

# GFL

*German as a foreign language*

***Deutschtig: Unsere Deutschlandbilder***  
**Ein interkulturelles Podcastprojekt mit**  
**Deutschstudierenden aus England und Norwegen**

Morten Hunke, Leeds, UK

ISSN 1470 – 9570

## ***Deutschsichtig: Unsere Deutschlandbilder***

### **Ein interkulturelles Podcastprojekt mit Deutschstudierenden aus England und Norwegen**

Morten Hunke, Leeds. UK

In diesem Artikel wird ein Podcastprojekt beschrieben, bei dem englische und norwegische Deutschstudierende sich ein Semester lang zu eigenen und fremden Deutschlandbildern mittels einer gemeinsamen Podcastplattform ausgetauscht haben. Im Fokus des Artikels stehen zum Einen die Gründe für die Wahl des Mediums Podcast und grundlegende Erwägungen und Erläuterungen zur Nutzbarmachung dieser Ressource. Zum Anderen werden detailliert die Gründe für die Wahl des inhaltlichen Themas und der Projektablauf beschrieben. Zielsetzung des Projekts war es, die Studierenden zur Auseinandersetzung mit dem Thema, zu kritischer Reflexion und zu einem regen Austausch mit der anderen Gruppe anzuregen. Wichtig für die Kooperation war auch der Web 2.0-Gedanke, der den Teilnehmern ein hohes Maß an Selbststeuerung und Eigeninitiative erlaubte bzw. abverlangte.

Using technologies just for the sake of using them, and thus transcribing the learning material from one medium to another, is not a matter of bad vs. good use, but an inappropriate, and if you want, an ugly, use (misuse) of learning technologies. (Dror 2008: 222)

#### **1. Einleitung**

Die Entwicklung des Internets zum Mitmachnetz mit partizipatorischen Anwendungen wie Blogs oder Podcasts eröffnet dem Fremdsprachenlernenden neue Möglichkeiten, fremdsprachliche Inhalte aktiv zu produzieren und zu gestalten sowie die eigene Sicht auf die Welt einem tatsächlich existierenden Publikum im Netz vorzustellen. Der positive Lerneffekt durch Kommunikation im Internet ist inzwischen durch zahlreiche Studien nachgewiesen worden. So weist z.B. Lee (2009: 425) auf Studien hin, die zeigen, dass sich durch die Verwendung von Internetanwendungen, bei denen die Nutzenden zu Produzierenden werden, neben der sprachlichen Fähigkeit auch das interkulturelle Bewusstsein der Lernenden erhöht. Nicht zuletzt die Forschungen von Schmidt (2009: 26ff), Stanley (2006: 5f) und Godwin-Jones (2003: 12) belegen, dass die Motivation der Studierenden höher ist, wenn die Resultate nicht nur einer Lehrperson vorgelegt, sondern auch im Internet veröffentlicht werden.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, ein prozessorientiertes Podcastunterrichtsprojekt vorzustellen, bei dem interkulturelle wie kommunikative Lernziele gleichermaßen im Zentrum standen. In unserem Pilotprojekt *deutschsichtig* haben zwei Lernergruppen aus Großbritannien und Norwegen gemeinsam Podcastsendungen zum Thema *Unsere Deutschlandbilder (Deutsch – Deutsche – Deutschland)* gestaltet. Die Studierenden haben insgesamt sechs Sendungen erarbeitet und veröffentlicht: <http://deutschsichtig.podspot.de>. Ziel des Projektes war es, den Studierenden Möglichkeiten zu bieten, ihre kommunikativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, indem sie sich inhaltlich über ihre Vorstellungen von Deutschland mit der Lernergruppe der anderen Ausgangskultur austauschten. Zu hoffen war, dass die Lernenden darüber hinaus für Stereotype und Vorurteile, die es in ihrer Kultur in Bezug auf die Zielsprachenkultur gibt, sensibilisiert werden. Wichtig war auch die Wahl eines affektiv stark besetzten Themas, das den Studierenden ermöglicht, engagiert eine authentische Kommunikation zu produzieren, bei der die Sprechkanäle eine hohe Relevanz für die eigene Lebensrealität haben.

## 2. Podcasts

Das Kofferwort Podcast setzt sich zusammen aus dem Wort für den MP3-Spieler von Apple iPod und dem englischen Wort für Sendung oder Übertragung ‚broadcast‘. Ein Podcast ist eine Serie von Audio- oder Videodateien, die mit Hilfe eines RSS-Feeds (*Really Simple Syndication*) von Hörern im Internet automatisch bezogen werden kann. Ein solcher RSS-Feed fungiert quasi als Abonnement auf dem Computer. Sobald auf dem eigenen Computer mit Hilfe eines Programms wie *iTunes*, *Juice* oder den meisten Browsern der RSS-Feed abonniert wurde, werden automatisch neue Beiträge des Podcasts heruntergeladen. Es handelt sich um eine Art Radio- oder Fernsehsendung, die von den Hörern und Zuschauern unabhängig von Sendezeiten und -orten konsumiert werden kann. Podcasten bezeichnet das Produzieren und Anbieten dieser Audio- oder Videodateien. Um vom eigenen Computer aus einen Audiopodcast senden zu können, wird lediglich ein Internetanschluss sowie ein Mikrofon – entweder im Rechner bereits integriert oder als mobiles Aufnahmegerät – benötigt. Die Sprachaufnahmen können dank frei verfügbarer Audio-

