos umgegangen werden.<sup>361</sup> Den Schülern muss verdeutlicht werden, dass Adresse und Telefonnummer nichts auf öffentlichen Kommunikationsplattformen zu suchen haben. Aufklärung ist auch anhand Vorgaben zu richtigen Privatsphäre-Einstellungen auf Social Software-Angeboten zu leisten, damit Jugendliche keine Opfer von Stalkern oder Pädophilen werden.<sup>362</sup> Die Aufgabe des Lehrers liegt generell in der Bewusstmachung von Gefahren sowie der Vermittlung von Wissen über den Schutz privater Informationen.

Eine Sensibilisierung der Schüler hinsichtlich des Datenschutzes und der bestehenden Nutzungsrisiken im Web 2.0 soll sie dazu befähigen, über ihre Rechte und Schutzmöglichkeiten Bescheid zu wissen, genau so aber auch, wie sie nicht gegen die Rechte anderer verstoßen.<sup>363</sup> Gerade im Schulalltag sind Gewaltdarstellungen, die über Mobiltelefone und auf Videoportalen in Umlauf gebracht werden, keine Seltenheit mehr. Das so genannte Happy Slapping, ein grundloser Angriff auf Mitschüler, Lehrer oder meist unbekannte Passanten, wird mit dem Handy gefilmt und anschließend im Internet veröffentlicht.<sup>364</sup> Daneben werden weitere illegale Aktivitäten aufgenommen und vervielfältigt, Hassparolen über Minderheiten publik gemacht sowie Hetzkampagnen über Mitschüler entfesseln durch die neuen Ausbreitungsmöglichkeiten eine neue Art des Mobbing.<sup>365</sup> Seit derartige Übergriffe oder peinliche Fotografien und Videos aufgenommen, verschickt, im Internet verbreitet und die Opfer via SMS belästigt und bedroht werden, wird diese elektronische Art des Mobbing als E-Bullying bezeichnet.<sup>366</sup> Wenn Schüler den Unterricht mit dem Mobiltelefon aufzeichnen und die Filmsequenz im Internet zur Verfügung stellen, können auch Lehrer die Opfer von E-Bullying werden.<sup>367</sup> Daneben finden in der öffentlichen Diskussion bereits Diagnosen wie Medienverwahrlosung oder Internetsucht Beachtung und erfordern eine verstärkte Berücksichtigung medienerzieherischer Aspekte.<sup>368</sup>

Angesichts dieser Ausführungen lässt sich erschließen, dass in der Schule digitale Medien prinzipiell negativ konnotiert sind. Ob Gewaltvideos, das

---

<sup>361</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 32.

<sup>362</sup> Siehe Friedrichs; Sander 2010, S. 33.

<sup>363</sup> Siehe Wesener 2007, S. 64.

<sup>364</sup> Siehe Rat für Kriminalitätsverhütung 2007, S. 8.

<sup>365</sup> Siehe Poli 2008, S. 187.

<sup>366</sup> Siehe Rat für Kriminalitätsverhütung 2007, S. 8.

<sup>367</sup> Siehe Gehrke; Gräßer 2007, S. 32 f.

<sup>368</sup> Siehe Gapski; Gräßer 2007, S. 29.

Schreiben von SMS-Nachrichten während des Unterrichts oder das Filmen peinlicher Situationen, es sind etliche Fälle unsachgemäßer Nutzung digitaler Endgeräte bekannt, die zu rigorosen Verboten führen.<sup>369</sup> Positive Nutzungsmöglichkeiten der Endgeräte werden nur selten erkannt, die Alltagswelt der Schüler somit ausgegrenzt. Die Schulkultur darf sich den Trends der Medienlandschaft nicht entgegenstellen sondern ist dazu angehalten, den Herausforderungen zu begegnen, indem sie Alternativmöglichkeiten darbietet und Medien als produktiven und rezeptiven Teil in einem fachinhaltlich zielgerichteten Unterricht respektiert.<sup>370</sup>

Im lebenslangen Prozess der Medienbildung soll eine kritische Distanz zu Medien aufgebaut und ein verantwortlicher Umgang mit ihnen erlernt werden. Dabei müssen gesellschaftliche Prozesse und eigenes Handeln reflektiert und ein ethischer Rückbezug auf die soziale Verantwortung vorgenommen werden.<sup>371</sup> Medienkompetenz ist zusammen mit Sozialkompetenz, fachlich-inhaltlicher Kompetenz und methodisch-praktischer Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung für die Persönlichkeitsbildung.<sup>372</sup> Diese vier Kompetenzbereiche sind die notwendige Basis für den zukünftigen schulischen und beruflichen Werdegang, ermöglichen anschlussfähiges Lernen und müssen daher fester Bestandteil eines zeitgemäßen gymnasialen Unterrichts sein.

An dieser Stelle kommen die Grenzverschiebungen des Web 2.0 auch für den Schulunterricht zum Tragen.

## **3.2 Potenziale und Forderungen nach Integration in den Fremdsprachenunterricht**

### **3.2.1 Pädagogische Ansätze**

Die zunehmende Verbreitung digitaler Medien hat gerade in den letzten Jahren mehrere medienpädagogische Ansätze hervorgerufen und beweist damit, dass vermehrt Interesse besteht und sich eine hohe Relevanz und Notwendigkeit in der Veränderung pädagogischen Handelns ergibt.

Die Computermedienpädagogik geht darauf ein, dass die von Schülern intuitiv

---

<sup>369</sup> Siehe Schillies 2008, S. 51.

<sup>370</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 283.

<sup>371</sup> Siehe Overmann 2005, S. 110.

<sup>372</sup> Siehe Schorb 2008, S. 95 f.

tiv, naiv und analytisch bestrittenen zukunftsweisenden Wege zur Internetnutzung auch für Lehrer gewinnbringend erreichbar sind. Es entstehen auch nicht zwingend Interpretationskonflikte zwischen den Generationen, plädiert das Konzept, wenn mit den Adressaten der eigenen Arbeit eine gemeinsame Lebensstilsuche und Gestaltung der je eigenen Computerkultur praktiziert wird.<sup>373</sup>

Die Pädagogik der Navigation betont, dass mit Web 2.0 auch die Rolle des Lehrers als universellem Wissensvermittler überholt ist. Stattdessen belaufen sich ihre Leistungen als Coaches, Mentoren oder Navigatoren des Lernprozesses auf Organisation von Lernarrangements und Interessensbildung der Schüler. Dadurch erhalten die Schüler die Gelegenheit, sich mit dem bereitgestellten Lernangebot auseinanderzusetzen und werden zu selbstgesteuertem Lernen befähigt, letztendlich, um selbst zu Navigatoren zu werden. Sie übernehmen Funktionen des Lehrers, das Lernen wird zunehmend zur Selbstermächtigung und bietet Spaß und Freude. Lehrende werden dabei auch zu Lernenden, die sich Wissen gemeinsam mit den Schülern aneignen. Für dieses komplementäre Lernen bieten elektronische Medien und Web 2.0 ein anregendes Szenario.<sup>374</sup>

Die Pädagogik der Popkultur setzt sich mit dem Bildungspotenzial der Medien auseinander, die Jugendliche zur Beunruhigung vieler Erwachsener konsumieren. Dabei wird kein Anspruch erhoben, traditionelle Medien zu ersetzen, ein an der Gegenwartskultur orientierter Unterricht setzt allerdings deren Berücksichtigung voraus. Sinnvolle Potenziale sind vor allem in der Möglichkeit zu sehen, dass thematische Verbindungen quer durch die unterschiedlichen Medien möglich sind und sich somit durch Populärkultur auch etablierte Unterrichtsinhalte zielführend und aktuell erarbeiten lassen. Ein Charakteristikum ist, dass ältere Generationen digitale Medien vielleicht namentlich kennen, aber wenige diese auch aktiv nutzen, weil sie glauben, sie nicht mehr zu durchschauen. Durch das Unwissen entsteht Unbehagen und das Unvermögen, mit den Jugendlichen in einen qualifizierten Dialog zu treten. Daher besteht die Forderung der Pädagogik der Popkultur in der Zielsetzung, eine Handlungsorientierung in einer wesentlich von Medien geprägten Welt zu ermöglichen, wobei über die mediendidaktischen Aspekte hinaus stets Aspek-

---

<sup>373</sup> Siehe Schindler 2008, S. 47.

<sup>374</sup> Siehe Röll 2008, S. 60.

te der Medienerziehung erscheinen.<sup>375</sup>

### 3.2.2 Lernkonzeptionen

Neben den pädagogischen Konzepten haben sich auch didaktische Lernkonzeptionen herausgebildet. Die wichtigsten sollen hier kurz dargestellt werden.

„E-Learning hat ein Jahrzehnt des Aufbaus, des Abschwungs, der Experimente, des Transfers, der Begeisterung und Ernüchterung hinter sich.“<sup>376</sup> Analog zum vagen Medienbegriff in Bezug auf die neuen Technologien muss auch beim E-Learning zunächst festgestellt werden, dass keine einheitliche Terminologie in der Literatur vorliegt. Begriffe, die sich direkt auf das Lernen beziehen sind E-Learning (in Abgrenzung zu traditionellem P-Learning (papiergestütztes Lernen), Hyperlearning, CUL (computerunterstütztes Lernen) und I-Learning (Intelligent Learning). Um die Aktivität des Übens ins Zentrum zu stellen, haben sich die Begriffe CBT (Computer Based Training) und WBT (Web Based Training) etabliert.<sup>377</sup> Speziell im Bereich des Sprachenlernens und die Sprachvermittlung bezogen sind die Bezeichnungen Computer Assisted/Aided Language Learning (CALL), die begrifflich zunächst relativ unmarkiert vom Lernen ausgehen und Blended Learning. Werkzeug-CALL, Hypertext und Hypermedia werden von Vertretern konstruktivistischer Lerntheorien als Bezeichnungen für den Einsatz neuer Medien verwendet.<sup>378</sup> Wenn dabei anstatt des Lernens der Unterricht betont werden soll, finden sich die Terminologien CUU (computergestützter Unterricht), ICUU (intelligenter computergestützter Unterricht) oder RGU (Rechnergestützter Unterricht).<sup>379</sup> Bisher wurde mit einem E-Learning Angebot den Lernenden Content auf einem Server im Internet zur Verfügung gestellt. Heute stehen bereits viele Materialien im Internet, E-Learning ist eher ein Portal, das eigene Inhalte und Werkzeuge bereithält.<sup>380</sup>

Im schulischen Bereich hat sich Blended Learning etabliert. Darunter versteht man die didaktische Verbindung traditioneller Formen des Lehrens und Lernen und E-Learning mit dem Ziel, jeweils die didaktischen Vorteile und Stär-

---

<sup>375</sup> Siehe Sohns; Utikal 2009, S. 12 f.

<sup>376</sup> Seiler Schiedt; Sengstag 2006, S. 11.

<sup>377</sup> Siehe Baier 2008, S. 22.

<sup>378</sup> Siehe Schlickau 2009, S. 63.

<sup>379</sup> Siehe Baier 2008, S. 22.

<sup>380</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 46 f.

ken der jeweiligen Methoden zu erschließen, ohne sich auf die bei separater Nutzung unvermeidlichen Nachteile und Schwächen einlassen zu müssen.<sup>381</sup> Solche komplexen Lernumgebungen werden in schulischen Zusammenhängen immer populärer. Sie werden über so genannte LMS (Learning Management Systems) realisiert. Die LMS können eine Vielzahl unterschiedlicher Lernunterlagen, -ressourcen und -aktivitäten integrieren, bieten Möglichkeiten für Leistungstests und Kommunikations- und Kooperationswerkzeuge (z.B. E-Mail-Verteiler, Chat, Foren, Wiki) und protokollieren die Arbeit der Teilnehmer. Inhalte können mit integrierten oder externen Werkzeugen erstellt werden, meist ist auch der Import und Export von Inhalten bzw. ganzen Kursen möglich. Learning Management Systems basieren auf konstruktivistischen Lernauffassungen. Es gibt zwei unterschiedliche Typen. Entweder stellen sie dem Lerner einen individuellen Arbeitsplatz zur Verfügung, den er in einem vorgegebenen Rahmen selbst organisieren kann, oder sie beinhalten in sich geschlossene Kurse, die Schritt für Schritt abgearbeitet werden. Arbeitsplatzorientierte LMS sind in betrieblicher Weiterbildung und universitärer Lehre verbreitet. Für den schulischen Einsatz sind eher kursorientierte LMS geeignet, vor allem für jüngere Schüler. Echtes E-Learning ist im Unterricht kaum realisierbar, aber gerade in der Verzahnung von traditionellen, personal vermittelten Lehr- und Lernformen mit E-Learning-Formen liegt das Potenzial von Blended Learning an der Schule, denn herkömmliche Lernprozesse können so hervorragend unterstützt werden.<sup>382</sup> Eine Didaktik des Blended Learning definiert, dass die Ziel- und Inhaltsentscheidungen die Methoden bestimmen, individuelle Kompetenzziele die Inhalte und die Lernkonzeption. Außerdem wird der Lernprozess nach dem Prinzip des exemplarischen Lernens gestaltet, indem die Lernziele anhand repräsentativer Problemstellungen oder Projekte erarbeitet werden.<sup>383</sup>

Der Konnektivismus<sup>384</sup> verbindet E-Learning mit Social Software. Die Tatsache, dass die Lerner über die Ziele entscheiden, impliziert bereits einen eigenständigen Lernprozess. Persönliches Wissen des Einzelnen wird in einem Kreislauf der Kompetenzentwicklung in ein Netzwerk integriert, in einem gemeinsamen Lernprozess weiterentwickelt und dient als Lernquelle. Das Netz-

---

<sup>381</sup> Siehe Kohn 2006, S. 286.

<sup>382</sup> Siehe Dorok; Klemm 2008, S. 20.

<sup>383</sup> Siehe Erpenbeck; Sauter 2007, S. 163.

<sup>384</sup> Siehe ebd., S. 161 f.

werk dient zur Entwicklung von Problemlösungen und führt zu größeren Erfolgen als eigenes Recherchieren. Lernen ist nicht nur Wissensvermittlung, sondern beinhaltet auch Werte, Denkhaltungen, Normen, Emotionen und Motivationen, die sich wechselwirkend beeinflussen und daher miteinander verknüpft werden müssen. Differenzierte Lernarrangements aus formellem und informellem Lernen werden mit verschiedenen Lernformen, Sozialformen, Medien und vielfältigen Kommunikations- und Dokumentationsmöglichkeiten (Blended Learning mit Social Software) verbunden. Die Kernkompetenz für effizientes Lernen besteht darin, Verbindungen zwischen Kompetenzfeldern, Ideen und Konzepten zu erkennen. Die pragmatische Lernkonzeption des Konnektivismus greift also die gesellschaftlichen Veränderungen im Lernen von Menschen aktiv auf und integriert sie konsequent in geplante Lernprozesse. Dabei sind Web 2.0-Anwendungen von immer größerer Bedeutung, weil sie den Wissensaustausch und die Kompetenzentwicklung in Netzwerken und über das Netz optimal fördern.

In neueren Abhandlungen ist auch vermehrt von M-Learning (Mobile Learning) die Rede. Bisher war mobiles Lernen im Zusammenhang mit dem PC gesehen, heute ist Mobile Learning das Lernen über drahtlose Geräte wie Mobiltelefone, MP3-Player, tragbare Minicomputer (PDA) oder Laptops. M-Learning bedeutet, dass Lern- und Wissensinhalte digital so aufbereitet werden, dass sie auf mobilen Geräten (Handheld-PC, PDA, Notebook, Mobiltelefon, MP3-Player etc.) genutzt werden können. Lernen ist heute von jedem Ort aus möglich.<sup>385</sup> Entscheidendes Innovationspotenzial solcher mobiler Technologien besteht darin, dass Lernende die Möglichkeit haben, individuelle und kollektive Lernumgebungen aufzubauen und zu nutzen und dass Lernprozesse nun verstärkt auch außerhalb institutionalisierter Orte stattfinden und mit individuellen bzw. kollektiven Lernumgebungen im Sinne der Verbindung mit formellem und informellem Lernen verbunden werden können.<sup>386</sup> Der Begriff leitet sich nicht aus einer Lernkonzeption, sondern aus den mobilen technischen Endgeräten ab.<sup>387</sup>

---

<sup>385</sup> Siehe Erpenbeck; Sauter 2007, S. 143.

<sup>386</sup> Siehe Herzig 2008, S. 536 f.

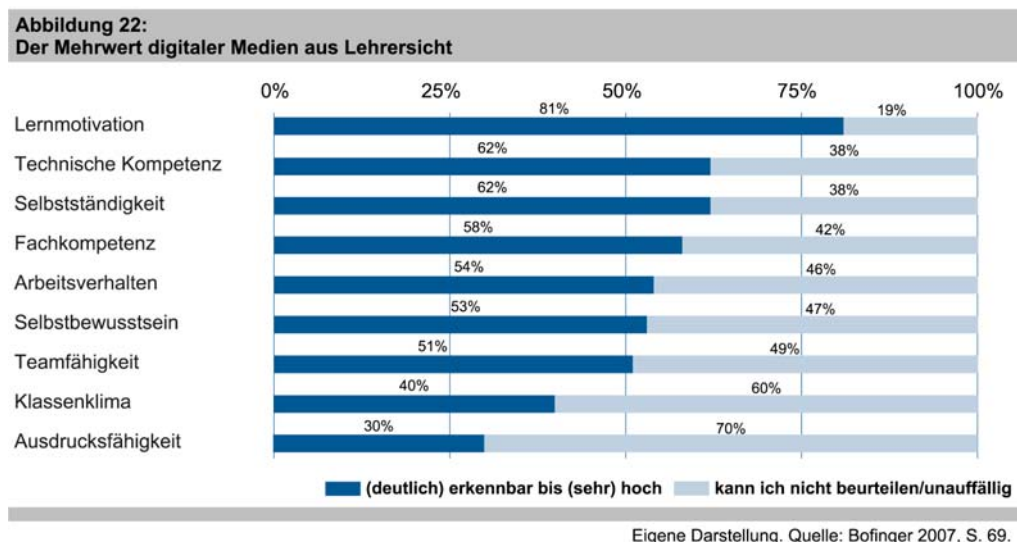
<sup>387</sup> Siehe Erpenbeck; Sauter 2007, S. 257.



### 3.2.3 Der Mehrwert digitaler Medien anhand Leitlinien und Prinzipien des Französischunterrichts

Im Wesentlichen sind die folgenden didaktischen Prinzipien mit dem Einsatz digitaler Medien verbunden: Authentizität, da das Internet mit seiner Vielfalt an authentischen Informationsquellen ein unermesslich breites Spektrum an Materialien bietet. Aktualität, weil Informationen im Internet immer aktuell sind und eine besondere zielsprachliche Orientierung ermöglichen. Mehrkanaliges Lernen, denn die multimediale Aufbereitung der Inhalte spricht verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle an. Handlungsorientierung, weil gerade durch digitale Medien handlungs- und ergebnisorientierte Aufgabenstellungen begünstigt werden. Motivation, denn Computer und Internet üben auf Schüler eine besondere Faszination aus.<sup>388</sup>

Abbildung 22 zeigt, dass sich bei der Frage nach dem Mehrwert digitaler Medien Lernmotivation an erster Stelle befindet. Motivationsfördernde methodische Grundsätze sind in der Handlungs- und Inhaltsorientierung, der Ganzheitlichkeit und der Lernerautonomie zu finden.<sup>389</sup>



Die vielfältigen lernerorientierten Aufgaben, die durch digitale Medien realisiert werden können, bieten Möglichkeiten für einen produkt- und handlungsorientierten Unterricht. Im Sinne des Konstruktivismus, der vermittlungspraktisch eine Ausrichtung an Lernerinteressen sowie autonomes beziehungsweise

<sup>388</sup> Siehe Kraus 2005, S. 3.

<sup>389</sup> Siehe Nieweler 2006, S. 53.

entdeckendes Lernen fordert<sup>390</sup>, können wichtige Prinzipien des Französischunterrichts erreicht werden. Potenziale für angemessene Lernprozesse liegen im selbstgesteuerten, erkundenden, ganzheitlichen und situationsbezogenen Lernen. Die Vielfalt an Lernmöglichkeiten bietet eine günstige Ausgangsposition für das Lernen in der Wissensgesellschaft (sofern Bedürfnisse, Interessen und Lernvoraussetzungen der Lernenden gewahrt bleiben), weil Lernumgebung vielfältige Lernprozesse zulässt. Selbstgesteuertes Lernen ist die Verknüpfung von Selbstlernen und individueller Sinnsuche. Voraussetzung ist, dass die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung gegeben ist. Selbstgesteuertes Lernen ist als Prozess zu sehen, bei dem Schüler in der Lage und dazu bereit sind, ihr Lernen eigenständig zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten, ob in Kooperation mit anderen oder als Einzelne. Dadurch wird erlaubt, Autonomie und Kompetenz zu erleben, das beglückende Gefühl des Selbstmachens, das Erleben sozialer Einbindung, eine egalitäre kommunikative Beziehungskultur, neue Umgangsweise mit der Welt, Produktionslust sowie Faszination.<sup>391</sup> Gerade im Fremdsprachenunterricht ist das selbstgesteuerte Lernen von hoher Bedeutung, denn Sprache ist zu komplex, als dass man sie im Fremdsprachenunterricht erschöpfend lernen kann. Daher ist der Lehrer im Unterricht darauf beschränkt, Grundlagen zu schaffen und der Schüler muss seine Sprachkenntnisse selbst organisiert vertiefen. Daher müssen günstige Lernstrategien im Unterricht thematisiert, bewusst gemacht und geübt werden, um den Lernern die Möglichkeit zu geben, effektiv zu lernen und ihr Repertoire an Lernstrategien auszubauen.<sup>392</sup> Noch weiter geht die Konzeption des autonomen Lernens.<sup>393</sup> Die Hinführung zu autonomem Lernen wird immer wichtiger, vor allem aufgrund heutiger Klassengrößen. Schüler sollten den eigenen Lerntyp erkennen und durch Aufzeigen von Arbeitstechniken und Lernstrategien zunehmend zu unabhängigem und Selbstständigen Lernen befähigt werden. Im Fremdsprachenunterricht ist dies allerdings eher widersprüchlich zu sehen, denn Unterricht geschieht fast immer lehrergesteuert. Auch kooperatives Lernen lässt sich unter Verwendung von Web 2.0-Anwendungen vielfältig realisieren. Schüler können gemeinsam in Gruppen zusammenarbeiten, The-

---

<sup>390</sup> Siehe Schlickau 2009, S. 54.

<sup>391</sup> Siehe Röhl 2008, S. 64 f.

<sup>392</sup> Siehe Baier 2009, S. 238.

<sup>393</sup> Der Terminus stammt aus dem griechischen (autonomia) und bedeutet Unabhängigkeit oder Selbstständigkeit. Siehe Baier 2009, S. 197.

menbereiche kollaborativ aufbereiten und sich anschließend gegenseitig Feedback auf ihre Arbeiten geben.<sup>394</sup> Gerade bei der Produktion eines Podcasts wird kooperatives Lernen gefördert, sowohl bei der Auswahl des Themas und der Recherche als auch bei der praktischen Durchführung. Das Ergebnis ist eine Gruppenleistung und erfordert Respekt vor der Präsentationsleistung der Mitschüler und Disziplin.<sup>395</sup>

Wie sich einzelne Leitlinien und Prinzipien mit Hilfe von Podcasts umsetzen lassen, wird im nächsten Kapitel erörtert.

