universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wenn Texte nicht mehr in der Schublade der Lehrenden verschimmeln…
Computervermitteltes Kommunizieren und Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“

Verfasserin

Verena Unger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 333 350
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium: Unterrichtsfach Deutsch
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Personen herzlich bedanken, die dazu beigetragen haben, dass diese Diplomarbeit zustande gekommen ist.

Mein Dank gilt:

- meinem Betreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann, der mir von Anfang an großes Vertrauen entgegengebracht und viel Freiheit bei der Bearbeitung meines Themas gelassen hat. Ihm verdanke ich die Idee für mein Forschungsprojekt und zahlreiche wertvolle Anregungen für die Gestaltung dieser Arbeit.
- Mag. Dr. Sabine Elisabeth Dengscherz, Mag. Eva Mandl und Mag. Astrid Pucharski, die durch ihre großzügige Unterstützung die Umsetzung meines Forschungskonzeptes ermöglicht haben. Sie haben meinen Forschungsprozess mit einem unglaublichen Engagement begleitet und ihn dadurch zu einer anregenden, lehrreichen Erfahrung für mich gemacht.
- meinen Eltern Christa und Gerhard Unger, die mein ganzes Leben lang für mich da waren und immer an mich geglaubt haben. Durch ihren Beistand und ihre Liebe haben sie es mir ermöglicht, meinen eigenen Weg zu gehen und meine Träume zu verwirklichen. Sie werden mir stets ein Vorbild an Güte und Selbstlosigkeit sein.
- meinen Geschwistern, Freunden und Arbeitskollegen, denen es in den letzten Wochen und Monaten sicher nicht immer ganz leicht gefallen ist, mich zu ertragen. Sie haben mir in zahllosen Gesprächen Mut gemacht und mich in Phasen der Verzweiflung mehr als einmal vor mir selbst gerettet.
- Harald, Angelika und Nina, die mir in der Endphase des Schreibens mit besonders viel Geduld zur Seite gestanden haben.

Abkürzungsverzeichnis

CMC	*Computer-Mediated Communication* (computervermittelte Kommunikation)
DaF/DaZ (nur in Wortzusammensetzungen)	Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
engl.	englisch
ggf.	gegebenenfalls
i.e.S.	im engeren Sinn
m.E.	meines Erachtens
s.	siehe
sog.	sogenannt
u.a.	unter anderem
u.v.m.	und vieles mehr
vgl.	vergleiche
WWW	World Wide Web
z.B.	zum Beispiel
ZTW	Zentrum für Translationswissenschaft

Anmerkung: Geschlechtergerechte Formulierungen

Um komplizierte Satzstrukturen zu vermeiden, werden Personenbezeichnungen in der Folge entweder neutral formuliert (z.B. die Lehrenden) oder abwechselnd in der männlichen und der weiblichen Form genannt. So hoffe ich, den Leserinnen und Lesern dieser Arbeit ein angenehmes Leseerlebnis bescheren zu können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2. Neue Medien – neue Kommunikationsformen 6
2.1 Was ist neu an den neuen Medien? 6
2.1.1 Der Begriff „Medium“ 6
2.1.2 Charakteristika der neuen Medien 7
2.1.3 Internet und World Wide Web 10
2.2 Computervermittelte Kommunikation 12
2.2.1 Übersicht über die Kommunikationswerkzeuge 12
2.2.2 Besonderheiten der Online-Kommunikation 17

3. Lehren und Lernen mit neuen Medien 21
3.1 Formen des Lehrens und Lernens mit neuen Medien 21
3.1.1 Babylonische Begriffsverwirrung 21
3.1.2 Funktionen der neuen Medien im Lehr-/Lernprozess 24
3.2 Innovation oder Illusion? 26
3.2.1 Willkommen in der „schönen neuen E-Learning-Welt“! 26
3.2.2 Konstruktivistische Didaktik 27
3.2.3 Selbststeuerung und Lernerautonomie 30
3.2.4 Kooperatives Lernen 32
3.2.5 Motivation und Emotionen 34
3.2.6 Lernen im Schatten der Technik 36
3.3 Grundprinzipien des Lehrens und Lernens mit neuen Medien 37
3.3.1 Technik im Dienste des Lernens 37
3.3.2 Didaktische Konzeption 38
3.3.3 Einbettung in den Unterricht 39
3.3.4 Mediengerechte Aufgabenstellungen 40
3.3.5 Institutionelle Rahmenbedingungen 40

4. Online-Kommunikation im Fremdsprachenunterricht 41
4.1 Didaktische Gestaltung von computervermittelter Kommunikation 41
4.1.1 Vorüberlegungen 41
4.1.2 Der Einsatz von Chats 45
4.1.3 Der Einsatz von Diskussionsforen 46
4.1.4 Der Einsatz von E-Mails 51
4.1.5 Der Einsatz von Weblogs 54
4.1.6 Der Einsatz von Wikis 55
4.2 Potential und Grenzen der computervermittelten Kommunikation 58
4.2.1 Vor- und Nachteile schriftlicher Interaktionen 58
4.2.2 Authentizität und Adressatenorientierung 64
4.2.3 Förderung des Schreibprozesses 69

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5. Kontext und Ziele der Untersuchung ... 76
5.1 Überblick über das Forschungsprojekt ... 76
5.2 Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes ... 78
5.3 Forschungsfragestellungen ... 83

6. Methodische Vorgehensweise ... 85
6.1 Das Erhebungsinstrumentarium ... 86
6.1.1 Die schriftliche Befragung ... 86
6.1.2 Die Gruppendiskussion ... 88
6.1.3 Das Experteninterview ... 91
6.2 Das Auswertungsverfahren ... 93
6.2.1 Die Inhaltsanalyse im qualitativen Paradigma ... 93
6.2.2 Das Modell von Mayring ... 96
6.3 Durchführung der Untersuchung ... 98
6.3.1 Die Untersuchungsteilnehmer ... 98
6.3.2 Ablauf der Datensammlung ... 99
6.3.3 Ablauf der Datenauswertung ... 106

7. Ergebnisse ... 110
7.1 Ergebnisse aus dem Experteninterview ... 110
7.2 Ergebnisse aus den schriftlichen Befragungen ... 114
7.3 Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen ... 121
7.4 Vergleich der Ergebnisse ... 129

8. Fazit ... 134
8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse ... 134
8.2 Die „Forumformel“: Empfehlungen für die didaktische Gestaltung von Forumaktivitäten ... 138

9. Literaturverzeichnis ... 142

10. Anhang ... 155
10.1 Zusammenfassung ... 155
10.2 Interviewleitfaden Experteninterview ... 157
10.3 Transkription Experteninterview ... 159
10.4 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 1 ... 170
10.5 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 2 ... 171
10.6 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 3 ... 172
10.7 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 4 ... 173
10.8 Lebenslauf ... 174

1. Einleitung

> Die neuen Medien, vor allem das Internet, verändern den Unterricht und die Art und Weise, wie gelernt wird.

Mit diesen Worten leitete Erwin Tschirner seinen 1999 erschienenen Aufsatz mit dem Titel „Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz“ ein. Er war einer der ersten Didaktiker im deutschsprachigen Raum, der einen systematischen Überblick über Forschungsergebnisse zur computervermittelten Kommunikation im Fremdsprachenunterricht gab. Dabei formulierte er die wichtigsten Erkenntnisse in Form folgender „schmackhafter“ Schlagwörter: Lernerzentriertheit! – Authentische Kommunikation! – Kooperative Lernformen! – Kein Zeitdruck! – Größerer Lernzugewinn! – Motivationssteigerung! – Mehr Lernerautonomie! – Lust am Lernen! – Mehr Identifikation! – Es wird mehr geschrieben!

Die Frage nach dem Mehrwert der didaktischen Nutzung von Online-Kommunikationswerkzeugen hat seither angesichts der Allgegenwart des Internets und der neuen Medien in verschiedensten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens noch an Aktualität gewonnen. Auch wenn Hartmann 2007 feststellte, dass es bislang relativ wenige empirische Untersuchungen auf diesem Gebiet gibt, ist seit einigen Jahren besonders im deutschsprachigen Raum ein merklicher Anstieg an wissenschaftlichen Publikationen zu verzeichnen. Das hängt mit der Tatsache zusammen, dass „der digitale Trend“ (Salmon 2004: 9) inzwischen den Bildungsbereich erfasst hat und dort unter der Chiffre „E-Learning“ zum Hoffnungsträger der Innovation geworden ist:

> So finden wir in immer mehr Grundschulen einen Multimedia-Computer im Klassenraum, oder Schulen vernetzen sich; im Unterricht werden die Möglichkeiten des Internets aufgegriffen, oder es werden Lernprogramme auf CD-ROM angeschafft. Auch im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung werden Aus- und Weiterbildung in multimedialer Form angeboten. An den Hochschulen finden verstärkt virtuelle Seminare statt, werden Vorlesungen hypermedial aufbereitet und ins Internet gestellt sowie Materialien zum Selbstlernen mit Medien aufbereitet. (Aufenanger 1999: 4)

Den neuen Medien wird eine besondere Qualität für das Lernen zugesprochen, die in enger Verbindung mit wirtschaftlichen Überlegungen steht: Man erhofft sich von ihnen die Förderung eines flexiblen, effizienten, kostengünstigen und zeitsparenden Lernverhaltens, das im Hinblick auf die sich ständig und rasant verändernden Qualifizierungserwartungen des Arbeitsmarktes und die sich beschleunigende Informationszunahme in der heutigen Gesellschaft unter dem Stichwort „lebenslanges Lernen“ immer wichtiger wird (vgl. ebd.; Dichanz & Ernst 2001: 14 f.; Kammerl 2000: 9).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen müssen sich Lehrende, Aus- und Weiterbildnerinnen fast zwangsläufig mit den neuen Medien und ihren Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht befassen. Schmale (2005: 13 f.) identifiziert diesbezüglich drei didaktische Positionen: die Position der euphorischen Befürworter, die Position der resoluten Gegner und eine „Ja, aber…"-Haltung, die für eine überlegte Nutzung der neuen Medien im Unterricht plädiert. Den dritten Standpunkt möchte ich in der vorliegenden Arbeit einnehmen. Er ist auch derjenige, der sich in den letzten Jahren weitgehend durchgesetzt hat:

> Die euphorische Vorstellung, dass E-Lernen die Lösung aller Bildungsprobleme ist und einen fundamentalen Wandel in der Bildung auslöst, ist inzwischen überholt. (Salmon 2004: 9)
> Von technikzentrierten Schreckensszenarien der Entmenschlichung und Vereinsamung hat man sich im Internetdiskurs ebenso verabschiedet wie von technikzentrierten Heilserwartungen der Erleichterung und Verbesserung des Lebens und des Lernens. (Döring 2002: 247)

Naive Verklärung und unreflektierte Ablehnung sind also einer kritischen und nüchternen Betrachtung des Potentials der neuen Medien gewichen. Das gilt auch für den DaF-Unterricht, der sich dem „Ruf des Netzes" (Portmann-Tselikas 1999: 131) längst nicht mehr entziehen kann. Besonders „verlockend" sind für ihn die zahlreichen neuen Kommunikationsformen, die das Internet bietet und die eine innovative Möglichkeit zum Gebrauch und damit zum Erwerb von Sprache verkörpern können. Die Betonung liegt dabei auf „können", da – wie die bisherigen Erfahrungen mit dem didaktischen Einsatz der computervermittelten Kommunikation (und der neuen Medien allgemein) gezeigt haben – Erfolge keineswegs automatisch eintreten: „Die Bereitstellung der Kanäle stellt eine willkommene Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten dar, löst aber keines der prinzipiellen Probleme der Fremdsprachendidaktik." (Rösler 2007: 151)

Die vorliegende Arbeit wird daher der Frage nachgehen, unter welchen Umständen und Voraussetzungen die Online-Kommunikation das Sprachenlernen bereichert. Auch wenn sich der Titel der Arbeit auf den DaF-Unterricht bezieht, wird hauptsächlich vom Fremdsprachenunterricht die Rede sein, da die wissenschaftliche Literatur allein aus dem DaF-Bereich keine ausreichende Grundlage für die Beantwortung der obigen Frage liefert. Außerdem werden viele meiner Ausführungen vorerst auf einer allgemeinen didaktischen Ebene angesiedelt sein, bevor sie auf die speziellen Bedingungen des Sprachunterrichts übertragen werden.

Ich werde mich der Analyse des Mehrwerts der computervermittelten Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Schritt für Schritt annähern und die Perspektive dabei immer weiter verengen. Die eingangs nach Tschirner (1999) zitierten Schlagwörter werden mich auf diesem

Weg begleiten. Zunächst sollen im zweiten Kapitel einige grundsätzliche Betrachtungen zu den neuen Medien und zur Online-Kommunikation angestellt werden. Es wird erläutert, was unter den neuen Medien zu verstehen ist und durch welche Eigenschaften sie sich auszeichnen. Ein Unterabschnitt wird sich mit der Entwicklung des Internets beschäftigen, die erst die zunehmende Verbreitung der Online-Kommunikationsmittel ermöglichte. Diese werden anschließend in einer Zusammenschau kurz charakterisiert, bevor ich die Besonderheiten der durch sie ausgelösten Kommunikationsprozesse vom Standpunkt der Linguistik aus bespreche.

Das dritte Kapitel widmet sich dem Lehren und Lernen mit neuen Medien. In einem ersten Schritt werde ich versuchen, etwas Ordnung in das Begriffschaos zu bringen, das auf diesem Gebiet herrscht, und verschiedene unterrichtliche Nutzungsformen voneinander abgrenzen. Dann soll unter Berücksichtigung der aktuellen didaktischen Fachdiskussion dargelegt werden, welchen Beitrag die neuen Medien zur Verbesserung des Lehr-/Lernprozesses leisten können. Darauf aufbauend werden zum Schluss einige Prinzipien für den Einsatz der neuen Medien im Unterricht formuliert.

Im vierten Kapitel wird die kommunikative Dimension der neuen Medien aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Zunächst werden grundlegende didaktische Rahmenbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von computervermittelter Kommunikation beschrieben, bevor ich für jedes einzelne Kommunikationswerkzeug konkrete Anwendungsmöglichkeiten aufzeige. Der zweite Teil des vierten Kapitels erörtert den potentiellen Mehrwert der Online-Kommunikation im Hinblick auf zwei Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts: die Vermittlung von kommunikativen Fähigkeiten und von Schreibkompetenzen.

Ab dem fünften Kapitel wird der Blick von der Theorie auf die Praxis gelenkt: Ich werde ein Forschungsprojekt vorstellen, das ich im Sommersemester 2009 im Kontext des universitären DaF-Unterrichts durchführte und dessen Ziel es war, die Vor- und Nachteile der didaktischen Nutzung von Diskussionsforen aus der Sicht der Lernenden zu ermitteln. Das Kapitel 5 wird zunächst den Untersuchungsgegenstand beleuchten und die damit verbundenen Fragestellungen erläutern. Weiters dient es dazu, das Forschungsfeld, sprich die Institution, in der ich meine Daten sammelte, näher zu charakterisieren.

Im sechsten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung geschildert. Zuerst wird dargelegt, welche Erhebungs- und Auswertungsverfahren zur Anwendung kamen, dann berichte ich über den Verlauf und die Arbeitsschritte des Forschungsprozesses. Die Er-

gebnisse der Datenanalyse werden im Kapitel 7 eingehend diskutiert, bevor sie im achten Kapitel zusammengefasst und mit anderen Forschungs- und Erfahrungsberichten über computervermittelte Kommunikation verglichen werden. Um die daraus gewonnenen Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis zurückzuführen, formuliere ich abschließend einige Grundsätze für die didaktische Nutzung von Diskussionsforen.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2. Neue Medien – neue Kommunikationsformen

Die neuen Medien sind in aller Munde. Doch was sind die neuen Medien eigentlich genau? Und ist es überhaupt berechtigt, von *neuen* Medien zu sprechen? Oder anders formuliert: Was ist das Neue an den neuen Medien? Diese Fragen sollen hier beantwortet werden, bevor in den nächsten beiden Kapiteln der Blick auf ihre pädagogische Nutzung und ihren pädagogischen Nutzen gelenkt wird. Die vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation, die die neuen Medien eröffnen, sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse. Daher werden im zweiten Abschnitt dieses Kapitels einige grundlegende Betrachtungen zur computervermittelten Kommunikation angestellt.

2.1 Was ist neu an den neuen Medien?

Bevor die Eigenschaften der neuen Medien besprochen werden, ist es notwendig zu klären, was man generell und insbesondere im unterrichtlichen Kontext unter einem Medium versteht.

2.1.1 Der Begriff „Medium"

Laut Staiger & Wichert (2004: 19) gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs „Medium". Je nach Verwendungskontext (Alltagssprache, wissenschaftliche Fachsprachen) nimmt er eine andere Bedeutung an. Beispielsweise versteht die Sozialwissenschaft unter einem Medium etwas anderes als die Kommunikationswissenschaft und diese wiederum etwas anderes als die Sprachwissenschaft (vgl. ebd.: 20 ff.). Aufenanger (2004: 302) identifiziert zwei grundsätzliche Bedeutungsdimensionen von „Medium":

> Unter Medien werden in einem weiten Sinne alle Vermittlungsformen von Welt verstanden, wie etwa die Sprache, in einem engeren und gebräuchlicheren Sinne alle technisch produzierten – wie etwa das Buch – oder mit Hilfe von Technik ermöglichten Formen der Kommunikation – wie etwa das Fernsehen oder das Internet.

Die zweite Dimension, das Verständnis von Medien als Werkzeuge oder Hilfsmittel der Kommunikation (vgl. auch Tulodziecki 2000: 53), kommt dem Bedeutungshorizont von Medien in der Unterrichtswissenschaft nahe. Auch dort werden sie als Werkzeuge aufgefasst,

nämlich als „Vermittler“ im Lehr-/Lernprozess. Freudenstein (2007: 395 f.) unterscheidet drei Kategorien von Unterrichtsmedien[1]: herkömmliche, moderne und neue Medien.

- Herkömmliche (nicht technische) Medien sind traditionelle Unterrichtsmittel wie Lehrwerke, Grammatiken, Landkarten, Schautafeln, Realien und Bilder.
- Als moderne Medien werden alle unterrichtlichen Mittel bezeichnet, die auf einer technischen Grundlage basieren, z.B. Overheadprojektor, Kassetten, CDs, Filme.
- Die neuen Medien werden im nächsten Abschnitt behandelt.