schnittprogramme wie z.B. *Audacity*<sup>1</sup> bearbeitet und anschließend in das MP3-Format konvertiert werden. Die MP3-Datei muss schließlich auf einem Webserver (z.B. *Podhost*) hochgeladen werden. Dort wird sie automatisch in einen RSS-Feed eingetragen und kann von den Konsumenten abonniert und gehört werden. Podcasts zählen wie Weblogs, Videoportale (z.B. *Youtube*) und Social Networking Sites (z.B. *Facebook*) zu den digitalen Internetanwendungen, bei denen die Nutzer Inhalte gestalten, ändern und ergänzen können. Dafür sind keine Programmierkenntnisse von Nöten. Die Nutzer werden durch Knopfdruck zu aktiven Mitgestaltern in der medialen Welt. Dass diese medialen Angebote keine reine Modeerscheinung sind, sondern eine ernstzunehmende Entwicklung, bestätigt auch eine ARD-ZDF Onlinestudie aus dem Jahr 2009 (vgl. van Eimeren et al. 2009b: 349; van Eimeren et al. 2009a). In der Auswertung dieser Studie demonstrieren die Autoren die wachsende Popularität von internetbasierten Inhalten und Anwendungen. Audioangebote wie Podcasts, Radio etc. werden z.B. von mehr als der Hälfte der Nutzer regelmäßig abgerufen. Diese Zahlen haben sich seit 2008 stetig erhöht. Auch die Nutzung von Audioanwendungen mit Web 2.0-Charakter hat stark zugenommen (van Eimeren et al. 2009b: 352). Dies lässt sich auf das grundsätzlich stetig steigende Bedürfnis nach orts- und zeitsouveräner Nutzung von Medieninhalten zurückführen. Es wird auch deutlich, dass sich die Erwartungen vom gewaltigen Zuwachs der aktiven Web 2.0-Nutzer langsam erfüllen. Unter Web 2.0-Anwendungen oder dem sog. „Mitmach-Web“ (Schmidt 2009: 31) versteht man Anwendungen im Internet, bei denen der Einzelne aktiv Inhalte mitgestalten kann und soll. Wichtig ist im Konzept des Web 2.0, dass nicht mehr nur konsumiert wird, d.h. Inhalte ausschließlich gelesen, gehört oder angeschaut werden, die von Firmen oder Programmierkundigen zur Verfügung gestellt werden. Web 2.0 bedeutet vielmehr, dass Interaktionen zwischen verschiedensten Menschen im Internet stattfinden. In Schmidts Worten führt das sogenannte „Push-Button-Publishing“ dazu, dass „ohne Programmierkenntnisse [...] das Verändern und [der] Austausch von Inhalten und somit die Entwicklung vom passiven Rezipienten zum aktiven Mitgestalter“ (ebd.: 26) befördert wird. Zum weiteren Potenzial von Web 2.0-Applikationen schreibt Schmidt:

Sie etablieren sich in rasanter Art und Weise in unserer Medienkultur und eröffnen neuartige Möglichkeiten des Identitäts- und Sozialmanagements, des Aufbaus und der Pflege von

---

<sup>1</sup> <http://audacity.sourceforge.net/>

Informations- und Beziehungsnetzwerken und nicht zuletzt zur multimedialen, kreativen Selbstpräsentation und Selbstinszenierung. (Schmidt 2009: 24)

Über die tatsächliche Nutzung von Web 2.0-Anwendungen schreibt Busemann (2009) in der Auswertung der ARD-ZDF Onlinestudie, dass knapp ein Drittel aller Nutzenden an der aktiven Teilnahme im „Mitmachnetz“ Interesse zeigen (Busemann 2009: 357). Laut dieser Onlinestudie haben 2009 6% der Deutschen gelegentlich Podcasts abgerufen (van Eimeren 2009a: 344). Im Jahr zuvor waren es noch 4%. Laut einer ARD-Studie zum Stellenwert von Podcasts von 2007 besteht kein Zweifel daran, dass sie mittlerweile einen festen Platz als ergänzender Medienkanal neben Rundfunk und Fernsehen eingenommen haben (vgl. o. A. 2007: 1). In der Studie von 2007 wird ebenfalls hervorgehoben: „Besonders bei den jüngeren Programmteilnehmern ist der Trend zur zeit- und ortsunabhängigen Nutzung der Angebote deutlich.“ (ebd.: 1).

### **3. Sprachdidaktische Überlegungen zur (kooperativen) Podcastwerkstatt**

Welche Vorteile lassen sich nun aus den obigen Umständen und Erwägungen für einen projektbasierten Podcastunterricht ableiten? Fremdsprachenunterricht, besonders in nicht zielsprachlichen Ländern, steht oft vor der Frage, wie sich authentische Kommunikationssituationen erzeugen lassen. (Audio-) Podcastproduktionen bieten sich zur Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache an, denn die Lernenden müssen ihre Mitteilungen über den verbalsprachlichen Kanal kommunizieren. Der mündliche Charakter des Mediums erlaubt es nicht, auf nonverbale Bedeutungsvermittlung wie Gestik und Mimik auszuweichen. Gleichzeitig bieten sich für die Lernenden im Prozess der Herstellung von Podcasts in den verschiedenen Erstellungsphasen immer wieder Momente mit einem hohen Maß an Kontrolle über die eigene sprachliche Äußerung, anders als z.B. in Chatprojekten, die durch die synchrone Kommunikationssituation ein direktes Reagieren notwendig machen, was gerade für schwächere Lernende häufig eine besondere Herausforderung oder auch Blockade darstellt. Für die Projektarbeit hat sich in Bergen und Leeds im Rahmen zuvor gelaufener Podcastprojekte kooperative Gruppenarbeit als ideale Methode zur Bearbeitung der meisten Themen herausgestellt. Der Erstellungsprozess im Fremdsprachenunterricht (FU) kann z.B. folgendermaßen ablaufen: Themenbestimmung, Erarbeitung eines Plans (Skripts) zur inhaltlichen Recherche und sprachlichen Umsetzung,

Recherche, Aufnahme, gemeinsames Reflektieren und Feedback der gesamten Gruppe, Editieren und Fertigstellung der Sendung und schließlich das Hochladen ins Internet. Produktives Podcasten bietet sich in Form von Gruppen- und Projektarbeit an, da im Rahmen der gemeinsamen Erarbeitung von Inhalt und Format bereits eine intensive Beschäftigung mit dem zielsprachlichen Material erfolgt. Unter dem Gesichtspunkt der Nutzung der Zielsprache wurde im konkreten Verlauf der Projektarbeit nicht nur das Produkt – der Podcast – auf Deutsch formuliert, sondern es sollte die Metakommunikation über die Schritte zur Planung, zur Verbesserung und zur Fertigstellung, wenn möglich, auch auf Deutsch stattfinden. Letztgenannte Kommunikationssituationen sind in höchstem Maße authentisch, da sie sich aus der Notwendigkeit der Verständigung über die laufende Projektarbeit ergeben (vgl. Lee 2009; Peuschel 2009; Rösler 2008: 382f).