---

<sup>394</sup> Siehe Kohl; Bogner 2009, S. 282.

<sup>395</sup> Siehe Schillies 2008, S. 52 f.

## 4. Die Verwendung von Podcasts und Podcasting im Französischunterricht

Podcasts sind spätestens seit iTunes U als frei über das Internet erhältliche Bildungsinhalte zu open educational resources geworden und ermöglichen im Sinne der Innovationen von Web 2.0-Anwendungen ein kollaboratives Arbeiten an Inhalten, die öffentlich verfügbar gemacht werden können. Im Mai 2006 fand in Zürich eine der ersten Tagungen zu „Podcasting im Unterricht“ statt und der nachhaltige Aufstieg der Podcasts kann bei richtiger Nutzung innerhalb kurzer Zeit auch den Fremdsprachenunterricht revolutionieren.<sup>396</sup> Mit geringem Aufwand und ohne große Kosten wird das Internet zu einem virtuellen Klassenzimmer.<sup>397</sup> In diesem Kapitel wird das ubiquitäre Medium Podcast im Hinblick auf seine Vielseitigkeit und Zugänglichkeit für Fremdsprachenlernende anhand spezifischer Beispiele zugänglich gemacht und die Potenziale und Grenzen der unterrichtlichen Nutzung aufgezeigt. Um den Mehrwert der Podcasts gezielt zu nutzen und diese sinnvoll in den Unterricht einzubinden, „bedarf es gut durchdachter didaktischer Konzepte, die im Sinne des Konstruktivismus selbstgesteuertes, selbstbestimmtes Lernen ins Zentrum stellen und den Fokus weg von der reinen Wissensvermittlung hin auf den Lernprozess richten.“<sup>398</sup>

Heute ergeben sich mit neuen Technologien, wie in den vorherigen Abschnitten dargelegt, vielseitige Chancen für einen innovativen Fremdsprachenunterricht. Neben dem didaktischen Mehrwert konnte ein direkter Bezug zum Mediennutzungsverhalten Jugendlicher aufgezeigt werden. Die Popularität mobiler Endgeräte zum Abspielen von Audio- und Videodateien bietet frei zugängliche multimediale Sprachlerninhalte und „[...] those of us in higher education owe it to our students to bring podcasting and other rich media into our courses so that they can lift their learning to a whole new level“.<sup>399</sup>

---

<sup>396</sup> Siehe Bühler 2008, S. 26 f.

<sup>397</sup> Siehe Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 3.

<sup>398</sup> Kohl; Bogner 2009, S. 280.

<sup>399</sup> Campbell 2005, S. 44.

## 4.1 Auswahlkriterien

Bei der Auswahl eines Podcast sind zunächst pädagogische Ziele zu berücksichtigen, denn die Sprache bei authentischen Podcasts ist nicht für Fremdsprachenlerner adaptiert und erfordert sorgfältige Überlegungen hinsichtlich Auswahl und Aufgabendesign.<sup>400</sup> Der Schwierigkeitsgrad der Sprache in Bezug auf Vokabular oder Geschwindigkeit muss überprüft werden, genauso wie Vertrautheit mit dem Thema und Relevanz des Stoffes.<sup>401</sup> Grundsätzlich gilt, je länger der Podcast, desto schwieriger ist es für Lerner, die dargebotenen Inhalte zu organisieren. Schüler mit einer Flut an französischen Informationen zu konfrontieren ist kontraproduktiv und führt zu Demotivation und Frustration.

Ein sich im Fremdsprachenunterricht eignender Podcast hat ein klar identifiziertes Sprachniveau, wechselt durch unterschiedliche Sprecher mit unterschiedlicher Sprache, Stilen und Alter ab, die sich engagiert geben, dauert nicht mehr als 15 Minuten und beinhaltet kulturelle Information einer Bandbreite von Sport über Politik bis hin zu Popmusik.<sup>402</sup> Dabei darf nicht übersehen werden, dass der Einsatz von Podcasts im Fremdsprachenunterricht kein Selbstzweck ist, sondern der Optimierung unterrichtlicher Prozesse dient, und zwar angesichts bestimmter Zielbereiche wie sprachlicher Kompetenz, interkultureller Kompetenz, Medienkompetenz und selbst gesteuertem Lernen.<sup>403</sup>

## 4.2 Optionen bei der Bereitstellung

Schließlich ist zu erwägen, welche Möglichkeiten der Bereitstellung der Audio- und Videodateien bestehen. Podcasts existieren in großer Fülle und stellen eine innovative Möglichkeit dar, die Zielsprache in den Unterricht eintreten zu lassen und damit eine motivierende Abwechslung zur Alltagsroutine herzustellen.<sup>404</sup> Ihre Besonderheit liegt in der leichteren Manipulierbarkeit der Daten. So können unterschiedliche Medien- und Darstellungsformen leichter integriert werden. In diesem Aspekt, nicht mehr *entweder* die eine *oder* die andere Medialität wählen zu müssen, liegt das Innovationspotenzial digitaler Me-

---

<sup>400</sup> Siehe Guikema 2009, S. 181.

<sup>401</sup> Siehe ebd., S. 181.

<sup>402</sup> Siehe Rosell-Aguilar 2007, S. 485.

<sup>403</sup> Siehe Baier 2009, S. 287.

<sup>404</sup> Siehe Frings; Willmer 2008, S. 46.

dien.<sup>405</sup> Als Produktmedium zeichnen sich Podcasts durch die Möglichkeiten der Speicherung und des Abrufs nach Wunsch aus.<sup>406</sup> Daraus ergeben sich vielfältige Chancen, diese Materialien ohne viel Aufwand für den Unterricht verfügbar zu machen.<sup>407</sup>

Erstens können Podcasts auf CD oder DVD gebrannt werden und so in einer klassischen Art und Weise als Hörtext oder Videofilm eingesetzt werden.

Ein modernerer Weg ist, den MP3-Player dafür zu nutzen. Die mobilen Geräte bieten mehr Speichervolumen, lassen sich einfach an Lautsprecherboxen oder eine Stereoanlage anschließen und bieten damit einen bequemeren Weg. Wenn in einer Klasse alle Schüler über einen MP3-Player verfügen ist auch die Option möglich, dadurch einen individualisierten Unterricht zu erzielen. Binnendifferenzierung wird ermöglicht, wenn stärkeren Schülern zusätzliche Aufgaben gestellt werden, um sie nicht zu bremsen und schwächere Schüler die Möglichkeit haben, sich die Audiodateien mehrmals anzuhören, um sie zu verstehen. So kann jeder seinem Lerntempo nach vorgehen, was im Präsenzunterricht eher selten möglich ist. Eine andere Möglichkeit wäre, dass in Gruppenarbeit jeweils zwei Schüler einen MP3-Player verwenden und in Partner- oder Gruppenarbeit lerner- und handlungsorientiert arbeiten können. So würden neben dem Computer auch die bei Schülern flächendeckend verfügbaren Utensilien einen positiv belegten Zweck erhalten.<sup>408</sup>

Wie bereits angeführt ergeben sich durch Blended Learning und Learning Management Systems ganz neue Vorteile für den Fremdsprachenunterricht. Diese bieten enorme Vorteile für eine Integration von Podcasts. Durch Moodle zum Beispiel lassen sich Lernsituationen, die vornehmlich durch Präsenzveranstaltungen gekennzeichnet sind, durch Online-Komponenten, also Module wie Foren und Chat, ergänzen. Im Gegensatz zu arbeitsplatzorientierten LMS soll Moodle den Unterricht nicht ersetzen, sondern begleiten: für die vertiefende Nacharbeit oder Vorbereitung, für die Gruppenarbeit, um Prozesse zu dokumentieren und evaluieren oder auch Tests zu integrieren.<sup>409</sup> Sollen die Informationen und Materialien auch außerhalb des Portals und mit anderen Geräten genutzt werden (wie z.B. Audio-Podcasts auf mobilen Endgeräten),

---

<sup>405</sup> Siehe Schlickau 2009, S. 96.

<sup>406</sup> Siehe Bühler 2008, S. 27.

<sup>407</sup> Siehe Klemm 2007, S. 37.

<sup>408</sup> Siehe Schillies 2008, S. 50.

<sup>409</sup> Siehe Momberg 2007, S. 25.

dann können sie durch Feeds für externe Anwendungen zur Verfügung gestellt werden.<sup>410</sup>

Zudem können Podcasts im Sinne von Langzeitaufgaben verwendet werden. Die Schüler abonnieren sich zu Hause einen vorher gemeinsam ausgesuchten Podcast und bekommen im wöchentlichen oder vierzehntägigen Rhythmus Aufgaben dazu. Auch hier lässt sich die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung positiv hervorheben. Jeder Schüler kann seinem Tempo nach über die Häufigkeit des Hörens bestimmen.

Hohes Innovationspotenzial zum unabhängigen Lernen liegt bei Podcasts durch einfache Übertragbarkeit auf mobile Endgeräte vor. Schüler erhalten so die Möglichkeit, auch außerhalb des Unterrichts weiterzulernen. Wenn sie interessiert genug sind, werden sie Podcasts auch selbstständig zu Hause suchen und abonnieren. Podcasts können eine Vielzahl an Möglichkeiten bieten, die eigenen Sprachkenntnisse aufzufrischen oder auszubauen. Wenn ihnen seitens der Lehrkraft vermittelt wird, wo sie für sich spannende Angebote finden können, dann kann sich ein Tor zur Sprachenwelt öffnen und selbstständiges und autonomes Lernen fördern.<sup>411</sup> Im Aufzeigen motivierender Möglichkeiten können sie sich frei von den üblichen schulischen Lernzwängen nach eigenem Geschmack mit der Sprache befassen.<sup>412</sup> Wenn es gelingt, ihnen unter Betonung des Spaßfaktors klar zu machen, dass sich ihre Sprachkompetenz dadurch verbessern kann, ist es möglich, dass Schüler erkennen, wie effektives Lernen auch zwanglos erfolgen kann. Sind ihnen Hörverstehensstrategien vertraut gemacht, kann das unabhängige Hören außerhalb der Klasse anvisiert werden. Abhängig vom Wissensstand kann zum Beispiel als Hörverstehentraining ein Teil des Transkriptes von den Schülern selbst erstellt werden, was einerseits zu einem unabhängigeren Hören verhilft, andererseits auch im Hinblick darauf, eigene Podcasts zu erstellen.<sup>413</sup>

Eine andere Perspektive kann im sozialen Lernen liegen: Podcasts lassen sich untereinander austauschen, in einem Klassennetzwerk könnte ein Bereich eingerichtet werden, in denen sich Schüler über Fundstücke austau-

---

<sup>410</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 49.

<sup>411</sup> Siehe Marx; Langner 2005, S. 7.

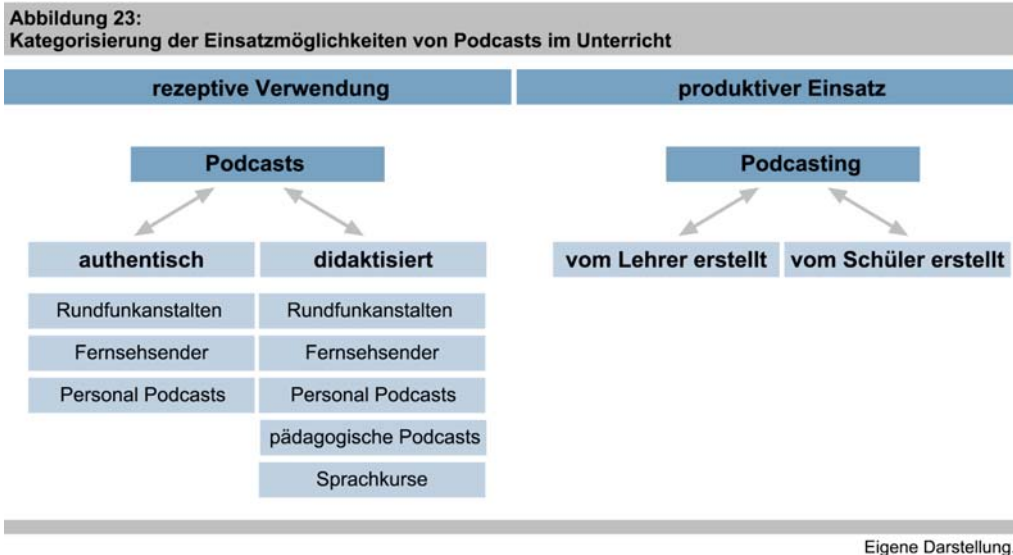
<sup>412</sup> Siehe Bühler 2008, S. 29.

<sup>413</sup> Siehe Guikema 2009, S. 183.

schen.<sup>414</sup> Das Potenzial eines solchen Netzwerks und die Bedeutung von Podcasts im sozialen Miteinander der Altersgruppe stützt eine explorative Studie<sup>415</sup>, in der ein Sechstel der befragten Jugendlichen angibt, Podcasts mit Freundinnen oder Freunden auszutauschen.

### 4.3. Klassifizierung für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht

Im Wesentlichen kann eine Unterscheidung nach rein rezeptiver Verwendung und der Produktion von Podcasts vorgenommen werden. Zudem kann auf jeder Ebene noch eine Unterteilung in Audio- und Video-Podcasts erfolgen.



#### 4.3.1 Rezeptive Verwendung

Audio- und Video-Einsatz existiert seit Jahrzehnten und ist in der Sprachvermittlung nichts Neues. Die Forderung nach Veranschaulichung ist schon auf Comenius rückführbar und findet im reformpädagogischen Lernen mit allen Sinnen eine Entsprechung.<sup>416</sup> Jedoch ist die Zeit vorbei, in der konstruierte Lehrbuchtexte akzentfrei und durch unrealistisch langsames Tempo eine künstliche Sprache vermitteln.<sup>417</sup>

<sup>414</sup> Siehe Bühler 2008, S. 30.

<sup>415</sup> In der im Jahr 2007 durchgeführten Studie wurden jugendliche Early Adopters bezüglich ihrer Nutzung neuer auditiver Angebote befragt. Siehe Lauber; Wagner 2008, S. 177.

<sup>416</sup> Siehe Schlickau 2009, S. 95.

<sup>417</sup> Siehe Nieweler 2008, S. 4.



Die Nutzung von Podcasts als Informationsquelle ist sowohl zur Unterrichtsvorbereitung durch Lehrer als auch in Form eines Recherchemediums für Schüler eine Option.<sup>418</sup> Daneben kann eine Lehrperson einerseits auf ein umfangreiches Angebot an didaktisierten, speziell für das Fremdsprachenlernen gestalteten Podcasts zurückgreifen, andererseits bieten solche, die für französischsprachiges Publikum konzipiert sind, eine Fülle an authentischen Informationsquellen für den Französischunterricht.

Zunächst gibt es Podcasts, die speziell für Fremdsprachenlernende konzipiert sind. Sie zielen auf das reine Sprachenlehren und -lernen ab und beinhalten Grammatik, Wortschatz oder Syntax. Die Selbstlernkurse sind normalerweise in einzelne Lektionen oder nach Leistungsniveau in Anfänger oder Fortgeschrittene aufgeteilt. Die Episoden müssen nicht notwendigerweise einer spezifischen Reihenfolge folgen, sondern können eine Mischung unterschiedlicher Themen beinhalten. Solche Podcasts werden auch Prêt-à-porter-Ware genannt und kann durch komplett vorgefertigte Aufgabenapparate unmittelbar verwendet werden.<sup>419</sup>

#### *FrenchPodClass*<sup>420</sup>

Zweimal wöchentlich publiziert Sebasti n Babolat, ein nach Kalifornien ausgewanderter Franzose, seinen Videopodcast. Er widmet sich in den unterschiedlich langen Episoden verschiedensten Interessen und Aktivitäten. Jede Lektion beinhaltet ein kulturelles Thema, eine Grammatikstunde und eine Film- oder Musikrezension. Zusatzmaterial wird im Podcast als PDF mit Vokabelblättern und Übersetzung, Transkripten, Bildern, Aufgabenblättern mit Lösungen, Diktaten, Grammatikübungen und bilingualen Texten zur Verfügung gestellt. Durch die unterschiedlichen Aufgabenstellungen wird die Vielfalt und Abwechslung repräsentiert, die auch im unterrichtlichen Lernen gegeben ist.<sup>421</sup>

---

<sup>418</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 282.

<sup>419</sup> Siehe Nieweler 2008, S. 4.

<sup>420</sup> <http://frenchpodclass.libsyn.com>. Abruf am 05.07.2010.

<sup>421</sup> Siehe Guikema 2009, S. 172.

### *Podcast français facile*<sup>422</sup>

Vincent Durrenbergers Podcast ist in drei Niveaustufen gestaffelt: débutant, intermédiaire und avancé. Anhand von Texten erklärt er grammatische Phänomene und Vokabeln. Zusätzlich bietet er Aufgaben an, anhand derer die Kenntnisse geübt werden können. Außerdem sind auch landeskundlich interessante Beiträge enthalten. Oft erfolgt zuerst eine verlangsamte Textwiedergabe, danach eine zweite in normaler Sprechgeschwindigkeit.

Drei Audiodateien zur Unterrichtssequenz „Subjectif“, die Transkription und die dazu kostenlos erhältliche PDF-Datei mit Übungen und Lösungen befinden sich auf der beigelegten CD.

### *Lillepodcast*

Podcaster Eric hat einen Sprachkurs mit 22 Folgen als Podcast veröffentlicht. Er definiert ihn selbst folgendermaßen:

Ce podcast fonctionne comme une radio privée, avec des émissions basées sur un concept de talk show. Il s'agit de cours de français destinés à toutes les personnes, non-francophones, souhaitant améliorer leur niveau en français. Le langage utilisé est simple et les expressions expliquées en détail afin qu'elles soient comprises par tous.<sup>423</sup>

Die meisten Episoden behandeln Themen des alltäglichen Lebens. Methodisch geht der Podcaster in drei Stufen vor. Als Erstes liest er den Text langsam vor, im zweiten Schritt erklärt er jedes unterstrichene Wort und zuletzt liest er den Text erneut in einer normalen Geschwindigkeit vor. Der gesamte Kurs ist auf Französisch und richtet sich an fortgeschrittene Lerner. Alle Transkripte sind kostenlos auf der Internetseite erhältlich. Die Texte behandeln beispielsweise Noël (Episode 1), La nouvelle année (Folge 2), La ballade en ville (Folge 3), Achat de vêtements (Episode 4), L'anniversaire (Episode 6), Le ménage (Folge 7), La St-Valentin (Folge 8), La téléphonie mobile en France (Episode 10), Se déplacer en France (Folgen 11 und 12), Les vacances au camping (Episode 14) bis hin zu Le temps libre (Episode 15), Le français du Québec (Episode 19) und Rapport sur les loisirs numériques (Episode 20). Außerdem gibt es ein französisches Lied, Envole moi von Jean-Jacques Goldman (Episode 18) und Exercices de diction (Episoden 21 und 22), welche

---

<sup>422</sup> <http://www.podcastfrancaisfacile.com/> Abruf am 05.07.2010.

<sup>423</sup> <http://houzekat.blogspot.com/>. Abruf am 05.07.2010.

Zungenbrecher enthalten und nach Buchstaben geordnet sind, wie zum Beispiel für die Buchstaben F und S:

F: Il était une fois, un homme de foi qui vendait du foie dans la ville de Foix. Il dit ma foi, c'est la dernière fois que je vends du foie dans la ville de Foix.

S: Combien sont ces six saucissons-ci? Ces six saucissons-ci sont six sous. Si ces six saucissons-ci sont six sous, ces six saucissons-ci sont trop chers.–Si six cent scies scient six cent saucisses, six cent six scies scieront six cent six saucissons.

Besonders herauszustellen sind der motivierte Podcaster und die musikalische Untermalung, die sehr ansprechend für Jugendliche ist. Die Audiodatei zur 20. Episode und die Transkription liegen in digitalisierter Form auf der CD zu dieser Arbeit vor.

#### *Écoute Podcast*<sup>424</sup>

Der wöchentliche Podcast des Magazins Écoute enthält Audiodateien von 3 bis 6 Minuten über aktuelle Themen aus Kultur und Gesellschaft der frankophonen Welt sowie Übungen zu Wortschatz und Grammatik. Der Écoute-Redakteur Cedric Arnaud beschreibt das Projekt wie folgt:

Mit dem neuen Angebot bieten wir kurzweiliges und mobiles Französischtraining: Der Podcast kann kostenlos per RSS-Feed abonniert und auf den Computer oder MP3-Player herunter geladen werden. So verbessert man zum Beispiel beim Joggen Aussprache und Hörverständnis wie von selbst. Et voilà, Französisch kann so einfach sein!<sup>425</sup>

Die Transkripte, interaktive Übungen zu den einzelnen Episoden und das Archiv mit älteren Folgen des Podcasts sind nur Premium-Kunden zugänglich. Abonnenten des Magazins Écoute haben kostenlosen Zugriff. Die Bandbreite der Themen erfasst zum Beispiel Tout sur les crêpes ! (11.06.2009), Au restaurant (13.08.2009), Haïti : le défi de la reconstruction (04.02.2010), Molière (18.02.2010), Le voile intégral (20.05.2010), La France et le Mondial de foot (27.05.2010), L'affaire Bettencourt (15.07.2010), Le verlan (22.07.2010.), Drogues : comment lutter ? (05.08.2010) oder La réforme des retraites (09.09.2010). Eine Unterrichtsstunde anhand der Episode Les fruits (08.04.

---

<sup>424</sup> <http://www.ecoute.de/audio/podcast>. Abruf am 09.09.2010.

<sup>425</sup> Siehe <http://www.spotlight-verlag.de/presse/pressemeldungen/neu-podcasts-en-francais>. Abruf am 05.07.2010.

2010) wird in Punkt 5.1.2 näher behandelt.

*Radio France Internationale*<sup>426</sup> offeriert unterschiedliche Podcasts vereinfachter Radiosendungen. Im breiten Angebot findet sich *Le journal en français facile*, ein für Nicht-Muttersprachler konzipierter Nachrichtenteil, der sich gut für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufen I und II eignet. Er wird täglich um 9.30 Uhr und um 21.30 Uhr veröffentlicht, wobei für das Morgenmagazin jeweils ein entsprechendes Textskript zur Verfügung steht. Für Abwechslung sorgen die Präsentation der Nachrichten durch verschiedene Sprecher sowie Einblendungen von Interviews vor Ort. Allerdings sind diese teilweise schwer zu verstehen und beinhalten keine Transkription.<sup>427</sup> Mit einer Dauer von 10 Minuten ist der Podcast zu umfangreich für eine wöchentliche Hörverstehensübung. Empfehlenswert ist ein gelegentlicher Einsatz. Im Unterricht bietet sich allerdings einmal wöchentlich eine Hörverstehensaufgabe zu *Le fait du jour* an. Die im Internet vorgeschlagenen Aufgaben dienen als Anregung. Eine direkte Übernahme ist allerdings aufgrund ihrer Komplexität problematisch. Die Aufgaben sollen so strukturiert werden, dass sie auch bei zweifacher Präsentation lösbar sind.<sup>428</sup> Ein dritter Podcast, der vom Radiosender angeboten wird, ist *Les mots de l'actualité*. Hier wird die Wortherkunft einiger aktuell in der Öffentlichkeit verwendeter Worte erklärt.