2.1.2 Charakteristika der neuen Medien

Die neuen Medien firmieren in der Fachliteratur auch unter den folgenden Bezeichnungen: digitale Medien, elektronische Medien, Informationstechnologien. Oft wird die alternative Namensgebung mit dem Hinweis darauf begründet, dass die neuen Medien heute keine so neue Angelegenheit mehr seien[2] (vgl. Funk 2000: 13; Hess 2006: 306). Trotz dieses berechtigten Einwands möchte ich an dem Begriff festhalten, einerseits weil er im wissenschaftlichen Diskurs am häufigsten anzutreffen ist und mittlerweile auf eine fast vierzigjährige Geschichte zurückblickt (vgl. Hüther 2005b: 346), andererseits weil er im Unterschied zu den anderen Termini den technologischen Aspekt in den Hintergrund rückt, was – wie noch zu zeigen sein wird (s. Kap. 3.2.6) – im pädagogischen Kontext grundsätzlich wünschenswert ist.

Auf die Frage, was nun genau zu den neuen Medien zählt, findet man in der Literatur selten eine klare Antwort. Wie Hüther (2005b: 346) und Funk (2000: 13) feststellen, hat der Begriff keine festen Konturen und entzieht sich einer wissenschaftlichen Präzisierung. Eine im Vergleich zu anderen Erklärungsversuchen einfache, aber brauchbare Definition kann aus den Ausführungen von Boeckmann (2001: 1101) und Schwerdtfeger (2001: 1026) gewonnen werden: Neue Medien sind computerbasierte Medien, also Medien, die sich auf den Computer als Leitmedium stützen.

Viele Autoren machen die neuen Medien an ihren typischen Kennzeichen fest, die da wären: Digitalität, Multimedialität, Nicht-Linearität, Interaktivität.

[1] In den 1960er Jahren löste der Begriff „Medium“, der aus dem anglo-amerikanischen Raum importiert wurde, die ältere Bezeichnung „Unterrichtsmittel“ im Deutschen ab, wodurch die Unterscheidung zwischen eigens für den Unterricht entwickelten und ursprünglich für außerschulische Zwecke erfundenen Lehr-/Lernhilfen aufgegeben wurde (vgl. Freudenstein 2007: 395; Schwerdtfeger 2001: 1017).

[2] Das Argument relativiert sich, wenn man bedenkt, dass die neuen Medien laufend technologisch erweitert und somit er*neu*ert werden (vgl. Funk 2000: 13). Dies kann man von keinem anderen Unterrichtsmedium behaupten.

Digitalität

Abgesehen von der technischen Realisierung (vgl. Hüther 2005b: 347) unterscheiden sich digitale Medien von analogen Medien dadurch, dass die Medienobjekte bzw. die gespeicherten Informationen bearbeitet werden können:

> Analoge Medien basieren allesamt auf Einschreibtechnologien. Ein Buchstabe, eine Zahl, ein Bild oder ein Text, einmal hervorgebracht, können nicht mehr selbst zum Gegenstand der Manipulation gemacht werden. Man kann zwar Zahlen auf Papier schreiben, aber man kann sie danach nicht mehr anordnen und z.B. der Größe nach sortieren. Dazu ist es erforderlich sie neu (ein-) zu schreiben. Allgemeiner ausgedrückt kann man feststellen, dass man mit analoger Technik immer nur in der Lage ist, den Medienträger zu bearbeiten (z.B. Filmausschnitt), nicht aber ein aufgezeichnetes Objekt oder den Hintergrund (z.B. virtuelles Studio). Medienobjekte sind somit immer nur der Wahrnehmung (lesen, betrachten), nicht aber der Manipulation zugänglich. Erst mit digitalen Medien ist es möglich, das Objekt der Wahrnehmung auch zum Objekt der Manipulation zu machen und damit virtuelle Umgebungen zu schaffen und nicht nur abgebildete oder beschriebene. (Keil 2007: 83)

Multimedialität und Polycodierung

Der werbewirksame Begriff „Multimedia“, der u.a. auch als Synonym für „neue Medien“ verwendet wird (vgl. Podehl 2005: 327), meint nach Mayer (2004a: 59) „die Einbindung verschiedener Technologien in ein anderes Medium, den Computer“. Aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts ist der Einsatz mehrerer Medien – auch Medienverbund genannt – eigentlich ein „alter Hut“; neu und eventuell entlastend ist jedoch der Aspekt der Integration:

> Nicht die Tatsache, dass mehrere Medien im Fremdsprachenunterricht zusammenkommen, ist also für das Fremdsprachenlernen von Interesse, sondern die, dass vorher getrennte Medien auf einer einzigen Nutzerschnittstelle zusammengebracht werden. Dadurch, so hofft man, ließe sich das große Defizit der analogen Medienverbünde, die Reduktion der Rolle des Lehrers auf die des ‘Medientechnikers’, vermeiden. (Rösler 2007: 12)

Streng genommen greift der Ausdruck „Multimedia“ zur Charakterisierung der neuen Medien zu kurz: Nach einer vielzitierten Klassifikation von Weidenmann (2002: 45 ff.) können mediale Angebote in drei Dimensionen unterschieden werden: mono- vs. multi-medial, mono- vs. multi-codal/polycodal und mono- vs. multi-modal. Die neuen Medien sind in jeder Hinsicht „multi“ (vgl. auch Aufenanger 1999: 4; Strittmatter & Niegemann 2000: 3):

- Multimedialität bezeichnet die Integration verschiedener Medien bzw. Speicher- und Präsentationstechnologien.
- Unter Multi- oder Polycodierung versteht man das Zusammenspiel von verschiedenen Symbolsystemen, in denen Botschaften verschlüsselt und präsentiert werden können (Sprache, Bilder, Zahlen).

- Multimodalität bedeutet, dass verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden (visuell, auditiv).

Nicht-Linearität oder Hypertextualität

Das Kennzeichen der Nicht-Linearität bezieht sich auf Hypertexte; man kann daher auch von Hypertextualität sprechen. Hypertexte haben im Unterschied zu herkömmlichen Texten keinen linearen Verlauf von einem vorgegebenen Anfang zu einem vorgegebenen Ende, sondern bestehen aus einzelnen Informationseinheiten (Knoten oder Modulen), die durch Querverweise (Hyperlinks) netzwerkartig[3] miteinander verknüpft sind (vgl. Jucker 2000: 11; Leiter-Köhrer 2002: 180). Hypertextstrukturen stellen die Grundlage von Seiten im World Wide Web (s. nächstes Kap.) dar.

Bei der Lektüre von Hypertexten entstehen – anders als bei herkömmlichen Texten[4] – individuell unterschiedliche Lesepfade, da jede Rezipientin selbst entscheiden kann, welchen Links sie folgt und welche Module sie in welcher Reihenfolge aufruft (vgl. Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert 2004b: 184; Storrer 2000: 228). Diese Freiheit bewirkt aber auch größere kognitive Anforderungen: Da die einzelnen Knoten in sich geschlossen sind und alleine bestehen können, muss die Leserin die Zusammenhänge zwischen ihnen selbst herstellen, was traditionellerweise zu den Aufgaben des Autors gehörte (vgl. Jucker 2000: 25 f.; Weingarten 1997c: 226, 235).

Interaktivität und Vernetzung

Interaktivität ist laut Leiter-Köhrer (2002: 181) ein spezifisches Kennzeichen nur der neuen Medien[5]. Dementsprechend spielt der Begriff in der wissenschaftlichen Diskussion eine zentrale Rolle und wird häufig zur Abgrenzung der neuen von den „alten" Medien verwendet (vgl. Hüther 2005b: 348). Gemeint ist damit zunächst einmal „die technische Eigenschaft eines Programms, je nach Eingabe eines Benutzers unterschiedlich zu reagieren" (Majari 2003: 190). Dadurch ergeben sich für die Medienkonsumentin vielfältige Eingriffs-, Steuerungs-

[3] Genau genommen gibt es verschiedene Bauprinzipien von Hypertexten: lineare, hierarchische und Netzstrukturen (vgl. Gerdes 2002: 188; Tergan 2002: 102).
[4] Mit dem Verhältnis von Hypertexten zu herkömmlichen Texten hat sich die Textlinguistik seit den 1990er Jahren beschäftigt (vgl. dazu Storrer 2000: 231 ff.; 2004: 30 ff.).
[5] Nicht-Linearität und Polycodierung sind hingegen auch in den traditionellen Printmedien anzutreffen: Man denke beispielsweise an Lexika oder Enzyklopädien, die ebenfalls nicht-linear aufgebaut sind (vgl. Jucker 2000: 11; Wichert 2004a: 50), oder an einfache Zeitungsartikel, die Text und Bild kombinieren.

und Manipulationsmöglichkeiten[6]: Sie kann Abfolge, Auswahl und Darbietungszeitpunkt von Informationen selbst bestimmen und auf eigene Eingaben unmittelbare Rückmeldung erhalten. Insgesamt nimmt sie also eine neuartige aktive Rolle bei der Mediennutzung ein. Man spricht diesbezüglich auch von Mensch-Maschine-Interaktion[7] (vgl. Bloh & Lehmann 2002: 14; Dichanz & Ernst 2001: 17; Reinmann-Rothmeier 2002: 6).

Andererseits kann Interaktivität auch auf die neue Qualität der technologiegestützten Kommunikation (oder Mensch-Mensch-Interaktion) referieren, die auf der Basis von lokalen und globalen Computernetzwerken ermöglicht wird. Dank E-Mail, Chats, Diskussionsforen und anderen Werkzeugen können Individuen zeit- und ortsunabhängig sowie im Vergleich zu herkömmlichen Kanälen schneller und kostengünstiger miteinander kommunizieren und zusammenarbeiten (vgl. Bloh & Lehmann 2002: 14; Boeckmann 2001: 1103).

2.1.3 Internet und World Wide Web

Zu den neuen Kommunikationswegen verhalfen die Erfindungen des Internets und des World Wide Webs (WWW)[8]. Kerres (2002: 26) erklärt – auch für technische Laien gut nachvollziehbar – die grundlegenden Funktionsprinzipien des Internets folgendermaßen:

> Das Internet ist ein weltweiter Verbund von Rechnernetzen. Per Stand- oder Wählleitung können Rechner in dieses Netzes [sic!] eingebunden werden. Jeder, der auf diese Weise zu einem Teil des Internets wird, hat nicht nur Zugriff auf (freigegebene) Informationen auf anderen Rechnern, er kann auch selbst Informationen auf einem der angeschlossenen Server einstellen. Es gibt also keine zentrale Einheit, die die eingestellten Inhalte organisiert oder kontrolliert.

Das Internet wickelt demnach den Datenaustausch zwischen Computern an beliebig weit voneinander entfernten Standorten ab. Zu seinen wesentlichen Kennzeichen gehören: Globalität, Dezentralität und Offenheit (vgl. Pfeiffer 2005: 109 ff.). So gesehen hat das „Netz“ mit seiner ursprünglichen Form heute nicht mehr viel gemeinsam: Es entwickelte sich aus dem 1969 in den USA entstandenen militärischen[9] Nachrichtensystem ARPANET, das 14 Jahre später der zivilen Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde und seither den Namen „Internet“ trägt (vgl. ebd.: 110; Eibl & Podehl 2005: 171).

---

[6] Verschiedene Stufen von Interaktivität beschreibt Schulmeister (2003: 210 ff.).

[7] Rösler (2007: 15 f.) und Hüther (2005b: 349) beanstanden die problematische Nähe dieser Bezeichnung zum sozialwissenschaftlichen Begriff der Interaktion, der etwas völlig anderes, nämlich „das wechselseitig handelnde aufeinander Einwirken zweier Subjekte“ (Niegemann, Hessel, Hochscheid-Mauel, Aslanski, Deimann & Kreuzberger 2004: 109), benennt.

[8] Auch im Intranet, einem lokalen Rechnernetzwerk, ist Kommunikation möglich, allerdings in einem weniger weitreichenden Ausmaß.

[9] zwar auch dezentral organisierten, aber noch nicht globalen und offenen

Im Laufe der 1980er Jahre, der sog. „Gründerzeit“, dehnte sich das Netzwerk immens aus. Damals wurden auch die kommunikativen Internetdienste E-Mail und Chat geboren (vgl. Pfeiffer 2005: 110). Seinen „weltweiten Siegeszug“ (Tschirner 1999: 54) trat das Internet aber erst mit der Einbindung des WWW in den 1990er Jahren an. 1989 hatte Tim Berners-Lee die neue Technologie am Genfer Kernforschungszentrum CERN entwickelt, um die Verständigung zwischen örtlich getrennten Forschern zu erleichtern. Vier Jahre später wurde sie bereits für die Öffentlichkeit freigegeben. Heute ist das WWW 20 Jahre alt und der wichtigste Internetdienst überhaupt (vgl. Eibl 2005: 161; Storrer 2000: 226.).

Webseiten basieren auf dem bereits beschriebenen Hypertextprinzip (s. voriges Kap.). Der Ausdruck „Hypertext“ wurde 1965 von Ted Nelson geprägt, dem ein Computersystem vorschwebte, das Textteile assoziativ verknüpfen sollte, um den Schreibprozess zu unterstützen[10] (vgl. Storrer 2000: 225 f.). Douglas C. Engelbart setzte das Hypertextkonzept in den 1960er Jahren als erster in einem funktionstüchtigen elektronischen System um. Daraufhin wurde in den 1980er Jahren zunächst Hypertextsoftware für den Computer entwickelt, bevor die Erfindung und Verbreitung des WWW zum endgültigen Durchbruch des Konzepts führte (vgl. Eibl 2005: 161; Wichert 2004a: 45).

In den 1990er Jahren erlangte das Internet eine immer größere Bedeutung im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handlungsfeld (vgl. Pfeiffer 2005: 114). Seine letzte richtungweisende Weiterentwicklung stellte das sog. Web 2.0 dar, das häufig auch als „Mitmach-Netz“ bezeichnet wird. Es erhöht durch neue Anwendungen die Möglichkeiten der Partizipation im Vergleich zum „alten“ WWW (oder Web 1.0), in dem die Nutzer hauptsächlich als passive Konsumenten von Informationsangeboten auftraten[11]. Aus dem Distributionsmedium wurde somit ein Kommunikationsmedium (vgl. ebd.: 113; Würffel 2008: 2).

Dieses zeichnet sich durch einen einfachen Zugang zu verschiedensten Kommunikations-, Kooperations- und Publikationsmitteln aus[12]. Insofern trägt es ein großes Potential zur Veränderung sozialer Beziehungen in sich (vgl. Peschke et al. 2007: 6) – nicht umsonst sind die Web-2.0-Anwendungen auch unter dem Namen „*Social Software*“ bekannt: Sie unterstützen

[10] Schon in den 1940er Jahren hatte sich Vannevar Bush mit ähnlichen Gedanken beschäftigt; folglich ist er der eigentliche „Vater der Hypertext-Idee“ (Storrer 2000: 225). Die Visionen beider Wissenschaftler waren noch nicht fest an den Computer als Medium gebunden, sondern zielten vordergründig auf eine neuartige Form der Vertextung bzw. der Darstellung von Inhalten (vgl. Eibl 2005: 162; Wichert 2004a: 44 f.).

[11] bedingt durch den unidirektionalen Übermittlungsmodus von Informationen: von den Anbieterinnen der Webseiten zu den Besuchern oder „Surfern“

[12] Beispielsweise sind (anders als für die Gestaltung von Webseiten) keine Programmierkenntnisse notwendig; die Anwendungen laufen unabhängig von Hardware-Plattformen und Betriebssystemen oder von zusätzlicher lokaler Software (vgl. Peschke, Rüddigkeit & Wagner 2007: 6, 8).

neben dem Informationsaustausch und der gemeinsamen Erstellung elektronischer Inhalte auch die soziale Netzwerkbildung (vgl. Häfele & Maier-Häfele 2008: 62; Würffel 2008: 2). Das trifft besonders auf Online-Communities wie *MySpace* und *Facebook*, auf *Shared Services* wie *YouTube* oder auf Parallelwelten wie *Second Life* zu.

Weiters gehören in diesen Bereich *Instant Messenger*, Wikis und Weblogs, aber auch die Kommunikationswerkzeuge der älteren Generation (Chat, E-Mail, Diskussionsforum), die in das Web eingebunden wurden[13] (vgl. Peschke et al. 2007: 6 f.). Sie werden im nächsten Abschnitt genauer beschrieben.

2.2 Computervermittelte Kommunikation

Für die Kommunikation von zeitlich und örtlich getrennten Personen oder Gruppen über Computer und Internet gibt es eine Vielzahl von Bezeichnungen: computervermittelte Kommunikation, Online-Kommunikation, Netzkommunikation, virtuelle Kommunikation, u.v.m. In manchen (vor allem älteren) Publikationen wird der Begriff „Telekommunikation" verwendet: Er umfasst alle Kommunikationsmedien, die auf elektronischer Basis beruhen, z.B. auch das Telefon (vgl. Eck, Legenhausen & Wolff 1994: 63), und ist daher für meine Zwecke nicht geeignet. Ich beschränke mich in dieser Arbeit auf schriftbasierte netzgestützte Kommunikationsmittel und schließe dementsprechend auch Audio- und Videokonferenzen von der Betrachtung aus[14]. Um die zur Verfügung stehenden Instrumente zu bezeichnen, verwende ich synonym die Termini: Kommunikationswerkzeuge, Kommunikationsmittel, Kommunikationsmedien und Kommunikationsanwendungen. Die kommunikativen Vorgänge, die sie auslösen, werden mit den Ausdrücken „Kommunikationsformen" und „Kommunikationsprozesse" beschrieben.

2.2.1 Übersicht über die Kommunikationswerkzeuge

Gemeinhin unterscheidet man zwischen synchroner (zeitgleicher) und asynchroner (zeitversetzter) computervermittelter Kommunikation. Asynchrone Kommunikationsmittel sind: E-Mail, Mailinglisten, Newsgroups, Diskussionsforen, Weblogs und Wikis. Zu den synchronen Werkzeugen gehören: Chats, *Instant Messenger* (z.B. *Skype, ICQ*) und nicht schriftbasierte Anwendungen wie Videokonferenzen oder Internettelefonie.

[13] und deren Bedienung sich dadurch erheblich vereinfachte: So ist für die Nutzung eines Web-Chats im Vergleich zum „Klassiker" des IRC-Chats nicht mehr die Installation eines Programms auf dem Computer, sondern nur mehr ein Browser erforderlich (vgl. Abfalterer 2007: 52).

[14] Dasselbe gilt für integrative Anwendungen wie Online-Communities und virtuelle Welten.

Die zeitliche Dimension hat, wie sich an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit zeigen wird (u.a. im nächsten Kap.), entscheidenden Einfluss auf die Kommunikationsprozesse. Bei der asynchronen Online-Kommunikation müssen sich die Beteiligten grundsätzlich nicht zur gleichen Zeit im Internet aufhalten, um miteinander zu kommunizieren. Synchrone Kommunikation ist hingegen auf eine zeitliche Abstimmung der Kommunikationspartnerinnen angewiesen (vgl. Petko 2003: 206). Diese befinden sich – unabhängig von ihrem realen Aufenthaltsort – gewissermaßen in einem gemeinsamen Kommunikationsraum[15], in dem sie virtuell (ko-) präsent sind. Der Kommunikationskanal ist von beiden Seiten geöffnet, d.h. Reaktionen auf Mitteilungen können direkt und ohne Unterbrechung des Kommunikationsflusses erfolgen (vgl. Dürscheid 2003: 43 f.).