Die drei Hauptausrichtungen für die Arbeit im Projekt waren Problemorientierung, Handlungsorientierung und Selbstverantwortung – zentrale Begriffe für prozesshaftes, projektbasiertes Lernen. Der produktiven Podcastarbeit im DaF-Unterricht liegt ein Konzept von Lernen zu Grunde, bei dem die Lernenden problemorientiert, selbstverantwortlich, interaktionsorientiert und handelnd lernen (Lehker 2003; Peuschel 2007) und ihre sprachlichen, interkulturellen und medialen Fähigkeiten prozessartig entwickeln können (Lee 2009). Wichtig ist auch hier immer wieder die Metaebene der Kommunikation über die Sendungen. Diese wurde institutionell in den Redaktionssitzungen auf Deutsch geleistet, fand aber teilweise auch spontan und unangeleitet in den einzelnen Arbeitsgruppen in beiden Ländern statt.

Podcastprojekte bieten eine ergänzende Alternative zu z.B. E-Mailprojekten, da das Medium Podcast gut für selbstgesteuerte mündliche Produktionen genutzt werden kann. Mündlichkeit findet sich aus nachvollziehbaren Gründen bei E-Mailprojekten selten als Bestandteil. Von stark selbstgesteuerten, synchronen E-Lernangeboten, in denen die Kommunikation unmittelbarer und die zulässige Reaktionszeit u.a. durch die Teilnahme vieler Gesprächsteilnehmer reduziert ist, wie z.B. (Voice-) Chats, profitieren schwächere Lernende nicht unbedingt. Für sie können Podcastprojekte eine bessere Lernumgebung bereit stellen, da durch die asynchrone Sprachproduktion, die dadurch charakterisiert ist, dass nicht unmittelbar und spontan reagiert oder gesprochen werden muss, der geschützte

Raum, in dem Sprecher sich sicher fühlen können und es wagen können zu sprechen, stärker im Vordergrund steht als bei (Voice-) Chats.

### 3.1 Konkrete Anwendbarkeit im FU

Podcast- und E-Mailprojekte ermöglichen wie erwähnt keine synchrone Kommunikation wie Chats. Allerdings liegt im asynchronen Aufbau selbstverständlich auch eine Stärke. Der Druck auf den Lernenden, unmittelbar und schnell reagieren zu müssen, existiert nicht. Im Fokus stehen eher inhaltliche und sprachliche Planbarkeit in der Kommunikation. Das nachträgliche Editieren von bereits aufgenommenen Beiträgen bietet zusätzlich die Möglichkeit, Korrekturen vorzunehmen. Es kann sogar bei Bedarf eine neue Aufnahme gemacht werden. Darüber hinaus findet eine wesentlich intensivere Beschäftigung mit der selbst gewählten Materie inhaltlich und sprachlich statt. Die Art der Kommunikation der Fremdsprache besonders in Podcastprojekten ermöglicht kooperatives Arbeiten am mündlichen Ausdruck ohne übermäßigen Druck in Bezug auf die spontane Darbietungsleistung<sup>2</sup> in der Sprache. Dies ist besonders attraktiv für Lernende mit einem niedrigeren Sprachstand (ab A2) und Lernende, die bei mündlichen Äußerungen in Gruppen normalerweise eher schüchtern oder zurückhaltend sind. Es ist nicht nur wichtig, Lernende allerorten in die Lage zu versetzen, spontan sprachlich reagieren zu können, sondern sie, wie Biebighäuser und Marques-Schäfer (2009: 426) anmerken, auf „*verschiedenste* Kommunikationssituationen in der Fremdsprache vorzubereiten“ [Hervorhebungen MH].

Podcasts in einem Kooperationsprojekt verfügen zudem über ein reales, genau beschreibbares Publikum. Ein Austausch über eigene und fremde Inhalte findet mit Sicherheit statt. Das Produkt im Podcastprojekt sind (zunächst) mündliche Äußerungen im mp3-Format. Dennoch weisen viele der Arbeitsschritte große Übereinstimmungen mit schriftlicher Textproduktion auf. Die hohe Plan- und Kontrollierbarkeit des Endprodukts durch die Autorinnen und Autoren ist Ausdruck dieser Ähnlichkeit. Wie bei der Arbeit mit kooperativen Editoren haben die Mitglieder der Gruppe zu (beinahe) jeder Zeit die

---

<sup>2</sup> Hier wird das linguistische Konzept der *performance* im Gegensatz zur *competence* von Chomsky (1965: 3) zugrundegelegt. Für die konkrete Projektarbeit bedeutet dies, dass die *performance* stärker durch das Element der *competence* beeinflusst sein kann, da die Anfertigung eines Skripts, Übungsdurchläufe oder Probeaufnahmen gängige Bestandteile des Podcastproduktionsprozesses sind.

Möglichkeit, Änderungswünsche einzubringen und Verbesserungen anzuregen (vgl. Würffel 2008). Die vielen verschiedenen Produktionsschritte eines Gruppenpodcasts bieten immer wieder Zeit und Gelegenheit, die Planung zu überarbeiten und den Inhalt und die sprachliche Realisierung zu reflektieren. Dergestalt kommt das kooperative Podcasten dem Prozess kooperativen Schreibens (vgl. u.a. das Modell in ebd.: 5) sehr nahe. Kooperative Schreibprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass bestimmte Teile des Prozesses selbstgesteuert (individuell und eigeninitiativ) erledigt werden, andere kooperativ, und dass diese Phasen ineinandergreifen und ineinander übergehen. Beim (kooperativen) Schaffensprozess handelt es sich in diesem Sinne nicht um einen singulären linearen Prozess, sondern um einen, der durch häufiges Wiederholen bestimmter Elemente der Revision, der Rückmeldung und der kontinuierlichen Änderungen gekennzeichnet ist. Der Grad der Selbststeuerung und der Grad der Kooperativität kann sich in all diesen Phasen unterscheiden (vgl. *ibid.*).