Auch *French Today*<sup>429</sup> bietet eine große Auswahl unterschiedlichster Podcasts an. Sie werden auf Englisch amodert. Die meisten sind kostenpflichtig, jedoch werden einige Episoden kostenlos angeboten und können somit im Französischunterricht eingesetzt werden. Hier sollen drei kurz vorgestellt werden. Camille Chevalier-Karfis beschäftigt sich in *Easy French Poetry* mit klassischen französischen Gedichten. Sie liest das erste Mal langsam und ermöglicht somit das Nachsprechen, ein zweites Mal mit einer natürlicheren Sprechweise. In manchen Episoden gibt sie Zusatzinformationen zum Leben des Autors, erklärt Vokabeln oder analysiert die Texte. Auf der Webseite sind die kompletten Texte und die Audiodateien zum Download zu finden. Auf der beigelegten CD zu dieser Arbeit befinden sich Audiodateien und Transkripte

---

<sup>426</sup> [http://www.rfi.fr/lfr/statiques/accueil\\_apprendre.asp](http://www.rfi.fr/lfr/statiques/accueil_apprendre.asp). Abruf am 25.07.2010.

<sup>427</sup> Siehe Frings; Willmer 2008, S. 46 f.

<sup>428</sup> Siehe Folker 2008, S. 27.

<sup>429</sup> [www.frenchtoday.com](http://www.frenchtoday.com). Abruf am 05.07.2010.

zu La feuille blanche und À une passante mit Analyse. Der Podcast *French Verb Drills* dient zum memorisieren der Verbformen. Kostenlos sind sämtliche Formen von avoir (25 Episoden zwischen 6 und 9 Minuten) und eine Episode zum Verb boire. Die Sprecherin erklärt grundsätzliche Charakteristika des Verbs, konjugiert das Verb und lässt dem Hörer jeweils Zeit, es laut nachzusprechen. In einem zweiten Durchgang soll beim Hören und Nachsprechen die Bedeutung betont werden. So soll der Hörer sich eine Einzelperson vorstellen wenn die zweite und dritte Person im Singular gelesen wird, eine Gruppe wenn die Pluralformen dekliniert werden. Danach erfolgt eine Deklination in ungeordneter Reihenfolge. Im letzten Schritt liest die Podcasterin nur die Pronomen, die richtigen Verbformen sollen vom Hörer laut ergänzt werden. Die Audiodatei und das Transkript zur Verbform avoir im indicatif affirmatif liegt auf der CD vor. Im Podcast *Classic French Tales* ist nur das Märchen Aschenputtel kostenlos. Das Transkript sowie die englische Übersetzung werden auf der Webseite angeboten.

#### *FrenchPod101*<sup>430</sup>

Neben Videos zum Vokabel- und Sätzelernen (What's in your daily cycle of French) gibt es die Kategorien All About, Survival Phrases, News, Intermediate Lesson, Newbie Lesson, Absolute Beginner, Advanced AudioBlog, Basic Bootcamp (z. B. Counting from 1-20). Die Dateien zur Introduction (Greetings und Farewell) sind Ausgangspunkt für einen Stundenentwurf im Anfangsunterricht, der in Punkt 5.1.1 behandelt wird.

#### *Dailyfrenchpod*<sup>431</sup> – French Training Service From Paris

Louis hat seinen Podcast nach Niveaustufen geordnet: Advanced, Beginner, Intermediate. Themen sind Vie quotidienne, actualité, internet, nature, santé, voyage, justice, technologie, guerre, exercise, sport, culture, politique, société, gastronomie. Enthalten ist auch Videovokabular, das er direkt im Format mv4 für iTunes oder den iPod anbietet. Transkript und Übungen sind allerdings nur gegen Bezahlung zugänglich.

---

<sup>430</sup> <http://www.frenchpod101.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<sup>431</sup> <http://www.dailyfrenchpod.com/>. Abruf am 05.07.2010.

### *Learn French With Alexa*<sup>432</sup>

Alexa Polidoro bietet unterschiedliche Podcasts für alle Niveaustufen an, viele allerdings nur gegen Bezahlung. Von Idiom of the week, Vocabulary for adults, Le sujet de la semaine (unterschiedliche Level), Conjugation practice, Grammatical goulash, Dictations (unterschiedliche Level) bis zum Slangcast ist alles dabei.

### *L'avis de Marie*<sup>433</sup>

Alle 14 Tage werden von PodClub<sup>434</sup> neue Folgen von fünf Podcasts in unterschiedlichen Sprachen herausgebracht. Der Französisch-Podcast wird von Marie Walther aus dem Elsass veröffentlicht. Maries Ansichten und Meinungen bieten unterhaltsame, vereinfachte Sendungen für Sprachlernende. Die aktuellen, authentischen und im interkulturellen Kontext angesiedelten Sendungen sind sprachlich vereinfacht und für Sprachinteressierte ab unterer Mittelstufe (Niveau A2/B1) geeignet. Als Lernhilfe sind alle Podcasts mit dem geschriebenen Text der Sendung und Wortschatzhilfen ergänzt. Die Audiodatei zur Folge 35 (Les valises, mon séjour à la Réunion, retour humide) vom 3. September 2010 und das angebotene Transkript, das in Form einer PDF-Datei zum Download bereitsteht, liegen auf der CD zu dieser Arbeit vor.

### *FLE - Audio Enseignement*<sup>435</sup>

Dieser Podcast richtet sich an angehende aber auch erfahrene Fremdsprachenlehrer des Französischen. Angeboten werden Übungen, Diktate, rezitierte Texte, Artikel, Chansons und Texte berühmter Schriftsteller.

---

<sup>432</sup> <http://learnfrenchwithalexa.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<sup>433</sup> [http://www.podclub.ch/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=5&id=26&Itemid=64](http://www.podclub.ch/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=5&id=26&Itemid=64). Abruf am 20.07.2010.

<sup>434</sup> [http://www.podclub.ch/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.podclub.ch/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1). Abruf am 20.07.2010.

<sup>435</sup> <http://fle.podomatic.com/>. Abruf am 24.08.2010.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist für die Kompetenzniveaus B1 und B2 in der Sekundarstufe I festgelegt, Radionachrichten und Tonaufnahmen verstehen zu können.

B2: Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.

B1: Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.<sup>436</sup>

Podcasts bieten als kostenlose, aktuelle und authentische Hilfsmittel eine außerordentliche Materialfülle, um dieser Forderung gerecht zu werden. Wichtig ist aber zu beachten, dass sich nicht allein aus dem authentischen Charakter eines Mediums zwangsläufig dessen Eignung als Lehrmaterial ergibt.<sup>437</sup>

Lehrbuchgesteuerter Unterricht ist primär auf sprachliche Progression ausgerichtet, darum sind die Inhalte der Texte sinnenleertes Beiwerk und zögern inhaltlich-kommunikative Aspekte und Transfer hinaus. Durch eine realitätsnahe, situative Einbettung von Podcasts in den Lernprozess wird einerseits den Kommunikationsbedürfnissen der Schüler bei der Bewältigung ihrer Lernaufgaben entsprochen und das Identifikationspotenzial gesteigert, ebenso erlauben sie den Lernern ein Echtheitserlebnis bei der Bewältigung ihrer Alltagskultur<sup>438</sup> und ermöglichen originale Begegnung.<sup>439</sup> Diese Podcasts sind hauptsächlich Aufnahmen von Einzelpersonen, die keiner bestimmten Struktur folgen. Sie sind oft mit Blogs verbunden und weisen einen informellen Sprachlevel auf, weil sie sich in erster Linie an Familienmitglieder, Freunde oder Menschen mit gleichen Interessen richten.<sup>440</sup>

---

<sup>436</sup> <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>. Abruf am 20.08.2010.

<sup>437</sup> Siehe Schlickau 2009, S. 41.

<sup>438</sup> Siehe Overmann 2005, S. 100.

<sup>439</sup> Siehe Dax-Romswinkel 2007, S. 66.

<sup>440</sup> Siehe Guikema 2009, S. 173.

*One thing in a French day*<sup>441</sup>

Laetitia Perraut veröffentlicht in unregelmäßigen Abständen Episoden ihres mit einem Blog gekoppelten Podcasts. Sie erzählt von ihrem alltäglichen Leben, spricht klar und gut verständlich und erlaubt dem Hörer sich mit den Geschichten identifizieren, auch weil der Blog Fotos enthält und dadurch die einzelnen Situationen veranschaulicht werden. Außerdem erscheint der Podcast realitätsnah, da Laetitia ab und zu Wörter falsch spricht und wiederholt. Ein kostenloses Transkript ist zu jeder Einzelsendung erhältlich. Beispiele der Sendungen sind *Chez le coiffeur* (27.02.2010), *Courses de Pâques* (11.04.2010), *L'orage* (27.05.2010) oder *Chez le dentiste* (23.06.2010). Die Audiodateien können so besonders gut zu einzelnen Themengebieten eingesetzt werden, die im Lehrbuch behandelt werden. Die Episode vom 08.08.2010 (*Dégustation de mini fromages*) und die Transkription sind auf der beigefügten CD enthalten.

Neben den eben skizzierten Podcasts von Amateuren stehen die professionellen Anbieter. Ob Politiker, Radiostationen oder Fernsehsender – viele bieten für den Fremdsprachenunterricht höchst relevante Inhalte. Nachrichtenpodcasts sind von speziellem Interesse, da der Aufbau des Radioformats den gleichen Präsentationsstrukturen eines Nachrichtenprogramms anderer Länder und anderer Sprachen entspricht und somit geläufig und vorhersehbar ist. Sie entsprechen den Prinzipien der Authentizität, da sie von Muttersprachlern für Muttersprachler konzipiert sind, und Aktualität, manche werden sogar dreimal täglich aktualisiert. Nachrichten, Wetterberichte oder Informationen zu Sport und Kultur bieten dem Lehrer differenzierte Möglichkeiten, einen dem Wissensstand und den Interessen der Schüler entsprechenden Podcast auszuwählen.<sup>442</sup> Authentische Nachrichten-Podcasts erweisen sich als praktikables Mittel, um die Schüler näher zur Zielsprache zu bringen.

*Info Jeunes France*<sup>443</sup> - Toute l'actu en temps réel. Le premier site d'info en audio et vidéo des 15-30 ans.

Hier werden zum Beispiel aktuelle Lieder vorgestellt, die jeweiligen Liedtexte können heruntergeladen werden. Außerdem gibt es das Horoskop, Interviews

---

<sup>441</sup> <http://onethinginafrenchday.podbean.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<sup>442</sup> Siehe Guikema 2009, S. 173.

<sup>443</sup> <http://www.infosjeunes.com/>. Abruf am 05.07.2010.



(z.B. mit Miss France 2010, Podcast vom 06.12.2009) und aktuelle Meldungen (Décès de Claude Cabrol, 12.09.2010).

#### *Radiojunior*<sup>444</sup>

Dieser Podcast offeriert Sendungen zu Problemen Jugendlicher in der Gesellschaft, Geschichte, Büchern, Filmen, Musik, Interviews mit bekannten Persönlichkeiten und einige aktuelle Sendungen sowie die Rubriken Interviews und Kochrezepte und ist speziell auf Interessen von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet. In der Sekundarstufe I können hier einige Sendungen eingesetzt werden, da sie altersspezifische Interessen und Vorkenntnisse der Schüler berücksichtigen. Teilweise sind Transkriptionen erhältlich, die sich für die Nutzung im Unterricht anbieten.

#### *AlloCiné Bandes-Annonces*<sup>445</sup>

Hier können französische Kinotrailer kostenlos abonniert werden. Die meisten sind kurz und enthalten wenig Text, so dass sie auch in unteren Klassen eingesetzt werden können. So eignet sich zum Beispiel der ausgewählte Video-Podcast Les Schtroumpfs als Hinführung zu einer Unterrichtsstunde über Bandes Dessinnées. Die Video-Datei hierzu befindet sich auf der Begleit-CD.

#### *France24 Reportages*<sup>446</sup>

In diesem Videopodcast werden in jeweils 2-3 Minuten Reportagen gezeigt. Der Podcast eignet sich gut für den Einsatz in höheren Klassen. Ein Unterrichtsentwurf für die Oberstufe mit der Reportage vom 22.09.2010 wird in Punkt 5.1.3 vorgestellt.

#### *ZeVisit*<sup>447</sup>

Die so genannten Audioreisebegleiter von ZeVisit können zum Beispiel herangezogen werden, um landeskundliche Inhalte zu vermitteln. Verbunden mit einer Internetrecherche zu Sehenswürdigkeiten der Städte lassen sich die

---

<sup>444</sup> [www.radiojunior.com](http://www.radiojunior.com). Abruf am 24.08.2010.

<sup>445</sup> <http://rss.allocine.fr/bandesannonces/ipod>. Abruf am 15.08.2010.

<sup>446</sup> <http://www.france24.com/static/podcast/fr/REPORTAGES/reportages-fr.xml>. Abruf am 20.07.2010.

<sup>447</sup> <http://www.zevisit.com/>. Abruf am 07.07.2010.

Orte virtuell nachzeichnen. Ob Marseille<sup>448</sup>, Nantes<sup>449</sup>, Cannes<sup>450</sup> oder Paris<sup>451</sup>, ZeVisit bietet eine Fülle an Reiseführern, die ein hohes Potenzial für den Einsatz im Französischunterricht bieten.

*SNCF Le Podcast littéraire* – Chaque mois, écoutez plusieurs extraits de livre et des intégrales.<sup>452</sup>

Dieser monatlich erscheinende Podcast besteht daraus, dass Passagen neuer Bücher vorgelesen werden und ist somit für einen Einsatz im Literaturunterricht geeignet.

*RSR – Radio Télévision Suisse* ist eine der Rundfunkanstalten, die eine große Anzahl an Podcasts veröffentlichen. *On en parle*<sup>453</sup> enthält Reportagen zu aktuellen Themen. Beispiele sind Tout sur les horoscopes (01.09.2010), Les secrets des céréales (07.09.2010), Les infections sexuellement transmissibles (13.09.2010), Les dangers de la 3D (14.09.2010), Festival Food Focus à la Comédie de Genève (17.09.2010) oder Facebook, c'est pas pour les enfants... sans permis ! (20.09.2010). Die Sprechgeschwindigkeit ist teilweise sehr hoch, die Reportagen sind ungefähr zehn Minuten lang und die Themen anspruchsvoll, daher ist der Podcast nur in höheren Klassen einsetzbar.

#### 4.3.2 Produktive Verwendung

Neben dem Einsatz im traditionellen Unterricht können Podcasts im Unterricht produziert werden und somit der Forderung nach einem handlungs- und projektorientierten Unterricht dienen.

Für den Lehrer ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten. Das Hörverstehen der Schüler kann zum Beispiel über einen Hausaufgaben-Podcast gefördert werden. Der Lehrer nimmt dazu eine Audiodatei auf und stellt sie zum Anhören und Herunterladen für Schüler im Internet bereit. Durch die kostenlose Software Loudblog<sup>454</sup>, einer Serveranwendung, die auf der Schulhomepage installiert werden kann, ist sogar eine Verlagerung von mündlicher Sprachpro-

---

<sup>448</sup> <http://www.zevisit.com/podcast/marseille/ZeVisit-Marseille-FR.xml>. Abruf am 07.07.2010.

<sup>449</sup> <http://www.zevisit.com/podcast/nantes/ZeVisit-Nantes-FR.xml>. Abruf am 07.07.2010.

<sup>450</sup> <http://www.zevisit.com/podcast/cannes/ZeVisit-Cannes-FR.xml>. Abruf am 07.07.2010.

<sup>451</sup> <http://www.zevisit.com/podcast/paris/ZeVisit-Paris-FR.xml>. Abruf am 07.07.2010.

<sup>452</sup> <http://podcast-litteraire.sncf.com/>.

<sup>453</sup> <http://www.rsr.ch/podcast.aspx?rss=onenparle>. Abruf am 05.07.2010.

<sup>454</sup> [www.loudblog.com](http://www.loudblog.com). Abruf am 15.07.2010.

duktion in den Bereich der Hausaufgaben möglich. So können in der Folgestunde die Ergebnisse beim Vorlesen aufgezeichnet werden. Oder aber ein schriftlicher Text mit Fragen zum Inhalt dient als Grundlage für eine mündliche Beantwortung durch die Schüler mittels aufgesprochener Audioaufnahmen von zuhause aus. Die Produktion auditiver Medien kommt einer aktiven Sprachförderung zugute. In Podcasts können Themen als Rundfunksendungen journalistisch aufbereitet werden, dabei fördern sie das selbstständige Recherchieren der Schüler, die Planung und Strukturierung und das Üben medialer Darstellungsformen wie Interviews oder Reportagen.<sup>455</sup>

Innovative Aspekte treten bei der Erstellung und der Präsentation der Podcasts, dem aktiven Podcasting, besonders in den Vordergrund. Kreative Arbeitsformen, Selbsttätigkeit des Schülers durch Lernerorientierung, Kognition und Emotion, Lernstrategien, Handlungsorientierung und authentische Materialien sind alles Forderungen eines neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Und alle sind zentrale Elemente der Podcast-Produktion. Anders als im Regelunterricht, bei dem Ergebnisse der Schülerleistungen im Klassenzimmer verbleiben, können in einem handlungs- und projektorientierten Unterricht durch Podcasting Audio- oder Videobeiträge der Weltöffentlichkeit präsentiert werden.<sup>456</sup> Podcasting erlaubt Schülern in einen dynamischen Weg im Lernprozess involviert zu sein und bietet dadurch eine hohe Motivation.<sup>457</sup>

Bei der Erstellung eines Podcasts darf nicht unreflektiert vorgegangen werden. Ein didaktisch begründetes Vorgehensmodell<sup>458</sup> ist bei einer Produktion nötig, damit das Resultat dem Anspruch einer open educational resource gerecht wird. Sechs Zielbereiche sind Inhalt dieses Modells. Die Frage, welche Zielgruppe mit dem Podcast erreicht werden soll, muss an erster Stelle stehen. Danach folgen die Festlegung der didaktischen Zielsetzung, die Bestimmung des Autors, des Inhalts, des Formats sowie der Gestaltung. Wenn nach dem ersten Schritt ein Lernziel festgelegt wurde, lassen sich einzelne oder mehrere didaktische Feinziele ausmachen, also Situationen, die im Kontext der Lehre oder des Lernens geschaffen werden sollen. Ausgehend

---

<sup>455</sup> Siehe Dax-Romswinkel 2007, S. 66.

<sup>456</sup> Siehe Schillies 2008, S. 52

<sup>457</sup> Siehe Costa 2006, S. 38.

<sup>458</sup> Siehe Reinhardt; Korner; Schiefner 2008, S. 69 ff.

davon kann später der Einsatz einfacher konkretisiert werden, in Bereichen der Vorbereitung, des Inhalts oder der Nachbereitung um nur einige zu nennen. Oft stehen Motivierung und Aktivierung, höheres Verständnis oder Ausbau der Medienkompetenz der Schüler an vorderster Stelle. So kann sich aus dem didaktischen Grobziel, selbst einen Podcast zu produzieren das übergeordnete Ziel Medienkompetenz entwickeln. Will man Inhalte vorstrukturieren, um einen Überblick zu einem Lernthema zu darzubieten, ergeben sich daraus Anknüpfungspunkte für einen konstruktivistischen Lernprozess. Auch dem Prinzip Lernen durch Lehren wird im Podcasting Rechnung getragen.

Inhaltlich ergibt sich eine Fülle an Möglichkeiten. Geeignete Themen für einen Podcast sind theoretisch unendlich. Generell hilft, eine thematische Ausrichtung vorzunehmen, damit sich der Fokus auf ein Themengebiet beschränkt und der Sendung einen Leitfaden verleiht. Außerdem eignen sich für einen Podcast vor allem die Fachgebiete und Hobbies der Schüler, weil sie sich in diesen Bereichen auskennen und kompetent sind.<sup>459</sup> Somit kann Hemmschwellen entgegengewirkt werden. Durch Einzelreportagen kann eine ganze Radio- oder Fernsehsendung entstehen, in der die Schüler sich in Gruppen unterschiedlichen Bereichen widmen. Wetterbericht, Sportreportage, Nachrichten oder kulturelle Informationen sind dann Themen der einzelnen Beiträge. Des Weiteren können Lieblingsbücher rezensiert, berühmte Personen charakterisiert, Werbeanzeigen analysiert und Interviews geführt oder sogar ein Radioprojekt initiiert werden. Torben Schmidt<sup>460</sup> hat das Schulradioprojekt Tileradio ins Leben gerufen. Die thematische Bandbreite der Schülerbeiträge geht dabei vom Portrait einer regionalen Schülerband über einen Bericht und eine Diskussion zum Kinofilm der Simpsons, eine Reportage zum von einer Schülergruppe besuchten Heavy Metal Festival bis hin zu Erfahrungsberichten und Interviews zum Austauschprogramm der Schule, einer Vorstellung und Kritik eines Restaurants, das direkt an der Schule eröffnet wurde und einem Beitrag zur Fußball-Europameisterschaft. Auch eine 30-minütige Talkshow zum Thema *Junk Food Ads On Television: Do We Have To Save Our Children?* ist Inhalt des Schülerprojektes und hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler mit den Hintergründen, Merkmalen und Konsequenzen des Werbe-

---

<sup>459</sup> Siehe Sauer 2007, S. 77 f.

<sup>460</sup> Siehe Schmidt 2009, S. 29 ff. und Schmidt 2009b, S. 24 ff.

verbots vertraut zu machen. Der Überblick dieses Projekts zeigt, wie Podcasts in einem aufgabenbasierten Unterricht als Publikationsmedium für die von den Schülern erstellten mündlichen Produktionen genutzt werden. Besonders eignen sich für den Französischunterricht die Vorstellung eines französischen Unternehmens wie Renault, Lacoste oder L'Oréal, die kommentierende Begleitung eines Ereignisses, z.B. der Tour de France, die Analyse eines Bildes eines französischen Malers wie Cézanne oder das Anfertigen jeweils einer Seite eines Klassenwörterbuchs für ein Wort durch einen Schüler.<sup>461</sup> Neben die Vorteile der Sprachförderung, Methoden- und Kompetenztraining treten dann auch noch kulturell relevante Inhalte.

Veröffentlicht man einen Podcast, der im Unterricht produziert wurde, gibt es neben der Möglichkeit einer weltweiten Präsentation auch noch den Weg über eine Lernplattform. Somit kann garantiert werden, dass nur Klassenkameraden und die Lehrkraft darauf zugreifen können. Die Schüler können schrittweise an das Arbeiten mit dem Internet herangeführt werden, einen kritischen Umgang mit Internetquellen üben und über Copyright, Datenschutz und Gefahren aufgeklärt werden, was eine Steigerung der Medienkompetenz zur Folge hat.<sup>462</sup>

Bisherige Beispiele stellen Podcasts als asynchrones Medium dar. Neue Ansatzpunkte ergeben sich, wenn zusätzlich das Kriterium der Interaktivität erfüllt wird. Es werden bereits Bemühungen unternommen, synchrone Kommunikationswerkzeuge wie Messenger, Netmeeting und Skype zu Audio- oder Videokonferenzen heranzuziehen.<sup>463</sup> Gerade für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich hier eine hohe Relevanz. Über eine Konferenzschaltung könnten Interviews mit Muttersprachlern geführt werden, die dann zu Podcasts verarbeitet werden. Der freie Internet-Telefonservice macht das alles möglich, die Interviewten müssen dabei nicht einmal Skype auf dem Computer installiert haben. Auch herkömmliche Telefone können angesteuert werden. Das ist zwar kostenpflichtig, jedoch im Vergleich trotzdem sehr günstig. Außerdem können Konferenzschaltungen mit bis zu 5 Personen durchgeführt werden.<sup>464</sup>

---

<sup>461</sup> Siehe Eynar 2007, S. 71.