Dies ist bei der asynchronen Kommunikation anders. Hier können die Nachrichten zwar potentiell in Sekundenschnelle aufeinanderfolgen, sodass sich die zeitlichen Relationen der synchronen Kommunikation annähern, jedoch gibt es keinen gemeinsamen Kommunikationsraum, in dem sich die Beteiligten „treffen". Der Kommunikationskanal ist nur einseitig geöffnet und er muss bei jeder Äußerung von Neuem geöffnet werden: Jedes Mal, wenn man z.B. eine E-Mail abschickt, muss man die Verbindung zum Adressaten neu herstellen; sie bleibt nicht aufrecht (vgl. ebd.: 44 f.).

Die „Klassiker": E-Mail, Diskussionsforen und Chats

Bei der E-Mail-Kommunikation (*Electronic Mail*) werden nach dem „Postprinzip" Mitteilungen zwischen zwei oder mehr Computern hin- und hergesendet, die dann im persönlichen Postfach der Empfängerinnen landen. Gegenüber der „*Snail Mail*" (Döring 2003: 50), dem herkömmlichen Briefverkehr, bietet die elektronische Post zahlreiche Vorteile: Die Zustellung erfolgt dank hoher Übertragungsgeschwindigkeiten wesentlich schneller und auch das Schreiben der Nachrichten nimmt in der Regel weniger Zeit in Anspruch; aufgrund des geringen zeitlichen Intervalls zwischen Produktion und Rezeption der Mitteilungen wird ein intensiverer Austausch möglich; weiters ist der Service ständig verfügbar und verursacht keine extra Kosten (außer denen der Internetverbindung); er erlaubt den Transport verschiedenster Dateien (Text-, Grafik-, Audio-, Video- und Programmdateien) sowie die direkte elektronische Weiterverarbeitung der Inhalte (vgl. ebd.: 50 f.; Eibl & Podehl 2005: 172).

Ein Diskussionsforum lässt sich als „virtuelles und interaktives Schwarzes Brett" (Metz et al. 2004b: 132) umschreiben, auf dem man Nachrichten hinterlassen (*posten*) kann. Diese werden

[15] Es ist kein Zufall, dass man von *Chatrooms* spricht.

für alle Besucher bzw. Mitglieder des Forums sichtbar präsentiert, können also von ihnen gelesen und auch kommentiert werden. Daraus ergeben sich mitunter angeregte Diskussionen zu einem Thema oder einer Frage (vgl. ebd.). Foren haben als Medium für den netzgestützten Meinungsaustausch die sog. Newsgroups[16] abgelöst, die ähnliche Funktionen besitzen, aber zur Nutzung ein spezielles Computerprogramm (*Newsreader*) erfordern. Diskussionsforen sind hingegen über das WWW zugänglich und häufig in Webseiten zur kommunikativen „Belebung" eingebettet: So bieten Online-Zeitungen ihren Lesern zu jedem Artikel die Möglichkeit, eine persönliche Stellungnahme zu veröffentlichen. Ebenso gibt es aber zahlreiche spezifische Forenseiten zu Alltagsthemen, wissenschaftlichen und berufsbezogenen Fragen (vgl. Abfalterer 2007: 59; Apel 2003a: 93).

Wie in Foren können sich Internetuser auch über E-Mail in organisierter Form zu bestimmten Themen austauschen. Sog. Mailinglisten (E-Mail-Verteiler) ermöglichen das Versenden von Nachrichten an eine große Anzahl von Personen über eine zentrale Adresse (vgl. Metz et al. 2004b: 151). Der entscheidende Vorteil des Diskussionsforums liegt im übersichtlichen und strukturierten Zugang zu allen Beiträgen: Sie sind auf einer Webseite, die als Sammelpunkt[17] dient, nach Eingangsdatum und thematischer Zugehörigkeit geordnet[18] und somit für die Beteiligten leicht einseh- und abrufbar. Dieselben Mitteilungen landen, wenn sie über eine Mailingliste zugestellt werden, zusammen mit vielen anderen privaten und beruflichen E-Mails ungeordnet im Postfach der Kommunizierenden. Dadurch „zerfleddert" sich der Diskussionsfaden und einzelne Beiträge können leichter übersehen werden (vgl. ebd.: 153; Apel 2003a: 97).

Der Chat (dt.: Plauderei) ist das bekannteste synchrone Kommunikationsmittel[19] und kann als Unterhaltung über Tastatur und Bildschirm, mithin (nach Storrer 2001) als „getipptes Gespräch" definiert werden. Wie bereits weiter oben vorweggenommen wurde, treffen sich die Beteiligten in einem virtuellen Kommunikationsraum, dem *Chatroom*, in dem sie häufig mit

[16] Newsgroups sind – wie der Name schon sagt – systematisch nach ihren Inhalten in verschiedenen Gruppen organisiert. Das bekannteste Netzwerk von Newsgroups ist das *Usenet* (vgl. Eibl & Podehl 2005: 172; Haase, Huber, Krumeich & Rehm 1997: 53).

[17] Ein Sammelpunkt für Nachrichten ist nicht dasselbe wie ein gemeinsamer Kommunikationsraum (s. weiter oben), in dem die Beteiligten einander „wahrnehmen" können.

[18] Foren verfügen normalerweise über eine Baumstruktur: Die „Äste", sprich die Beiträge zu einem Thema oder einer Frage (das/die man auch als Stamm bezeichnen könnte), verzweigen sich in „Unteräste", in denen die Antworten zu den jeweiligen Beiträgen angezeigt werden. Verzweigungen werden graphisch durch Einrückungen und Verbindungslinien sichtbar gemacht. Dadurch können verschiedene Diskussionsstränge (*Threads*) auf einen Blick unterschieden werden (vgl. Apel 2003a: 93; Metz et al. 2004: 236).

[19] Das *Instant Messaging*, das synchrone Eins-zu-Eins-Kommunikation ermöglicht (während im Chat beliebig viele Personen anwesend sein können), wird vielleicht sogar häufiger genutzt, zumal es standardmäßig in Community-Anwendungen integriert ist. Im Sprachgebrauch der Internetgemeinde wird aber kaum zwischen Chat und *Instant Messaging* differenziert.

einem selbst gewählten *Nickname* auftreten. Die Produktion und die Rezeption von Äußerungen folgen hierbei direkt aufeinander[20]: Sobald eine Teilnehmerin eine Nachricht sendet, erscheint sie auf den Bildschirmen ihrer Kommunikationspartnerinnen. Der Chat hat eine ähnliche interaktionale Struktur wie das Diskussionsforum[21], allerdings bei wesentlich kürzeren Reaktionszeiten, die zu einer größeren Spontaneität und konversativen Dynamik führen (vgl. Eibl & Podehl 2005: 172; Metz et al. 2004b: 161 ff.).

Die neue Generation der *Social-Software*-Anwendungen: Weblogs und Wikis

Das Weblog oder Blog (dt.: Webtagebuch, Webprotokoll) ist eine relativ junge Kommunikationsanwendung, mit der Webseiten generiert werden: 1996 erschien das erste Exemplar im heute gängigen Format; der Begriff wurde ein Jahr später geprägt. Er bezeichnet „frequently modified web pages in which dated entries are listed in reverse chronological sequence" (Herring, Scheidt, Bonus & Wright 2004: 1), ähnlich wie in einem Tagebuch oder Logbuch. Dementsprechend wird die Seite meist von einem Autor (seltener von einer Gruppe) gepflegt, der in regelmäßigen Abständen subjektiv gefärbte Beiträge zu einem Thema, z.B. zu persönlichen Erlebnissen oder zum Welt- und Netzgeschehen, veröffentlicht. Blogs werden daher als Medium für den freien Gedankenaustausch und als alternative Nachrichtenquellen (neben etablierten Quellen wie z.B. Online-Zeitungen) gesehen und erfreuen sich besonders im angloamerikanischen Raum großer Beliebtheit (vgl. Häfele & Maier-Häfele 2008: 60).

Laut Herring et al. (2004: 2, 10) stellt diese Kommunikationsform eine „de facto bridge" zwischen der statischen asymmetrischen Kommunikation über Webseiten und der interaktiven asynchronen Kommunikation über andere Werkzeuge wie das Diskussionsforum dar. Mit Webseiten haben Blogs zwei Eigenschaften gemeinsam: Verlinkungsmöglichkeiten zu anderen Seiten und Blogs sowie eine Upload-Funktion, die es erlaubt, verschiedenste Dateien an die Beiträge anzuhängen. Der interaktive Aspekt wird durch die Kommentarfunktion realisiert, der die Weblogs in die Nähe von Diskussionsforen rückt: Besucherinnen können sich zu

[20] Von vollkommener Simultanität kann man allerdings nicht sprechen: „Die Beiträge werden nicht während ihres Entstehens, sondern erst nach ihrem Entstehen angezeigt. Dies ist im mündlichen Gespräch anders. Hier hört der Kommunikationspartner jedes Wort, er kann intervenieren, simultan sprechen und ggf. reagieren, bevor der andere seine Äußerung zu Ende gebracht hat." (Dürscheid 2004: 151) Genau genommen handelt es sich daher um quasi-synchrone Kommunikation (vgl. ebd.: 153). Synchrone Kommunikation in Reinform ist aber längst keine Zukunftsmusik mehr: Es gibt auch Chats, bei denen man direkt dabei zusehen kann, wie das Gegenüber seine Mitteilung eintippt (vgl. ebd.: 151 ff.).

[21] Apel (2003a: 113) bezeichnet den Chat auch als „synchrones Forum".

den Inhalten äußern und so in einen Dialog mit den Autorinnen und anderen Leserinnen treten (vgl. Abfalterer 2007: 69; Häfele & Maier-Häfele 2008: 60)[22].

Ein in technischer Hinsicht noch ausgefeilteres Werkzeug ist das Wiki, mit dem ebenfalls Webseiten erzeugt werden, allerdings nicht nur von einer Person, sondern von mehreren gemeinschaftlich: Jeder kann Seiten erstellen und deren Inhalte ergänzen oder verändern. Diese Technologie wurde 1995 von Ward Cunningham speziell zur Unterstützung kooperativer Schreibprozesse[23] entwickelt. Das wohl bekannteste Beispiel für ein Wiki ist die frei verfügbare „Jedermann-Enzyklopädie" (Möller 2003) *Wikipedia*, an der sich seit ihrer Gründung im Jahr 2001 Tausende von Autorinnen beteiligt haben (vgl. Abfalterer 2007: 14 f.; Häfele & Maier-Häfele 2008: 58).

Der Begriff „Wiki" (Kurzform für Wiki-Web) kommt aus dem Hawaiischen (*wiki wiki*) und verspricht ein „schnelles" Erstellen und Bearbeiten der Webseiten: Mit einem Mausklick öffnet man ein editierbares Formularfeld, in dem man den Text eingeben, löschen, ändern und formatieren kann. Ebenso einfach lassen sich die Seiten einer Wiki-Anwendung untereinander oder mit anderen Ressourcen im WWW verlinken. Auch die Integration von Bild-, Ton- und Videodateien ist möglich. Eine besonders hilfreiche Funktion ist die Versionenverwaltung: Damit die Beiträge eines Nutzers durch die Änderungen eines anderen nicht verloren gehen, speichert ein Wiki automatisch alle Versionen einer Webseite ab. Sie können auf Wunsch rekonstruiert und miteinander bzw. mit der aktuellsten Version verglichen werden, um die Modifikationen sichtbar zu machen (vgl. Beißwenger & Storrer 2007: 1 ff.; Platten 2008: 6).

In der Regel enthält ein Wiki auch eine interaktive Komponente, die im sog. *thread mode* zugänglich ist: Während die Autorinnen im *document mode* an zusammenhängenden Texten arbeiten, können sie sich auf Diskussionsseiten, die zu den Webseiten automatisch angelegt werden, ähnlich wie in einem Forum über die Texte und den Schreibprozess austauschen. Der *thread mode* stellt somit die Metaebene zum *document mode* dar (vgl. Beißwenger & Storrer 2008: 132; Platten 2008: 8 f.).

[22] Das Weblog realisiert diese „Brücke" zwar besonders gut, man darf aber nicht vergessen, dass Ansätze auch anderweitig vorhanden sind (vgl. Herring et al. 2004: 10): Wie weiter oben ausgeführt wurde, haben auch E-Mail-Anwendungen eine Upload-Funktion und Diskussionsforen sind häufig Teil von Webseiten.

[23] Solche Werkzeuge werden auch „kooperative Editoren" genannt. Wikis sind asynchrone kooperative Editoren, d.h. es kann zeitnah, aber nicht gleichzeitig von mehreren Personen an demselben Text oder Textabschnitt gearbeitet werden. (Fast) Synchrone Editoren (wie z.B. *Google Text und Tabellen*) erlauben dies und machen Änderungen eines Nutzers sofort für andere sichtbar. Details dazu finden sich bei Würffel (2008: 8 ff.).

2.2.2 Besonderheiten der Online-Kommunikation

Der letzte Abschnitt sollte nicht nur die technischen Raffinessen der Online-Kommunikationsmedien aufzeigen, sondern vor allem die Charakteristika der von ihnen bedingten Kommunikationsprozesse. Im (Fremdsprachen-)Unterricht hängt davon letztlich die Entscheidung ab, welche *Tools* für bestimmte Aktivitäten eingesetzt werden (s. Kap. 4.1.1). In der Folge möchte ich einige weitergehende Betrachtungen zur Online-Kommunikation aus der Perspektive der Linguistik anstellen.

Die grundlegende Gemeinsamkeit von Chats, E-Mails, Foren, Blogs und Wikis ist ihre Schriftbasiertheit. Schriftliche Kommunikation ist an sich nichts Neues; es gab (und gibt) sie auch ohne Computer und Internet in den verschiedensten Facetten, allerdings nicht in der Geschwindigkeit und Unmittelbarkeit, die online möglich ist: Nachrichten können in Sekundenschnelle übermittelt werden, die Intervalle zwischen der Produktion und der Rezeption von Äußerungen haben sich erheblich verkürzt (vgl. Dürscheid 2004: 150; Quasthoff 1997: 29). Dadurch wird ein größerer Grad von Nähe suggeriert: „Computervermittelte Kommunikation kann die kommunizierenden Individuen im Vergleich zu traditioneller schriftlicher Kommunikation sowohl örtlich als auch zeitlich sehr viel näherbringen." (Quasthoff 1997: 46)

Die Parameter von Kommunikation haben sich also verändert und die Grenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Austausch verschwimmen, wie aus den folgenden Zitaten zu entnehmen ist:

> Diese sich entwickelnde Form der medialen Kommunikation nähert sich an Beweglichkeit und Reaktionsschnelligkeit der mündlichen Kommunikation an, zugleich werden aber die Kommunikationsinhalte gespeichert und können daher Gegenstand weiterer Reflexion in erneuten mündlichen oder schriftlichen Gesprächen sein. (Pfeiffer, Staiger & Wichert 2004: 14)
>
> Throughout human history, the interactive role has been played principally by speech, whereas the permanence of written texts has made them powerful vehicles for interpretation and reflection […]. Online communication […] can encourage both reflection and interaction. The historical divide between speech and writing has been overcome with the interactional and reflective aspects of language merged in a single medium […]. (Warschauer 1997a: 472)

Kann man also vom Entstehen einer „neuen Schriftkultur" (Pfeiffer 2004: 93), einer „Oralliteralität" (Döring 2003: 184) sprechen, die die Vorteile der Mündlichkeit (schnelles Feedback, Unmittelbarkeit, Informalität) mit denen der Schriftlichkeit (größere Reichweite, Speicherung, Reflexivität, Elaboration) kombiniert? Und entwickelt sich dadurch eine neue sprachliche

Varietät, das sog. *Netspeak*[24], wie von manchen Wissenschaftlern beobachtet wird? In dieser allgemeinen Form müssen die Fragen mit „nein“ beantwortet werden. Die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel sollten bereits deutlich gemacht haben, dass es *die* Internetkommunikation im Grunde nicht gibt, sondern dass die Kommunikationsbedingungen und -formen von Anwendung zu Anwendung variieren.

Dürscheid (2003, 2004) beschäftigt sich in zwei Aufsätzen eingehend mit den linguistischen Aspekten der computervermittelten Kommunikation und unterscheidet zunächst nach der (A-)Synchronie des Austauschs zwischen Texten und Diskursen[25]: „Liegt der Äußerung eine wechselseitige Kommunikation zugrunde, handelt es sich um einen Diskurs, wenn nicht, um einen Text – unabhängig davon, ob gesprochen oder geschrieben wird.“ (Dürscheid 2003: 41) Wechselseitige Kommunikation bedeutet, dass die Beteiligten über einen gemeinsamen Kommunikationsraum verfügen und der Kommunikationskanal in beide Richtungen geöffnet ist. Das gilt, wie weiter oben erläutert wurde, nur für die synchrone Kommunikation. Somit wird der Chat zu Recht als „getipptes Gespräch“ bezeichnet, da er im Unterschied zu E-Mails, Foren, Blogs und Wikis direkte Rückkopplung zulässt. Dies stellt innerhalb der schriftlichen Kommunikation etwas qualitativ Neues dar (vgl. ebd.: 41, 44). Bei den Kommunikationsformen, die durch asynchrone Werkzeuge ausgelöst werden, handelt es sich um Texte, auch wenn sie in einem dialogischen Verhältnis zueinander stehen. Die Bezeichnung von E-Mails als „conversations written down“, die mitunter in der Fachliteratur gebraucht wird (z.B. Legutke, Müller-Hartmann & Ulrich 2000: 69), ist demnach nicht zutreffend.

Der Grad der Interaktivität einer Kommunikationsform hat nach Dürscheid (2004: 155) Einfluss auf die sprachliche Gestaltung der Äußerungen: Je interaktiver Kommunikation abläuft, desto spontaner und informeller werden die Beiträge formuliert. Die asynchronen Kommunikationsmittel unterstützen Interaktivität in unterschiedlichem Ausmaß: E-Mail- und Forenbeiträge zielen in der Regel auf Reaktionen ab oder stellen selbst Reaktionen auf andere Äußerungen dar (vgl. Platten 2008: 4); dabei kann der Austausch der Synchronie potentiell sehr nahe kommen. Blogs und Wikis sind dagegen, auch wenn sie Kommentar- und Diskussionsmöglichkeiten anbieten, in ihrer Hauptfunktion eher monologisch ausgerichtet. Mit ihnen

[24] Die Frage, ob es eine eigene Internetsprache gibt und was sie auszeichnet, wird hier aus Platzgründen nur gestreift. Vgl. dazu die Ausführungen in Crystal (2006) und Haase et al. (1997) sowie die kritischen Betrachtungen von Dürscheid (2004) und Runkehl, Schlobinski & Siever (1998).