Es handelt sich bei Podcasts also gewissermaßen um eine Schnittstelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dies trifft auf Podcasts sogar in noch höherem Maße zu als auf die von Biebighäuser und Marques-Schäfer (2009: 415f) untersuchten Text- und Voice-Chats. Der Entstehungsprozess der mündlichen Beiträge ähnelt in verschiedenster Hinsicht dem Prozess des Schreibens: Das kritische Hören der eigenen Sprachaufnahmen entspricht in vielen Aspekten dem Monitor des erneuten Lesens eines soeben geschriebenen Textes. Im Sinne von Krashen (1982) findet beim kooperativen Podcasten ein gemeinsames ‚*monitoring*‘ des sprachlichen Outputs statt. Zusätzlich haben die Redaktionssitzungen, in der einzelnen Projektgruppe und der Gesamtgruppe, eine zentrale Funktion für die reflektierende und kooperative Erstellung des Sprechprodukts und für die Anregung des zyklischen Prozesses der kooperativen Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 5.4).

Die mediale Mündlichkeit von Podcasts, d.h. die Nähe der in Podcasts verwendeten Sprache zur gesprochenen Sprache, sollte im Unterricht thematisiert werden, um die Lernenden grundsätzlich für die Unterschiede zwischen schriftlichen und mündlichen Texten zu sensibilisieren. Dies könnte sich vor allem bei ängstlichen Lernenden positiv auf die Einstellung zu ihren eigenen sprachlichen Fehlern auswirken. In der Regel sind diese recht fixiert auf schriftsprachliche Realisierungen des zu Äußernden. Die Erkenntnis, dass fehlerhafter Satzbau, Ellipsen, Flexionsbrüche und Eigenkorrekturen Merkmale der



gesprochenen Sprache sind und Verständlichkeit in der Kommunikation höher zu bewerten ist als (unbedingte) grammatikalische Korrektheit, baut bei vielen Lernenden zusätzlich die Hemmung beim Sprechen ab. Nicht zuletzt auch, weil bei den Sprachaufnahmen die Möglichkeit besteht, die Aufnahmen zu wiederholen oder Fehler herauszuschneiden. Auch wenn die Sendung selbst in die Kategorie der medialen Mündlichkeit fällt, finden also sowohl mündliche als auch schriftliche Produktion statt (Peuschel 2009).

#### **4. Deutschlandbilder und interkulturelle Lernziele**

Für das fremdsprachliche Lernen ist es sehr förderlich, wenn eine inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Aspekt aus der Lebenswelt der Lernenden selbst stattfindet. Da in Großbritannien und Norwegen viele negative Vorstellungen von Deutsch, den Deutschen und Deutschland existieren, lag es nahe, aus dieser Gemeinsamkeit auch eine gemeinsame Beschäftigung damit zu initiieren. Schließlich handelt es sich um einen Aspekt, der die Deutschstudierenden selbst, in der gesellschaftlichen Wahrnehmung ihres Studienfachs, unmittelbar betrifft. Dies bestätigte sich zu Beginn des Projekts, als viele Studierende aus beiden Ländern erzählten, dass sie sich im Freundeskreis oder manchmal sogar in der Familie für die Wahl des Fachs Deutsch rechtfertigen müssen. Folglich ermöglicht die gewählte Problemstellung eine emotionale Identifikation und kann dadurch eine hohe Lernmotivation erzielen (Lehker 2003: 565). Nicht zuletzt erfüllt dies auch die seit langem in der Fremdsprachendidaktik existierende Forderung nach einer Kommunikation der Echtheit oder nach „kommunikative[n] Ernstfälle[n]“ (Legutke 2003: 260).

Die Auseinandersetzung mit dem Thema *Unsere Deutschlandbilder* sollte es den Studierenden ermöglichen, sich aktiv mit dem eigenen Deutschlandbild und mit dem in ihrer unmittelbaren gesellschaftlichen Umgebung zu beschäftigen. Die kritische Auseinandersetzung mit Bildern, Stereotypen und Vorurteilen im eigenen Land wurde im Rahmen des Austauschprojektes ergänzt durch die Beschäftigung mit den Wahrnehmungen einer anderen Ausgangskultur – und zwar nicht in Bezug auf die eigenen Kultur, wie es in anderen Austauschprojekten häufig der Fall ist, sondern in Bezug auf die Kultur des Zielsprachenlandes. Die Einbeziehung einer weiteren Außensicht sollte nicht nur den Reflexionsprozess der Lernenden fördern, sondern es ihnen auch ermöglichen, die eigene

persönliche und gesellschaftliche Wahrnehmung Deutschlands in einen internationalen bzw. europäischen Kontext einzuordnen.

#### **4.1 Nationenbilder, Stereotypen und Vorurteile**

Der amerikanische Journalist W. Lippmann hat bereits im Jahre 1922 in einem in der Stereotypenforschung viel beachteten Aufsatz auf die Diskrepanz zwischen der bildlichen Repräsentation der Welt in unseren Köpfen und der empirischen Realität hingewiesen:

We are told about the world before we see it. We imagine things before we experience them and those preconceptions govern deeply the whole process of perception. (Lippmann 1922: 89)

Bilder, Stereotypen oder Vorurteile sind demnach prinzipiell erst einmal notwendige Reduktionen von Komplexität, derer sich der menschliche Verstand bedient, um eine zu große Fülle an Daten und Informationen zu verarbeiten. Hinsichtlich der Abgrenzung der drei Begriffe gibt es in der Literatur unterschiedliche Positionen: So findet sich bei Löschmann die Unterscheidung, dass Vorurteil als „Vor-Urteil“ verstanden werden kann, unter Stereotyp jedoch häufig eher ein neutrales Urteil begriffen wird (ebd.1998: 21). Einer derartig eindeutigen Zuteilung von positiven und negativen Attributen zu den beiden Phänomenen wird in der weiteren Forschung allerdings kaum einhellig zugestimmt (vgl. ebd.: 14, 20f; Coleman 1996; Gestetner 1996; Sammon 1988).

Da es im vorliegenden Projekt allerdings nicht um die Klassifizierung und inhaltliche Trennung von Bildern, Stereotypen und Vorurteilen, sondern um das Sammeln und Diskutieren von Daten und, mittels des Mediums Podcast, um die sprachliche Bearbeitung dieser Phänomene für das jeweilige Land ging, wurde keine systematische Abgrenzung von Images, Stereotypen oder Vorurteilen vorgenommen.