<sup>462</sup> Siehe Kohl; Bogner 2009, S. 282.

<sup>463</sup> Siehe Rosell-Aguilar 2007, S. 488.

<sup>464</sup> Siehe Richardson 2009, S. 117.

## 4.4 Übungsformen

Wenn Podcasting im traditionellen Hörverstehensunterricht oder Hör-Sehverstehensunterricht eingesetzt wird, kommen die klassischen Übungsformen zum Tragen. Beim Hörverstehen beziehungsweise Hörsehverstehen sind unterschiedliche Kompetenzen erforderlich, die in Abbildung 24 aufgelistet und bei jeder Aufgabenstellung zu beachten sind.

Abbildung 24: Modell des Hör-Sehverstehens	
Hörverstehen	Sehverstehen
<p><b>Allgemeine Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Weltwissen</li> <li>· Soziokulturelles Wissen</li> </ul> <p><b>Linguistische Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Phonetisch-Phonologische Kompetenz</li> <li>· Lexikalische Kompetenz</li> <li>· Grammatikalische Kompetenz</li> <li>· Semantische Kompetenz</li> </ul> <p><b>Soziolinguistische Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Register</li> <li>· Varietäten</li> <li>· Höflichkeitskonventionen</li> </ul> <p><b>Pragmatische Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Diskurskompetenz</li> <li>· Schemakompetenz</li> <li>· Funktionale Kompetenz</li> </ul> <p><b>Deutung prosodischer Mittel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Stimmqualität</li> <li>· Stimmhöhe</li> <li>· Lautstärke</li> <li>· Länge</li> </ul>	<p><b>Verstehen von Handlungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Aktivitäten</li> <li>· Demonstrieren</li> <li>· Zeigen</li> </ul> <p><b>Dekodierung ikonischer Elemente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Bilder</li> <li>· Landschaften</li> <li>· Objekte</li> </ul> <p><b>Deutung paralinguistischer Merkmale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Gestik</li> <li>· Mimik</li> <li>· Körperhaltung</li> <li>· Augenkontakt</li> <li>· Körperkontakt</li> <li>· Proxemik</li> </ul> <p><b>Verstehen kinematografischer Techniken</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Kameraperspektiven,-bewegungen</li> <li>· Montage</li> <li>· Licht, Musik</li> </ul> <p><b>Weltwissen, soziokulturelles Wissen</b></p> <p><b>Leseverstehen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Untertitel</li> <li>· Inserts</li> <li>· Schriftzüge</li> </ul>
Hör-Sehverstehen	
<p><b>Wahrnehmung, Speicherung, Verarbeitung von Ton und Bild</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· temporale Beziehung: simultan oder sukzessiv</li> <li>· inhaltliche Beziehung: Kongruenz/Komplementarität oder Diskrepanz</li> <li>· Repräsentation: dual oder amodal oder integriert</li> <li>· Prozesse: bottom up und top down: Interaktion</li> </ul>	

Eigene Darstellung. Quelle: Thaler 2007, S. 13.

Eine präzise Formulierung der Aufgaben und Arbeitsaufträge ist dabei wichtig, um keine technischen Fragen offen zu lassen. Daneben ist es relevant, sie für den Schüler möglichst motivierend, aber dennoch kurz und unmissverständlich

lich darzubieten, damit kreative Spielräume ermöglicht werden können.<sup>465</sup> Wichtige Kriterien liegen im Sprechtempo, der Gesprächskonstellation (ein oder mehrere Sprecher), der verwendeten Sprache sowie in der Geräuschkulisse und dem Inhalt. Ausschlaggebend ist vor allem die Länge. Zwei bis drei Minuten sind für Schülerinnen und Schüler eine lange Zeit und erfordern höchste Konzentration, während eine Dauer von vier oder mehr Minuten nur für Fortgeschrittene zu bewältigen ist.<sup>466</sup>

#### 4.4.1 Hörverstehen

Hörverstehen ist ein komplexer Prozess, der aus mehreren Komponenten<sup>467</sup> besteht und neben Lesen, Schreiben und Sprechen eine der Grundfertigkeiten, die curricular im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache und in den Bildungsstandards verortet sind. Podcasts können auf traditionelle Art in der zielgerichteten Hörverstehensschulung mit entsprechenden Übungs- und Testformen eingesetzt werden. Beim Hörverstehen wird zwischen Grobverstehen, Detailverstehen und selektivem Verstehen differenziert sowie anhand der Strategie, welche globales, detailliertes oder selektives Verstehen anvisiert.<sup>468</sup> Sprachlernprozesse werden begünstigt durch Produktmedien, denn sie gestatten Unterbrechungen, Wiederholungen und sonstige Manipulationen durch Lerner.<sup>469</sup> Eine Hörverstehensaufgabe erfordert drei Phasen: In den activités avant l'écoute muss die Hörerwartung gelenkt werden, denn aus psychologischen Gründen ist die Verstehensleitung besser, je sicherer und vorbereiteter die Schüler sind. Während des Hörens muss der Hörprozess analog zu einzelnen Sinnabschnitten kontrolliert werden. Nach Beendigung des Hörtextes ist der allgemeine Verstehenserfolg zu überprüfen, danach können weitere Aktivitäten folgen, z.B. Methodenreflexion oder Erweiterung metakognitiver Strategien.<sup>470</sup>

Auch wenn Podcasts Produktmedien sind und somit die Möglichkeiten bieten, einzelne Passagen wiederholt abzuspielen, ergibt sich eine Herausforderung.

---

<sup>465</sup> Siehe Kohl; Bogner 2009, S. 281.

<sup>466</sup> Siehe Nieweler 2008, S. 5.

<sup>467</sup> Hörverstehen setzt sich aus der auditiven, der semantischen, der syntaktischen, der pragmatischen und der kognitiven Komponente zusammen. Siehe Nieweler 2008, S. 3.

<sup>468</sup> Siehe Nieweler 2008, S. 4.

<sup>469</sup> Siehe De Florio-Hansen 2000, S. 5.

<sup>470</sup> Siehe Nieweler 2008, S. 6.

Die in den Hörtexten der Lehrbücher verwendete Sprache ist meist nahezu akzentfrei und orientiert sich an der Schriftsprache. Daher versuchen Schüler häufig, den gesamten Text wörtlich zu verstehen. Authentische Hörtexte wie Podcasts dagegen konfrontieren die Lerner mit unterschiedlichen idiosynkratischen Sprechweisen, die in Bezug auf Sprechtempo, Intonation und Rhythmus den zielsprachigen Normen entsprechen.<sup>471</sup> Um Schüler früh an authentische Inhalte zu gewöhnen, gilt grundsätzlich, dass das Hörverstehen bereits ab dem 1. Lernjahr zu fördern ist. Dabei muss besonders das informationsentnehmende Verstehen trainiert werden. Mehrere Durchgänge mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen sind empfehlenswert und ein Wechsel von deutsch- und französischsprachigen Phasen im Anfangsunterricht nicht zweckfremd.<sup>472</sup> Übungsformen, die bei der Überprüfung keine zielsprachlichen Äußerungen erfordern (vrai-/faux-Aufgaben, questions à choix multiples, Zuordnungen von Äußerungen zu Bildern) oder aber diese gering halten (Lückentexte, Textergänzungen) und „Murmelphasen“ nach einem Hörverstehensdurchgang, in denen sich die Schüler beraten und Informationen ergänzen sollen, sind im ersten Lehrjahr angemessen.<sup>473</sup> Bei fortgeschritteneren Lernern ist eine Progression von geschlossenen zu halboffenen und offenen Überprüfungsformen vorzusehen. Die Schüler sollen nach Anfertigen von Notizen in zusammenhängenden Sätzen oder Satzteilen antworten. Offener Unterricht gestattet kreativeres Arbeiten, lässt Lerner selbst Fragen an den Text stellen und produktive Schreib- oder Sprechaufgaben ausüben.<sup>474</sup>

#### **4.4.2 Hörsehverstehen<sup>475</sup>**

Die zunehmende Handlungs- und Anwendungsorientierung beim Fremdsprachenlernen zieht eine Bedeutung des Hör-Sehens im Alltag, Beruf, Bildungs- und Freizeitbereich nach sich. Für die Sekundarstufe I als Hilfen bieten sich Aufgaben zum Grobverstehen an, da es weniger anspruchsvoll ist als Detailverstehen. Auch ein mehrmaliges Wiederholen der Szene erleichtert das Verstehen. Wenige Fragen zu einem kurzen Ausschnitt sind leichter zu bearbeiten als viele, komplexe Fragen zu einem langen Film. Grundsätzlich fallen nonverbale Antworten leichter als verbale und eine sinnvolle Vorberei-

---

<sup>471</sup> Siehe Folker 2008, S. 26.

<sup>472</sup> Siehe Bächle 2000, S. 16.

<sup>473</sup> Siehe Nieweler 2008, S. 5.

<sup>474</sup> Siehe ebd., S. 6.

<sup>475</sup> Folgende Ausführungen basieren auf Thaler 2007, S. 12 ff.



tungsphase erleichtert das anschließende Hör-Sehen. Klare und deutliche Anweisungen vermeiden mögliche Verwirrung. Bei Übungen kann zum Beispiel in Lückentexten die Zahl der Auslassungszeichen die Zahl der Buchstaben signalisieren oder ein Glossar aller ausgelassenen Wörter am Ende angehängt werden. Außerdem vermindert die Partner- oder Gruppenarbeit den Erwartungsdruck. Bei den Übungen kann entweder das Transkript vorgelegt oder weggelassen werden. Wird es miteinbezogen, kann das Hör-Seh-Verstehen erleichtert, aber auch erschwert werden, da ein doppeltes Sehen von Film und Text erforderlich wird. Transkripte können in drei unterschiedliche Formen differenziert werden: Untertitel oder vollständige, aber veränderte Textvorlage oder unvollständiger Text. Gütekriterien von Tests wie Objektivität, Validität, Reliabilität und Ökonomie können bei Übungen ohne Vorlage des Transkripts wie Verständnisfragen, Multiple-Choice- oder Wahr-Falsch-Aufgaben angemessen berücksichtigt werden. Wie oft die Sequenz vorgespielt wird und wann die Aufgaben vorgelegt werden, ist von Länge und dem Schwierigkeitsgrad der Quelle abhängig. Es können auch unterschiedliche Aufgabenblätter für das erste und zweite Hör-Seh-Verstehen dienen. Hilfreich für die Schüler ist, wenn die Anordnung der Aufgaben der Chronologie des Films entspricht.

Offenere und kognitiv komplexere Übungsformen sollten herangezogen werden, um Methodenwechsel zu garantieren und Monotonie und Progression zu vermeiden. Übungsformen und -operatoren können folgendermaßen eingeordnet werden.

**Abbildung 25:  
Übungsoperatoren und Übungsformen beim Hör-Sehverstehen**

Übungsoperatoren	Übungsformen
<b>Erinnern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Verständnisfragen</li> <li>· Richtig-Falsch-Aussagen</li> <li>· Multiple-Choice-Antworten</li> <li>· Abhaken von Gegenständen (die gehört/gesehen wurden)</li> <li>· Ausfüllen einer Tabelle (Spalten mit Personen/Orten/Handlungen oder Wer? Was? Wo? Wann? Warum? Wie?)</li> <li>· Pausetaste: Qu'est-ce qu'elle a dit ?</li> </ul>
<b>Beschreiben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Standbild: Décrivez son apparence !</li> <li>· silent viewing (Ton aus): laufender Kommentar zu den Bildern</li> </ul>
<b>Zusammenfassen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nacherzählung (in Kettenform: einer nach dem anderen, jeder nur einen Satz)</li> <li>· Auswahl der treffendsten Zusammenfassung aus mehreren Versionen</li> </ul>
<b>Erraten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· silent viewing (Ton aus): Qu'est-ce que les acteurs disent à votre avis ?</li> <li>· blind listening (Bild weg): Qu'est-ce qui se passe ?</li> </ul>
<b>Vorhersagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· upside down comprehension (Fragen zum Inhalt werden vor dem Sehen beantwortet, Kontrolle nach dem Sehen)</li> <li>· nach der Eröffnungsszene: Qu'est-ce qu'il se passe après ?</li> </ul>
<b>Erklären</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Bei der letzten Szene: Qu'est-ce qui a causé cette situation ?</li> <li>· Intention/Botschaft</li> </ul>
<b>Analysieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· kinematografische Techniken (Form und Funktion)</li> <li>· Subtext</li> </ul>
<b>Zusammenarbeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· split viewing (eine Hälfte sieht und hört den Film, die andere hört ihn nur), Austausch der Informationen</li> </ul>
<b>Umwandeln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Collage</li> <li>· Einakter, Kurzgeschichte</li> </ul>

Eigene Darstellung. Quelle: Thaler 2007, S. 13.

## 4.5 Evaluation

Gerade mit Blick auf die Motivation ist für Schüler von Anfang an die Frage nach der Benotung der Projektarbeit wichtig. Schmidt<sup>476</sup> bemerkt, dass vor dem Durchführen seines Podcasting-Projektes über die Bewertungskriterien wie Inhalt, sprachliche Qualität, Rollenvielfalt innerhalb der Beiträge, Einsatz verschiedener Formen gesprochener Sprache, von spontanen Interviews untereinander über Gespräche mit Muttersprachlern, Diskussionen, Rollenspiele, bis hin zu vorbereiteten Berichten, Kreativität, Einsatz von Audio und Video diskutiert wurde und über den Anteil der Projektnote an der mündlichen Note verhandelt wurde (ein Drittel).

Damit Ängste beim Spracherwerb abgebaut werden können, soll auch auf eine Überbewertung formaler Aspekte der Sprache und eine Versagersängste auslösende strenge Fehlerkorrektur verzichtet werden, denn nicht der linguistische, sondern der kommunikative Erfolg und inhaltliche Dimensionen müssen in den Vordergrund der Sprachhandlung treten, damit die Lerner das Bedürfnis verspüren, in authentischen Kontaktsituationen miteinander kommunizieren zu wollen.<sup>477</sup> Das Selbstbewusstsein der Schüler soll erhöht werden um sie dazu zu befähigen, begeisterter, aber auch entspannter und lockerer vor der Klasse zu sprechen.<sup>478</sup>

Neuere Studien tendieren vom Zeugnis zu Portfolios als Lernprozessbegleiter. Vermeintlich lassen sich die Leistungen der heutigen Generation nicht mit Noten abbilden, da eher die im Verlauf von Lernprozessen erworbenen Fähigkeiten dargestellt werden sollen.<sup>479</sup> Dass Effizienz gesteigert werden kann impliziert zwar eine Effizienzkontrolle, jedoch muss sich gerade Medienbildung einem starren Benotungsschema entziehen, um zum Beispiel auch Sozialkompetenz einberechnen zu können.<sup>480</sup>

## 4.6 Vorteile

Durch den digitalen Charakter des Mediums können Podcasts nicht nur schnell und kostengünstig verteilt werden, sie sind auch leicht veränderbar. So

---

<sup>476</sup> Siehe Schmidt 2009b, S. 34.

<sup>477</sup> Siehe Overmann 2005, S. 98 f.

<sup>478</sup> Siehe Costa 2006, S. 39.

<sup>479</sup> Siehe Röhl 2008, S. 80.

<sup>480</sup> Siehe Schuchardt 2008, S. 153.

können sie durch diverse Audioprogramme einfach an das Sprachniveau einer Lerngruppe angepasst werden. Mit dem Programm F4 lassen sich Texte ohne Qualitätsverlust langsamer abspielen. Hierzu kann über den Menüpunkt Effekte die Geschwindigkeit verändert werden. Außerdem ergibt sich die Option, eigene Lückenhörtexte zu erstellen, indem man über den Menüpunkt Bearbeiten die ausgewählte Passage in Stille umwandelt.

Weitere Vorteile sind, dass sich Unterrichtsinhalte schneller lernen und besser veranschaulichen lassen. Der Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien lässt sich nicht pauschal beschreiben, sondern muss in jedem Einzelfall, also für jede Unterrichtssituation und für jedes einzelne Medienangebot geprüft werden. Es können allerdings in technologischer Hinsicht allgemeine Vorteile herausgestellt werden, wie ein schneller Zugriff, diverse Möglichkeiten bei der Gestaltung, Manipulation und Distribution, bei der Flexibilität, der Reproduzierbarkeit sowie der Aktualität. Genauso bieten sich auf ökonomischer Ebene Annehmlichkeiten. Durch das Online-Material ergeben sich Kosteneinsparungen, eine Wiederverwendbarkeit (Reusable Learning Objects) ist möglich, ebenso die Verkürzung der Lernzeiten durch höhere Effektivität und Effizienz.<sup>481</sup>

#### **4.7 Restriktionen**

Grundsätzlich muss differenziert werden zwischen einem rein rezeptiven Gebrauch von Podcasts und der Produktion.

Bei der rein rezeptiven Verwendung wurde bereits die Tatsache erwähnt, dass der sprachliche Input den Lerner überfordern kann. Eine zu hohe Präsentationsdichte und ein zu hohes Präsentationstempo erschweren das Erfassen und Nachvollziehen der Inhalte.<sup>482</sup> Hörverstehen ist meist angstbeladen, die Frustration entsteht dadurch, Einzelwörter in einer Flut von gesprochenem Französisch verstehen zu wollen und den Sinn jedes einzelnen Wortes auszumachen.<sup>483</sup> Schülern muss bewusst gemacht werden, dass sprachliches Verstehens nie vollständig möglich ist und individuelle Verstehensstrategien müssen gefördert werden, die es ermöglichen, einem komplexen sprachlichen

---

<sup>481</sup> Siehe Baier 2009, S. 217 ff.

<sup>482</sup> Siehe ebd., S. 131.

<sup>483</sup> Siehe Guikema 2009, S. 184.

Input zu begegnen.<sup>484</sup> Zusätzlich beinhaltet die Forderung, stets aktuellste Inhalte in den Französischunterricht einzubringen, den Nachteil, dass die vom Lehrer aufbereiteten Materialien in der Regel keine langfristige Verwendung finden. Jedoch lassen sich dieselben Materialien in unterschiedlichen Niveaustufen mit anderer Methodik in verschiedenen Lerngruppen einsetzen.<sup>485</sup>

Gegen eine produktive Verwendung sprechen in erster Linie organisatorische Probleme durch formale Zwänge wie curriculare Vorgaben, die Aufteilung des Schulalltags in relativ kurze Einzelstunden oder die standardisierte Bewertung der Schüler, die eine optimale Nutzung von Podcasts in selbstgesteuerten Lernprozessen nicht oder kaum zulassen und die Schülerautonomie aufheben.<sup>486</sup> Dadurch lässt sich ein solches Projekt im traditionellen Lehrbetrieb nur schwer durchführen.<sup>487</sup>

Zudem darf das Ziel beim Podcasting nicht aus den Augen verloren werden. Es wurden Podcasts veröffentlicht, mit denen sich allen voran die Lehrer oder Schulen darstellen und präsentieren wollten und nicht, wie es eigentlich hätte der Fall sein müssen, die Schüler. Auch wenn für die Eltern solche Projekte die Experimentierfreudigkeit ihrer Kinder dokumentieren, haben Podcasts, die darauf angelegt sind, Eltern und Kollegen zu gefallen, ihren Zweck verfehlt.

Des Weiteren darf die Fürsorgepflicht nicht verletzt werden, indem eine adressatenbezogene Empathie praktiziert wird. Nicht bei jeder von Schülern produzierten Audio- oder Videodatei ist es gerechtfertigt, sie öffentlich ins Internet zu stellen, denn Gespött und Mobbing können ausgelöst werden und für betreffende Schüler prekäre Folgen haben. Daher ist es Pflicht des Lehrers abzuwägen, wann es sinnvoller ist, Kinder und Jugendliche vor sich selbst und anderen zu schützen.<sup>488</sup>

Weiterhin ist darauf zu achten, den Eltern Hilfestellung zu leisten um einer Überforderung entgegenzuwirken, damit Projektarbeit auch außerhalb des Klassenzimmers funktioniert.<sup>489</sup>

---

<sup>484</sup> Siehe Overmann 2005, S. 97.

<sup>485</sup> Siehe Frings; Willwer 2008, S. 47.

<sup>486</sup> Siehe Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 5.

<sup>487</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 278.

<sup>488</sup> Siehe ebd., S. 274 ff.

<sup>489</sup> Siehe Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 5.

Als letzten Punkt sei noch auf die moralische Diskrepanz bezüglich Marken hingewiesen. Ist man in der Schule stets versucht, dem Trenddruck und Markenzwang durch Verbote von Handys und anderen elektronischen Geräten im Unterricht entgegenzuwirken, forciert man durch das Podcasting gerade mit dem iPod ein nicht gerade preiswertes Medium, das auch noch Computer und Internetanbindung voraussetzt. An dieser paradoxen Doppelmoral zeigt sich, dass sich die Schulkultur den Trends zwar einerseits nicht verweigern kann, sondern sie aufzeigen und mit ihnen arbeiten muss, um zu einem vernünftigen Umgang zu befähigen.<sup>490</sup>

---

<sup>490</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 283.

## 5. Unterrichtsmodule

### 5.1 Rezeptiver Einsatz von Podcasts

#### 5.1.1 Hör-Sehverstehen im Anfangsunterricht anhand von Videopodcasts im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

In dieser Unterrichtsstunde sollen Schüler des ersten Lehrjahres von Französisch als zweiter Fremdsprache, also in der 6. Klasse des Gymnasiums, Begrüßungen und Abschiedsformeln in ein mehrsprachiges Raster (Englisch, Französisch und Deutsch) eintragen. Aus eigener Erfahrung ist es für Schüler der 6. Klasse besonders schwer, sich in ihrem zweiten Lernjahr auf dem Gymnasium bereits eine weitere Sprache anzueignen. Dass wir in unserer Alltagswelt von Sprachmischungen umgeben sind ist ein Vorteil, der dem Französischunterricht zugute kommt. Dieser Mehrsprachigkeit sollte Rechnung getragen werden, indem zum Beispiel auf grammatikalischer Ebene Vergleiche von neuen Strukturen der französischen Grammatik mit der zuvor erlernten Fremdsprache Englisch zulassen werden.<sup>491</sup>

Auch wenn der Ausgangspunkt der Mehrsprachigkeitsdidaktik darin besteht, dass Kenntnisse des Französischen als romanischer Brückensprache dazu dienen, eine weitere romanische Sprache zu erwerben, wird vermehrt dazu aufgefordert, die Grundlagen auch auf außerromanische Sprachen zu übertragen. Somit kann von bereits vorhandenen Transferbasen aus der Muttersprache und der ersten Fremdsprache Englisch profitiert werden.<sup>492</sup> Bei den Schülern ist dies sehr beliebt und kann zu einem Motivationsschub führen.