[25] Die Abgrenzung von Diskursen und Texten beruht auf situativen Kriterien: Kopräsenz vs. keine Kopräsenz der Handelnden, Simultanität vs. Trennung von Produktion und Rezeption der Äußerungen, Flüchtigkeit vs. Speicherung der sprachlichen Produkte, usw. Mehr Details dazu finden sich bei Hoffmann (2004: 103 f.).

werden Inhalte dokumentiert und (öffentlich oder innerhalb eines eingeschränkten Kreises[26]) Leserinnen zugänglich gemacht[27].

Auf der „Interaktivitätsskala" stehen E-Mails und Foren somit zwischen Chats auf der einen Seite und Blogs und Wikis auf der anderen Seite. Chat- und Forenbeiträge verbindet die Tatsache, dass sie zusammen an einem für alle Beteiligten zugänglichen Ort aufscheinen und nicht wie beim E-Mail-Verkehr „zerstreut" werden. Anders als Chatgespräche werden Forumnachrichten und E-Mails dauerhaft gespeichert und können – wie die Texte in Blogs und Wikis – immer wieder aufgerufen werden. Die Kommunikationsprozesse, die mit den verschiedenen Werkzeugen ermöglicht werden, sind also sehr spezifisch und enthalten in unterschiedlichem Ausmaß Merkmale, die man traditionell der mündlichen bzw. der schriftlichen Kommunikation zuschreibt.

In der Linguistik spricht man von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, um den Duktus oder die Ausdrucksweise einer Äußerung im Unterschied zu ihrer materiellen Form (mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit) zu kennzeichnen[28]. Während eine Äußerung medial nur *entweder* mündlich *oder* schriftlich realisiert sein kann (Dichotomie), wird die konzeptionelle Dimension als Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit verstanden (vgl. Dürscheid 2003: 38). Ob eine Äußerung auf diesem Kontinuum näher dem mündlichen oder näher dem schriftlichen Pol einzuordnen ist, hängt einerseits von den Rahmenbedingungen der Kommunikation ab, zu denen die oben erwähnte Interaktivität und andere Faktoren wie z.B. der Grad der Öffentlichkeit des Kommunikationsgeschehens gehören, andererseits hängt es auch von diskurs- oder textinternen Kriterien ab, z.B. von der thematischen Funktion. So wird ein Polit-Chat durch eine formalere Ausdrucksweise gekennzeichnet sein als etwa ein Flirt-Chat, genauso wie ein Liebesbrief per E-Mail wohl kaum mit einem Bewerbungs-Mail zu vergleichen ist[29] (vgl. ebd.: 40 ff.).

Nachdem weiter oben bereits festgestellt wurde, dass es *die* Internetkommunikation nicht gibt, ist nun auch offensichtlich geworden, dass es *die* Kommunikationsform E-Mail oder *die*

[26] Beispielsweise können Wikis passwortgeschützt sein.
[27] Dementsprechend kann man sie auch als Publikationsmittel im Gegensatz zu den Kommunikationsmitteln i.e.S. bezeichnen, mit denen sich die Forschungsrichtung CMC (*Computer-Mediated Communication*) befasst.
[28] Diese Unterscheidung geht auf das bekannte Modell von Koch & Oesterreicher (1994) zurück. Es wird hier nur summarisch und um Erweiterungen von Dürscheid (2003) angereichert wiedergegeben. Typische Merkmale für konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit listen Koch & Oesterreicher (1994: 590 f.) sowie Kurzrock (2003: 37 ff.) auf.
[29] Hier ist zusätzlich anzumerken, dass Diskurse zwar tendenziell dem Mündlichkeitspol näher stehen als Texte, dass dies jedoch nicht generalisiert werden kann: So ist ein Polit-Chat wahrscheinlich stärker konzeptionell schriftlich geprägt als eine private E-Mail an einen Freund (vgl. Dürscheid 2003: 49).

Kommunikationsform Chat nicht gibt, sondern dass mit diesen und den anderen Werkzeugen jeweils verschiedene Diskursarten und Textsorten hervorgebracht werden können (vgl. ebd.: 47). Pauschale Aussagen wie die eingangs zitierten über eine Annäherung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der computervermittelten Kommunikation werden somit – dies sollten die Ausführungen dieses Kapitels deutlich machen – der Vielfalt der Erscheinungsformen nicht gerecht.

3. Lehren und Lernen mit neuen Medien

In diesem Kapitel sollen die neuen Medien nun aus der pädagogischen Perspektive betrachtet werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, was sie im Unterricht leisten können und was für ihren Einsatz spricht. Die Diskussion aktueller (medien-)didaktischer und lerntheoretischer Konzepte und Erkenntnisse wird den Rahmen abstecken, innerhalb dessen das Lehren und Lernen mit neuen Medien zu sehen ist. Daraus wird abschließend eine Reihe von Voraussetzungen abgeleitet, die erfüllt sein müssen, damit die neuen Medien im Unterricht nicht nur Mehr*arbeit*, sondern auch einen Mehr*wert* bringen (vgl. Mandl 2009: 81).

Die Ausführungen dieses Kapitels bleiben auf einer eher allgemeinen Ebene; die spezifischen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts werden nur von Zeit zu Zeit expliziert, aber stets mitgedacht. Sie rücken im vierten Kapitel ins Zentrum, das sich einem Ausschnitt aus dem weiten Feld des Lehrens und Lernens mit neuen Medien, dem computervermittelten Kommunizieren und Schreiben, widmet.

3.1 Formen des Lehrens und Lernens mit neuen Medien

Bevor die Grundlagen des Lehrens und Lernens mit neuen Medien dargestellt werden, soll zunächst einmal erkundet werden, welche Formen es überhaupt annehmen kann. Dazu gehört auch ein kurzer Ausflug in das uferlose Gebiet der Terminologie.

3.1.1 Babylonische Begriffsverwirrung

Wer sich über das Lehren und Lernen mit neuen Medien informieren will, sieht sich mit zwei Herausforderungen konfrontiert: Die Literatur zu diesem Thema ist inzwischen in ihrer Quantität nicht mehr zu überschauen und hat eine ebenso reiche Vielfalt an Begrifflichkeiten hervorgebracht. Sie bildet sozusagen die Schnittmenge mehrerer Disziplinen: der Psychologie, der Erziehungswissenschaft, der Mediendidaktik, verschiedener Fachdidaktiken, der Informatik, usw. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass für das Lehren und Lernen mit neuen Medien – je nachdem, welcher Disziplin sich eine bestimmte Publikation am meisten verpflichtet fühlt – jeweils ein anderes terminologisches Kostüm gefunden wird. Hier eine „kleine“ Auswahl an Begriffen, auf die man in der Literatur (abgesehen von der Bezeichnung „Lehren und Lernen mit neuen Medien“) stoßen kann:

> *Computer-Assisted Learning* (CAL) und sein fremdsprachendidaktisches Pendant: *Computer-Assisted Language Learning* (CALL); *Computer-Based Training/Teaching* (CBT) und seine „Netzvariante": *Web-Based Training/Teaching* (WBT); Computerunterstützter Unterricht (CUU) und seine lernerorientierte Entsprechung: Computerunterstütztes Lernen (CUL); sowie weiters die englisch-deutschen Paare: *Tele-Learning*/Telelernen, *Online Learning*/Online-Lernen, *Virtual Learning*/virtuelles Lernen, *Net Learning*/netzgestütztes Lernen, E-Learning/eLernen, *Electronically Supported Learning*/elektronisch unterstütztes Lernen, Blended Learning/hybrides Lernen und Verbundlernen.

Dabei bedeuten all diese Ausdrücke keineswegs dasselbe. Jeder Begriff birgt eine andere Sichtweise auf den Gegenstand. Es scheint mir daher notwendig, zumindest bei den gebräuchlichsten Bezeichnungen hinter die sprachliche Fassade zu blicken und zu klären, was damit eigentlich gemeint ist.

Das „Etikett" E-Learning

„E-Learning" (Kurzform für *Electronic Learning*) ist seit seiner Prägung Mitte der 1990er Jahre der mit Abstand am häufigsten verwendete Terminus. Langner (2009: 49) definiert ihn als „Sammelbegriff aller Formen des Lernens, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen". Er kann also (ebenso wie „Lehren/Lernen mit neuen Medien") denkbar alles meinen, was mit einer wie auch immer gearteten Lehr-/Lernintention im Zusammenhang mit den neuen Medien geschieht, ohne dabei Näheres über das *Wie* auszusagen:

> E-Learning ist die Chiffre bzw. das Etikett, hinter dem sich zum Teil sehr heterogene Ansätze und Vorstellungen der Mediennutzung verbergen. […] Der einzige gemeinsame Nenner aller dieser Formen und Formvarianten ist die Organisation von Bildungsangeboten, gleich welcher Provenienz auch immer, unter zur Hilfenahme der gegenwärtig verfügbaren technischen Möglichkeiten, d.h. insbesondere des Internet. (Lehmann 2002: 323)

Dementsprechend ist der Ausdruck mit Vorsicht zu genießen und zu gebrauchen. Dafür gibt es, abgesehen von der terminologischen Unschärfe, noch einen weiteren Grund: Er weist eine große Nähe zu wirtschaftlichen Begriffen wie *E-Business* und *E-Commerce* auf und leistet vor allem in der beruflichen Aus- und Weiterbildung einer zunehmenden Kommerzialisierung von Lernangeboten Vorschub (vgl. Dichanz & Ernst 2001: 1 ff.; Döring 2002: 248). Obwohl also Vieles dagegen spricht, werde ich die Bezeichnung „E-Learning" (neben „Lehren und

Lernen mit neuen Medien“) dennoch in dieser Arbeit verwenden[30], da sie in der zitierten Fachliteratur dominiert.

Blended Learning: Die „richtige“ Mischung?

Ein weiterer, seit 2001 „ziemlich inflationär gebrauchte[r] Terminus“ (Boeckmann 2008: 15) ist „Blended Learning“. Er bezeichnet eine bestimmte Ausprägung von E-Learning, nämlich die Mischung aus elektronisch unterstütztem Lernen und konventionellem Lernen im Klassenzimmer, das auch Präsenzlernen oder Präsenzunterricht genannt wird (vgl. ebd.; de Witt 2005: 74 f.). Dieser Begriff erhält seine Bedeutung[31] erst in Gegenüberstellung zum Konzept des Telelernens (oder Distanzlernens), bei dem das Lernen nur elektronisch stattfindet und kein persönlicher Kontakt zwischen den Lehrenden und den Lernenden besteht (vgl. Boeckmann 2008: 15). „E-Learning“ wird manchmal auch in diesem engeren Sinne zur Bezeichnung eines vollvirtuellen Lernangebots gebraucht, während „Blended Learning“ in Abgrenzung davon ein Szenario meint, bei dem nur teilweise virtuell gearbeitet wird.

Der neue Ausdruck trägt allerdings eine ähnliche Unbestimmtheit wie sein Vorgänger in sich: Er bezieht sich nur auf die „äußere“, nicht aber auf die „innere“ Lernorganisation (vgl. ebd.). Über das Verhältnis und die Art der Mischung zwischen E-Learning und Präsenzlernen gibt er keine Auskunft (vgl. Rösler 2007: 19). Aus diesem Grund verzichte ich in der Folge auf ihn, da ich es für unnötig halte, mit einem weiteren mehrdeutigen Begriff zu jonglieren. Stattdessen grenze ich die Bedeutung von „E-Learning“ auf den Bereich von „Blended Learning“ ein: Ich setze in dieser Arbeit voraus, dass der (Fremdsprachen-)Unterricht durch die neuen Medien erweitert und nicht ersetzt wird[32].

Online oder Offline?

Apel & Kraft (2003: 13) weisen darauf hin, dass „E-Learning“ sowohl netzgestütztes als auch nur computerbasiertes Lernen ohne Netzanbindung bezeichnen kann. Diese Unterscheidung wird mitunter auch mit dem Begriffspaar „Online-Lernen“ – „Offline-Lernen“ ausgedrückt (vgl. Döring 2002: 248) und ist insofern von Bedeutung, als der Lernort Internet eine Poten-

[30] Dies gilt besonders für den zweiten Teil der Arbeit, in dem der universitäre Lehr-/Lernkontext im Vordergrund steht. Dort ist „E-Learning“ der gängige Begriff.

[31] Die Kombination verschiedener Lehr-/Lernmittel und Lernorte im Unterricht ist schließlich nichts Neues. Trotzdem würde niemand von Blended Learning sprechen, wenn Lernende einen landeskundlichen Film sehen und danach einen Text lesen oder wenn sie außerhalb der Unterrichtszeit ein Buch lesen und dieses dann in der Klasse besprochen wird.

[32] Fernstudienangebote, die auf eine lange Tradition zurückblicken und nun durch E-Learning neue Impulse bekommen haben (vgl. dazu Arnold 2003: 55), werden somit nicht berücksichtigt.

zierung der möglichen Lehr-/Lernszenarien mit sich bringt. Auch wenn die Ausführungen im zweiten und dritten Teil dieses Kapitels prinzipiell für beide Lernformen gelten können, so fokussiere ich doch mehr das Online-Lernen, das in einer besonderen Ausprägung, der Online-Kommunikation, alleiniger Gegenstand des vierten Kapitels sein wird.

3.1.2 Funktionen der neuen Medien im Lehr-/Lernprozess

Bei der Frage nach den möglichen Formen des Lehrens und Lernens mit neuen Medien kommt man – besser als über die terminologische „Schiene" – zu einer Antwort, indem man die Funktionen der neuen Medien im Lehr-/Lernprozess in den Blick nimmt. Dies tun in der Fachliteratur zahlreiche Autorinnen mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Die folgende Klassifikation kann sozusagen als Synthese verstanden werden (vgl. Döring 2002: 255 ff.; Dörr & Strittmatter 2002: 36 ff; Grätz 1999: 14; Metz et al. 2004b: 125 ff.; Pfeiffer 2005: 213; Portmann-Tselikas 1999: 131 f.; Reinmann-Rothmeier 2002: 7 ff.):

- Lernen und Üben
- Information
- Kommunikation
- Kooperation
- Publikation

Mit „Lernen und Üben" ist der Zugriff auf didaktisierte Lernangebote und Übungen gemeint, der sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts erfolgen und von der eklektischen Nutzung einzelner Materialien bis hin zum Einsatz eines kompletten Lernprogramms[33] reichen kann. Mit dieser Funktion kann u.a. der Unterricht entlastet werden, indem Stoffvermittlungs- und Übungsphasen partiell ausgelagert werden[34]. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts bleibt dadurch mehr Zeit für kommunikative Aktivitäten im Klassenzimmer (vgl. Hess 2006: 313).

Jenseits von didaktisierten Materialien bieten die neuen Medien und vor allem die „Fundgrube" Internet[35] (Portmann-Tselikas 1999: 132) eine Fülle von Informationen verschiedenster Art, die sich für pädagogische Zwecke als nützlich erweisen können. Für den Fremdsprachen-

[33] Eine Typologie von Lernprogrammen haben z.B. Kammerl (2000: 15 ff.) und Strittmatter & Niegemann (2000: 129 ff.) erstellt. Lernprogramme sind normalerweise für das Selbstlernen, d.h. für das lehrer- und institutionenunabhängige Lernen (vgl. Rösler 2007: 32 f.), konzipiert und stellen eine „Lehrer-Simulation" (Metz et al. 2004: 126) dar. Insofern spielen sie im Rahmen des Unterrichts kaum eine Rolle.

[34] Dafür sind aber bekanntermaßen nicht zwingend Materialien in elektronischer Form notwendig.

[35] Genau genommen ist das WWW gemeint (s. Kap. 1.1.3). Auf diese Unterscheidung achte ich hier aber nicht weiter, da sie aus der didaktischen und der Nutzerinnenperspektive irrelevant ist.

unterricht ist dabei im Hinblick auf die Landeskundevermittlung besonders die Aktualität und Authentizität der Materialien von Interesse:

> Lehrwerke sind landeskundlich in dem Moment veraltet, in dem sie erscheinen. Vom Manuskript zum fertigen Band vergehen meist drei Jahre, manchmal mehr. Ihre Landeskunde ist „tiefgefroren". Das Internet liefert landeskundliche „Frischware" – allerdings ohne jegliche Qualitätskontrollen und ohne Garantie auf Haltbarkeit und Verdaulichkeit […]. (Funk 2000: 18 f.)

Wie die treffende Lebensmittelmetapher von Funk verdeutlicht, muss die Verwendung des Internets stets mit einer kritischen Bewertung der vorgefundenen Ressourcen einhergehen. Die Informationsfunktion der neuen Medien wird im Unterricht häufig in Form von Netzrecherchen realisiert, bei denen die Lernenden (je nach Art der Aufgabenstellung in unterschiedlichem Ausmaß) selbstgesteuert arbeiten (s. Kap. 3.2.3).

Die drei Funktionen Kommunikation, Kooperation und Publikation hängen in gewisser Weise zusammen; die Übergänge zwischen ihnen sind fließend. Die Online-Kommunikationsmittel Chat, E-Mail und Forum können einerseits dazu dienen, den Kontakt zwischen Lernenden ein- und derselben Gruppe (z.B. zu organisatorischen Zwecken) zu intensivieren, anderseits können auch Verbindungen zu Personen außerhalb des Unterrichts, etwa zu Sprechern der Zielsprache, hergestellt werden. Fremdsprachendidaktikerinnen erhoffen sich vom letztgenannten Szenario Chancen zu authentischer und interkultureller Kommunikation, mithin eine Überwindung der Grenzen des Klassenzimmers und „immersionsartige Bedingungen" für das Lernen (Roche 2006: 133 f.).

„Kooperation" kann grob beschrieben werden als Zusammenarbeit von Lernenden[36], bei der das gemeinsame Problemlösen oder die gemeinsame Produktion von Lerngegenständen im Vordergrund steht. Synchrone und asynchrone Online-Kommunikationsmedien ermöglichen nun auch räumlich getrennte Arbeitsgemeinschaften. Diese können sich wiederum aus Mitgliedern derselben Lerngruppe[37] oder aus Lernenden und klassenexternen Personen zusammensetzen. Die Online-Kooperation, die Reinmann-Rothmeier (2003: 34) als „Königsweg des Lernens mit neuen Medien" bezeichnet, verlangt den Beteiligten ein hohes Maß an sozialer Kompetenz und Selbststeuerungsfähigkeit (s. Kap. 3.2.3) ab.