### **5. Projektbeschreibung**

In Bergen nahmen 14 Studierende an einem im ersten Fachsemester angebotenen achtstündigen Grundlagenkurs zu Phonetik, Grammatik, Sprechen und Schreiben im Deutschen teil. Die Studierenden hatten bereits alle in der Schule oder einem Auslandsjahr in Deutschland die Sprache gelernt und befanden sich nach dem europäischen

Referenzrahmen zwischen dem Sprachniveau B1 und B2. Das Podcastprojekt fand einmal wöchentlich in den 90 Minuten statt, die für Übungen der mündlichen Fertigkeit vorgesehen waren. Der Zeitraum für das Projekt erstreckte sich über zehn Wochen.

Die Gruppe aus Leeds bestand aus sechs Teilnehmenden eines seit 2007 existierenden, extracurricularen Podcastprojektes. Die Gruppe traf sich meistens einmal wöchentlich für ein bis zwei Zeitstunden. Konkret an der Kooperation mit Bergen wurde von Januar bis Mai 2009 gearbeitet. Die Studierenden kamen aus dem ersten und zweiten Studienjahr. Das Sprachniveau der Teilnehmer reichte von B1 bis C1. Für die Teilnehmer aus dem ersten Studienjahr war die Erfahrung beim Podcasten besonders interessant, da im zweiten Semester des ersten Jahres die mündliche Leistung durch die Abgabe eines selbstproduzierten Podcasts erbracht wird. Auf Grund von anderweitigen Aufgaben und Verpflichtungen waren Treffen nicht in allen Semesterwochen möglich. Deshalb wurden von Leeds lediglich zwei eigene Beiträge erstellt, und es wurde ein Reaktionspodcast zu zwei norwegischen Beiträgen angefertigt.

Die konkreten Themenstellungen wurden durch voraktivierende Übungen und Diskussionen zum Thema an beiden Orten ermittelt. Wichtig war hierbei die größtmögliche Selbstständigkeit der Studierenden bei der Themenwahl und den Entscheidungen zum inhaltlich-methodischen Vorgehen während der Projektphase.

### **5.1 Aufgabenstellung**

Um die Studierenden für das interkulturelle Thema zu sensibilisieren, wurden in kleinen Arbeitsgruppen die jeweiligen nationalen Deutschlandbilder diskutiert und über die Herkunft der Stereotypen- und Vorurteilsbilder nachgedacht. Hierbei wurde zwischen dem persönlichen und dem nationalen Bild sowie dem Selbstbild der Deutschen unterschieden. Die konkrete Aufgabenstellung, der inhaltliche Fokus und die Arbeitsweise wurden von den Studierenden selbst gemeinsam erarbeitet, wobei jederzeit die Lehrenden im Projekt vor Ort einbezogen werden konnten. Von Seiten der Lehrenden wurde avisiert, bei den Studierenden ein möglichst hohes Maß an kritischer Reflexion zum Thema Nationenbilder und Stereotypen zu erreichen.

## **5.2 Arbeitsweise**

Die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen wurden im Plenum besprochen und z.B. als ‚Brainstorm-Igel‘ an der Tafel visualisiert. Daraus ergaben sich auf ganz natürliche Weise mögliche Einzelthemen für eine Podcastsendung wie z.B. Sprache, Vergangenheitsbezüge, Deutsche als Touristen etc. Anschließend fanden sich die Gruppen noch einmal zusammen und produzierten einen stärker detaillierten Planungsentwurf in Form eines Posters, der versuchte, Möglichkeiten und Begrenzungen des Mediums Podcast mit einzubeziehen (z.B. hätte eine Gruppe gerne zu einem Thema Interviewdaten erhoben und ein Experten-gespräch geführt; mit Blick auf eine sinnvolle Länge von Podcasts entschieden sich die Lernenden aber dagegen, all dies in einen Podcast zu packen). Die Basis dafür bildeten oft Mindmaps und Skizzen für das Skript. Das Poster wurden dann erneut in der Gruppe vorgestellt. Nachdem die Themen zusammengetragen worden waren, entschieden sich die Lernenden für eines oder mehrere der Themen und fanden sich in Arbeitsgruppen von 2-4 Teilnehmern zusammen. Es wurde durch die Verteilung von Rollen (Skriptschreiber, Regisseur und Verantwortliche für die Nachforschungen und sprachlichen Ausdruck) dafür gesorgt, dass die Teilnehmer verschiedene Aspekte der Arbeit mit Podcasts kennen und ausüben lernten. Deshalb wurden alle Rollen mit jedem Treffen neu verteilt.

## **5.3 Arbeitsphasen**

Die einzelnen Arbeitsgruppen entwarfen Pläne für die Recherche zum jeweiligen Thema und begannen mit der Unterstützung der Lehrenden, Ideen für die Umsetzung des Plans im Medium Podcast zu finden. Um noch weiter und stärker für die Charakteristik des Formats zu sensibilisieren, wurden in der Gesamtgruppe eine Reihe von thematisch verschiedenen, lernerproduzierten Podcasts unterschiedlichen Niveaus gemeinsam angehört und analysiert.

Die von den Studierenden selbst gewählten Themen wiesen an beiden Orten inhaltlich eine gewisse Ähnlichkeit auf. So wurden z.B. an beiden Orten Umfragen unter der allgemeinen Bevölkerung und unter Studierenden zum Stellenwert der deutschen Sprache und zum allgemeinen Deutschlandbild im jeweiligen Land durchgeführt.

Der zuerst veröffentlichte Beitrag kam aus Leeds und beschäftigte sich mit dem Phänomen, dass auch heutige Deutsche in Großbritannien noch gelegentlich mit dem Nationalsozialismus und dem Dritten Reich identifiziert werden. Der nächste Beitrag wurde von der

norwegischen Gruppe erstellt und behandelte die Wahrnehmung der deutschen Sprache in Norwegen. Auch der anschließende Beitrag stammt aus Norwegen. Er bearbeitet das Thema der Prägung des Deutschlandbilds vieler Norweger durch deutsche Touristen im Land. Auf diesen Beitrag reagierte dann die Leedser Gruppe recht prompt. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Leedser Gruppe den nächsten Podcast bereits als mp3-Datei zu hören bekommen und deshalb umfasst der Reaktionspodcast auch Gedanken und Erwägungen zum chronologisch auf der Webseite jetzt erst eingestellten nächsten Podcast aus Norwegen. Gefolgt wurde dieser Reaktionspodcast von einem weiteren Beitrag aus Norwegen. Dieser umfasste Erfahrungen im deutschsprachigen Ausland. Noch ein Beitrag aus Norwegen beschäftigte sich mit der Berichterstattung über *Deutsch – Deutsche – Deutschland* in der norwegischen Presse. Den Schlusspunkt setzte ein Leedser Podcast zur Wahrnehmung der deutschen Sprache in Großbritannien.