Im folgenden Unterrichtsentwurf „Les salutations et les adieux“ soll auf lexikalischer Ebene gehandelt werden und das sprachliche Vorwissen der Lerner genutzt werden, um neues Vokabular zu erschließen. Diese Stunde kann so auch in einer der ersten Stunden im Anfangsunterricht verwendet werden. Gerade die beiden gängigsten Schulfremdsprachen, Französisch und Englisch weisen viele lexikalische und syntaktische Parallelen auf. Deren Bewusstmachung stellt im Sinne der language awareness eine Hilfe im Sprach-

---

<sup>491</sup> Siehe Nieweler 2001, S. 4.

<sup>492</sup> Siehe ebd., S. 9.

lernprozess dar.<sup>493</sup> Abbildung 26 zeigt den schematischen Stundenentwurf. Das Arbeitsblatt hierzu befindet sich im Anhang. Alle zur Durchführung der Stunde notwendigen Videodateien sowie das Arbeitsblatt in interaktiver Version liegen auf der Begleit-CD vor.

**Abbildung 26:**  
**Schematischer Stundenverlauf zur Unterrichtsstunde „Les salutations et les adieux“**

Zeit	Artikulation	Geplantes L-/erwartetes S-Verhalten	Sozialform	Medien
00.00	Motivationsphase Hinführung	Hinführung zum Thema <i>Comment est-ce qu'on dit „hallo“ en anglais ou français ? Comment est-ce qu'on dit „tschüss“ en anglais ou français ?</i>	S-L-Gespräch	
00.10	Darbietung/ Erarbeitung	Austeilen des Arbeitsblatts, Erklären des Arbeitsauftrages <i>Cliquez sur le premier icône. Vous voyez maintenant une vidéo. Comblez les lacunes.</i> Abspielen des ersten Videos.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Computer, Internet
00.15	Ergebnissicherung	Vergleich der Ergebnisse. Festhalten der Ergebnisse auf Folie/Tafel.	Partner-/ Gruppenarbeit S-Vortrag	Arbeitsblatt, Overhead oder Tafel
00.20	Darbietung/ Erarbeitung	<i>Cliquez sur le deuxième icône. Vous voyez maintenant une autre vidéo. Comblez les lacunes.</i> Abspielen des zweiten Videos.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Computer, Internet
00.25	Ergebnissicherung	Vergleich der Ergebnisse. Festhalten der Ergebnisse auf Folie/Tafel.	Partner-/ Gruppenarbeit S-Vortrag	Arbeitsblatt, Overhead oder Tafel
00.30	Vertiefung	<i>Faites un dialogue avec votre voisin/votre voisine.</i> <i>Après, notez le dialogue dans votre cahier.</i> Vorstellen einzelner Ergebnisse: Einzelne Zweiergruppen tragen ihre Dialoge vor.	Partnerarbeit S-S-Gespräch	Heft

Die Stunde kann im Computerraum durchgeführt werden, damit jeder Schüler das interaktive Arbeitsblatt verwenden kann. Dieses ist so gestaltet, dass sich beim Anklicken der Symbole die jeweilige Datei von selbst öffnet. Eine andere Möglichkeit ist, die Videosequenzen mittels Computer und Beamer an die Wand zu projizieren. So lässt sich die Stunde auch im normalen Klassenzimmer abhalten.

Die Videodateien laufen so ab, dass zunächst das französische Wort vorgelesen wird und danach die englische Übersetzung folgt. In einem zweiten Durchlauf wird zunächst das englische Wort genannt, danach haben die Schüler fünf Sekunden Zeit bevor die französische Entsprechung geäußert wird.

<sup>493</sup> Siehe Hülk 2001, S. 20.



### 5.1.2 Hörverstehen in Klassen der Mittelstufe anhand eines Audiopodcasts

Das Magazin *Écoute* veröffentlicht, wie bereits erwähnt, einen vierzehntägigen Audiopodcast. Die Episode vom 08. April 2010 zum Thema Früchte enthält vor allem Ausdrücke und Wendungen, die in der französischen Sprache gebräuchlich sind. In einer Hörverstehensübung sollen diese erarbeitet werden. Die Audiodatei wird zweimal abgespielt: Ein erstes Mal, um ein Globalverständnis zu erzielen, das zweite Mal, um den Text anhand eines Lückentextes detaillierter zu erfassen. Des Weiteren sollen die Schüler in Partnerarbeit alle idiomatischen Wendungen und deren Bedeutung in schriftlicher Form festhalten und sortieren. Der schematische Stundenentwurf ist in Abbildung 27 dargestellt, das Arbeitsblatt befindet sich im Anhang. Alle Dateien sind auch auf der beigelegten CD gespeichert.

**Abbildung 27:**  
**Schematischer Stundenverlauf zur Unterrichtsstunde „Expressions idiomatiques – Les fruits“**

Zeit	Artikulation	Geplantes L-/erwartetes S-Verhalten	Sozialform	Medien
00.00	Motivationsphase Hinführung	Hinführung zum Thema	S-L-Gespräch	
00.05	Darbietung	Erstes Vorspielen ohne Transkript. Frage zum Globalverständnis: <i>De quoi s'agit-il?</i>	S-L-Gespräch	Audioplayer
00.13	Darbietung/ Erarbeitung	Austeilen des Arbeitsblattes und zweites Vorspielen. Arbeitsauftrag: Ausfüllen der Lücken.  Vergleichen der Ergebnisse in Partner- oder Gruppenarbeit.	Einzelarbeit  Partner-/ Gruppenarbeit	Audioplayer  Arbeitsblatt
	Ergebnissicherung	Ergebnissicherung auf einer Folie oder an der Tafel.	S-L-Gespräch	Overhead oder Tafel
00.27	Erarbeitung	Lösen der Aufgabe auf dem Arbeitsblatt. In Partnerarbeit sollen alle Ausdrücke nach Frucht sortiert werden und die Erklärung hinzugefügt werden. <i>Notez toutes les expressions et ses significations qui sont indiquées dans le texte et classez-les.</i>	Partnerarbeit	Arbeitsblatt
00.37	Ergebnissicherung	Vergleichen der Ergebnisse, Sicherung auf einer Folie oder an der Tafel.	L-S-Gespräch	Arbeitsblatt, Overhead oder Tafel
00.44	Hausaufgabe	Formulieren der Hausaufgabe. <i>Cherchez des autres expressions idiomatiques françaises. Les sujets peuvent être: les parties du corps, les couleurs ou les animaux.</i>	L-Vortrag	

### 5.1.3 Hörverstehen in der Oberstufe durch einen Videopodcast von FRANCE 24

Wie an anderer Stelle erklärt, bietet FRANCE 24 Reportagen von unterschiedlicher Länge an. Die Folge vom 22.09.2010 bietet sich über eine Stunde mit dem Thema Migranten und Asylbewerber an. Die Schüler sollen sich dabei eigenverantwortlich das Video ansehen, so oft es nötig ist, und dann selbst in die Rolle des Lehrers schlüpfen. Sie sollen sich Fragen überlegen und diese der Klasse stellen. Somit kann dem Prinzip Lernen durch Lehren nachgekommen werden.

**Abbildung 28:**  
Schematischer Stundenverlauf zur Unterrichtsstunde „Les migrants en France - Reportage de FRANCE 24“

Zeit	Artikulation	Geplantes L-/erwartetes S-Verhalten	Sozialform	Medien
00.00	Motivationsphase Hinführung	Hinführung zum Thema	L-Vortrag	
00.05	Darbietung  Erarbeitung	Die Schüler erhalten das Arbeitsblatt. Sie sollen sich im Internet die Datei zunächst einmal ansehen. Frage zum Globalverständnis: <i>Résumez le contenu du reportage en deux à trois phrases</i> . Einige Schüler sollen mündlich Antworten darauf geben.	Einzelarbeit  S-Gespräch	Computer, Internet
00.15	Darbietung/ Erarbeitung	Die Schüler bilden Gruppen von je vier Personen. Sie betrachten die Reportage ein zweites, eventuell ein drittes Mal. Sie überlegen sich nun selbst pro Gruppe drei Fragen zum Detailverständnis.	Gruppenarbeit	Computer, Internet
00.35	Ergebnissicherung	Je eine Gruppe tritt vor die Klasse, stellt jeweils eine der überlegten Fragen. Die Mitschüler sollen diese beantworten. An der Tafel werden die Antworten gesichert.	Gruppenarbeit S-S-Gespräch	Tafel
00.44	Hausaufgabe	Alle Gruppen stellen ihre restlichen Fragen auf der Schulhomepage zum Download bereit. Zuhause sollen diese bearbeitet werden.	L-Vortrag	Tafel

Auch diese Unterrichtsstunde kann entweder im Computerraum oder im Klassenzimmer stattfinden. Anhand des interaktiven Arbeitsblattes, welches auf der Begleit-CD vorliegt, können die Schüler durch Klicken auf das Podcast-Symbol die Wiedergabe des Videos starten. So ist die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung gegeben. Schwächere Schüler können sich das Video oder einzelne Stellen vermehrt ansehen. In der Gruppenarbeit können sich die Schüler dann gegenseitig austauschen und helfen.

## 5.2 Produktiver Einsatz: Unterrichtsmodul „Podcasting mit eTwinning-Partnerklasse“

Durch den gesellschaftlichen Wandel war auch das deutsche Bildungswesen maßgeblich betroffen. Um im internationalen Vergleich mithalten zu können wurde ein Reformprozess eingeleitet, der Innovationen des Unterrichtswesens zur Folge hatte und sich insbesondere in der Einführung des 8-jährigen Gymnasiums verdeutlichen lässt.

Das Gymnasium wurde auf acht Jahre verkürzt, sein Bildungs- und Erziehungsauftrag den veränderten Gegebenheiten angepasst und sein Erscheinungsbild modernisiert. Der Lehrplan des bayerischen Gymnasiums ist vor allem auf die Vermittlung und Sicherung des Grundwissens sowie die Stärkung von Kernkompetenzen bei unseren Schülerinnen und Schülern ausgerichtet. Er ist damit der Idee des outputorientierten Unterrichts verpflichtet. Um diesem Perspektivenwechsel gerecht zu werden, ist eine konsequente Ausrichtung des Unterrichts auf Grundwissenssicherung und Kompetenzerwerb notwendig. Dies erfordert eine entsprechende Planung und Durchführung sowie eine differenzierte Wahrnehmung individueller Lernfortschritte der Schüler. Bei der Umsetzung dieser Ziele holen unsere Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit die jungen Menschen bei ihren Stärken ab, sie fördern sie bei vorhandenen Schwächen und erziehen sie zu selbständigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten. [...] Durch seine Ausrichtung auf lebenslanges Lernen schafft der Lehrplan die Grundlage dafür, dass das bayerische Gymnasium seine anspruchsvollen Zielsetzungen verlässlich erreicht.<sup>494</sup>

Outputorientierung und Kompetenzerwerb sind die Herausforderungen, die sich aus dem Strukturwandel der Öffentlichkeit für den Bildungsbereich ergeben und werden im Lehrplan so auch explizit gefordert.

Im Zuge dessen orientiert sich das hier dargebotene Unterrichtsmodul an projektorientiertem Arbeiten und größtmöglicher Lernerorientierung, um eine Erziehung der Schüler zu verantwortungsvollen europäischen Bürgern zu gewährleisten.

Das EU-Programm eTwinning vernetzt Schulen in Europa über das Internet miteinander. Dabei steht „e“ für elektronisch und „Twinning“ für Partnerschaft. Mit eTwinning lassen sich Partnerschulen für kollaborative Unterrichtsprojekte im geschützten virtuellen Klassenraum finden. eTwinning wurde 2005 als Hauptaktion des E-Learning Programms der Europäischen Kommission initi-

---

<sup>494</sup> ISB 2009, S. 3.

iert und ist seit 2007 Bestandteil des Programms für lebenslanges Lernen. Die zentrale Koordinierungsstelle wird von European Schoolnet, einer internationalen Partnerschaft bestehend aus 26 europäischen Ministerien für Bildung und Erziehung, betrieben, die Lernwerkzeuge für Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen in ganz Europa entwickelt. eTwinning wird zudem auf nationaler Ebene von 30 nationalen Koordinierungsstellen unterstützt.<sup>495</sup> eTwinning gehört zu Comenius, dem EU Programm für Schulen.

eTwinning ist ein öffentliches Portal, die Partnerschaft mit den Schulen wird auf der sicheren Plattform TwinSpace geschlossen. Der TwinSpace bietet ein Content Management System (CMS), in dem Dokumente organisiert, erstellt und ausgetauscht werden können. Auf diese Dokumente haben alle beteiligten Partner einfachen und direkten Zugriff.

Diese Arbeitsplattform ist gerade deshalb so interessant für diese Arbeit, weil sie eine Form kollaborativen Arbeitens und sozialer Interaktion darstellt, die dem Medienalltag Jugendlicher weitestgehend Rechnung trägt. Wie in dieser Arbeit dargelegt, befinden sich Schüler in der heutigen Zeit in einer von Medien durchfluteten Gesellschaft. Diese Medien bergen große Potenziale, implizieren aber auch Gefahren. Das Aufzeigen von Alternativmöglichkeiten hat sich als notwendig erwiesen, um Schutz vor Missbrauchsmöglichkeiten zu bieten. Der TwinSpace ist der Arbeitsbereich für das Projekt. Er ist das Instrument, mit dem die Zusammenarbeit, die Kommunikation, das Teilen und die Interaktion zwischen den Schülern gefördert und unterstützt wird. Die Schüler werden dabei in den Mittelpunkt gerückt. TwinSpace wurde den Bedürfnissen der Lehrer nach entwickelt. Die Vorteile und möglichen Aktionen werden seitens der Projektleitung in wenigen Stichpunkten hervorgehoben. Der Arbeitsbereich ist:

- Mehrsprachig: das Interface wird in 22 Sprachen übersetzt (Sprachen aller jener Länder, die an eTwinning teilnehmen können), was die Handhabung für Lehrer und Schüler erleichtert;
- Sicher: der Zugang zum TwinSpace ist passwortgeschützt. Nur BenutzerInnen, die von den Projektadministratoren (normalerweise jene Lehrkräfte, die die Partnerschaft gegründet haben) eingeladen werden, können ihn nutzen. Das bedeutet, dass Ihre Schüler in einer sicheren Umgebung arbeiten können, in der sie weder fremden Personen noch ungeeigneten Inhalten ausgesetzt sind;

---

<sup>495</sup> [http://www.etwinning.net/de/pub/news/press\\_corner/overview\\_of\\_etwinning.htm](http://www.etwinning.net/de/pub/news/press_corner/overview_of_etwinning.htm). Abruf am 15.09.2010.

- Benutzerfreundlich: der TwinSpace richtet sich an Benutzer, die keine Computerexperten sind. Er kann von jedem verwendet werden, der über grundlegende Computerfertigkeiten verfügt;
- Projektorientiert: Er bietet alles, was zur erfolgreichen Durchführung, Planung, Kommunikation und Veröffentlichung des Projekts nötig ist.<sup>496</sup>

Die Projektarbeit soll beweisen, dass digitale Medien virtuelle Kontakte mit Partnerklassen ermöglichen. Die Schüler sollen auf einer komfortablen Arbeitsplattform an gemeinsam vereinbarten Inhalten arbeiten. Sie fertigen Podcasts in der Sprache der Partnerklasse an, veröffentlichen sie und können sich darüber austauschen und diskutieren.<sup>497</sup>

### **Vorbereitung des Projekts**

Entscheidende Voraussetzung zur Durchführung der Unterrichtseinheit ist eine Internetanbindung der Schule, ein gut ausgestatteter Computerraum sowie eine Partnerklasse mit Deutsch lernenden Schülern in Frankreich. Die Zustimmung der Eltern ist notwendig, um sicherzustellen, dass keine rechtlichen Probleme bei der Veröffentlichung des Podcasts entstehen. Um die Erlaubnis und Unterstützung der Eltern einzuholen, sollte ein Elternbrief verfasst werden. Ein Beispiel befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Der eTwinning Kurs wird mit mehreren Bereichen eingerichtet. Die Entwicklung und Reihenfolge der Inhalte soll von den Schülern festgelegt werden. Die hier angegebenen Themen sollen lediglich Vorschläge sein. Die Schüler sollen von Beginn an in den Prozess mit einbezogen werden. Der Lehrer legt dabei fest, wie viel Freiheit die Schüler in der Erstellung erhalten sollen, außerdem die Art und Weise der Kooperation mit den ausländischen Schülern sowie untereinander in der eigenen Klasse. Die Schüler arbeiten von Beginn an mit ihren ausländischen Partnern an den Podcasts. Sie arbeiten teilweise allein zu Hause, teilweise in Paaren oder in Gruppen innerhalb der eigenen Klasse. Ansonsten arbeiten sie in mehrsprachigen Paaren oder Gruppen, bestehend aus Schülern aus den verschiedenen Partnerländern. Die Lehrer erlernen den Umgang mit den Publikationstools, die für das Projekt benötigt werden.

### **Pädagogische Ziele**

Die Hauptziele des Projektes sind die Förderung der Französischkenntnisse sowie ein interkultureller Dialog mit der Partnerklasse. Dabei sollen die Schüler in dem kollaborativen Projekt einerseits gemeinsam mit ihren Mitschülern,

---

<sup>496</sup> [http://etwinning.com/de/pub/tools/twinspace\\_tools.htm](http://etwinning.com/de/pub/tools/twinspace_tools.htm). Abruf am 15.09.2010.

<sup>497</sup> Siehe Kraus 2007, S. 34.

andererseits auch mit ihren französischen Partnern zusammenarbeiten, um Podcasts zu erstellen, die über die Plattform veröffentlicht werden. Durch die gemeinsame Arbeit am Portal soll darüber hinaus die Medienkompetenz der Schüler gefördert werden, indem die Kenntnisse um Informations- und Kommunikationstechnologien erweitert werden. Außerdem sollen Grundlagen zur Erstellung von Daten für Internetseiten und die Prozesse beim Verwenden und Produzieren eines Podcasts entwickelt werden sowie eine Sensibilisierung für Medienrecht und Datenschutz erfolgen. Die kooperative Produktion soll zum Abbau von Vorurteilen und einem höheren Toleranzverständnis verhelfen. Zusätzlich sollen die Schüler auf die konkrete Begegnungssituation vorbereitet und dadurch Hemmungen beim Sprechen abgebaut werden.

Grundsätzlich kann das Projekt in jeder Klassenstufe eingesetzt werden. Der hier vorliegende Entwurf richtet sich an Lerner des dritten Lernjahres. Wichtig für den Verlauf ist, dass der Lehrer Richtlinien sowie praktische Übungen für die Schüler vorbereitet und Arbeitsweise und Zweck des Projekts erläutert. Dabei ist entscheidend, die Schüler so viel wie möglich einzubinden. Die Arbeit der Schüler soll überwacht werden, der Lehrer soll durch den Arbeitsprozess führen und ihnen stets behilflich sein, mit den Herausforderungen der kooperativen Textproduktion in einer Fremdsprache zurechtzukommen.

### **Vorbemerkung**

Die Themenwahl ist für dieses Projekt vorgegeben. Den Schülern soll allerdings bei einer Umsetzung möglichst viel Freiheit gegeben werden. Sie sollten gemeinsam mit ihren Klassenkameraden oder Partnern relevante Themen zur Projektarbeits- und Diskussionsgrundlage auswählen. Mögliche Themen reichen von allgemeinen (Kultur, Trachten, Alltagsleben, Gewohnheiten, Ferien, etc.) für jüngere Schüler oder Fremdsprachenanfänger bis zu enger gefassten und anspruchsvolleren (Politik, Soziales, Kultur, Kunst, etc.) für ältere Schüler oder solche mit fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnissen. Es bietet sich zum Beispiel gerade an Weihnachten oder Ostern die Chance auf interkulturelle Vergleiche. An Weihnachten könnten traditionelle Weihnachtslieder aufgenommen werden und die Schüler vom Ablauf des Weihnachtsfests im eigenen Land berichten. Weitere mögliche Themengebiete wären, die Heimatländer und Heimatstädte mit ihren Sehenswürdigkeiten zu präsentieren, Lieblingsrezepte auszutauschen, die dann zuhause nachge-

kocht werden können, berühmte Personen des eigenen Landes wie Sänger, Schriftsteller, Sportler, Musiker oder Politiker vorzustellen oder von den Aktivitäten des letzten Sommers oder der letzten Reise zu erzählen. Die Schüler sollen dabei mit ihren Klassenkameraden oder ihren ausländischen Partnern zusammen arbeiten und Ideen-Brainstormings durchführen. Mit Hilfe ihrer Lehrer entscheiden sie, wer wofür verantwortlich ist. Außerdem suchen, wählen und organisieren sie das Material für die einzelnen Themen weitestgehend selbstverantwortlich.

**Abbildung 29:**  
Stundenverlauf zum Unterrichtsmodul „Podcasting mit eTwinning-Partnerklasse“

Zeit	Lerninhalte/Methode	Hausaufgabe	Sozialform	Medien
<b>Stunde 1</b>	Vokabular zu Internet Funktionsweise eines Podcast Kennenlernen des Podcasts anhand von AudioLingua	Podcast abonnieren	Partner- oder Gruppenarbeit Lehrervortrag	Computer, Internet
<b>Stunde 2</b>	Kennenlernen von eTwinning und TwinSpace Anmelden bei TwinSpace mit einem Nicknamen, mit den eigenen Mitschülern chatten um Funktionen kennenlernen, Partneraufteilung	Entwerfen von Kurzsteckbriefen als Basis für Audiopodcasts	Freies Arbeiten Gruppenarbeit	Computer, Internet
<b>Stunde 3+4</b>	Audiopodcasts erstellen anhand des Kurzsteckbriefes, Upload der eigenen Podcasts, Download der Podcasts der Partner, erstes Chatten mit Partner	Aufgabe für den Partner überlegen	Partner-/ Gruppenarbeit	Computer, Internet, Kamera Audacity
<b>Stunde 5</b>	Bereitstellen der Aufgabe für den Partner, Empfangen der Aufgabe des Partners Besprechen der neuen gemeinsamen Aufgabe: Erstellen eines Videopodcasts	wie mit dem Partner ausgemacht; Video-Podcast vorbereiten	Partner-/ Gruppenarbeit	Computer, Internet, Abbildungen
<b>Stunde 6</b>	Aneignung der Erstellung von Podcasts mit Einbindung von Audio- und Videodateien.	Materialsuche	Lehrervortrag, Partner-/ Gruppenarbeit	Computer, Internet, Videos, Abbildungen
<b>Stunde 7+8</b>	Erstellen der Vokabelpodcasts, Bereitstellen der Ergebnisse auf der Plattform	Download der Podcasts aller Gruppen	Partner-/ Gruppenarbeit	Computer, Internet, Kamera

Im Vorfeld erhalten die Schüler als Hausaufgabe ein Arbeitsblatt, anhand dessen sie Computer- und Internetvokabular erarbeiten sollen. Ziel ist, dass die Arbeitsanweisungen in französischer Sprache erfolgen können.