Eigene *Homepages* oder Kommunikationswerkzeuge (Wiki, Blog, Forum) erlauben den Lernenden, im Internet eigene Erfahrungen auszudrücken, die Ergebnisse von (auch kooperati-

[36] Eine genauere Begriffsklärung folgt im Kapitel 3.2.4.
[37] Diese Art des computervermittelten kooperativen Lernens ist vor allem in vollvirtuellen Kursen üblich, um der Isolation der Teilnehmer entgegenzuwirken (vgl. dazu Arnold 2003).

ven) Lern- und Arbeitsprozessen zu dokumentieren sowie selbst erstellte Produkte (z.B. Texte) mit anderen innerhalb und außerhalb ihrer Gruppe zu teilen. Der Publikation von Unterrichtsresultaten sind somit – im Gegensatz zu früheren eher aufwändigen Prozeduren (z.B. bei der Herausgabe von Schülerzeitungen) – kaum mehr finanzielle, zeitliche und geographische Grenzen gesetzt.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf den zwei Funktionen Kommunikation und Publikation in Verbindung mit einem gewissen Anteil an Kooperation. Konkrete didaktische Umsetzungsmöglichkeiten und -bedingungen werden im vierten Kapitel eingehend besprochen, bevor ein „reales" Beispiel aus der Praxis des DaF-Unterrichts untersucht wird (s. Kap. 5-8).

3.2 Innovation oder Illusion?

Pfeiffer (2005: 3) stellt sich in seiner „Bestandsaufnahme" der Nutzungsformen des Internets im Fremdsprachenunterricht folgende Frage:

> Führt das Medium Internet – im Verbund mit anderen Neuen Medien – zu einem nachhaltigen 'Wandel der Lernkultur' im Fremdsprachenunterricht, oder zeigt nicht gerade die Geschichte des computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts, dass Neuentwicklungen in der (Computer-)Technologie anfangs immer wieder methodische Revolutionen anzukündigen schienen, die sich in der Folge als Illusionen, wenn nicht gar als Irrwege herausstellten?

Derselben Frage möchte auch ich in diesem Kapitel nachgehen. Dabei werde ich aufzeigen, welche „gewaltigen Gebrauchswertversprechen" (Hess 2006: 307) mit E-Learning in der Bildungspolitik verbunden sind und inwieweit sie eingehalten werden können. Im Laufe dieser kritischen Betrachtung werden wesentliche Konzepte rekapituliert, welche die didaktische Entwicklung der letzten Jahrzehnte geprägt haben (z.B. Konstruktivismus) und die als Grundbausteine eines modernen (Fremdsprachen-)Unterrichts (vgl. Rüschoff & Wolff 1999: 58) auch den Rahmen für die Nutzung der neuen Medien abgeben.

3.2.1 Willkommen in der „schönen neuen E-Learning-Welt"[38]!

Auch wenn der „E-Learning-Hype" (Wesp 2003: 173), der um die Jahrtausendwende herrschte und revolutionäre Innovationen im Bildungsbereich ankündigte (s. Kap. 1), inzwischen nach einer Reihe von desillusionierenden Erfahrungen[39] abgeklungen ist (vgl. Bloh & Lehmann 2002: 16; Niegemann et al. 2004: 16), bringt die fremdsprachendidaktische Diskussion

[38] Zitat aus: Baumgartner & Reinmann (2007: 10)
[39] Dazu gehört z.B. die Erkenntnis, dass eine nachhaltige Optimierung von Lehr-/Lernprozessen mit den erhofften massiven Kosteneinsparungen nicht verträglich ist (vgl. Döring 2002: 252; Niegemann et al. 2004: 16).

dank einem unreflektierten Optimismus vielfach noch immer „aufgeblähte pädagogische Forderungen“ (Hess 2006: 322) an die neuen Medien hervor, die in der Praxis jedoch nicht erfüllt werden können[40]. Dies liegt laut Hess (2006: 308) und Roche (2006: 132) vor allem daran, dass es an umfassenden kritischen Studien zum E-Learning mangelt. Erfahrungen und Beobachtungen von Lehrenden, die auf punktuellen Experimenten basieren, und Untersuchungen zu ausgewählten Einzelaspekten können höchstens Anhaltspunkte bieten, aber kaum die Theoriebildung unterstützen (vgl. auch Schneider 2003: 272).

Die „Wundereffekte“ (Hess 2006: 305), die den neuen Medien gerne nachgesagt werden, kann man vier Dimensionen[41] zuordnen, die umrahmt werden von den Schlagwörtern: Lernerzentriertheit und Individualisierung des Lernens, konstruktivistisches Lernen und Wandel der Lernkultur. Bei den Dimensionen handelt es sich um die:

- kognitive Dimension: effizienteres Lernen und größerer Lernzugewinn, Förderung des selbstgesteuerten bzw. des autonomen Lernens
- kommunikative Dimension: authentische Sprachverwendung und erlebte Interkulturalität, Förderung der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und der Schreibkompetenz
- soziale Dimension: Stärkung kooperativer Arbeitsformen und der sozialen Kompetenz
- emotional-affektive Dimension: Motivationssteigerung (aus vielerlei Gründen)

(vgl. Hess 2006: 307 f.; Langner 2009: 48; Legutke et al. 2000: 51; Pfeiffer 2005: 3; Portmann-Tselikas 1999: 132; Roche 2006: 131; Rösler 2006: 145; Tschirner 1999: 54 ff.)

Im Folgenden möchte ich diese Dimensionen und die in ihnen enthaltenen Ansprüche näher betrachten, wobei ich allerdings die kommunikative Dimension (aufgrund ihrer engen Anbindung an die Online-Kommunikationsmedien) in das vierte Kapitel auslagere.

3.2.2 Konstruktivistische Didaktik

Die neuen Medien werden als besonders geeignet für die Umsetzung einer konstruktivistisch orientierten Didaktik gesehen, insofern sie den Forderungen nach „reichen“ Lernumgebungen, nach Authentizität, nach Multiperspektivität und nach kommunikativem Austausch mit ande-

[40] Mehrere Autoren erinnern in diesem Zusammenhang an die Euphorie rund um das Sprachlabor in den 1960er und 1970er Jahren, das mit ähnlich übertriebenen Erwartungen überfrachtet wurde (vgl. z.B. Langner 2009: 48; Rösler 2007: 207 f.).

[41] Diese Kategorisierung lehnt sich an Grätz (1999: 15) an, der über den Einsatz des Internets im Unterricht schreibt, er betreffe eine instrumentelle Fertigkeit (technische Kompetenzen) und drei Dimensionen: die kognitive, die soziale und die emotional-affektive Dimension. Die kommunikative Dimension, die aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts besonders wichtig ist, wurde von mir hinzugefügt.

ren Lernenden entgegenkommen (vgl. Weidenmann 2005: 336). Dass diese Forderungen tatsächlich (immer) erfüllt werden, ist damit aber noch nicht gesagt:

> So manches, was uns als 'alternative' Lernform verkauft wird, hält aus lerntheoretischer Sicht nicht, was es verspricht. Das gilt auch und gerade für viele neumediale Lernangebote, die uns zum Beispiel im Internet begegnen, denn […] vielfach werden sehr konventionelle Lernformen nur pseudo-innovativ verpackt. (Boeckmann 2009: 7)

Der Konstruktivismus gilt als das gegenwärtige Paradigma der allgemeinen und der Mediendidaktik[42]. Um seine Grundannahmen und seine Auffassung von Lernen zu explizieren, stellen Wissenschaftlerinnen oft einen Vergleich mit dem Behaviorismus an. Dieser entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Geiste des Positivismus als psychologische Theorie zur Erklärung menschlichen Verhaltens durch Reaktionen auf Umweltreize. Das Modell wurde in der Folge auch zur Beschreibung von Lernprozessen herangezogen und prägte die mechanistische Vorstellung, dass die Vorgänge und Ergebnisse des Lernens direkt von außen durch Verstärkung steuerbar seien. Die Umlegung auf die Lehrpraxis brachte den sog. Programmierten Unterricht hervor, in dem maschinelle Lernprogramme eine wichtige Rolle spielten. Um optimale Lernbedingungen zu erzielen, sollte der Stoff in möglichst kleinen Schritten vermittelt werden, zwischen denen die Lernenden in Form einfacher Aufgaben (meist simple Frage-Antwort-Kombinationen) Gelegenheiten zur Erfolgskontrolle, sprich zur Verstärkung ihres Lernverhaltens, bekommen sollten (vgl. Kerres & de Witt 2002: 1 f.; Mayer 2004a: 63 f.; Pfeiffer 2005: 33 ff.).

Schon bald wurde am behavioristischen Ansatz kritisiert, dass er zur Entstehung von zusammenhanglosem, „trägem" Wissen führe, das vom Erwerbskontext nicht auf relevante Problemsituationen übertragen werden könne (vgl. Mayer 2004a: 65). Genau diesen nötigen Anwendungsbezug von Gelerntem versuchen konstruktivistische Modelle herzustellen[43]. Der Konstruktivismus war, bevor ihn die Lernpsychologie für sich entdeckte, eine philosophische Erkenntnistheorie (auch als „radikaler Konstruktivismus" bekannt), die die Subjektivität von Wahrnehmung betonte und annahm, dass Wirklichkeit nicht objektiv existiere, sondern vom Individuum im Bewusstsein „konstruiert" werde. In Analogie dazu wurde auch Wissen als ein subjektives Konstrukt aufgefasst, das vom Lernenden aufgebaut wird und nicht vom Lehrer auf ihn weitergereicht werden kann. Aus dieser Sicht ist Lernen kein passiver, rezeptiver Prozess mehr wie im behavioristischen Verständnis, sondern ein aktiver, konstruktiver und

[42] Einen Überblick über verschiedene Konzepte der Mediendidaktik gibt Pfeiffer (2005: 53 ff.). Auf die Mediendidaktik komme ich im Kapitel 3.3.1 zurück.

[43] Zeitlich gesehen ist zwischen dem Behaviorismus und dem Konstruktivismus der Kognitivismus anzusiedeln. Ihm wird in der Literatur zum E-Learning aber kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Ausnahmen sind Mayer (2004a: 65 ff.) sowie Kerres & de Witt (2002: 7 f.).

höchst individueller Prozess, der von der Lernerin ausgeht und von außen nicht gesteuert, sondern allenfalls initiiert und stimuliert werden kann (vgl. Pfeiffer 2005: 41 f.; Wolff 2002: 79 ff.).

Für den Unterricht bedeuteten diese Erkenntnisse einen Wechsel von der Lehrer- zur Lernerorientierung. Das Ziel der konstruktivistischen Didaktik ist es, die Lernenden zu befähigen, ihre Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen. Dabei spielen zwei Faktoren eine besondere Rolle: das Vorwissen, auf dessen Grundlage neue Konstruktionsprozesse stattfinden, und der situative Kontext, in den das Lernen eingebunden ist. Dieser Kontext – den die (auch „gemäßigt" genannte) konstruktivistische Lerntheorie im Unterschied zum originären, radikal subjektivistischen Konstruktivismus nicht ausblendet[44] – muss relevant, komplex und authentisch sein, um den Anwendungsbezug des Gelernten zu gewährleisten, und kooperatives Lernen in sozialen Zusammenhängen fördern (vgl. Mayer 2004a: 69 f.; Pfeiffer 2005: 42 f.; Wolff 2002: 86 ff.).

Die neuen Medien bieten bestimmte technische Verfahren, die dem konstruktivistischen Prinzip entsprechen: In Hypertextsystemen können sich die Lernenden aktiv ihren eigenen Lese- und Lernweg suchen, Computersimulationen ermöglichen entdeckendes Lernen in großem Stil, problembasierte Anwendungen konfrontieren die Benutzerinnen mit authentischen, komplexen Aufgaben und unterstützen das Einnehmen von multiplen Perspektiven[45] (vgl. Kerres & de Witt 2002: 10). Solche Systeme führen nachweislich zu positiven Lerneffekten, ihre Nutzung ist aber ebenso wie ihre Entwicklung sehr zeitaufwändig (vgl. Niegemann et al. 2004: 16). Darüber hinaus ist Komplexität nicht automatisch ein Segen und kann die Lernenden überfordern, wenn sie die notwendigen Fähigkeiten zu selbstgesteuertem Lernen nicht mitbringen (vgl. Roche 2006: 132). Auf diesen Aspekt werde ich im nächsten Abschnitt zurückkommen.

Innerhalb der gesamten „Lernsoftware-Landschaft" (Weidenmann 2005: 337) machen konstruktivistisch orientierte Angebote eher die Minderheit aus. Unzählige Autoren kritisieren die „Steinzeitpädagogik" (Grätz 1999: 13) des auf dem Markt und im Internet verfügbaren Materials, das behavioristische Modelle einen „zweiten Frühling" (Roche 2006: 132) erleben lässt:

[44] Demnach geht der gemäßigt konstruktivistische Ansatz davon aus, dass zwar eine externe Wirklichkeit existiert, dass diese aber interindividuell unterschiedlich wahrgenommen wird (vgl. Mayer 2004a: 69). Die verstärkte Berücksichtigung der situativen Bedingungen des Lernprozesses ist auf das Konzept des situierten Lernens zurückzuführen (Näheres dazu bei Mandl, Gruber & Renkl 2002).

[45] Verschiedene Ansätze von virtuellen konstruktivistischen Lernangeboten (*Anchored Instruction*-Ansatz, *Cognitive Flexibility*-Ansatz, *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz) erläutern z.B. Niegemann et al. (2004: 29 ff.) und Mandl et al. (2002: 144 f.).

> eLernen im Fremdsprachenunterricht bietet vielfach zwar technologisch innovative Lernmaterialien, ihre methodisch-didaktische Konzeption hinkt aber der aktuellen Fachentwicklung oft hinterher. (Boeckmann 2008: 14)
> Wer heute im Internet Lernmaterial sucht, kann unverhofft auf Übungen aus der Frühzeit stoßen, ohne dass diese als museale Fundstücke gekennzeichnet sind. (Rösler 2007: 210)
> Die didaktische Phantasie bleibt der Schwachpunkt der virtuellen Lehre. (Schulmeister 2003: 236)

Der in Verbindung mit dem Aufkommen von E-Learning angekündigte Wandel der Lernkultur ist somit nicht eingetreten. Besonders beunruhigend ist die Tatsache, dass nicht etwa Schwachstellen der konstruktivistischen Lerntheorie dafür verantwortlich zeichnen, sondern dass zum Großteil organisatorische und technische Gründe, sprich die einfachere Konzeption und Produktion von behavioristisch angelegten Übungen und Anwendungen, ausschlaggebend sein dürften (vgl. Mayer & Treichel 2004b: 5).

3.2.3 Selbststeuerung und Lernerautonomie

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens wurde bereits im letzten Abschnitt angesprochen und steht in einer engen Beziehung zur konstruktivistischen Lerntheorie. Damit ist gemeint, dass die Lernerin Verantwortung für ihren Lernprozess übernimmt und eigenständig Entscheidungen trifft, vor allem in Bezug auf den organisatorischen Aspekt, das *Wie* des Lernens: Lerntempo, Lernorte, Zeitpunkte, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs sowie Lernpartner (vgl. Rösler 2007: 27, 34 f.). Eine Mitbestimmung bei der Auswahl der Lerninhalte ist ebenso möglich, aber immer nur bis zu einem gewissen Grad, solange Lernen in institutionelle Kontexte eingebettet ist, die Lernziele und -inhalte vorgeben. In den Worten von Mandl & Winkler (2003: 80) ausgedrückt, heißt dies, „dass die Lernziele festgelegt sind, die Lernenden auf dem Weg dorthin jedoch relativ frei sind und eigenständig planen und vorgehen können."

Wenn vollständig unabhängig von Institutionen und Lehrpersonen gelernt wird, spricht man von autonomem Lernen[46]. Der Ausdruck bezeichnet – auch wenn er häufig synonym zu „selbstgesteuertem Lernen" verwendet und damit verflacht wird – ein Lernhandeln, das allein von den Bedürfnissen und Interessen des Lernenden ausgeht, bei dem also auch Lernziele und -inhalte selbst bestimmt werden. Folglich steht autonomes Lernen über dem selbstgesteuerten Lernen, das eher auf der methodischen Ebene anzusiedeln ist (vgl. Rösler 2007: 27; Schmidt 2005: 2 f.). Da der Begriff der Autonomie, wenn man der eben vorgestellten Definition folgt,

[46] Das Selbstlernen wurde im Kapitel 3.1.2 ebenfalls als lehrer- und institutionenunabhängiges Lernen beschrieben. Es basiert allerdings auf speziell dafür geschaffenen Materialien, was beim autonomen Lernen nicht der Fall ist (vgl. Rösler 2007: 27).

mit Unterrichtsmaßnahmen im Grunde unvereinbar ist, folge ich dem Rat Röslers (2007: 44), ihn „abzurüsten“ und halte ihn aus der Diskussion um das Lehren und Lernen mit neuen Medien heraus.

E-Learning-Angebote, vor allem kommerzieller Herkunft, versprechen häufig, den Lerner zum „Manager seines eigenen Lernens“ (Roche 2006: 131) zu machen und ihm dadurch eine gehörige Portion Motivation zu liefern. Es ist zwar unbestritten, dass die Möglichkeit, den eigenen Lernweg zu wählen, motivierend wirkt (vgl. Mandl & Winkler 2003: 80), allerdings ist Motivation, neben anderen Faktoren wie Disziplin, Organisationsfähigkeit, Methodenkompetenz, u.v.m., schon eine nötige Vorbedingung für selbstgesteuertes Lernen (vgl. Rösler 2007: 34, 42; Schmidt 2005: 4 ff.). Darüber können sich auch die neuen Medien nicht hinwegsetzen. Die Erwartung, bei ihrer Nutzung würde sich die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen quasi von selbst entwickeln, ist nicht nur trügerisch, sondern auch gefährlich naiv: „Genauso wenig wie jemand wirklich schwimmen lernt, wenn man ihn einfach ins Wasser wirft, genauso wenig stellt sich plötzlich die Fähigkeit ein, selbständig rationell lernen zu können.“ (Niegemann et al. 2004: 16)

Wenn Lehrende also nicht wollen, dass ihre Schülerinnen – um beim Bild zu bleiben – in den medialen Lernwelten „untergehen“, müssen sie sie an die Fähigkeit des selbstgesteuerten Umgangs mit ihnen heranführen (vgl. Rösler 2007: 43). Darüber hinaus kann kaum pauschal behauptet werden, dass die neuen Medien mehr (und umgekehrt auch weniger) Möglichkeiten zur Selbststeuerung als herkömmliche Unterrichtsmittel bieten. Vielmehr kommt es auf die Art und Weise ihrer Nutzung und auf das didaktische Arrangement an (s. Kap. 3.3.2). Es dürfte beispielsweise einleuchten, dass konstruktivistische problembasierte Anwendungen durch ihre Offenheit mehr Raum für Eigeninitiative lassen als behavioristisch orientierte Lernprogramme.