#### **5.4 Redaktionssitzungen**

Ein sehr wichtiges Element der Qualitätssicherung im Projekt waren die regelmäßig gemeinsam veranstalteten Redaktionssitzungen, in denen Pläne und aktueller Stand für die Sendungen sowie Fragen sprachlicher und inhaltlicher Art von der gesamten Gruppe besprochen und kommentiert wurden. In Bergen wurde in der frühen Phase des Kurses eine ganze Sitzung zur Vorstellung und gleichzeitigen Einübung des Formats Redaktionssitzung verwendet. In Leeds fand die Redaktionssitzung nach Bedarf am Anfang oder zum Ende eines Gruppentreffens statt. Des Weiteren wurden Audiobeiträge in verschiedenen Stadien der Produktion angehört und in Bezug auf sprachliche, strukturelle und inhaltliche Aspekte diskutiert. Der Prozess des gemeinsamen Sich-vertraut-Machens mit den An- und Herausforderungen der Produktion von Podcasts stellte einen wichtigen Teil des Lernprozesses dar. In der Gruppe entdeckten die Studierenden, was gute von weniger gut umgesetzten Audiobeiträgen unterscheidet und wie mit einfachen Mitteln eine Verbesserung des eigenen Beitrags erreicht werden kann. So konnte sich mit der Zeit die Medienkompetenz der Studierenden immer weiter entwickeln. Die inhaltliche Arbeit war in den Sitzungen selbstverständlich mindestens genau so wichtig, wenn nicht noch wichtiger. Immer wieder stellten Studierende fest, wie ausgeprägt die eigenen stereotypen Wahrnehmungen doch waren.

### **5.5 Schwierigkeiten und Probleme**

Unterschiedliche Semester- und Ferienzeiten in den beiden Ländern hatten einen nicht unerheblichen Effekt auf die länderspezifische und die gemeinsame Arbeit. Während in Norwegen der Unterricht bereits vor Ostern beendet ist, hat die Universität Leeds nach einer vierwöchigen Osterpause noch drei Unterrichtswochen. Technische Probleme traten erstaunlich selten auf. Allerdings hatten einige Projektteilnehmer in Leeds leichte Schwierigkeiten, die Lautstärke von durchgeführten Interviews auf dem Campus abzustimmen auf diejenigen Aufnahmen, die unter besser schallgeschützten Bedingungen im Gebäude gemacht worden waren. Außenaufnahmen sind oft übersteuert und das Zusammenfügen von Audiopartien unterschiedlicher Qualität erfordert ein hohes Niveau von Kompetenz beim Editieren von Audiodaten.

## **6. Auswertung des Projekts**

Ein wichtiges Ziel des Projektes war es, über die Reaktionen des realen Publikums, d.h. der anderen Gruppe – die diese entweder durch Nutzung der Kommentarfunktion der Webseite oder in Form eines Reaktionspodcasts zur Verfügung stellten – direktes Feedback zum eigenen Produkt zu erhalten. Dieses Element unterstreicht den Web 2.0-Grundgedanken der Projektkonzeption. Es ist m.E. wünschenswert und wichtig, dass die reale Öffentlichkeit nicht nur eine diffuse Öffentlichkeit im WWW ist, sondern eine konkrete Gruppe von Zuhörerinnen und Zuhörern. Dies erhöht die Relevanz der zu leistenden Projektarbeit für die Lernenden und somit die Motivation (Schmidt 2009: 32). Das Anhören und die Reflexion von Beiträgen Anderer im Lichte der eigenen Beschäftigung mit derselben Thematik untermauert darüber hinaus die (universelle) Relevanz des Themas und erlaubt es, die eigenen Erfahrungen in einen internationalen Kontext einzuordnen bzw. die eigene Perspektive mit einer anderen europäischen zu vergleichen. Die zentrale, von Rösler (2008: 383) aufgeworfene Frage, „Haben die Lernenden in Kooperationsprojekten anderen Lernenden etwas mitzuteilen?“, lässt sich für das diesem Artikel zugrundeliegende Projekt *deutschsichtig* zwischen den Universitäten Bergen, Norwegen, und Leeds, Großbritannien, daher emphatisch mit ‚Ja‘ beantworten.

Die Auswertung erfolgte an beiden Orten hauptsächlich mittels einer Rückmeldungsrunde beim letzten gemeinsamen Projekttermin. Alle Teilnehmer schrieben Anmerkungen, Kommentare und Kritik auf vorbereitete Karten. Diese wurden in der Mitte des Raumes gemischt und dann zufällig gezogen, der Inhalt vorgelesen und gemeinsam diskutiert. Zu der Diskussion machten die Projektleiter Notizen. Es wurde von den Teilnehmern nicht gewünscht, die Abschlussrunde vollständig aufzunehmen. In Leeds wurde zudem ein Fragebogen mit fünf Fragen an die Teilnehmer ausgeteilt. Alle Beteiligten, in Bergen und Leeds, hätten sich eine intensivere Auseinandersetzung mit der Materie gewünscht. Es konnte z.B. in Leeds beobachtet werden, dass in der Auseinandersetzung mit den norwegischen Beiträgen ein eher oberflächlicher Abgleich mit der Situation in England stattfand, der die kritische Distanz im Umgang mit den stereotypen Vorstellungen gelegentlich ein wenig vermissen ließ. Die Auswertung in Norwegen ergab, dass die Lernenden mit der individuellen Verbesserung ihres gesprochenen Deutsch zufrieden waren. Inhaltlich hätten sie sich etwas mehr Zeit für die Ausarbeitung der Beiträge gewünscht. In Leeds ergab sich diesbezüglich ein ähnliches Bild. Hier bedauerten die Teilnehmenden außerdem den engen zeitlichen Rahmen, der den meisten von ihnen nur zur Verfügung stand, da sie das Angebot freiwillig neben ihrem regulären Studium wahrgenommen hatten.