### Stunde 1

Zu Beginn der Stunde soll das Computer- und Internetvokabular wiederholt werden. Schließlich folgt eine thematische Hinleitung zum Thema Podcasts anhand von Fragen zu den Mediennutzungsgewohnheiten der Schüler:

Combien d'heures par semaine est-ce que tu regardes la télé ? Combien d'heures est-ce que tu utilises l'ordinateur ? Est-ce que tu préfères de jouer à l'ordinateur, de surfer sur Internet ou de chercher des informations? Tu écou-

tes souvent de la musique ? Comment est-ce que tu écoutes de la musique? Tu emploies un lecteur MP3, un lecteur CD, l'ordinateur ou une chaîne HIFI? Est-ce que quelqu'un à déjà entendu le mot podcast ou déjà utilisé un podcast?

Ist das geschehen, wird den Schülern anhand eines Arbeitsblattes und durch Lehrervortrag die Funktionsweise eines Podcasts erklärt. Danach sollen die Schüler mit Hilfe von AudioLingua erste Eindrücke erhalten. AudioLingua ist ein Portal mit Tonaufnahmen von Muttersprachlern in sieben Sprachen. Die Dateien können auch als Podcast abonniert werden. Die Lernenden sollen Audio-Lingua selbstverantwortlich entdecken. Nachdem sie erste Einblicke erhalten haben, suchen sie gezielt nach Hörtexten, die ihr Interesse wecken, und erschließen sich die Inhalte nach ihrem individuellen Tempo. Zum Finden der Hördateien können sie Schüler die Funktionen „schnelle“ oder „erweiterte Suche“ verwenden. Die schnelle Suche erfolgt über die Eingabe von Schlüsselwörtern, unter denen der Hörtext verzeichnet ist. Bei der erweiterten Suche können die Lernenden gezielt Hörtexte nach Kriterien wie Niveau (A1 bis C2), weibliche oder männliche Stimme, Alter (Kind, Jugendlicher, Erwachsener, Senior) und Dauer suchen. Sie sollen eine Aufnahme wählen, einzelne Schüler sollen schließlich den Inhalt ihres ausgewählten Hörtextes kurz wiedergeben. Nach einer Erklärung der Vorgehensweise des Projekts durch den Lehrer sollen Termine festgelegt werden. Als Hausaufgabe sollen sich die Schüler den Podcast von AudioLingua abonnieren und den Inhalt von zwei weiteren Audiodateien schriftlich zusammenfassen.

## **Stunde 2**

Die zweite Stunde dient in erster Linie dazu eTwinning und TwinSpace kennenzulernen. Der Lehrer legt zur Sicherheit in den Kurseinstellungen fest, dass keine Gäste erlaubt sind und richtet einen Passwortschutz ein. Die Schüler denken sich einen Nicknamen für ihren Account im TwinSpace aus, surfen mit ihren neuen Benutzernamen und beginnen sich zu orientieren. Sie erstellen ihre eigenen Benutzerkonten und Profile. Außerdem sollen sie über die Chatfunktion mit ihren Klassenkameraden in Kontakt treten. In der Zwischenzeit sollte sich auch die Partnerklasse im TwinSpace angemeldet haben. Anhand eines Losverfahrens wird jedem Schüler der eigenen Klasse ein Schüler der französischen Partnerklasse zugewiesen. Als Hausaufgabe sollen



sie anhand eines Steckbriefes Texte für Audiopodcasts schreiben. Die Schüler füllen den Fragebogen zur eigenen Person aus. Sie sollen Namen und Alter angeben, von Vorlieben, Abneigungen, ihrer Familie, ihren Hobbys und ihren Lieblingsbeschäftigungen erzählen oder Aussehen und Charakter beschreiben. Einerseits bietet dieser Vorgang die Möglichkeit, Vokabeln zu lernen, andererseits dient der Text als Ausgangslage, um später in einem Vergleich mit dem französischen Partner Unterschiede und Ähnlichkeiten herauszufinden.

### **Stunde 3 und 4**

In der ersten Stunde dieser Doppelstunde erstellen die Schüler Audiopodcasts anhand ihrer Steckbriefe. Hierzu müssen sie mit dem Mikrofon ihre Stimme aufnehmen. Die Audiopodcasts sollen nicht länger als zwei Minuten werden. Da einige Schüler mit der ersten Aufnahme vielleicht nicht zufrieden sind, sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, die Aufnahmen zu wiederholen. Sind die Dateien erstellt, werden sie im TwinSpace hochgeladen und stehen somit den französischen Partnern zur Verfügung. Die Schüler fügen den Podcast bei Twinspace ein, der Lehrer als Administrator macht die Podcasts der Öffentlichkeit zugänglich. Die Schüler aus Frankreich haben ebenfalls Audiodateien in deutscher Sprache erstellt, die nun von den Schülern der eigenen Klasse eingesehen werden können. Dann beginnen die Schüler mit der ersten Kontaktaufnahme zu ihrer Partnerklasse in Frankreich. Sie chatten mit ihrem Partner und können zum Beispiel den Podcast kommentieren oder weitere Fragen stellen. Der deutsche Schüler übernimmt dabei eine Lehrerrolle für den französischen Schüler und umgekehrt, sie verbessern sich gegenseitig. Dadurch wird dem Prinzip Lernen durch Lehren entsprochen. Die Klassengemeinschaft lernt miteinander und voneinander, indem sie sich die Podcasts ihrer Partner oder die anderer Teams ansehen, Kommentare austauschen und bewerten. Sie beachten dabei die Sprachqualität und den Inhalt, verbessern und geben die Korrekturen an die Partner weiter. Als Hausaufgabe erhalten die Schüler beider Podcasts die Möglichkeit, dem Partner Fragen zu stellen. Diese sollen als Arbeitsgrundlage für die Folgestunde dienen.

### **Stunde 5**

Die deutschen und französischen Schüler stellen ihre Aufgaben online und laden sich die Aufgabe des Partners herunter. Sie lösen die Aufgaben indem

sie die gestellten Fragen beantworten. Dies geschieht durch die Chatfunktion. Die Schüler der Partnerklasse verbessern wieder die französischen Antworten der deutschen Schüler und umgekehrt.

Danach wird von den Lehrern beider Klassen die neue Aufgabe erklärt. Es sollen Videopodcasts erstellt werden. Hierzu erhält jedes Team aus zwei Schülern einen Themenbereich. Sie sollen bis zur nächsten Stunde Fotos, Bilder, Grafiken oder Videos zu Vokabular-Themenfeldern suchen und in einen Podcast einbinden, der dann, bereitgestellt auf der Plattform, für alle Schüler als Vokabellernhilfe dient. An dieser Stelle muss der Lehrer auch auf die Datenschutzbestimmungen hinweisen.

### **Stunde 6**

Die Stunde dient der Aneignung der Prozesse bei der Erstellung von Podcasts mit Audio- und Videodateien. Anhand eines Lehrervortrags erhalten die Schüler Grundkenntnisse der jeweiligen Programme. Danach sollen die Schüler selbstverantwortlich Üben, um sich die Vorgänge anzueignen. Hier arbeiten sie in Partner- oder Gruppenarbeit zusammen, damit technisch versiertere Schüler den schwächeren helfen können.

### **Stunde 7 und 8**

Die Doppelstunde ist für die Produktion der Vokabel-Videopodcasts gedacht. Die Schüler arbeiten dabei mit ihren französischsprachigen Partnern zusammen: Sie sortieren das mitgebrachte Material und entscheiden sich, welche sechs Vokabeln sie erklären wollen. Der deutsche Schüler spricht dabei jeweils das französische Wort und der Schüler aus Frankreich das deutsche. Die aufgenommenen Dateien werden mit Bildern und Videos zusammengefügt und geschnitten. Auch hier sollte einberechnet werden, dass eventuell mehrere Durchläufe nötig sind. Die fertigen Podcasts zum Vokabellernen werden dann auf die Plattform geladen und können nun allen Schülern zum Lernen dienen. Als Hausaufgabe sollen sich alle Beteiligten auch alle Podcasts herunterladen.

Die Kooperation mit der Partnerschule endet an dieser Stelle nicht. Jedoch ist im regulären Schulbetrieb ein Projekt, das sich über mehr als die eingeplanten Schulstunden erstreckt, aufgrund der Curriculumvorgaben nicht durchführbar.

Jedoch können Schüler eine wöchentliche Hausaufgabe erhalten, die sich auf die Arbeit im TwinSpace bezieht.

Das Projekt bietet eine neue Dimension für Schul- oder Klassenpartnerschaften. Waren vor nicht allzu langer Zeit noch E-Mail-Partnerschaften ein beliebter Weg, sich digital mit Muttersprachlern auszutauschen, so ergibt sich durch die Möglichkeiten mit Podcasting und TwinSpace eine revolutionäre Perspektive, um mit verhältnismäßig wenig Aufwand die Bekanntschaft zwischen eigenen Schülern und muttersprachlichen Gleichaltrigen herzustellen. Die Wege und Mittel sind einfacher geworden, womit eine Kontaktfrequenz gesteigert werden kann.

Der Lehrplan des Gymnasiums in Bayern konzentriert sich vermehrt auf die Vermittlung von Fertigkeiten, die insbesondere in Arbeitsfeldern wie Recherche, Analyse und Aufbereitung von Informationen, Einsatz moderner Medien und Informationstechnologien sowie Präsentation und Dokumentation liegen. Die systematische Zusammenarbeit der Fachschaften in diesen Bereichen ist die Grundlage für inhaltliche Kooperationen und ganzheitliche Bildungsarbeit.<sup>498</sup> Wenn sich innerhalb einer Schule Lehrer finden, die bereit sind kollektiv an Klassenpartnerschaften zu arbeiten, würden sich auch weniger organisatorische Probleme bei der Durchführung solcher Projekte ergeben, da zum Beispiel die Projektarbeit auf die Schulstunden mehrerer Fächer aufgeteilt werden könnte.

Außerdem wird im Lehrplan die Relevanz überfachlicher Kompetenzen betont.

Unerlässlich für die Schüler des Gymnasiums ist der Erwerb überfachlicher Kompetenzen. Zu diesen zählen vor allem Selbstkompetenz (z.B. Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zeiteinteilung, Selbstvertrauen), Sozialkompetenz (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranzbereitschaft, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft), Sachkompetenz (z. B. Wissen, Urteilsfähigkeit) und Methodenkompetenz (z. B. Informationsbeschaffung, Präsentationstechniken, fachspezifische Arbeitsmethoden). Die Einübung und langfristige Aneignung dieser Kompetenzen tragen sowohl zur Verbesserung der Arbeitsqualität als auch wesentlich zur Formung einer gefestigten Persönlichkeit bei.<sup>499</sup>

---

<sup>498</sup> Siehe ISB 2009, S. 10.

<sup>499</sup> Ebd., S. 10.

Jeder einzelne Teilbereich wird durch das Projekt gefördert. Gerade Sozialkompetenz wird durch kooperatives Arbeiten begünstigt. Die Selbstkompetenz wird durch individualisiertes Arbeiten gesteigert, eine höhere Methodenkompetenz durch die Aufgabenstellungen forciert.

Durch entdeckendes Lernen, partnerschaftliche Kooperation und Perspektivenvielfalt werden die Merkmale einer innovativen Begegnungsdidaktik erfüllt. Chancen für den Französischunterricht ergeben sich in der Erleichterung des Spracherwerbs. Denn Sprache ist ein reales Kommunikationsmittel, das auch konkreter Interaktion bedarf – und zwar nicht nur mit dem Lehrer als stellvertretendem Muttersprachler. Hörverstehen und Sprechfertigkeit stehen heute vor der korrekten Anwendung grammatischer Regeln und durch das Lernen in Zweierkonstellationen wird der Spracherwerb entdramatisiert. Die Freude und der Spaß am Erlernen der anderen Sprache sind von hoher Bedeutung. Zwischen den Jugendlichen entstehen mit der Zeit emotionale Bindungen, die sich motivierend auf den Lernprozess auswirken und die Grundlage für lebenslange Freundschaften sein können.<sup>500</sup>

Zusätzlich motivatorisches Potenzial liegt in der Tatsache, dass die Eigenproduktionen von den Partnern kommentiert werden. Schülern kann so bewusst gemacht werden, dass ihre Nachrichten auch wirklich verstanden werden und dass sie wirkliches Französisch erarbeitet haben.<sup>501</sup>

Die in Punkt 2.2 genannten Grenzverschiebungen werden in der Arbeit mit digitalen Medien und somit auch in diesem Unterrichtsmodul sichtbar.<sup>502</sup> Die klare Trennlinie zwischen user und Autor entspricht der Grenze zwischen Lernendem und Lehrenden. Durch konstruktivistische Ansätze und einer konsequenten Umsetzung von Web 2.0-Anwendungen wie Podcasts relativiert sich diese klare Trennlinie, da die Schüler zunehmend selbst dazu befähigt werden, Inhalte zu produzieren. Lokal wird mit dem Klassenzimmer gleichgesetzt, entfernt mit zuhause. Durch das so genannte ubiquitous computing relativiert sich die Bedeutung des physikalischen Orts der Präsenz beim Leh-

---

<sup>500</sup> Siehe Momberg 2007, S. 24.

<sup>501</sup> Siehe Costa 2006, S. 40.

<sup>502</sup> Siehe Kerres; Nattland 2007, S. 44 f.

ren und Lernen, vor allem durch die konsequente Nutzung von instant messengers wie beispielsweise ICQ oder Skype. Im universitären Bereich assimiliert sich zunehmend das Lernen on campus, also auf dem Campus, und off campus, zuhause. In der Schule ist das so nicht durchführbar, da eine Anwesenheit der Schüler vorausgesetzt wird. Was sich durch das Projekt eröffnet, ist die Möglichkeit, auch von zuhause aus eigeninitiativ am TwinSpace weiterarbeiten zu können und auch außerhalb des Unterrichts mit Partnern in Kontakt zu treten. Neue physikalische Lernräume können erschlossen und bestehende Lernräume vernetzt werden. Die Hierarchie privat und öffentlich kann dem Lernen und Prüfen gegenübergestellt werden. Als private Aktivität findet Lernen im Unterricht oder zuhause statt, durch die Teilnahme an einer Prüfung wird Gelerntes öffentlich. Lernen wird zunehmend zur Performanz, weil es sich anhand bestimmter beobachtbarer Lernaktivitäten zeigt. Die Diskussion um konstruktivistische Ansätze und E-Portfolios beweist diese Umgestaltung.

Auch Eltern oder die Schulleitung können in den TwinSpace eingeladen werden und sich ein Bild davon machen, welche Erfahrungen die Schüler im Austausch gemacht haben und welche Arbeitsergebnisse sie im Projekt erzielt haben.

Es wurde gezeigt, dass Podcasts als Kommunikationsmedium zum Austausch von kulturellen Erfahrungen dienen können, um die Schüler zu motivieren und dazu zu ermuntern, Partnerschaften mit französischsprachigen Schülern einzugehen. Neue Technologien können dazu dienen, die Grenzen zwischen Ländern aufzulösen und das Lernen nicht nur auf den Schulalltag zu beschränken.

## 6. Kritische Reflexion

Ziel dieser Arbeit war es, die Eignung von Podcasts und Podcasting für den schulischen Einsatz darzulegen. Es wurde dargestellt, dass in einigen Institutionen wie Hochschulen der Mehrwert des digitalen Mediums bereits erkannt wurde und sich die Nutzung fest etabliert hat. In der Schule und im Unterricht ist dies bis dato eher die Ausnahme.

In Zeiten der Digitalisierung hat sich einiges verändert. Eine Masse an frei zugänglichen Informationen und Materialien steht heute zur unterrichtlichen Implementierung zur Verfügung. Digitale Medien bieten Möglichkeiten, kreative Lernumgebungen zu gestalten und den Schülern zu mehr Freiräumen zu verhelfen. Die Aufgabe der Lehrer in der Informationsgesellschaft ist es, die positiven Aspekte des Wandels zu nutzen und die negativen Auswirkungen abzumildern. Hierzu ist es nötig, die Inhalte didaktisch und methodisch so aufzubereiten, dass sie im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden können.

Jedoch darf sich die Schule nicht vor den Möglichkeiten verschließen, sondern muss Wege finden, die für Jugendliche so relevanten Medien und Kommunikationsformen nutzbar zu machen. Einige kreative und engagierte Lehrer mögen das Potenzial zur Verbesserung der Lernfähigkeit der Schüler erkannt haben, der Großteil aber verschließt sich aus unterschiedlichen Gründen vor einer regelmäßigen Implementierung. Gerade für Podcasts liegen sehr wenige Studien und Beispiele vor, obwohl eindeutig festzustellen ist, dass sich große Chancen auf Materialien zu aktuellen Themen durch authentische Materialien der Zielsprache ergeben. Die Aufgaben für Lehrer werden zwar auch mit Podcasts nicht einfacher, aber sie können spannender sein weil sie neue Räume eröffnen und kooperative Lernprozesse möglich machen, die sowohl für Lehrer als auch für Schüler motivierend sind.<sup>503</sup>

Medien, verstanden als nicht-personale Hilfsmittel im Unterricht, sind im Französischunterricht für den Lehr- und Lernprozess unverzichtbar. Medien helfen, die geografische Distanz zwischen dem Lernort und dem Zielsprachenland zu überbrücken, den Lehr-/Lernprozess zu stützen und die Motivation für das Fach zu stärken.<sup>504</sup>

---

<sup>503</sup> Siehe Müller-Hartmann; Raith 2008, S. 7.

<sup>504</sup> Eynar 2007, S. 48 f.

Noch größer sind die Chancen bei der Anfertigung von eigenen Podcasts. Wenn in der Schule dem Podcasting ein fester Platz eingeräumt wird, wenn sich Lehrer zu Teams zusammenfinden, welche im kooperativen Arbeiten der Produktion und auch der Pflege der Sendungen einplanen, so kann der Unterricht auf völlig neue und interaktive Weise geöffnet und letzten Endes enorm bereichert werden.<sup>505</sup> Dank dieses Potenzials für das Sprachenlernen über die Grenzen des Klassenzimmers hinweg, sollte Podcasts in der Spracherziehung vermehrt Beachtung geschenkt werden. Denn wie in dieser Arbeit mehrfach herausgestellt wurde, gibt es trotz Einwänden von Lehrern und Eltern gegenüber digitalen Medien Werke der Populärkultur gibt, die selbst höchsten Ansprüchen genügen und in einer auch kulturell globalisierten Welt zu hochkultureller Produktion anregen.<sup>506</sup>

In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass, entgegen der Auffassung mancher, digitale Medien ältere Kommunikationsformen nicht verdrängen, sondern die Medienvielfalt erhöhen. Auch zukünftig wird eine Fülle neuer Innovationen und Ideen das Lernen und Lehren massiv prägen, da es heutzutage wie nie zuvor möglich ist, zu Publizieren und zu Interagieren. Da der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht nur dann wirklich erfolgreich sein kann, wenn er didaktisch-methodisch gründlich vorbereitet worden ist, besteht in digitalen Medien keine Gefahr für den traditionellen Lehrberuf. Auch die besten Web 2.0-Angebote können den Präsenzunterricht nicht ersetzen. So wird stets der Grundsatz gelten: Digitale Medien sind ein Zusatz und kein Ersatz.<sup>507</sup>

Ob das Medium in Zukunft Bestand hat, bleibt zu beobachten. Sichere und allgemein gültige Aussagen darüber, wie sich der Podcasting-Bereich in Zukunft entwickelt, können gegenwärtig nicht getroffen werden. Auch wenn Skeptiker dem Medium bereits den Untergang bescheinigen, könnte anspruchsvoll und unterhaltsam vermitteltes Wissen auch weiterhin über Podcast-Kanäle fließen und sie weiter wachsen lassen.<sup>508</sup>

---

<sup>505</sup> Siehe Dorok; Fromm 2009, S. 283.

<sup>506</sup> Siehe Sohns, Utikal 2009, S. 9.

<sup>507</sup> Siehe Marx; Langner 2005, S. 7.

<sup>508</sup> Siehe Leyh 2008, S. 141.

## Literaturverzeichnis

**Alby, Tom:** *Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien.* München: Carl Hanser Verlag (3., überarbeitete Auflage) 2008.

**Allen, Richard Howell:** *High-impact teaching strategies for the XYZ era of education.* Boston, München [u.a]: Allyn & Bacon, Pearson 2010.

**Bächle, Hans:** „Hörverstehen mit faits divers.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, (48) 2000, S. 14-16.

**Baier, Stefan:** *Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht. Methodisch-didaktische Grundlagen.* Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 2009.

**BlueSkyMedia; podcast.de (Hrsg.):** *Die Podcaster. Podcast-Studie 2009. Zielgruppenanalyse der Nutzer von Podcasts. Nutzung, Motive und Werbeakzeptanz.* Hannover; Berlin 2009.

Abgerufen am 03.08.2010 unter

[http://blog.podcast.de/file\\_download/63/Podcaststudie-2009\\_podcastDe\\_BlueSkyMedia.pdf](http://blog.podcast.de/file_download/63/Podcaststudie-2009_podcastDe_BlueSkyMedia.pdf).

**BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.):** *IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2006 und Entwicklung 2001 bis 2006.* Bonn; Berlin 2006.

Abgerufen am 12.07.2010 unter

[www.bmbf.de/pub/it-ausstattung\\_der\\_schulen\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/it-ausstattung_der_schulen_2005.pdf).

**Bofinger, Jürgen:** *Digitale Medien im Fachunterricht. Schulische Medienarbeit auf dem Prüfstand.* Donauwörth: Auer 2007.

**Bühler, Peter:** „Podcasting im Hörverstehensunterricht. Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten.“ In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (1) 2008, S. 25-30.

**Campbell, G.:** „There's something in the air: Podcasting in education.“ In: *Educause Review*, November/Dezember 2005, Seite 32-46.

**Costa, Cristina:** „My Adventure in Podland.“ In: *Essential Teacher* (3.4) 2006, S. 38-41.

**Dax-Romswinkel, Wolfgang:** „Web 2.0 geht zur Schule.“ In: Gräßer, Lars; Pohlschmidt, Monika (Hrsg.): *Praxis Web 2.0 – Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz.* Reihe: Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 7, Düsseldorf, München: kopaed 2007, S. 63-70.

**De Florio-Hansen, Inez:** „Cahin-caha – les médias en classe de langues. Plädoyer für eine reflektierte Nutzung alter und neuer Medien.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (47) 2000, S. 4-13.

**Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz:** *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung.* Tübingen: Narr 2010.

**Dervin, Fred:** „Podcasting Demystified“ In: *Language Magazine* (5.8) 2006, S. 26-29.

**Der Spiegel** (29) 2006.



**Döring, Nicola:** „Online-Forschung.“ In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 357-363.

**Dorok, Sebastian J.; Fromm, Michael:** „Schulpodcasting.“ In: Sohns, Jan-Arne; Utikal, Rüdiger (Hrsg.): *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Reihe: Beltz Medienpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009, S. 269-283.

**Dorok, Sebastian J.; Klemm, Uwe:** „Wiki, Blog & Co. Internet-Genres im Fremdsprachenunterricht.“ In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (1) 2008, S. 19-24.

**Ebersbach, Anja; Glaser, Markus; Heigl, Richard:** *Social Web*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2008.