Nicht ganz folgen kann ich außerdem Argumentationen, denen zufolge E-Learning insofern eine hohe Selbststeuerungskomponente enthalte, als es zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermögliche. Wie Schmidt (2005: 7) anmerkt, ist ein Buch aller Erfahrung nach weit besser dafür geeignet, *anywhere* und *anytime* zum Lernen verwendet zu werden. Meines Wissens konnte man auch das Lerntempo schon mit herkömmlichen Materialien selbst bestimmen und genauso den Lernstoff individuell wiederholen (vgl. z.B. die Argumente von Thiel 2005: 107). Oder wie sollte ein Buch den Lernenden daran hindern?

3.2.4 Kooperatives Lernen

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet nicht sozial isoliertes Lernen, im Gegenteil: So wie es die konstruktivistische Didaktik (s. Kap. 3.2.2) vorsieht, ist es mit sozialer Interaktion und Kooperation verbunden. Kooperative Lernarrangements lassen viel Raum für selbstgesteuertes Lernen und umgekehrt ist Selbststeuerung notwendig für das Gelingen von Gruppenprozessen[47] (vgl. Rösler 2007: 40), denn die Verantwortung für den Arbeitsverlauf und das Endprodukt von kooperativen Lernszenarien ist sowohl eine gemeinsame als auch eine individuelle: Die Gruppenmitglieder befinden sich in einer sog. positiven gegenseitigen Abhängigkeit, d.h. um das angestrebte Ziel, das sie miteinander verbindet, erreichen zu können, muss jeder einzelne seinen Beitrag leisten (vgl. Hammoud & Ratzki 2009: 7). Demnach ist kooperatives Lernen mehr als das, was unter der Sozialform Gruppenarbeit herkömmlicherweise im Unterricht verstanden wird:

> Kooperatives Lernen bezeichnet einen sozialen Prozess der Wissenskonstruktion […], bei dem die Mitglieder einer Gruppe in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Dabei sind alle Gruppenmitglieder am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung. (Hesse, Garsoffky & Hron 2002: 283)

Grundsätzlich eröffnet der Begriff „kooperativ" einen großen Interpretationsspielraum. Zum einen sind verschiedene Personenkonstellationen denkbar: von einem Zweierteam über eine ganze Klasse (zu 20 bis 30 Personen) bis hin zu einer Gemeinschaft von Hunderten von Leuten (z.B. in einem Online-Netzwerk). Zum anderen kann auch die Art der Zusammenarbeit variieren und sowohl eher arbeitsteilig orientiert als auch sehr eng und unmittelbar sein[48] (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 45).

Dem kooperativen Lernen werden zahlreiche Vorteile zugeschrieben (vgl. Arnold 2003: 38; Hesse et al. 2002: 283 ff.):

---

[47] Reinmann-Rothmeier & Mandl (2002: 45) beschreiben individuelles und soziales Lernen als „zwei (extrem ausgeprägte) Perspektiven des gleichen Phänomens": „Soziale und individuelle Faktoren bilden demnach die Pole eines Kontinuums, auf dem jede Form sozialen Lernens immer auch unterschiedlich ausgeprägte individuelle Aspekte enthält und jede Form des individuellen Lernens stets soziale Aspekte in variabler Ausprägung umfasst. Für das kooperative Lernen bedeutet dies, dass es sich hier zwar per definitionem um eine soziale Form des Lernens handelt, bei der jedoch die individuelle Kognition wie auch andere personengebundene Prozesse seitens der beteiligten Kooperationspartner nach wie vor aktiv und einflussreich bleiben."

[48] Im Englischen wird dementsprechend zwischen *cooperative learning* und *collaborative learning* unterschieden: Letzteres bezeichnet „eine enge, unmittelbare, auf geringer Arbeitsteilung basierende Zusammenarbeit" (Arnold 2003: 33) mit einem höheren Grad an gemeinsamer Wissenskonstruktion (oder Ko-Konstruktion von Wissen), Ersteres hingegen „eine Zusammenarbeit beim Lernen, die durch hohe Arbeitsteilung vorstrukturiert ist" (ebd.), bei der die Gruppenmitglieder nach der Lösung der Teilaufgaben die individuellen Ergebnisse zu einem gemeinsamen Resultat verbinden (vgl. auch Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 45). Im Deutschen ist diese Unterscheidung nicht üblich.

- kognitive Vorteile: Die aktive und diskursive Auseinandersetzung mit verschiedenen Informationen oder Sichtweisen ermöglicht ein vertieftes Verständnis des Gegenstands, sprich ein effektiveres Lernen.
- metakognitive Vorteile: Einzelne Gruppenmitglieder können für andere als Modelle hinsichtlich verschiedener Aspekte der Lernplanung und -organisation dienen.
- motivationale/emotionale Vorteile: Die Zugehörigkeit zu einer funktionierenden Gruppe erhöht die Lernmotivation.

Nach Hammoud & Ratzki (2009: 8) ist Kommunikation das „Arbeitsmittel des Kooperativen Lernens". Insofern erweitern die neuen Online-Kommunikationsmedien die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Lernenden in geographischer, zeitlicher und auch methodischer Hinsicht. So kann die Schriftlichkeit der Kommunikation Arbeitsprozesse erleichtern, indem Aussagen oder Teilergebnisse dokumentiert und allen Beteiligten verfügbar gemacht werden. Weiters können von Lernenden geleistete Beiträge direkt über- oder weiterverarbeitet werden (vgl. Abfalterer 2007: 101). Dieser Vorteil kommt besonders in Wiki-Webs zum Tragen (s. Kap. 4.1.6).

Wie beim selbstgesteuerten Lernen gilt aber auch hier, „dass sich die gewünschten Ergebnisse keineswegs von alleine einstellen, wenn man Gruppen von Lernenden in Foren oder Chatrooms zusammenbringt" (Niegemann et al. 2004: 121). Unabhängig davon, ob mit den neuen Medien gearbeitet wird oder nicht, bedarf es immer einer gewissen Strukturierung der Lernsituation. Dazu gehört die Schaffung eines Kooperationsgrunds in Form der Aufgabenstellung, die die Zusammenarbeit erforderlich und gleichzeitig erstrebenswert machen muss (vgl. Abfalterer 2007: 101 f.; Hesse et al. 2002: 295): „Kooperative Lernprozesse im virtuellen Raum stellen sich nur ein, wenn Problemstellungen so gewählt sind, dass sich eine Zusammenarbeit für die Lernenden auch lohnt […]." (Reinmann-Rothmeier 2002: 10)

Neben einer grundsätzlichen Bereitschaft zur Zusammenarbeit spielt auch die Kooperationsfähigkeit der Gruppenmitglieder eine Rolle, die entsprechend geschult werden muss. Dafür ist eine Betreuung der Lernenden durch die Lehrperson im Offline- und/oder Online-Modus unverzichtbar (vgl. Arnold 2003: 38; Hesse et al. 2002: 284, 294). Empirische Untersuchungen[49] zeigten, dass bei Internetkooperationen dieselben Probleme auftreten, die für Präsenzarbeitsgruppen charakteristisch sind (vgl. Niegemann et al. 2004: 16); hinzu kommen noch spezifi-

[49] Es gibt eine eigene Forschungsrichtung namens CSCL (*Computer-Supported Collaborative Learning*), die sich mit dem kooperativen Lernen im virtuellen Raum befasst, allerdings vorwiegend im Rahmen von Distanzlernszenarien (wie z.B. in Arnold 2003). Sie wurde besonders vom Ansatz des situierten Lernens nach Lave & Wenger (2005) geprägt, die Lernen als „essentiell soziales Phänomen" (Arnold 2003: 69) auffassen.

sche Schwierigkeiten aufgrund der mangelnden Sichtbarkeit der Beteiligten, die ich im Kapitel 4.2.1 thematisieren werde.

3.2.5 Motivation und Emotionen

Dass eine hohe Motivation den Verlauf und die Ergebnisse von Lernprozessen positiv beeinflusst, ist nach Niegemann et al. (2004: 206) eine „pädagogische Binsenweisheit". In den Anfängen der E-Learning-Euphorie setzte man diesbezüglich große Hoffnungen in die multimediale Gestaltung sowie in die Unterhaltung und Abwechslung, die die neuen Medien bieten (vgl. ebd.: 16; Roche 2006: 131). Erste Erfahrungen mit Computer- und Interneteinsatz im Unterricht bestätigten zwar die erwarteten Motivationsschübe, zeigten aber auch, dass es sich nur um temporäre „Neuigkeitseffekte" (Dichanz & Ernst 2001: 6) handelte, die „sich im unterrichtlichen Alltagsgeschäft bald wieder abschleifen" (ebd.):

> Die Arbeit mit den neuen Medien mag kurzfristig für sich allein bereits motivieren. Sobald die Lernenden allerdings bemerken, dass hier nur alter Wein in neuen Schläuchen verkauft wird, nimmt die Motivation genauso schnell wieder ab. (Tschirner 1999: 57)

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass selbstgesteuertes und kooperatives Lernen motivationsfördernd sein können, umgekehrt aber auch eine gewisse Motivation und Bereitschaft erfordern, was übrigens für das Lernen allgemein gilt:

> „Lernen setzt Motivation im Sinne einer Mindestaktivierung und einer gewissen Bereitschaft zur Anstrengung voraus. […] Ohne ein Minimum an Motivation und emotionalen [sic!] Engagement gibt es kein Lernen." (Reinmann 2004: 108 f.)

Motivation ist ein sehr komplexes Phänomen und kann nicht in einer simplen Wenn-Dann-Relation gesteuert werden. Grundsätzlich ist sie abhängig von Merkmalen der Person und von situativen Bedingungen. In einer Gruppe schwankt sie also von Lerner zu Lerner, aber auch „innerhalb" von Lernern, z.B. je nach Tagesverfassung (vgl. Krenn 2007: 20; Niegemann et al. 2004: 206). Aufgrund dieser Instabilität ist es unmöglich, ein Patentrezept für motivierenden Unterricht zu formulieren. Man kann aber eine Reihe von Faktoren nennen, die das motivationale Befinden potentiell positiv beeinflussen[50]:

1 Intrinsisches Interesse der Lernenden an einer Aktivität:

- Die Neugier der Lernenden wird geweckt, z.B. durch Konfrontation mit Fragen oder zu lösenden Problemen.
- Es besteht ein optimaler Herausforderungsgrad, d.h. die Schwierigkeit der Aktivität liegt knapp über dem derzeitigen Kompetenzniveau der Lernenden.

2 Bedeutsamkeit einer Aktivität für die Lernenden:

[50] Die folgende Auflistung folgt frei und auszugsweise der Darstellung von Krenn (2007: 18) sowie den Erläuterungen von Niegemann et al. (2004: 207 ff.) zu einem motivationspsychologischen Modell von Keller (1983).

- Die Aktivität hat eine persönliche Relevanz für die Lernenden.
- Der eingeschätzte Wert der Ergebnisse ist hoch, d.h. der zu erwartende Ertrag ist dem Aufwand der Aktivität angemessen und die Lernziele sind transparent.
- Der intrinsische Wert der Ergebnisse ist hoch, d.h. die Aktivität führt zu einem für die Lernenden wichtigen Lernziel.

3 Ablauf und Bewältigung einer Aktivität:

- Die Lernenden haben die Kontrolle über den Ablauf einer Aktivität.
- Die Lernenden haben das Gefühl, im Lauf der Aktivität wichtige Fertigkeiten weiterzuentwickeln.
- Die Lernenden können den Erfolg der Aktivität beeinflussen, d.h. Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien sind transparent.

4 Art der Interaktion während/nach einer Aktivität:

- Die Lernenden bekommen Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess und -ergebnis.
- Die Lehrenden leben selbst Motivation vor.

Wie das weiter oben angeführte Zitat von Reinmann verdeutlicht, gehört auch emotionales Engagement zu erfolgreichen Lernprozessen. Der Autorin zufolge sind Emotionen beim Lernen und besonders beim E-Learning bisher ein vernachlässigter Gegenstand, sowohl in der Forschung als auch in der Praxis – sie sind „vergessene Weggefährten" (Reinmann 2004: 101), hängen aber eng mit kognitiven und motivationalen Vorgängen zusammen[51]. Es ist daher wichtig, sich bewusst zu werden, welche positiven und negativen Emotionen beim (E-)Lernen auftreten können, um mit ihnen im Unterricht adäquat umzugehen. Ziel ist die Schaffung eines angstfreien Lernklimas, in dem ein Mindestmaß an Wohlbefinden und Vertrauen herrscht[52] (vgl. ebd.: 109).

Hierbei spielt vor allem die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sprich die Betreuung und Feedbackgestaltung eine Rolle. Rückmeldungen haben eine spezielle Funktion im Lernprozess: Sie geben einer Lernerin Aufschluss über die Angemessenheit ihrer Leistung im Verhältnis zum angestrebten Ergebnis. Insofern wirken sie als „Lernkatalysator" („catalyst for student learning": Ertmer, Richardson, Belland, Camin, Connolly, Coulthard, Lei & Mong 2007), der das selbstgesteuerte Lernen (s. Kap. 3.2.3) unterstützt, und stellen ein Zeichen der Anerkennung dar, das die Motivation fördert (vgl. Apel 2003b: 2). Dafür ist allerdings – gerade im Fremdsprachenunterricht – ein entspannter Umgang mit Fehlern Voraussetzung: „Eine günstige Fehlerkultur liegt unter anderem dann vor, wenn Fehler stets als Lernchancen begrif-

[51] „Motivation und Emotion sind zwei Seiten einer Medaille, wenn es um Lernen geht." (Reinmann 2004: 109) Die Motivation speist sich zu einem wesentlichen Teilen aus Emotionen: So führt Angst zu Motivationsabfall; Neugier, die weiter oben als mitverantwortlich für Motivation beschrieben wurde, ist ein emotionaler Impuls, usw. (vgl. ebd.: 106).

[52] Während Angst erwiesenermaßen ein Lernhemmnis ist, müssen negative Emotionen nicht automatisch negative Einflüsse auf den Lernprozess haben. Laut empirischen Forschungen spielen z.B. Unsicherheit, hervorgerufen durch kognitive Konflikte, und Frustration beim Lernen aus Fehlern eine wichtige Rolle beim Aufbau neuen Wissens (vgl. Reinmann 2004: 101).

fen werden und Rückmeldungen des Lehrenden als Hilfen gesehen werden […]." (Niegemann et al. 2004: 230) Erst dann entwickelt sich das oben angesprochene angstfreie Lernklima.

3.2.6 Lernen im Schatten der Technik

Effizienteres Lernen durch Technikunterstützung – ist dieses Versprechen *Top* oder *Flop*? In den letzten Kapiteln wurde gezeigt, dass verschiedene Faktoren, die in Didaktik und Lerntheorie als wichtige Begleitumstände des Lernens gesehen werden – aktive Verarbeitung von Inhalten, Komplexität, Multiperspektivität, Selbststeuerung, soziale Interaktion, Motivation – durch die neuen Medien unterstützt werden *können*. Gleichzeitig wurde aber deutlich, dass die neuen Medien *alleine* nicht in der Lage sind, diese Forderungen einzulösen. Daraus ist zu schließen,

> dass nicht die Medien als solche das Lernen beeinflussen, sondern diese (nur) eine Art „Vehikel" für das jeweilige (eigentlich entscheidende) didaktisch-methodische Lehr-Lernarrangement darstellen […] – mit anderen Worten […]: Nicht die (neue) Technologie, das Medium oder der Medienverbund, sondern *die Pädagogik macht den Unterschied*! (Bloh & Lehmann 2002: 16)

So ergaben Medienvergleichsuntersuchungen, dass zwischen konventionellen und technologiegestützten Lehr-/Lernformen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Lernergebnisse bestehen. Dies ist in der Literatur auch als *No significant difference*-Effekt (nach Russell 2001) bekannt (vgl. Döring 2002: 260). Dichanz & Ernst (2001: 6) berufen sich auf Untersuchungen aus der Lernpsychologie, die ebenfalls bestätigen: „Lernprozesse sind wenig oder gar nicht durch den Einsatz verschiedener Medien und Medienprogramme besonders gefördert worden."

Anders gesagt: Lernen mit *neuen Medien* bedeutet nicht automatisch *neues Lernen* mit Medien (vgl. Aufenanger 2003: 169). E-Learning ist also weder ein „Zaubertrank […], mit dem man sich das Lernen erspart" (Hartmann 2009: 58) noch ein „Allheilmittel gegen jede Art von Problemen der Informationsvermittlung oder gegen Mängelzustände im Bildungswesen" (Issing & Klimsa 2002b: 2). Für den (Fremdsprachen-)Unterricht muss daher vor einem „Technikdeterminismus" (Döring 2002: 250) gewarnt werden, bei dem didaktische Überlegungen auf der Strecke bleiben:

> Der technische Aspekt und die Faszination des Machbaren dürfen nicht im Vordergrund stehen, sondern der Computer muss als Mittel zum Zweck verstanden werden. Es geht uns immer um das Lernen. Daran misst sich jeder Medieneinsatz. (Grätz 1999: 14)

3.3 Grundprinzipien des Lehrens und Lernens mit neuen Medien

Damit es nicht zu der eben geschilderten „Verselbständigung des Medieneinsatzes“ (Rösler 2006: 145) im Unterricht kommt, sondern im Gegenteil ein Zusatznutzen erzielt werden kann (vgl. Döring 2002: 251), sind einige Faktoren bei der Planung und Gestaltung von E-Learning-Aktivitäten zu beachten.

3.3.1 Technik im Dienste des Lernens

Die Frage, wie zweckmäßig mit den neuen Medien gelehrt und gelernt werden soll, ruft die Mediendidaktik auf den Plan, die einen Teilbereich der allgemeinen Didaktik darstellt[53]. Ihre Aufgabe ist es, Lehr-/Lernprozesse durch den begründeten Einsatz von Medien zu unterstützen und Anhaltspunkte für Medienentscheidungen, d.h. für die Auswahl, die Kombination und die Nutzungsformen von Medien, zu bieten (vgl. Reinmann-Rothmeier 2002: 2 f.; Staiger & Wichert 2004: 33 f.). Dabei spielt eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle, insofern es im Unterricht darum geht,

> wer (Zielgruppe), was (Inhalte), wann (Zeitpunkte), wo (Lernort), mit wem (Sozialformen, Differenzierung/Integration), wie (Methoden/Handlungsfigurationen), in welcher Reihenfolge (Artikulation), womit (Medien), warum (Legitimation), wozu (Perspektivität) lernen soll […]. (Bloh & Lehmann 2002: 47)

Medienentscheidungen müssen immer vor dem Hintergrund dieses komplexen Faktorengeflechts getroffen werden und setzen eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Lehr-/Lernsituation voraus. Sie bestehen aus einer inhaltlichen, einer methodischen und einer organisatorischen Komponente (vgl. Hüther 2005a: 238):

- inhaltliche Komponente: Inwieweit können die zu vermittelnden Inhalte und Lernziele medial präsentiert werden? Welche Medien sind der didaktischen Zielsetzung adäquat?
- methodische Komponente: Welche Rolle nimmt der Medieneinsatz im Gesamtkontext des Unterrichts ein? An welcher Stelle und mit welcher Aufgabe soll er in den Unterrichtsverlauf eingebettet werden?