Mehr Austausch der Gruppen über ihre Sendungen, mittels der Kommentarfunktion oder in Form von weiteren Reaktionspodcasts, wäre für Lernende und Lehrende wünschenswert gewesen, ließen sich aber aus vor allem zeitlichen und administrativen Gründen nicht mehr realisieren. Das Element des Austausches mit einer anderen Gruppe von Deutschlernenden war für die Studierenden nicht von Anfang an von zentraler Bedeutung, wurde jedoch mit zunehmender Projektdauer immer wichtiger. Auch in den Nachbetrachtungen wurde sich retrospektiv häufig ein regerer Austausch gewünscht. Bei einer Wiederholung des Projektes sollte bei der Zeitplanung darauf geachtet werden, den Reaktionen auf die Beiträge der anderen Gruppe mehr Zeit einzuräumen. Außerdem erschiene eine bessere Koordination der Zeitpunkte der Fertigstellung der Beiträge aus den jeweiligen Gruppen sinnvoll. Dies ist allerdings bei einem von einer hoher Selbstständigkeit der Lernenden ausgehenden und nicht vollständig begleiteten Projekt nicht immer einfach zu gewährleisten.

Zudem konnte im vorliegenden Podcastprojekt ein hohes Maß an kooperativem Arbeiten der Studierenden miteinander beobachtet werden. Allerdings war es auf Grund des Fokus auf autonome Projektarbeit der Gruppen für die Lehrenden nicht möglich, einen vollständigen Überblick über die konkrete Arbeit in den Gruppen zu erhalten; dies war aber auch zu keinem Zeitpunkt angestrebt worden.

## 7. Fazit

Insgesamt wurden die Zielsetzungen des Projekts zu großen Teilen erreicht. Die Studierenden an beiden Orten haben engagiert und mit viel Kreativität an der inhaltlichen Ausgestaltung der Beiträge gearbeitet.

Die Gruppendynamik in den einzelnen Projektgruppen funktionierte weitestgehend reibungslos. Positiv zu beobachten war, dass an beiden Orten die schüchternen Projektteilnehmer im geschützten Raum der Gruppenarbeit und der Redaktionssitzungen plötzlich viel sicherer zu sprechen begannen. Die regelmäßig neu verteilten Rollen im Podcastproduktionsprozess wirkten sich in diesem Zusammenhang besonders vorteilhaft aus, da viel Selbstvertrauen aus dem Einnehmen und Erfüllen dieser jeweiligen Rollen gewonnen werden konnte. Außerdem wurden sich die Studierenden zusehends ihrer eigenen Rolle als ‚Botschafter‘ für die deutsche Sprache und für das Deutschlandbild in ihrer Gesellschaft bewusst. Als Deutschlernende werden die meisten Studierenden in England und Norwegen mehr oder minder regelmäßig mit bestimmten Bildern zu *Deutsch – Deutschen – Deutschland*, durch (neue) Bekannte, Freunde oder Familie konfrontiert. In der schriftlichen Auswertung des Projektes in Leeds wurde im Fragebogen u.a. gefragt, ob sich die Teilnehmer als ‚Botschafter‘ für das Fach und das Land verstehen. Diese Frage wurde von fast allen Teilnehmern bejaht. Einer der Teilnehmer formulierte eine sehr interessante Antwort, die Bezug auf die deutsche Vergangenheitsbewältigung und den Mangel ähnlicher Prozesse in anderen Kulturkreisen nimmt:

Eigentlich Schon! Ob lustig oder blöd, die allgemeine Meinung der Engländer über Deutschland stammt aus einem Mangel von Erfahrung. Deswegen werde ich oft gefragt, wie die Deutschen über die Geschichte, die E.U usw denken. Am Meisten sage ich, dass obwohl die Deutsche Nation mit grausamen Ereignissen verbunden wird, ist Deutschland viel besser als andere Länder wie Japan oder Russland. Solche Länder haben niemals zugegeben, dass



sie Schuld an die Geschichte tragen, und baten niemals um Verzeihung. Deutschland ist aber das Gegenteil. Deswegen fühle ich mich als ob ich Deutschland verteidigen sollte.

Abschließend ist festzuhalten, dass die meisten der angestrebten Ziele im Podcastprojekt trotz Schwierigkeiten realisiert werden konnten. Die Studierenden haben im Gespräch untereinander und mit der anderen Gruppe ihre eigenen Bilder und jene Anderer reflektiert und in eine ganz neue Perspektive setzen können. Besonders die Komponente des persönlichen Involviertseins führte zu einer sehr intensiven und angeregten Auseinandersetzung der Studierenden mit dem eigenen und gesellschaftlichen Blick auf *Deutsch – Deutsche – Deutschland* in den beiden Ländern. Wichtig für die Arbeit vor Ort war sicherlich auch die große Freiheit in der inhaltlichen Ausrichtung und Gestaltung der Beiträge, die den Gruppen eingeräumt werden konnte, während gleichzeitig vermittels der Redaktions-sitzungen und der ständigen Ansprechbarkeit der beiden Projektbetreuer ein umfangreiches Maß an Betreuung und Unterstützung gewährleistet werden konnte. Für die beiden Projektleiter war der Austausch per E-Mail, *Skype* und Telefon über die Arbeit vor Ort immens hilfreich für die eigene Reflexion und, soweit chronologisch möglich, für das Einfließenlassen von Erkenntnissen der anderen Gruppe in die Arbeit mit den eigenen Studierenden.

Eine Wiederholung des Projekts, auch und gerade an anderer Stelle, ist wünschenswert und wäre, nicht zuletzt aufgrund der für ein Lerntechnologieprojekt niedrigen Technologieschwelle, sehr begrüßenswert. Sollte doch die Welt der Lerntechnologie nicht bloß Altes in neuer Form reproduzieren, sondern, wo immer möglich, wirklichen Lernmehrwert generieren sowie Lernerautonomie und Lernersteuerung im Sinne des Web 2.0-Gedankens tatkräftig unterstützen.