**Eickelmann, Birgit:** *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann 2010.

**Erpenbeck, John; Sauter, Werner:** *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*. Luchterhand: Köln 2007.

**Ertelt, Jürgen; Röhl, Franz Josef (Hrsg.):** *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur*. München: kopaed 2008.

**Eynar, Leupold:** *Französischunterricht planen, durchführen, beurteilen. Hilfen für den Berufsalltag*. 1. Auflage, Kallmeyer [u.a.]: Seelze-Velber 2007.

**Felsenberg Alexander:** „DANKE Tim O'Reilly – Die Bedeutung des Web 2.0 für die digitale Wirtschaft.“ In: Gehrke, Gernot (Hrsg.): *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen*. Reihe: Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 6, Düsseldorf, München: kopaed 2007, S. 91-108.

**Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.):** *Der Rezipient im Spannungsfeld von Zeit und Medien. Erweiterte Dokumentation zu den 11. Buckower Mediengesprächen 2007*. 1. Auflage, kopaed, München 2008.

**Folker, Sonja:** „Les infos en route. Hörtexte aus dem Internet fördern individuelles Lernen.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (95) 2008, S. 26-32.

**Freudenstein, Reinhold:** „Der Fremdsprachenunterricht muss (immer noch) umkehren!“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* (3) 1999, S. 151-156.

**Friedewald, Michael:** „Vom Rechenautomaten zum elektronischen Medium: Eine kurze Geschichte des interaktiven Computers“ In: Kimpeler, Simone; Mangold, Michael; Schweiger, Wolfgang (Hrsg.): *Die digitale Herausforderung. Zehn Jahre Forschung zur computervermittelten Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 27-38.

**Friedrichs, Henrike; Sander, Uwe:** „Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten.“ In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 23-36.

**Frings, Torsten; Willmer, Jochen:** „Förderung der Hörverstehenskompetenz mit Radio France Internationale.“ In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (1) 2008, S. 45-49.

**Gapski, Harald; Gräßer, Lars:** „Medienkompetenz im Web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive.“ In: Gräßer, Lars; Pohlschmidt, Monika (Hrsg.): *Praxis Web 2.0 – Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz*. Reihe: Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 7, Düsseldorf, München: kopaed 2007, S. 11-34.

**Gehrke, Gernot; Gräßer, Lars:** „Neues Web, neue Kompetenz?“ In: Gehrke, Gernot (Hrsg.): *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen*. Reihe: Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 6, Düsseldorf, München: kopaed 2007, S. 11-36.

**Gerhards, Maria; Klingler, Walter; Trump, Thilo:** „Das Social Web aus Rezipientensicht: Motivation, Nutzung und Nutzertypen.“ In: Zerfaß, Ansgar; Welker, Martin, Schmidt, Jan (Hrsg.): *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum*. Reihe: Neue Schriften zur Online-Forschung, 2. Halem, Köln 2008, S. 129-148.

**Guikema, Janel Pettes:** „Discourse Analysis of Podcasts in French: Implications for Foreign Language Listening Development.“ In: Abraham, Lee B.; Williams, Lawrence (Hrsg.): *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*. Amsterdam, Niederlande: Benjamins 2009, S. 169-189.

**Göpfert, Yvonne:** „Lernen mit Podcasts. Intelligenz im Ohr.“ In: *sueddeutsche.de*, 2007. Abruf am 15.06.2010 unter <http://www.sueddeutsche.de/digital/2.220/lernen-mit-podcasts-intelligenz-im-ohr-1.911324>.

**Goll, Michaela:** „Schule in der Mediengesellschaft: Medienerfahrungen und Medienwirkungen in Bildungseinrichtungen.“ In: Herbert Willems (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 983-999.

**Hermann, Christian:** „Der Sender bin ich! Auch mit Podcasting sind Jugendliche im Web 2.0 angekommen.“ In: Ertelt, Jürgen; Röhl, Franz Josef (Hrsg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur*. München: kopaed 2008, S. 176-183.

**Herzig, Bardo; Grafe, Silke:** *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Dt. Telekom 2007.

**Herzig, Bardo; Grafe, Silke:** „Digitale Medien in Schule und Alltagswelt. Zur Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen.“ In: Bachmair, Ben (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 183-195.

**Herzig, Bardo:** „Medieneinsatz im Unterricht.“ In: Martin K.W. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 517-546.

**Horn, Dennis; Fiene, Daniel:** *Das Podcast-Buch. Das Radio des Web 2.0; in 3 Schritten eigene Podcasts produzieren; Podcasts online stellen und verbreiten; Profi-tips: Richtig sprechen und moderieren*. Franzis: Poing 2007.

**Horz, Holger:** „Medien“ In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer 2009, S. 103-133.

**Huber, Melanie:** *Kommunikation im Web 2.0*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2008.

**Hülk, Julia:** „Ein mehrsprachiges Lektüreprojekt. Sprachverbindende Lernprozesse mit französischen und anglo-amerikanischen Jugendromanen“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (49) 2001, S. 20-25.

**ISB München [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (Hrsg.):** *Lehrplan des achtjährigen Gymnasium in Bayern*. München 2009.  
Abruf am 08.09.2010 unter  
[http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym\\_in\\_Bay\\_Fachprofile.pdf](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym_in_Bay_Fachprofile.pdf).

**Jeffords, Sarah:** „Louisvillian makes waves with site for podcasting.“ In: *Business First of Louisville*, 21. Januar 2005. Abruf am 13.06.2010 unter  
<http://louisville.bizjournals.com/louisville/stories/2005/01/24/story3.html>.

**Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried:** „Neue Bildungskulturen im ‚Web 2.0‘: Artikulation, Partizipation, Syndikation.“ In: von Gross, Friederike; Marotzki, Winfried; Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 203-225.

#### **Jung 2006**

**Jung, Udo O.H.:** „Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf“. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH 2006 (4. vollständig neu bearbeitete Auflage), S. 231-235.

#### **Jung 200b**

**Jung, Udo O.H.:** „Die Prozessmedien: Rundfunk, Fernsehen, Videotext.“ In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH 2006 (4. vollständig neu bearbeitete Auflage), S. 277-281.

**Kantel, Jörg:** „Ping, Tags und Social Software – Communitybildung und Medienkonvergenz durch neue Publikationsformen im Internet.“ In: Ertelt, Jürgen; Röll, Franz Josef (Hrsg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur*. München: kopaed, 2008, S. 21-38.

**Kerres, Michael; Nattland, Axel:** „Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning.“ In: Gehrke, Gernot (Hrsg.): *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen*. Reihe: Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 6, Düsseldorf, München: kopaed 2007, S. 37-54.

**Klemm, Uwe:** „Die Renaissance des Hörens. Podcasts und andere Audioquellen im Internet für den (Fremdsprachen-)Unterricht nutzbar machen.“ In: *Computer + Unterricht* (66) 2007, S. 36-38.

**KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.):** *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. 04.12.2003. Abruf am 27.07.2010 unter  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04\\_BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04_BS-erste-Fremdsprache.pdf).

**Kohl, Angela; Bogner, David:** „Lernplattformen und Web 2.0 als geschützte kreative Werkstätte – Fallbeispiel Sprachenlernen.“ In: Hornung-Prähauser, Viktoria; Luck-

mann, Michaela (Hrsg.): *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz. Wie kommt das "Neue" mit Hilfe von Internettechnologien in die Welt?* Sammlung von ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen der 5. EduMedia-Fachtagung 2009, Salzburg, 04.-05. Mai 2009. Salzburg: Salzburg Research 2009, S. 280-284.

**Kohn, Kurt:** „Blended Language Learning: Potential und Herausforderung“. In: Jung, Udo O.H (Hrsg): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH 2006 (4. vollständig neu bearbeitete Auflage), S. 286-292.

**Kraus, Alexander:** „eTwinning. Projektarbeit mit Podcasts in virtuellen Lernumgebungen.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (87)* 2007, S. 34-39.

**Kraus, Alexander:** „Podcast: c'est un loyer correct! Mit [www.arteradio.com](http://www.arteradio.com) Kompetenzen integrativ schulen.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (95)* 2008, S. 20-23.

**Kraus, Alexander:** „Umgang mit Neuen Medien. Chancen für einen innovativen Französischunterricht.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (76)* 2005, S. 2-6.

**Kurz, Raphael:** „Open Source Web. Vom Konsumenten zum Produzenten.“ In: Ertelt, Jürgen; Röhl, Franz Josef (Hrsg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur*. München: kopaed 2008, S. 39-42.

**Lauber, Achim; Wagner, Ulrike:** „Podcasts und Internetradio – Wie sich junge Erwachsene die neuen Medien zwischen Radio und Internet aneignen.“ In: Zerfaß, Ansgar; Welker, Martin, Schmidt, Jan (Hrsg.): *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum*. Reihe: Neue Schriften zur Online-Forschung, Band 2. Köln: Halem 2008, S. 168-185.

**Leyh, Anita:** „Neuronenfeuer statt Philosophenschelte – Wie ein Podcast Wissenschaft transportiert“ In: Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Der Rezipient im Spannungsfeld von Zeit und Medien. Erweiterte Dokumentation zu den 11. Buckower Mediengesprächen 2007*. 1. Auflage, München: kopaed 2008, S. 137-141.

**Lohmeyer, Kathrin:** „Die Chancen und Grenzen eines neuen Mediums.“ In: *DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin. Werkstatt (7)*. Berlin: Raabe 2008, S. 2-3.

**Long, Chris:** „Behind the podcasting phenomenon.“ In: *BBC News. BBC Click Online*. 10. Juni 2005. Abruf am 13.06.2010 unter [http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/click\\_online/4081372.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/click_online/4081372.stm).

**Luther, Michael Match:** „Web 2.0: Ein Raum für kreatives Lernen? Praktische Werkzeuge für ein Zukunftsthema.“ In: Hornung-Prähauser, Viktoria; Luckmann, Michaela (Hrsg.): *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz. Wie kommt das "Neue" mit Hilfe von Internettechnologien in die Welt?* Sammlung von ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen der 5. EduMedia-Fachtagung 2009, Salzburg, 04.-05. Mai 2009. Salzburg: Salzburg Research 2009, S. 30-45.

**Marx, Nicole; Langner, Michael:** „Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10:1 2005, Abruf am 28. Juli 2010 unter [http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-10-1/docs/MarxundLangner2005.pdf](http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/docs/MarxundLangner2005.pdf).

**Maier, Wolfgang:** *Grundkurs Medienpädagogik und Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1998.

**McBride, Kara:** „Podcasts and Second Language Learning: Promoting Listening Comprehension and Intercultural Competence.“ In: Lee B. Abraham, Lee B.; Williams, Lawrence (Hrsg.): *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching.* Amsterdam, Niederlande: Benjamins 2009, S. 153-167.

**McKean, Erin (Hrsg.):** *New Oxford English Dictionary.* New York: Oxford University Press (2. Auflage) 2005.

**MPFS [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (Hrsg.):** *JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Stuttgart 2009. Abruf am 03.08.2010 unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf>.

**Meier, Christoph:** „Mediacasting an der Universität St. Gallen: Grundlagen und Szenarien.“ In: Seufert, Sabine; Brahm, Taiga (Hrsg.): *Ne(xt) Generation Learning. Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. – Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. Themenreihe I zur Workshop-Serie. SCIL-Arbeitsbericht 12.* St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning 2007, S. 90-108.

**Mikos, Lothar:** „Mediengenerationen und Wandel der Mediennutzung.“ In: Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Der Rezipient im Spannungsfeld von Zeit und Medien. Erweiterte Dokumentation zu den 11. Buckower Mediengesprächen 2007.* 1. Auflage, München: kopaed 2008, S. 81-87.

**Mocigemba, Dennis:** „Personality Prototyping. Identitätsexperimente auf der Bühne Podcast.“ In: Zerfaß, Ansgar; Welker, Martin, Schmidt, Jan (Hrsg.): *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum.* Reihe: Neue Schriften zur Online-Forschung, Band 2. Köln: Halem 2008, S. 149-167.

**Momberg, Jochen:** „Faire ensemble – de plus en plus. Virtuelle Begegnungen im Tele-Tandem gestalten.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (87)* 2007, S. 24-25.

**Moser, Heinz:** *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (5., durchgesehene und erweiterte Auflage) 2010.

**Müller-Hartmann, Andreas; Raith, Thomas:** „Web 2.0. Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (96)* 2008, S. 2-8.

**Münker, Stefan:** „Web 2.0. Plädoyer für die Sozialen Medien im Internet.“ In: *Spiegel Online* 22. November 2009. Abruf am 17.05.2010 unter <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,661748,00.html>.

#### **Nieweler 2001**

**Nieweler, Andreas:** „Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (49)* 2001, S. 4-13.

#### **Nieweler 2006**

**Nieweler, Andreas (Hrsg.):** *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis.* Klett Sprachen: Stuttgart 2006.

**Nieweler 2008**

**Nieweler, Andreas:** „Das hört sich gut an! Hörverstehen in Theorie und Praxis.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (95) 2008, S. 2-8.

**Oehmichen, Ekkehardt; Schröter, Christian:** „Podcast und Radio: Wege zu einer neuen Audiokultur? Befunde zur Akzeptanz und Nutzung von Audio-on-Demand und Podcast 2008.“ In *Media Perspektiven* (1) 2009, S. 9-19.

**Overmann, Manfred:** *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen. Mit praktischen Beispielen für den Französischunterricht.* Reihe: Internet communication, Band 6. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 2005.

**Pegrum, Mark:** „Communicative Networking and Linguistic Mashups on Web 2.0.“ In: Thomas, Michael (Hrsg.): *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning.* Hershey, Pa. [u.a.]: Information Science Reference 2009, S. 20-41.

**Peschke, Rudolf; Rüdigkeit, Volker; Wagner, Wolf-Rüdiger:** „Web 2.0 und Schule. Chancen, Möglichkeiten und Visionen“ In: *Computer + Unterricht* (66) 2007, S. 6-9.

**Poli, Daniel:** „Flimmern 2.0. Aufwachsen mit Videoblogs, Videopodcasts und anderen Bewegtbildern im Internet.“ In: Ertelt, Jürgen; Röhl, Franz Josef (Hrsg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur.* München: kopaed 2008, S. 184-193.

**Premsky, Marc:** „Digital Natives, Digital Immigrants.“ In: *On the horizon* 9, (5) 2001.

**Rat für Kriminalitätsverhütung (Hrsg.):** *Happy Slapping und mehr... Menschenverachtende oder beleidigende Bilder auf Handys.* 18.09.2007.

Abgerufen am 05.07.2010 unter

<http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/418124/publicationFile/happySlapping.pdf>.

**Reichmann, Sonja; Walpuski, Volker Jörn:** „Web 2.0 – Optionen für die Jugendarbeit.“ In: Ertelt, Jürgen; Röhl, Franz Josef (Hrsg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur.* München: kopaed 2008, S. 141-147.

**Reinhardt, Andreas; Korner, Thomas; Schiefner, Mandy:** „Free Podcasts: Didaktische Produktion von Open Educational Resources.“ In: Zauchner, Sabine; Baumgartner, Peter; Blaschitz, Edith, Weissenbäck, Andreas (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten.* Reihe: Medien in der Wissenschaft, Band 48. Münster, München [u.a.]: Waxmann 2008, S. 69-79.

**Remmele, Bernd:** „Open Educational Resources – eine Strukturanalyse.“ In: Seiler Schiedt, Eva (Hrsg.): *E-Learning - alltagstaugliche Innovation?* Münster [u.a.]: Waxmann 2006, S. 216-225.

**Richardson, Will:** *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms.* Corwin Press, Thousand Oaks, Calif. (Second edition) 2009.

**Rosell-Aguilar, Fernando:** „Top of the Pods-In Search of a Podcasting ‚Podagogy‘ for Language Learning.“ In: *Computer Assisted Language Learning: An International Journal* (20.5) 2007, S. 471-492.

**Rüdigkeit, Volker:** „Podcasts und Video-Podcasts.“ In: *Computer + Unterricht* (66) 2007, S. 16-17.

**Roche, Jörg:** *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik.* Tübingen; Basel: Narr Francke Attempto (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) 2008.

**Röll, Franz Josef:** „Lernbausteine für die Web 2.0 Generation.“ In: Ertelt, Jürgen; Röll, Franz Josef (Hrsg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur.* München: kopaed 2008, S. 59-84.

**Sauer, Moritz:** *Weblogs, Podcasting & Online-Journalismus.* Köln: O'Reilly Verlag GmbH & Co. KG 2007 (1. Auflage).

**Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.):** *Handbuch Medienpädagogik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008 (1. Auflage).

**Schillies, Karsten:** „Podcasts.“ In: *Lernchancen* (64) 2008, S. 50-53.

**Schindler, Wolfgang:** „Mit Netz und doppeltem Boden – Perspektiven pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen im Web 2.0.“ In: Ertelt, Jürgen; Röll, Franz Josef (Hrsg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur.* München: kopaed 2008, S. 43-49.

**Schlickau, Stephan:** *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik - Didaktik - Interkulturelle Kommunikation.* Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 2009.

#### **Schmidt 2008**

**Schmidt, Jan:** „Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen.“ In: Zerfaß, Ansgar; Welker, Martin, Schmidt, Jan (Hrsg.): *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum.* Reihe: Neue Schriften zur Online-Forschung, Band 2. Köln: Halem 2008, S. 18-40.

#### **Schmidt 2009**

**Schmidt, Torben:** „Junk food – I'm loving it? Eine Talkshow als Podcast produzieren.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (96) 2009, S. 29-34.

#### **Schmidt 2010**

**Schmidt, Torben:** „Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen.“ In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik* Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer 2010, S. 280-285.

#### **Schmidt 2009b**

**Schmidt, Torben:** „Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts.“ In: *Forum Sprache* (1) 2009, S. 24-43.

**Schorb, Bernd:** „Der medienpädagogische zeitgemäße Zeitgeist oder Medienbildung statt Medienkompetenz!“ In: Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Der Rezipient im Spannungsfeld von Zeit und Medien. Erweiterte Dokumentation zu den 11. Buckower Mediengesprächen 2007.* 1. Auflage, München: kopaed 2008, S. 89-97.

**Schuchardt, Friedemann:** „Medienbildung und Zeitmanagement“ In: Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Der Rezipient im Spannungsfeld von Zeit und Medien. Erweiterte Dokumentation zu den 11. Buckower Mediengesprächen 2007.* 1. Auflage. München: kopaed 2008, S. 149-153.

**Schulz-Zander, Renate:** *Innovative Praktiken mit Neuen Medien in Schulunterricht und Organisation – IPSO. IEA - Second Information Technology in Education Study*

(SITES M2), *Text- und Videodokumentation von SITES-M2 in Deutschland*. Dortmund: IFS-Verlag 2005.

**Seiler Schiedt, Eva; Sengstag, Christian:** „E-Learning - alltagstaugliche Innovation?“ In: Seiler Schiedt, Eva (Hrsg.): *E-Learning - alltagstaugliche Innovation?* Münster [u.a.]: Waxmann 2006, S. 11-12.

**Sesink, Werner:** „Neue Medien.“ In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008 (1. Auflage), S. 407-414.

**Shaw, Russell:** „Web 2.0? It doesnt exist.“ In: *ZDNet*. 17.12.2005. Abruf am 12.07.2010 unter <http://www.zdnet.com/blog/ip-telephony/web-20-it-doesnt-exist/805>.

**Sohns, Jan-Arne; Utikal, Rüdiger:** „Popkultur trifft Schule: Eine Pädagogik der Popkultur.“ In: Sohn, Jan-Arne; Utikal, Rüdiger (Hrsg.): *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Reihe: Beltz Medienpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009, S. 9-18.

**Stapelkamp, Torsten:** *Web X.0 Erfolgreiches Webdesign und professionelle Webkonzepte. Gestaltungsstrategien, Styleguides und Layouts für Stationäre und mobile Medien*. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag 2010.

**Thaler, Engelbert:** „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“ In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (4) 2007, S. 12-17.

**Topsch, Wilhelm:** „Neue Medien im Unterricht.“ In: Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2002, S. 122-133.

**Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo:** *Computer & Internet im Unterricht, Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Reihe: Studium kompakt. Berlin: Cornelsen Scriptor 2002.

**Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo:** *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta 2004.

**van Eimeren, Birgit; Frees, Beate:** „Fast 50 Millionen Deutsche online – Multimedia für alle? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010.“ In: *Media Perspektiven* (7-8) 2010, S. 334-349.

**Viëtor, Wilhelm:** „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ In: *Neusprachlicher Unterricht I*. Weinheim: Beltz 1882, S. 155-172.

**von Danwitz, Frank:** „Hohe Qualität macht Verarbeitung einfacher.“ In: *DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin. Werkstatt* (7). Berlin: Raabe 2008, S. 6-7.

**Wesener, Franz-Josef:** „Persönlichkeitsschutz im Web 2.0 – eine Herausforderung für den Datenschutz.“ In: Gehrke, Gernot (Hrsg.): *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen*. Reihe: Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 6. Düsseldorf, München: kopaed 2007, S. 55-64.

**Wirtz, Bernd W.:** *Deutschland Online. Unser Leben im Netz*. München 2008. Abruf am 15.08.2010 unter [http://www.studie-deutschland-online.de/do5/sdo\\_2007\\_de.pdf](http://www.studie-deutschland-online.de/do5/sdo_2007_de.pdf).

**Wunschel, Alexander:** „Ein Blick auf Podcasting in Deutschland.“ In: Schwarz, Torsten (Hrsg.): *Leitfaden Online Marketing. Das kompakte Wissen der Branche*. Wag-



häusel: Marketing-Börse GmbH 2008, S. 648-658. Abruf am 15.08.2010 unter [http://www.competence-site.de/downloads/1a/c0/i\\_file\\_8085/Podcasting\\_wunschel\\_Leitfaden\\_Online-Marketing.pdf](http://www.competence-site.de/downloads/1a/c0/i_file_8085/Podcasting_wunschel_Leitfaden_Online-Marketing.pdf).

## Internetquellen

(chronologisch geordnet nach dem Erscheinen in der Arbeit)

<http://www.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.txt>.

Abruf am 12.07.2010.

<http://www.zdnet.com/blog/ip-telephony/web-20-it-doesnt-exist/805>.

Abruf am 12.07.2010.

<http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,661748,00.html>. Abruf am 17.05.2010.

<http://www.stern.de/gesundheits/hoerschaeden-durch-mp3-player-eu-dreht-die-lautstaerke-runter-1511513.html>. Abruf am 05.08.2010.

<http://accidenthash.mevio.com/>. Abruf am 17.07.2010.

<http://www.ilike.com/garageband>. Abruf am 17.07.2010.

<http://www.dailysourcecode.com/>. Abruf am 05.07.2010.

[http://blog.podcast.de/file\\_download/63/Podcaststudie-2009\\_podcastDe\\_BlueSkyMedia.pdf](http://blog.podcast.de/file_download/63/Podcaststudie-2009_podcastDe_BlueSkyMedia.pdf). Abruf am 05.07.2010.

<http://www.podcast.de/podcasts/charts/meiste-abonnenten/>. Abruf am 19.09.2010.

<http://podster.de/page/stats>. Abruf am 20.09.2010.

<http://www.podcast.de/presse/>. Abruf am 20.09.2010.

<http://www.podcast.de/podcasting/schritt-fuer-schritt-erklaert/> Abruf am 17.07.2010.