[53] Die Mediendidaktik steht aber auch unter dem Dach der Medienpädagogik, die sich in den 1970er Jahren als eigenständige Disziplin der Erziehungswissenschaft etabliert hat und sich im weitesten Sinne mit den Nutzungsformen von Medien sowie ihren individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen beschäftigt (vgl. Hüther & Schorb 2005b: 265; Staiger & Wichert 2004: 30 f.). Traditionell unterteilt man die Medienpädagogik in die Mediendidaktik (Lernen mit/durch Medien) und die Medienerziehung (Lernen über Medien) (vgl. Hüther 2005a: 235). Die Perspektive der Medienerziehung, welche die Vermittlung von Medienkompetenz zum Ziel hat, wird in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

- organisatorische Komponente: Welche organisatorischen Voraussetzungen (Raum, Geräte, Software) sind für den geplanten Medieneinsatz vorhanden?

Als oberster Grundsatz für jeglichen Medieneinsatz gilt, dass er auf die unterrichtlichen Notwendigkeiten abgestimmt werden soll und nicht umgekehrt der Unterricht auf die medialen Möglichkeiten (vgl. ebd.: 237). Hüther (2005a: 239) verdeutlicht in einer amüsanten Metapher, „dass für Ziele, die gut und bequem zu Fuß erreichbar sind, kein Sportwagen benötigt wird." Es ist also immer zu fragen, welchen Mehrwert ein bestimmtes Medium in Bezug auf das Unterrichtsergebnis bringt und welche didaktischen Zielsetzungen damit besser verwirklicht werden können als mit anderen Alternativen (vgl. Funk 2000: 14; Roche 2006: 131).

3.3.2 Didaktische Konzeption

Die zielorientierte Auswahl von Medien ist der erste Schritt, dem die Entwicklung adäquater Lehr-/Lernkonzepte folgen muss (vgl. Dichanz & Ernst 2001: 28). Nach Kerres & de Witt (2004: 78) sind E-Learning-Arrangements nur dann lernwirksam, wenn sie auf einer gut durchdachten didaktischen Konzeption aufbauen, die an den Voraussetzungen der Zielgruppe und den Rahmenbedingungen des didaktischen Feldes anknüpft. Diese Maßstäbe gelten für jeden denkbaren Lehr-/Lernkontext und dürfen bei der Arbeit mit neuen Medien nicht aus den Augen verloren werden:

> Fremdsprachendidaktische Grundsätze, denen der Unterricht in seiner Gesamtheit verpflichtet ist, sollten für computerunterstützte Aktivitäten – sei es Selbstlernen oder Gruppenunterricht – nicht plötzlich außer Kraft gesetzt werden. Das bedeutet zum Beispiel, dass, wenn das Gesamtunterrichtskonzept auf Kommunikativität, Lernerorientierung und Authentizität abhebt, auch die computerunterstützten Aktivitäten sich nicht in simplen Vokabel- und Grammatikdrills erschöpfen dürfen. […] Auch für Computerprogramme bzw. ihre Anwendung im Unterricht sind zeitgemäße didaktische Maßstäbe anzulegen: Handlungsorientierung, Lernerzentriertheit, Kommunikativität und Authentizität sind fremdsprachendidaktische Grundorientierungen, die bei entsprechender didaktischer Einbettung auch im computerunterstützten Unterricht verwirklicht werden können […], bzw. er eignet sich zum Teil zur Verfolgung dieser Ziele sogar besonders. (Boeckmann 2001: 1110)

Eine gut durchdachte didaktische Konzeption berücksichtigt, wie das obige Zitat illustriert, Erkenntnisse aus der Lerntheorie und fachrelevanten Bezugswissenschaften. Welche Anforderungen sich aus der Perspektive des Konstruktivismus ergeben, wurde bereits im Kapitel 3.2 dargelegt und soll hier noch einmal zusammengefasst werden: Lernmaterialien und -aktivitäten müssen so gestaltet sein, dass sie individuelle Lernwege, offene Lösungsmöglichkeiten, authentische und komplexe Problemstellungen sowie soziale Interaktion anbieten (vgl. auch Boeckmann 2008: 19 f.).

Weiters muss an die Voraussetzungen und Vorkenntnisse der Lernenden angeknüpft werden, u.a. an: Lernerfahrungen, Erfahrungen im Umgang mit Computern, fachliche Vorkenntnisse (bzw. Sprachniveau), technische Ausstattung, Fähigkeiten zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen, usw. (vgl. Mandl 2008: 32 ff.). Wenn das E-Learning-Konzept nicht für die Zielgruppe geeignet ist, sprich wenn keine „Passung" besteht, kommt es nach Reinmann (2004: 111) sehr schnell zu Akzeptanzproblemen und einer negativen emotionalen Grundstimmung (s. Kap. 3.2.5).

3.3.3 Einbettung in den Unterricht

Die Forderung nach einer lerntheoretischen und didaktischen Fundierung von E-Learning-Aktivitäten hängt unmittelbar mit der Notwendigkeit ihrer Integration in den Gesamtkontext des Unterrichts zusammen. Die Arbeit mit den neuen Medien darf nicht als „bloßes Anhängsel" (Boeckmann 2008: 18) oder als didaktisches „Zuckerl" verstanden werden, denn das ist weder zielführend noch motivierend: Wenn Aufgaben, beispielsweise auch „normale" Hausaufgaben, nicht relevant für das restliche Unterrichtsgeschehen sind, kommt es bei den Lernern schnell zu Frustrationen, da ihrem Aufwand kein angemessener Ertrag gegenübersteht (s. Kap. 3.2.5) (vgl. Hess 2006: 323; Mandl 2008: 41; Warschauer & Whittacker 1997).

In mehreren Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die Qualität der Einbettung von E-Learning-Aktivitäten in den Unterricht die Motivation der Lernenden erheblich beeinflusst. Warschauer (1996b) verglich bei der Auswertung von schriftlichen Erhebungen unter Fremdsprachenlernenden den durchschnittlichen Motivationswert mehrerer Kursgruppen und fand heraus, dass

> the class that had the lowest mean motivation score […] was the class whose computer work was most peripheral to the goals and structure of the course […]. In contrast, the two courses with the highest mean motivation scores […] were classes where computer work was absolutely integral to the class. (ebd.: 10)

Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine umfassende Evaluationsstudie zur Nutzung von elektronischen Zusatzlernangeboten durch Sprachstudentinnen, von der Hess (2006) berichtet: „Der subjektiv empfundene Wert des E-Lernens ergibt sich primär aus seiner direkten Verknüpfung mit dem Unterricht […]." (ebd.: 315) Damit E-Learning-Aktivitäten bei den Lernenden auf Akzeptanz stoßen, müssen Lehrende sicherstellen, dass sie als integrativer Teil des gesamten Unterrichtsablaufs mit nachvollziehbaren Zielsetzungen wahrgenommen werden. Diesbezüglich sind verschiedenste Gestaltungsmöglichkeiten denkbar: z.B. kann ein Unterrichtsthema durch die Arbeit mit den neuen Medien weitergeführt, ergänzt, vertieft oder auch vorbereitet

werden; E-Produkte und -Ergebnisse können im Klassenzimmer präsentiert oder in Gruppen weiterbearbeitet werden, usw. (vgl. Boeckmann 2008: 16; Mandl 2008: 41 f., 44)

3.3.4 Mediengerechte Aufgabenstellungen

Unter 3.3.2. wurden bereits wesentliche Ansprüche an E-Learning-Aufgaben formuliert. Damit der Einsatz der neuen Medien tatsächlich einen funktionalen Mehrwert für den Lernprozess bringt (s. Kap. 3.3.1), muss ihr Potential auch mediengerecht genutzt werden, d.h. es müssen Aufgabenstellungen entwickelt werden, die nur oder besonders effizient mit den neuen Medien verwirklicht werden können. Es reicht nicht, Elemente aus dem herkömmlichen Unterricht in den virtuellen Raum zu verlagern, um ihnen den *Touch* des Modernen zu verleihen (vgl. Boeckmann 2008: 18; Mandl 2008: 47; Roche 2006: 131). Dies ist letztlich auch eine Frage der vielbeschworenen Authentizität (vgl. Legutke et al. 2000: 59). Beispiele für mediengerechte Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit der computervermittelten Kommunikation werden im Kapitel 4.1 besprochen.

3.3.5 Institutionelle Rahmenbedingungen

Abschließend ist es wichtig, das Lehren und Lernen mit neuen Medien in einem größeren Rahmen zu betrachten: Die erfolgreiche Umsetzung von E-Learning-Szenarien liegt nicht allein in der Verantwortung der Lehrenden, sondern muss in den institutionellen Kontexten, in denen sie ausgebildet werden oder arbeiten, vorbereitet und begleitet werden. Notwendig sind spezielle Schulungen, in denen das erforderliche technische und (medien-)didaktische Know-how – die „eLehrkompetenz“ (Mandl 2009: 78) – vermittelt wird, ebenso eine laufende technische Betreuung der Lehrkräfte und die Umstrukturierung von Unterrichtsräumen (vgl. Mandl 2008: 36; Massler 2004: 66; Roche 2006: 140).

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Planung und Durchführung von E-Learning-Aktivitäten nicht selten einen beträchtlichen Mehraufwand für die Unterrichtenden bedeutet (Konzeption von Lerneinheiten, Ausarbeitung von Aufgaben, Unterstützung der Lernenden, usw.). Gerade Institutionen wie die Hochschulen, die eine umfassende Implementierung von E-Learning anstreben, müssen daher Wege finden, die Lehrenden zu entlasten und gleichzeitig eine angemessene Betreuung der Lernenden zu gewährleisten, z.B. durch den Einsatz von E-Tutorinnen. Der Anspruch auf eine qualitativ hochwertige E-Lehre lässt sich jedenfalls nicht mit Sparmaßnahmen verbinden (vgl. Mandl 2008: 36; 2009: 81 f.).

4. Online-Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Dieses Kapitel widmet sich der kommunikativen Dimension der neuen Medien, die für den Fremdsprachenunterricht aus vielerlei Gründen von besonderem Interesse ist. Gemäß der Kategorisierung, die ich im Kapitel 3.1.2 vorgenommen habe, wird der Blick auf die Funktionen der Kommunikation, der Publikation und der Kooperation gerichtet, die Chats, Diskussionsforen, E-Mails, Weblogs und Wikis im Unterricht erfüllen können. Zunächst sollen verschiedene Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der didaktischen Anwendung dieser Werkzeuge aufgezeigt werden, um darauf aufbauend der Frage nachzugehen, welchen Mehrwert sie für das Fremdsprachenlernen bringen. Das Diskussionsforum wird in den Ausführungen einen besonders breiten Raum einnehmen, da es der Untersuchungsgegenstand meines Forschungsprojektes ist, das im zweiten Teil der Arbeit präsentiert wird.

4.1 Didaktische Gestaltung von computervermittelter Kommunikation

Bevor die Vielseitigkeit der neuen Kommunikationsmedien anhand von konkreten Unterrichtsbeispielen und -vorschlägen illustriert wird, sollen ein paar grundsätzliche Betrachtungen zur didaktischen Gestaltung von computervermittelter Kommunikation angestellt werden.

4.1.1 Vorüberlegungen

Was ist zu beachten, wenn man sich als Lehrer dafür entscheidet, seine Schülerinnen mit einem oder mehreren Online-Kommunikationsmitteln arbeiten zu lassen? Die Antworten auf diese Frage wurden schon in den Ausführungen des dritten Kapitels vorbereitet, dessen wichtigste Schlussfolgerungen ich nochmals in Erinnerung rufen möchte: Die Planung von E-Learning-Aktivitäten muss mit inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Überlegungen einhergehen. Sie betreffen die Zielsetzungen der Aktivitäten, deren Funktion innerhalb des Unterrichtsganzen, passende Aufgabenstellungen, die didaktische Konzeption der Abläufe und die notwendigen Ressourcen. Was dies im Zusammenhang mit der computervermittelten Kommunikation bedeutet, soll nun genauer erläutert werden.

Zielsetzungen und Aufgabenstellungen

In den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 wurden die Besonderheiten der Kommunikationsprozesse analysiert, die durch die Anwendungen Chat, Forum, E-Mail, Blog und Wiki ausgelöst werden. Sie bedingen, für welche Aufgaben die Werkzeuge eingesetzt (s. Kap. 4.1.2-4.1.6) und welche Unterrichtsziele mit ihnen verfolgt werden können. Ein simples Beispiel: Wenn ich möchte, dass meine Lernenden einander Ergebnisse aus Gruppenarbeiten vorstellen, werde ich dafür wohl kaum den Chat wählen, sondern ein Medium, das die Präsentationen dauerhaft für alle verfügbar macht, wie z.B. ein Forum oder ein Wiki.

Für die Fremdsprachendidaktik stellen die Online-Kommunikationsprozesse nicht nur den Weg zu einem Ziel dar, sondern sie sind bereits das Ziel bzw. eines der Ziele. Die berühmte Formel „Sprachenlernen ist Sprachgebrauch“[54] drückt aus, dass Sprache gelernt wird, indem sie (rezeptiv und aktiv) gebraucht wird (vgl. Eck et al. 1994: 61; Wolff 2002: 4). Somit ist es die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den Lernenden möglichst zahlreiche und vielfältige Gelegenheiten zu verschaffen, in denen sie Sprache benutzen können. Die computervermittelte Kommunikation erweitert diese Gelegenheiten, indem sie es erlaubt, sprachliche Kontakte auszuweiten, z.B. durch Kommunikation mit Personen außerhalb des Klassenzimmers, oder sie zu intensivieren, z.B. durch zusätzliche Kommunikation innerhalb der Lerndengruppe (vgl. Roche 2006: 133 f.; Rösler 2007: 151).

Welche sprachlichen Lernprozesse im Detail bei der Online-Kommunikation ablaufen, hängt von der Beschaffenheit der kommunikativen Vorgänge ab. Viele Didaktikerinnen, z.B. Rösler (2008: 383), sind der Ansicht, dass der Chat, der im ersten Kapitel als „getipptes Gespräch“ bzw. als schriftlicher Diskurs bezeichnet wurde, die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten fördert, indem sie im schriftlichen Modus vorbereitet und geübt werden: Nach Warschauer (1996a: 10) ist synchrone Kommunikation „an important bridge for transfer of communication skills from the written to spoken domain.”

Platten (2008: 4) sieht im Chat ebenso wie in den dialogischen asynchronen Kommunikationsformen (Forum, E-Mail) die Möglichkeit zur Unterstützung schriftlicher kommunikativer Kompetenzen und meint damit, auch wenn sie es anders benennt, im Grunde dasselbe wie Rösler und Warschauer. Dies wird deutlich, wenn man Masslers (2008: 15) Kriterienkatalog der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit betrachtet, laut dem unter schriftliche kommunikative Kompetenzen z.B. folgende Fertigkeiten fallen: Nachfragen, wenn die Aussagen des

[54] nach Ellis (1986): „Language learning is language use.“

Partners nicht verständlich waren; auf Äußerungen des Partners Bezug nehmen; eigene Aussagen begründen können, usw.

Da die unterschiedlichen Bezeichnungen der zitierten Autoren sehr verwirrend sind, erscheint es mir sinnvoller, nur von „kommunikativen Kompetenzen" zu sprechen, ohne die Medialität der Äußerungen (schriftlich/mündlich) einzubeziehen. Dementsprechend kann man an dieser Stelle festhalten, dass die dialogischen Kommunikationsformen Chat, Forum und E-Mail die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen fördern. Hingegen sind die eher monologischen Kommunikationsformen Weblog und Wiki dafür geeignet, „die Erstellung sorgfältig erarbeiteter Texte" (Platten 2008: 4), d.h. Textproduktions- oder Schreibkompetenzen zu trainieren.

Letzteres müsste im Grunde auch für Forumnachrichten und E-Mails gelten, zumal sie im Kapitel 2.2.2 als (dialogische) Texte definiert wurden. Gerade *Postings* in Foren haben eine gewisse Ähnlichkeit mit Wiki- und Blog-Beiträgen, da sie an einem für alle Kommunikationsteilnehmerinnen zugänglichen Ort gespeichert und insofern publiziert werden. Damit möchte ich Folgendes sagen: Im Forum und per E-Mail können – anders als im Chat – beide Bereiche, die kommunikativen Fähigkeiten und die Schreibkompetenzen, geübt werden[55]. Welches Lernziel im Vordergrund steht, hängt davon ab – und nun bin ich wieder bei den Aufgaben angelangt – wie die Kommunikationssituation gestaltet ist, z.B. über welches Thema, mit wem, mit welcher Intention, usw. kommuniziert/geschrieben wird.

Von wesentlicher Bedeutung ist daher, wie eine Aufgabe angelegt wird. Dies soll das folgende Beispiel verdeutlichen: Black (2005: 16) berichtet aus ihren Erfahrungen mit dem didaktischen Einsatz von Diskussionsforen, dass die Kommunikation darin eine Prozess- und eine Produktseite hat: „it may be viewed as both discussion (process) and a document to be assessed (product)". Dementsprechend bildet das Forum – wie die Autorin es nennt – einen „text of talk" (ebd.: 6) ab. Welche Seite stärker hervortritt, steuert sie über die Aufgabenstellung: Die Prozessseite (kommunikative Kompetenzen) steht im Mittelpunkt, wenn ihre Kursteilnehmer persönliche Erlebnisse miteinander teilen sollen; der Produktaspekt (Textproduktion) überwiegt, wenn die kritische Betrachtung eines Themas unter verschiedenen Blickwinkeln verlangt wird (vgl. ebd.).

[55] Das trifft ebenso auf Wikis und Blogs zu, die beide auch eine interaktive Komponente enthalten (Kommentarmöglichkeiten im Blog, Diskussionsmöglichkeiten im *thread mode* des Wikis). Sie ist allerdings ein Zusatz zur (monologischen) Hauptfunktion.