It can be stated in many ways, the basic direction is away from the ‘old’ pedagogy of teachers ‘telling’ (or talking, or lecturing or being the ‘Sage on the Stage’) to the ‘new’ pedagogy of kids teaching themselves with teachers’ guidance (a combination of ‘student-centered learning’, ‘problem-based learning’, ‘case-based learning’ and the teacher’s being the ‘Guide on the Side’) [...] The role of technology in our classrooms is to support the new teaching paradigm. (Prensky 2008: 1)

## Bibliographie

- Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela (2009) Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life. *Info DaF* 5 (36), 411-428.
- Busemann, Katrin; Gscheidle, Christoph (2009) Web 2.0: Communitys bei jungen Nutzern beliebt. In: Birgit van Eimeren; Beate Frees (Hrsg.) *ARD/ZDF-Onlinestudie*. Online verfügbar: <http://www.media-perspektiven.de/4586.html> (Abrufdatum 07.07.10).
- Coleman, James A. (1996) *Studying Languages: A Survey of British and European Students*. London: CILT.
- Dror, Itiel E (2008) Technology Enhanced Learning: The good, the bad, and the ugly. *Pragmatics & Cognition* 16 (2), 215-223. Online verfügbar: [http://www.cognitiveconsultantsinternational.com/Dror\\_CT\\_technology\\_learning\\_good\\_bad\\_ugly.pdf](http://www.cognitiveconsultantsinternational.com/Dror_CT_technology_learning_good_bad_ugly.pdf) (Abrufdatum 07.07.10).
- Gestetner (1996) *Europe: A Children's Eye View*. London.
- Godwin-Jones, Robert (2003) Emerging technologies: Blogs and wikis environments for on-line collaboration. *Language Learning and Technology* 7 (2), 12-16. Online verfügbar: <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/emerging.pdf> (Abrufdatum 07.07.10)
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Online verfügbar: [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/index.html](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html) (Abrufdatum 07.07.10).
- Lee, Lina (2009) Promoting intercultural exchanges with blogs und podcasting: a study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning* 22 (5), 425-443.
- Legutke, Michael (2003) Projektunterricht. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ, Herbert; Hans-Jürgen Krumm(Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl.. Tübingen und Basel: Francke utb, 259-263.
- Lehker, Marianne (2003) Projektarbeit im DaF-Unterricht. *Info DaF* 6 (30), 562-575.
- Löschmann, Martin (1998) Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Martin Löschmann; Magda Strojinska (Hrsg.) *Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion*. Bd. 4. Frankfurt a.M. et al: Peter Lang, 7-34.
- Ohne Autor (2007) *ARD Onlinestudie*. Online verfügbar: <http://www.ard.de/intern/presseservice/-/id=8058/nid=8058/did=522710/1xklhay/index.html> (Abrufdatum 07.07.10).
- Peuschel, Kristina (2009) Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden. In: Kristina Peuschel; Jan P. Pietzuch (Hrsg.) *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 80, Göttingen: Göttinger Universitätsdrucke, 89-106.
- Peuschel, Kristina (2007) Kommunikation und Teilhabe: Wie Deutschlernende in Radio- und Podcast-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzenden werden. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*, 2007 (2), 33-41.

- Prezsky, Mark (2008) The Role of Technology in teaching and the classroom. *Educational Technology* Nov/Dez 2008. Online verfügbar: [http://www.marcpresky.com/writing/Prezsky-The\\_Role\\_of\\_Technology-ET-11-12-08.pdf](http://www.marcpresky.com/writing/Prezsky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf) (Abrufdatum 07.07.10).
- Rösler, Dietmar (2008) Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. *Info DaF*, 4 (35), 373-389.
- Sammon, Geoff (1988) The Image of German and the Germans Among Secondary Pupils. *German Teaching* 1 (2), 14-21.
- Schmidt, Torben (2009) Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne: Mediale Inszenierung im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcastprojekts. *ForumSprache* 1, 24-43. Online verfügbar: [http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache\\_01\\_2009\\_Artikel02-Schmidt\\_978-3-19-006100-6-2.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_01_2009_Artikel02-Schmidt_978-3-19-006100-6-2.pdf) (Abrufdatum 07.07.10).
- Stanley, Graham (2006) Podcasting: Audio on the Internet games of age. *TESL-EJ* 9 (4), 7 S.. Online verfügbar: <http://tesl-ej.org/ej36/int.pdf> (Abrufdatum 07.07.10).
- van Eimeren, Birgit; Frees, Beate (2009a) Der Internetnutzer 2009 – multimedial und total vernetzt? In: Birgit van Eimeren; Beate Frees (Hrsg.) *ARD/ZDF-Onlinestudie*. Online verfügbar: <http://www.media-perspektiven.de/4586.html> (Abrufdatum 07.07.10).
- van Eimeren, Birgit; Frees, Beate (2009b) Nutzungsoptionen digitaler Audio- und Videoangebote. In: Birgit van Eimeren; Beate Frees (Hrsg.) *ARD/ZDF-Onlinestudie*. Online verfügbar: <http://www.media-perspektiven.de/4586.html> (Abrufdatum 07.07.10).
- Würffel, Nicola (2008) Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1), 26 S.; Online verfügbar: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm> (Abrufdatum 07.07.10).

### Biographische Daten

Morten Hunke studierte Anglistik, Geschichte, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Bielefeld, Galway und Linköping. Er war jahrelang tätig als Lehrkraft für DaF und Lehrbeauftragter für Schwedisch in Bielefeld. Er forschte mit an einem Prosodieerwerbsprojekt und arbeitete für die wissenschaftliche Schreibberatung von *PunktUm*. Seit 2006 ist er DAAD-Lektor am Department for German, Russian and Slavonic Studies der University of Leeds. Sein Forschungsschwerpunkt liegt u.a. auf der anwendungsorientierten Nutzbarmachung von E-Learningressourcen für Lernende und Lehrende. Z.Zt. schreibt er an einem Artikel zur Ausspracheschulung mittels einer Audioanwendung auf einer Lernplattform, unter Verwendung von populären Zungenbrechern und Gedichten.

**Schlagwörter:** Podcast – Audio – Web 2.0 – Stereotype – interkulturell – Kooperation