[www.ipod-fun.de](http://www.ipod-fun.de), [www.odeo.com](http://www.odeo.com), [www.podcastalley.com](http://www.podcastalley.com), [www.podcast.de](http://www.podcast.de), [www.podcasts.yahoo.com](http://www.podcasts.yahoo.com), [www.podcastzentrale.de](http://www.podcastzentrale.de), [www.podster.de](http://www.podster.de).  
Abruf am 10.08.2010.

[www.apple.de/itunes](http://www.apple.de/itunes), <http://www.dopplerradio.net>, <http://juicereceiver.sourceforge.net/>, <http://www.nimiq.nl/>. Abruf am 10.08.2010.

<http://audacity.sourceforge.net/> Abruf am 05.07.2010.

[www.podhost.de](http://www.podhost.de), [www.podster.de](http://www.podster.de), [www.podcastzentrale.de](http://www.podcastzentrale.de). Abruf am 05.07.2010.

<http://www.apple.com/pr/library/2007/05/30itunesu.html>. Abruf am 17.07.2010.

<http://itunes.stanford.edu/>. Abruf am 17.07.2010.

<http://dukedigitalinitiative.duke.edu/>. Abruf am 17.07.2010.

<http://www.apple.com/pr/library/2010/08/24itunes.html>. Abruf am 16.08.2010.

<http://www.apple.com/de/education/itunes-u/whats-on.html#itb-topten>.  
Abruf am 03.09.2010.

<http://www.virtuos.uos.de/>.

[http://jugendonline.typepad.com/jugend\\_online/ber-jugend-online.html](http://jugendonline.typepad.com/jugend_online/ber-jugend-online.html).  
Abruf am 30.07.2010.

[www.vernetzung.org/podcastbroschuere/Podcastbroschuere\\_druck.pdf](http://www.vernetzung.org/podcastbroschuere/Podcastbroschuere_druck.pdf).  
Abruf am 30.07.2010.

<http://www.netzcheckers.de/>. Abruf am 30.07.2010.

<http://frenchpodclass.libsyn.com>. Abruf am 05.07.2010.

<http://www.podcastfrancaisfacile.com/> Abruf am 05.07.2010.

<http://houzekat.blogspot.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<http://www.ecoute.de/audio/podcast>. Abruf am 09.09.2010.

<http://www.spotlight-verlag.de/presse/pressemeldungen/neu-podcasts-en-francais>.  
Abruf am 05.07.2010.

[http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil\\_apprendre.asp](http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp).  
Abruf am 25.07.2010.

[www.frenchtoday.com](http://www.frenchtoday.com). Abruf am 05.07.2010.

<http://www.frenchpod101.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<http://www.dailyfrenchpod.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<http://learnfrenchwithalexa.com/>. Abruf am 05.07.2010.

[http://www.podclub.ch/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=5&id=26&Itemid=64](http://www.podclub.ch/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=5&id=26&Itemid=64). Abruf am 20.07.2010.

[http://www.podclub.ch/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.podclub.ch/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1).  
Abruf am 20.07.2010.

<http://fle.podomatic.com/>. Abruf am 24.08.2010.

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>. Abruf am 20.08.2010.

<http://onethinginafrenchday.podbean.com/>. Abruf am 05.07.2010.

<http://www.infosjeunes.com/>. Abruf am 05.07.2010.

[www.radiojunior.com](http://www.radiojunior.com). Abruf am 24.08.2010.

<http://rss.allocine.fr/bandesannonces/ipod>. Abruf am 15.08.2010.

<http://www.france24.com/static/podcast/fr/REPORTAGES/reportages-fr.xml>.  
Abruf am 20.07.2010.

<http://www.zervisit.com/>. Abruf am 07.07.2010.

<http://www.zevisit.com/podcast/marseille/ZeVisit-Marseille-FR.xml>.

Abruf am 07.07.2010.

<http://www.zevisit.com/podcast/nantes/ZeVisit-Nantes-FR.xml>. Abruf am 07.07.2010.

<http://www.zevisit.com/podcast/cannes/ZeVisit-Cannes-FR.xml>. Abruf am 07.07.2010.

<http://www.zevisit.com/podcast/paris/ZeVisit-Paris-FR.xml>. Abruf am 07.07.2010.

<http://podcast-litteraire.sncf.com/>.

<http://www.rsr.ch/podcast.aspx?rss=onenparle>. Abruf am 05.07.2010.

[www.loudbog.com](http://www.loudbog.com). Abruf am 15.07.2010.

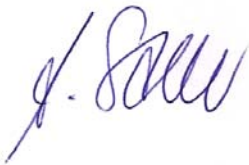
[http://www.etwinning.net/de/pub/news/press\\_corner/overview\\_of\\_etwinning.htm](http://www.etwinning.net/de/pub/news/press_corner/overview_of_etwinning.htm).

Abruf am 15.09.2010.

[http://etwinning.com/de/pub/tools/twinspace\\_tools.htm](http://etwinning.com/de/pub/tools/twinspace_tools.htm). Abruf am 15.09.2010.

Ich versichere hiermit, dass ich die vorgelegte Arbeit in allen Teilen selbständig angefertigt und keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle wörtlichen oder dem Sinn nach aus anderen Quellen übernommenen Passagen sind als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass Plagiate mit der Note 6.0 bewertet werden. Eine Überarbeitung ist nicht möglich.

Bamberg, 05.10.2010



Andrea Sauer

## Anhang 1:      Arbeitsblatt zu „Les salutations et les adieux“

Fiche de travail		Les salutations et les adieux		
<p> Cliquez sur l'icône ! Comblez les lacunes. </p>				
	<b>Salutations</b> Français 	<b>Greetings</b> Anglais 	<b>Begrüßungen</b> Allemand 	
1.	<i>bonjour</i>			
2.				
3.			<i>Ich bin Céline</i>	
4.				
5.		<i>good evening, goodbye</i>		
<p> Cliquez sur l'icône ! Comblez les lacunes. </p>				
	<b>Adieux</b> Français 	<b>Farewell</b> Anglais 	<b>Verabschiedung</b> Allemand 	
1.			<i>bis bald</i>	
2.				
3.		<i>bye</i>		
4.				
5.	<i>adieu</i>			

## Anhang 2:      **Arbeitsblatt zu „Les expressions idiomatiques – les fruits “**

Fiche de travail	Expressions idiomatiques – les fruits
<p>Écoutez le texte une deuxième fois et comblez les lacunes.</p>	
<p>En ce printemps, je voudrais évoquer quelques unes _____ de la langue française qui ont fleuri autour des fruits. En effet, les fruits – comme les _____ – ont donné naissance à bien des formules, souvent amusantes.</p>	
<p>La pomme a droit à plusieurs expressions. D'un petit enfant, on dira par exemple qu'il est haut comme trois pommes. Quelqu'un qui _____ peut s'évanouir, il tombe dans les pommes. Une pomme de discorde est un sujet qui divise, allusion à la pomme de Pâris, dans la mythologie grecque.</p>	
<p>La poire n'est pas en reste. L'expression _____ la poire en deux signifie partager les profits et les risques, trouver un arrangement entre deux personnes par exemple.</p>	
<p>On peut dire « Je me suis fait avoir : c'est pour ma poire » comme on dirait « c'est pour ma pomme », pomme et poire _____ le visage, cela signifie « c'est mon tour », avec une pointe de déception.</p>	
<p>En revanche, se fendre la poire est plus _____, c'est un synonyme de se fendre la gueule (qui est moins distingué), c'est-à-dire rire aux éclats, rigoler bruyamment.</p>	
<p>On peut _____ pressé comme un citron et travailler pour des prunes, c'est-à-dire être exploité et travailler pour rien. Se presser le citron est synonyme de se creuser la tête, c'est-à-dire réfléchir intensément. Et si après avoir réfléchi, vous n'êtes pas _____ par quelque chose, vous direz que cette chose est mi-figue mi-raisin. Il m'a fait un accueil mi-figue, mi-raisin signifie par exemple que son accueil était à la fois agréable et désagréable. _____, si vous dites que c'est la cerise sur le gâteau, vous voulez dire que c'est le dernier mais le meilleur élément, comme lorsque le pâtissier place une cerise au sommet de son gâteau.</p>	
<p>Si vous êtes en forme, vous avez la pêche, vous avez _____, vous êtes de bonne humeur. Si vous avez un teint de pêche, votre visage montre que vous êtes en forme, votre peau est jolie comme celle d'une pêche... Mais avoir de la peau d'orange, c'est avoir de la cellulite...</p>	
<p>_____ peut aussi être une fraise, on ramène sa fraise quand on arrive quelque part. Mais attention, ramener sa fraise veut aussi dire être un peu prétentieux. On dira de cette personne qu'elle attrape, qu'elle prend le melon : elle a la grosse tête, aussi grosse qu'un melon.</p>	
<p>Dans ce cas, certaines personnes pourraient vouloir lui _____ une peau de banane pour la faire tomber, comme si elle glissait vraiment sur la peau de ce fruit exotique.</p>	
<p>Se prendre une châtaigne n'est guère plus agréable : c'est subir _____, se faire légèrement électrocuter ou bien recevoir un coup de poing. Un peu comme si l'on recevait une châtaigne avec ses piquants.</p>	
<p>Enfin, à la fin de notre vie, nous pouvons _____ sucrer les fraises, un peu comme si nous agitions du sucre au-dessus de fraises. Sucrer les fraises c'est être agité d'un tremblement, et par extension devenir gâteux, être atteint par l'âge.</p>	
<p>Le français comporte donc bien des expressions plaisantes, souvent très imagées et pas toujours _____.</p>	

Fiche de travail

Expressions idiomatiques – les fruits

Travail à propos du texte : Notez toutes les expressions et ses significations qui sont indiquées dans le texte et classez-les.

la pomme

_____	_____
_____	_____
_____	_____

--

_____	_____
_____	_____
_____	_____

--

_____	_____
_____	_____

--

_____	_____
-------	-------

--

_____	_____
-------	-------

--

_____	_____
-------	-------

--

_____	_____
_____	_____

--

_____	_____
_____	_____

--

_____	_____
-------	-------

--

_____	_____
_____	_____
_____	_____

--

_____	_____
-------	-------



--

_____	_____
-------	-------

Devoir : Cherchez des autres expressions idiomatiques françaises.

Les sujets peuvent être: les parties du corps, les couleurs ou les animaux.

## Anhang 3:      Arbeitsblatt zu „France 24“

Fiche de travail	FRANCE 24
Regardez cette vidéo :	
	
Formez des groupes à 4 élèves. Réfléchissez et posez trois questions concernant le contenu de la vidéo.	
Question 1 :	<hr/>
Réponse :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Question 2 :	<hr/>
Réponse :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Question 3 :	<hr/>
Réponse :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



## **Anhang 4: „Podcasting mit eTwinning-Partnerklasse“:**

### **Einwilligungserklärung für Schüler und Eltern<sup>509</sup>**

#### **Einwilligung zur Verwendung von Personenabbildungen und personenbezogenen Daten von Schülern**

für:

\_\_\_\_\_  
[Vorname des Schülers]

\_\_\_\_\_  
[Nachname des Schülers]

Die [Name der Schule] beabsichtigt, Personenabbildungen von SchülerInnen im Internet zu verwenden. Sie sollen dabei über die Projektplattform TwinSpace des Portals eTwinning zugänglich gemacht werden. Diese von der Schule betreute Internet-Seiten bietet die kooperative Zusammenarbeit mit einer Partnerklasse aus Frankreich. Auch die französischen Schüler werden ihre Daten dort bereitstellen. Das Ziel ist dabei, sich durch Audio- und Videodateien in Form von Podcast kennenzulernen und gemeinsam zu Lernen.

Personenabbildungen in diesem Sinne sind Fotos, Grafiken, Zeichnungen oder Videoaufzeichnungen, die Schüler individuell erkennbar abbilden. Veröffentlicht werden sollen Personenabbildungen, die im Rahmen des Unterrichts angefertigt wurden oder die von den Schülern zur Verfügung gestellt wurden.

Im Rahmen der unter Ziffer 1 genannten Zwecke sollen die Schüler so genannte Nicknames verwenden. Die Angabe des kompletten Namens kann auf freiwilliger Basis erfolgen.

Das Passwort für den passwortgeschützten Bereich der Projektform wird lediglich Schülern und deren Erziehungsberechtigten, Lehrkräften sowie der Lehrkraft, den Schülern und Eltern der Partnerklasse zur Verfügung gestellt. Die Unterzeichnenden verpflichten sich, das Passwort vertraulich zu behandeln und nur an den vor genannten Personenkreis weiterzugeben.

**Datenschutzrechtlicher Hinweis: Durch die beabsichtigte Verwendung im Internet können die Personenabbildungen und/oder Namen sowie sonstige veröffentlichte personenbezogene Informationen der Schüler weltweit abgerufen und gespeichert werden. Entsprechende Daten können damit etwa auch über so genannte „Suchmaschinen“ aufgefunden werden. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass andere Personen oder Unternehmen diese Daten mit weiteren im Internet verfügbaren Daten des Schülers verknüpfen und damit ein Persönlichkeitsprofil erstellen, die Daten verändern oder zu anderen Zwecken nutzen. Dies kann insbesondere dazu führen, dass**

<sup>509</sup> Siehe [http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/325838-325840-1-mustertext\\_einwilligung\\_schuelerinnen.rtf](http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/325838-325840-1-mustertext_einwilligung_schuelerinnen.rtf).

**andere Personen versuchen Kontakt mit den Schülern aufzunehmen. Über die Archivfunktion von Suchmaschinen sind die Daten zudem häufig auch dann noch abrufbar, wenn die Angaben aus den oben genannten Internet-Angeboten der Schule bereits entfernt oder geändert wurden. Bei der Verwendung im passwortgeschützten Bereich der Schulhomepage ist es möglich, dass das Passwort unbefugt weitergegeben wird und die Daten unberechtigt für ungeschützte Veröffentlichungen im Internet genutzt werden.**

Hiermit willige(n) ich/wir in die Anfertigung von Personenabbildungen, insbesondere in Form von Fotos und Videos ein.

Darüber hinaus willige(n) ich/wir in die oben genannte Verwendung der Personenabbildungen und personenbezogenen Daten ohne weitere Genehmigung ein. Die Rechteeinräumung an den Personenabbildungen erfolgt ohne Vergütung und umfasst auch das Recht zur Bearbeitung, soweit die Bearbeitung nicht entstellend ist.

Für das Zugänglichmachen von Einzelabbildungen des Schülers/der Schülerin erteilt/erteilen der/die Unterzeichnende(n) lediglich eine jederzeit für die Zukunft widerrufliche Einwilligung. Die Einwilligung der/des Unterzeichnenden ist jedoch bei Mehrpersonenabbildungen (z.B. Klassen- und ähnliche Gruppenabbildungen) unwiderruflich, sofern nicht eine Interessenabwägung eindeutig zugunsten der/des Abgebildeten ausfällt.

Die Einwilligung für sonstige personenbezogene Daten (z.B. Namensangaben) kann für die Zukunft jederzeit widerrufen werden. Die Einwilligung kann auch teilweise widerrufen werden.

Im Falle des Widerrufs dürfen personenbezogene Daten und Einzelabbildungen zukünftig nicht mehr für die oben genannten Zwecke verwendet werden und sind unverzüglich aus den entsprechenden Internet- und Intranet-Angeboten zu löschen. Soweit die Einwilligung nicht widerrufen wird, gilt sie zeitlich unbeschränkt, d.h. auch über das Ende der Schulzugehörigkeit hinaus.

Die Einwilligung ist freiwillig; aus der Verweigerung der Einwilligung oder ihrem Widerruf entstehen keine Nachteile.

---

[Ort, Datum]











---





Unterschrift des Schülers]

---

[Unterschriften der Erziehungsberechtigten]

## Anhang 4: Arbeitsblätter zu „Podcasting mit eTwinning-Partnerklasse“

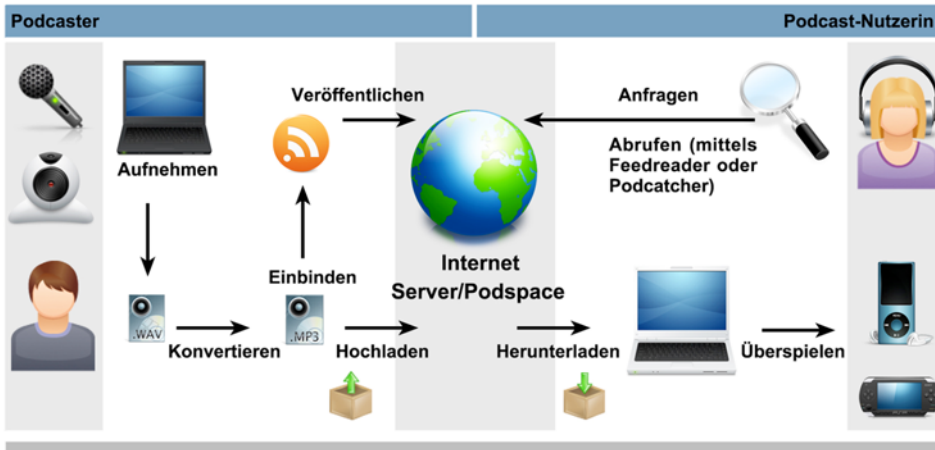
Fiche de travail 1		Le vocabulaire informatique
<p>Allez sur les sites : <a href="http://www.karteikarte.com/lesson/159/internet-vokabeln">http://www.karteikarte.com/lesson/159/internet-vokabeln</a>  <a href="http://ueg-leer.de/Sprachen/Franzoesisch/begriffe.htm">http://ueg-leer.de/Sprachen/Franzoesisch/begriffe.htm</a>  <a href="http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-820-15-lexique-informatique.htm">http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-820-15-lexique-informatique.htm</a>  <a href="http://www2.ac-rennes.fr/crdp/29/ie/aides/bureautique/vocab-info/Vocab-info.htm">http://www2.ac-rennes.fr/crdp/29/ie/aides/bureautique/vocab-info/Vocab-info.htm</a>  <a href="http://blog-ereputation.com/category/lexique-2-0/">http://blog-ereputation.com/category/lexique-2-0/</a></p> <p>À l'aide des informations trouvées, remplissez le tableau.</p>		
	C'est...	Ça sert à...
 Bildschirm	<i>un écran</i> _____ _____ _____	_____ _____ _____
 Maus	_____ _____ _____	<i>se positionner sur l'écran de l'ordinateur</i> _____ _____
 Laptop	_____ _____ _____	_____ _____ _____
 Tastatur	_____ _____ _____	_____ _____ _____
 Mikrofon	_____ _____ _____	_____ _____ _____
 MP3-Player	_____ _____ _____	_____ _____ _____
 Kopfhörer	_____ _____ _____	_____ _____ _____
 CD, DVD	_____ _____ _____	_____ _____ _____
 USB-Stick	_____ _____ _____	_____ _____ _____
 Webcam	_____ _____ _____	_____ _____ _____

Fiche de travail 1		Le vocabulaire informatique	
	C'est...	Ça sert à...	
 Browser	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
 Drucker	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
 Mail	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
 Chatten	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
  Upload    Download	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
 Brennen	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
  Audio-/Videodateien	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
 Ordner	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
 Internet	_____ _____ _____	_____ _____ _____	
<b>Expressions utiles</b>	En construction _____ Faire un cliqué-glissé _____ Relacher le bouton de la souris _____ Tenir le bouton enfoncé _____ S'inscrire à une liste _____ Entrer le mot de passe _____ Mettre un lien vers _____ Choisir d'un clic de souris _____ Impossible de se connecter _____	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
Ici, vous pouvez approfondir vos connaissances avec des jeux: <a href="http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1065&amp;action=animer">http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1065&amp;action=animer</a>			

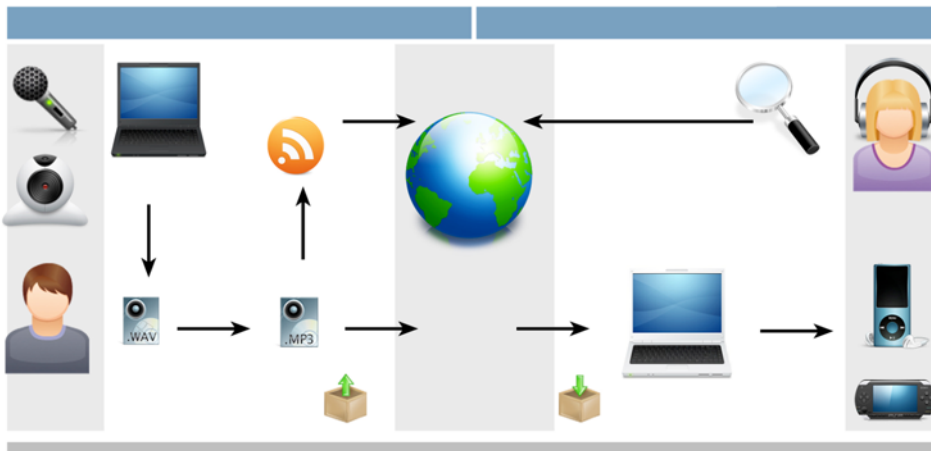
## Fiche de travail 2

## Fonctionnement d'un podcast

1. Vous voyez ici le fonctionnement d'un podcast en allemand.



2. Remplissez les blancs par les équivalents français !



### Fiche de travail 3

## AudioLingua

1. Allez sur le site : [www.audio-lingua.eu](http://www.audio-lingua.eu) !

2. Premièrement, cliquez sur le drapeau français pour accéder le site en français.



3. Cherchez des podcasts en français et écoutez-les. Vous pouvez utiliser la recherche avancée pour déterminer le niveau, la voix, l'âge et la durée des podcasts.



4. Choisissez un podcast et décrivez le podcaster. Résumez en deux phrases qu'il/elle raconte. Après, on va présenter et discuter les résultats.

---

---

---

---

5. Devoir  
Abonnez-vous au podcast à la maison. Cliquez sur l'icône podcast et choisissez une application.  
Choisissez deux podcasts et écrivez-les comme on a déjà fait à l'école.



*Podcast 1 :*

---

---

---

*Podcast 2 :*

---

---

---

## Fiche de travail 4

## Je me présente

Mon prénom

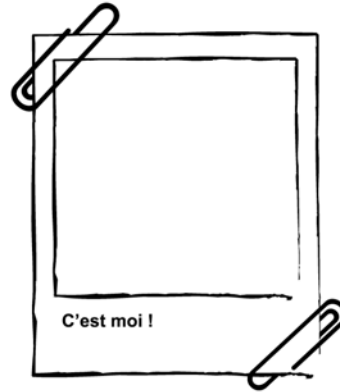
Mon surnom

Mon âge

Ma date de naissance

Couleur de cheveux

Couleur des yeux



Ma famille, mes frères et sœurs

Ma ville d'origine

Les pays où je suis déjà allé(e)

Ce que j'aime faire, mes hobbies, ma musique préférée, mon film préféré

Ce que je n'aime pas faire

Mes qualités

Mes défauts



**1. Entrer**

Surfez sur le site.

Tapez votre nom et votre mot de passe dans le cadre sur la gauche en haut de la page et cliquez sur OK.

**2. La communication**

Naviguez dans le TwinSpace et cherchez quelques ami(e)s dans la « Mitgliederliste ».

**3. Échanger des documents**

Téléchargez vos documents « Je me présente » !