Ablauf der Aktivitäten und Ressourcen

Die Planung von Online-Aktivitäten erschöpft sich nicht in der Erstellung von geeigneten Aufgaben. Wie Abfalterer (2007: 95) betont, ist computervermittelte Kommunikation kein „Selbstläufer", sondern muss von den Lehrenden in Gang gehalten werden. Sie sollten daher schon im Vorhinein überlegen, in welchem Ausmaß und in welcher Form sie dazu beitragen werden. Das bedeutet nicht unbedingt, dass sie sich in die Kommunikationsvorgänge einschalten müssen (z.B. wäre dies bei der E-Mail-Kommunikation kontraproduktiv, wenn sie jeweils zwischen zwei Partnern stattfindet); die Betreuung und Beratung der Lernenden kann auch offline erfolgen (vgl. Beißwenger & Storrer 2008: 131). In vielen Fällen ist es aber ratsam, dass die Lehrperson online Präsenz zeigt, um direktes Feedback zu geben, Fragen schnell zu beantworten, Konflikte und Probleme früh zu erkennen, usw. (vgl. Collins & Berge 1996; Metz et al. 2004b: 135) Besonders, wenn im virtuellen Raum diskutiert wird und wenn Einigungen erzielt werden sollen, ist die Moderation der Kommunikationsprozesse wichtig.

Zu diesem Thema sind zahlreiche Ratgeber verfasst worden (z.B. Salmon 2000, 2004). Das zeigt, wie essentiell die adäquate Betreuung der Lernenden für das Gelingen von Online-Kommunikation ist. Im Kapitel 3.2.5 wurde die Bedeutung von Rückmeldungen im Lernprozess unter kognitiven, motivationalen und emotionalen Gesichtspunkten dargestellt. Allerdings ist zu bedenken, dass Beratungs- und Moderationstätigkeiten viel Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Ertmer et al. 2007). Wenn regelmäßig online gearbeitet und kommuniziert wird, wäre daher der Einsatz von E-Tutoren optimal (s. Kap. 3.3.5). Unter bestimmten Umständen kann die Moderationsrolle auch an Lernende übergeben werden (vgl. Hartmann 2007: 58). Weiteres dazu werde ich im Kapitel 4.1.3 besprechen.

Zwei weitere Kriterien, die bei der Gestaltung von computervermittelter Kommunikation im Hinblick auf die Motivation und die Emotionen der Lernenden eine große Rolle spielen, sind die Einbettung der Aktivitäten in den gesamten Unterrichtsverlauf und ihre organisatorische Vorbereitung. Auf den ersten Punkt muss hier nicht mehr näher eingegangen werden, da sich das Kapitel 3.3.3 ausführlich damit auseinandergesetzt hat. Den zweiten Faktor betreffend sollten die Lernenden die Gelegenheit bekommen, sich mit der Bedienung des jeweiligen Werkzeugs, das im Unterricht verwendet wird, vertraut zu machen. Ein sanfter und spielerischer Einstieg kann Unsicherheiten und Ängste der Nutzerinnen abbauen und für eine positive emotionale Grundstimmung (s. Kap. 3.2.5) sorgen (vgl. Apel 2003a: 108; Petko 2003: 210; Salmon 2004: 29 f.). Auch wenn die Handhabung der einzelnen *Tools* relativ einfach ist und

nur minimale technische Kenntnisse erfordert, darf man nicht erwarten, dass die Lernenden das allein bewältigen (vgl. Abfalterer 2007: 77; Salmon 2004: 29 f.)[56].

4.1.2 Der Einsatz von Chats

Die fremdsprachendidaktische Nutzung von Chats ist im Vergleich zu anderen Online-Kommunikationsformen (z.B. der Forenkommunikation) relativ gut erforscht. Im deutschsprachigen Raum gibt es einige Arbeiten jüngeren Datums (z.B. Engler 2003; Ollivier 2008; Platten 2001), während im anglo-amerikanischen Raum Untersuchungen zur synchronen Kommunikation in den 1990er Jahren Hochkonjunktur hatten (z.B. Beauvois 1994; Kern 1995; Warschauer 1996a)[57]. Alle diese Studien basieren auf sog. didaktischen Chaträumen, die eigens für eine Lernendengruppe eingerichtet werden und zu denen Fremde keinen Zutritt haben (außer es handelt sich um eingeladene Gäste) (vgl. Platten 2001: Kap. 4).

Die Teilnahme der Lernerinnen an öffentlichen Chats ist laut Schmidt (2005: 13) nicht zu empfehlen, da eine unüberschaubare Anzahl von Gesprächspartnern und unzählige Parallelkonversationen ohne thematischen Zusammenhang die Orientierung darin schwer machen. In einem didaktischen Chat sind die Beteiligten hingegen zahlenmäßig eingegrenzt und die Kommunikation wird – wie im herkömmlichen Konversationsunterricht – durch „didaktisch denkende Gesprächspartner" (Rösler 2007: 62), sprich durch Lehrerinnen oder Tutorinnen, bewusst gestaltet, d.h. das Gesprächsthema ist vorgegeben und mit einer konkreten Aufgabenstellung verbunden (vgl. Platten 2001: Kap. 4; Schmidt 2005: 14).

Chats eignen sich aufgrund ihrer Nähe zu mündlichen Gesprächen besonders zur organisatorischen Unterstützung von Arbeits- und Kooperationsprozessen, etwa im Rahmen von ortsübergreifenden Projekten zwischen zwei Gruppen von Lernenden: Da eine direkte Rückkopplung (s. Kap. 2.2.2) möglich ist, können rasch Vorschläge ausgetauscht und Vereinbarungen (z.B. Absprachen über Termine, Vorgehensweisen, Arbeitsaufteilung) getroffen werden. Ein solcher „Abstimmungschat" (Metz et al. 2004b: 168) ist wesentlich zeiteffizienter als vergleichbare Kommunikationsvorgänge in Foren oder über E-Mails (vgl. Abfalterer 2007: 14; Apel 2003a: 114; Metz et al. 2004b: 168 f.). Die kurzen Reaktionszeiten im Chat begünstigen

[56] Mit der organisatorisch-technischen Seite der Online-Kommunikation werde ich mich nicht weiter beschäftigen, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Ich gebe also keine Auskunft darüber, wie Lehrende auf Kommunikationssoftware zugreifen können, welche Anbieter es im Internet gibt oder welche technischen Funktionalitäten verschiedene Systeme haben. Für nähere Informationen dazu möchte ich auf Abfalterer (2007: 15 ff.), Metz et al. (2004) und Thelen & Gruber (2003: 363 f.) verweisen.

[57] Diese Publikationen verwenden für die synchrone Kommunikation nicht die Bezeichnung „Chat", sondern Ausdrücke, die direkt auf die Diskursart referieren: *Electronic Discussion, Computer-Assisted Classroom Discussion*, usw.

auch die Durchführung eines virtuellen *Brainstormings*, das Metz et al. (2004b: 170) „Cyberstorming“ oder „Ideenfindungschat“ nennen: Die Spontaneität der Interaktion und die dadurch entstehende konversative Dynamik erlauben eine effektive gemeinsame Gedankensammlung, während im Forum zeitliche Verzögerungen auftreten, die die Assoziationskette unterbrechen können (s. nächstes Kap.) (vgl. ebd.: 170 f.).

Am häufigsten werden Chats für Diskussionen zu verschiedenen Themen eingesetzt. Auf diese Anwendungsform beziehen sich auch die meisten empirischen Forschungen, deren wichtigste Ergebnisse im Kapitel 4.2.1 besprochen werden. Eine interessante Variante von Diskussionen sind Online-Rollenspiele, bei denen die Lernenden in Kleingruppen miteinander interagieren (vgl. Schmidt 2005: 14). Unabhängig von der durchgeführten Aktivität empfehlen mehrere Autoren für die Chatkommunikation die Bildung von Gruppen zu drei bis sechs Personen, damit die Gesprächssituation übersichtlich bleibt (z.B. Metz et al. 2004b: 163). In diesem Fall können die Lehrenden aber nicht die Moderationsfunktion übernehmen, da sie nicht gleichzeitig in mehreren Chats anwesend sein können, sodass andere Lösungen (z.B. Einsatz von Tutorinnen, Moderation durch Lernende) gefunden werden müssen.

Ein Verzicht auf Moderation ist in Chatgesprächen nicht ratsam, da sie aufgrund ihrer Dynamik leicht „aus dem Ruder geraten“ können. Die Aufgabe der Moderatorin ist es, für einen kohärenten Ablauf des Diskurses zu sorgen und ein thematisches Ausufern zu verhindern, Kommunikationsregeln (die „Chatiquette“[58]) vorzugeben und auf ihre Einhaltung zu achten, eventuell auch die Vergabe des Rederechts zu bestimmen, usw. (vgl. Abfalterer 2007: 110 ff.; Häfele & Maier-Häfele 2008: 31). Die Ergebnisse von Chatkonversationen sollten gesichert werden, indem sie im Präsenzunterricht nochmals zusammengefasst und gegebenenfalls weiterverarbeitet werden. Dazu kann es hilfreich sein, am Ende der Online-Sitzung ein Chatprotokoll auszudrucken und es entweder in der Stunde zu analysieren oder von Lernenden als Hausübung auswerten zu lassen (vgl. Metz et al. 2004b: 165, 171).

4.1.3 Der Einsatz von Diskussionsforen

Laut Häfele & Maier-Häfele (2008: 48) ist das Diskussionsforum das am häufigsten genutzte Werkzeug in der Online-Kommunikation. Dafür gibt es mehrere Gründe: seine besonders leichte Handhabung und Zugänglichkeit, das große Angebot an kostenloser Software im In-

[58] „Chatiquette“ ist eine Ableitung vom Begriff „Netiquette“, der eine Verschmelzung von *net* und *etiquette* darstellt und die Verhaltens- und Kommunikationsregeln im Internet bezeichnet (vgl. Metz et al. 2004b: 134). Dazu gehört z.B. ein respektvoller und höflicher Umgangston. Beispiele für eine Chatiquette und eine Netiquette innerhalb von Diskussionsforen bieten Häfele & Maier-Häfele (2008: 24 f., 46 f.).

ternet und die Tatsache, dass es zur Standardausstattung von Lernplattformen[59] gehört, die vor allem an Universitäten im Rahmen von E-Learning eingesetzt werden (vgl. auch Abfalterer 2007: 59). Umso mehr überrascht es, dass die Literatur zum Forum, verglichen mit der zu anderen Kommunikationsmitteln, relativ spärlich ist. Meine Recherchen förderten kaum fremdsprachendidaktische Publikationen (als einziges Beispiel kann ich Hartmann 2007 nennen), geschweige denn Forschungsarbeiten zu Tage. Die wenigen Untersuchungen, die sich speziell mit dem Forum beschäftigen, stammen aus anderen Lehr-/Lernkontexten (z.B. An & Frick 2006; Anderson & Kanuka 1997; Ertmer et al. 2007). Auffällig ist auch, dass deutschsprachige Veröffentlichungen selten sind.

Diskussionsforen werden im Unterricht – wie der Name nahelegt – sehr häufig für Diskussionen genutzt. Diese finden allerdings unter ganz anderen Bedingungen statt als Chatdiskussionen und als „Realdiskussionen" (Apel 2003a) in *face-to-face*-Situationen. Aufgrund der Asynchronie der Kommunikation entsteht im Forum keine diskursive Dynamik; es kommt nicht zu einer gemeinsamen, kontinuierlichen Entwicklung der Diskussion. Stattdessen sind die Beteiligten in gewisser Hinsicht „einsame Rezipienten" (ebd.: 104), die beim Öffnen der Forumseite einen „Argumentehaufen[s]" (ebd.: 105) vorfinden, durch den sie sich erst einmal lesend durcharbeiten müssen, um selbst zur Diskussion beitragen zu können (vgl. ebd.: 99). Danach dauert es mitunter einige Tage, bis jemand (wenn überhaupt) auf ihr *Posting* reagiert. Dies kann von Lernenden als Belastung empfunden werden, wie Baurmann (2004: 139) bei der Befragung von Teilnehmerinnen eines Fachdidaktikseminars feststellte:

> Aus eher kritischen Rückmeldungen geht hervor, dass die aktive Teilnahme in einem Forum aufwändiger ist als in einer Präsenzveranstaltung. Das Diskutieren wird als schleppend empfunden, da teilweise mehrere Tage vergehen bis auf Beiträge reagiert wird. Dies führt mitunter dazu, dass der „rote Faden" und der unmittelbare „Pingpong-Effekt" einer verbalen Diskussion verloren geht [sic!].

Ein Medium für die rasche Entscheidungsfindung ist das Forum definitiv nicht; dafür eignet sich der Chat (s. voriges Kap.) weitaus besser (vgl. Abfalterer 2007: 61). Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, ist die Asynchronität der Kommunikation allerdings eine potentielle Bereicherung für Diskussionen: Da die Lernenden beliebig viel Zeit zur Vorbereitung ihrer Äußerungen haben (s. Kap. 4.2.1), können sie besser durchdachte Beiträge liefern (vgl. Hartmann 2007: 57; Petko 2003: 206 f.):

[59] Lernplattformen (engl.: *Learning Management Systems*) sind umfassende netzbasierte Softwaresysteme, die Lehr-/Lernprozesse mit verschiedenen Funktionen wie Benutzer- und Kursverwaltung, Distribution von elektronischen Lerninhalten, Integration von Kommunikations- und Lernwerkzeugen, usw. unterstützen können (vgl. de Witt 2005: 80). Für nähere Informationen zu Lernplattformen in technischer und didaktischer Hinsicht vgl. Metz et al. (2004b: 217 ff.) und Schulmeister (2003).

> Asynchronous discussion allows for reflective thought and "talk", components valued in effective discussion. These same components make asynchronous discussion more viable than synchronous discussion in fostering higher order thinking, social construction of meaning, and reflection […]. (Black 2005: 9)

Ein höheres Reflexionsniveau stellt sich aber nicht von alleine ein, sondern muss durch die Aufgabenstellung gezielt gefördert werden. Minimalistische Diskussionsaufträge führen unausweichlich zu minimaler Partizipation und minimaler Qualität der Auseinandersetzung. So berichten mehrere Didaktikerinnen, dass die Forenkommunikation schnell in die Trivialität abgleiten kann und sich oftmals im unverbundenen Austausch von Informationen oder in der ständigen Wiederholung der gleichen Ideen erschöpft (vgl. Black 2005: 14; Petko 2003: 218). Um dies zu vermeiden, müssen Diskussionen sorgfältig inszeniert werden:

> Was im realen Klassenraum bereits hinlänglich bekannt ist, muss für virtuelle Klassenräume wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Diskussionen, Online oder im Klassenzimmer, bedürfen sorgfältiger Inszenierung […]. Es ist sogar davon auszugehen, dass die ungewohnte Umgebung eines virtuellen Seminars eine sogar noch sorgfältigere Vorbereitung verlangt als Diskussionen in klassischen Unterrichtsumgebungen. (Petko 2003: 218)

Um Diskussionen in Gang zu bringen, ist es nach Petko (2003: 213) wichtig, Themen zu finden, die kontrovers sind und für die Lernenden eine subjektive Relevanz (s. Kap. 4.2.2) besitzen. Weiters eignen sich problemorientierte Aufgabenstellungen sehr gut, da Kommunikation zu ihrer Bewältigung notwendig ist und so nicht in den „Verdacht" des Selbstzweckes (s. Kap. 4.2.2) gerät (vgl. ebd.: 212). Bekannte Kunstgriffe aus dem Konversationsunterricht können durchaus auch online angewendet werden: So ist es beispielsweise denkbar, im Forum wie im Chat Rollenspiele zu arrangieren (vgl. Apel 2003a: 105 f.). Indem die Lernenden aus der ihnen zugewiesenen Rolle Stellung zu einem Thema beziehen, kann das Spektrum der eingebrachten Argumente und Sichtweisen beträchtlich erweitert werden (vgl. Janda 1996: 70).

Häfele & Maier-Häfele (2008: 201) schlagen vor, zu gegebenen Streitfragen Pro- und Contra-Gruppen zu bilden, in denen die Lernenden möglichst viele Argumente sammeln sollen. Foren lassen sich normalerweise sehr leicht in mehrere Unterforen aufspalten, sodass jeder Gruppe ein eigener Arbeitsbereich zur Verfügung gestellt werden kann. Bei dieser Aktivität liegt der Schwerpunkt nicht auf dem Diskutieren, sondern auf der systematischen, gemeinsamen Argumenteentwicklung, in der statt der persönlichen Stellungnahme mehr der inhaltliche Beitrag zählt (vgl. Apel 2003a: 102). Die Lernenden müssen versuchen, an die Argumente ihrer Kolleginnen anzuknüpfen, sie weiterzuspinnen und neue Fäden in die Auseinandersetzung einzuflechten. So entsteht – um beim Bild zu bleiben – ein „Teppich" von aufeinander

bezogenen Argumenten. Apel (ebd.) benutzt eine andere handwerkliche Metapher dafür: Er bezeichnet diese Art des Forums als „kollektive Gedankenschmiede“.

Die gesammelten Argumente können später die Grundlage für eine Diskussion – entweder im Präsenzunterricht oder in einem Chat – bilden (vgl. Häfele & Maier-Häfele 2008: 201). Noch zweckmäßiger wäre es, sie in eine Textproduktion einfließen zu lassen. Wenn ich die Forenbeiträge soeben als „Argumenteteppich“ beschrieben habe, wollte ich damit anklingen lassen, dass sie in ihrer Gesamtheit bereits eine Vorform von Text oder die erste Stufe der Textualisierung darstellen (vgl. Leiter-Köhrer 2002: 188). Darauf kann in der Folge aufgebaut werden: Der Schreiber wählt nun aus den Nachrichten die Bausteine für seinen Text und verbindet sie so miteinander, dass sie ein kohärentes, linearisiertes Ganzes ergeben (vgl. ebd.: 185).

Indem das Forum als gemeinschaftlicher Zwischenschritt „auf dem Wege zum Text“ (ebd.: 188) eingeschoben wird, kann der Schreibprozess in zweierlei Hinsicht erleichtert werden: Erstens wird er in zwei Phasen aufgeteilt und somit in seiner Komplexität reduziert (s. Kap. 4.2.3), zweitens können die Schreiber in beiden Phasen – einmal durch Anknüpfen, einmal durch Weiterverarbeiten – auf Ideen und Argumente ihrer Kolleginnen sowie auf bereits vorformulierte sprachliche „Versatzstücke“ zurückgreifen (s. Kap. 4.2.2). So lernen die Beteiligten voneinander und miteinander: „Dieses gegenseitige ‘Abschauen’ hat einen stark lernfördernden Aspekt […].“ (Schrack 2009b: 30)

Wie das letzte Beispiel gezeigt hat, muss ein Diskussionsforum – trotz der begrifflichen Affinität – nicht unbedingt zur Abhaltung von Diskussionen eingesetzt werden: „Generell ist ein Forum ein Instrument für interaktive Schreibakte, das verschiedene Funktionen erfüllen kann. Ein Forum ist nicht auf einen bestimmten Kommunikationstyp festgelegt.“ (Apel 2003a: 102) Dementsprechend gibt es in der Fachliteratur noch viele andere Vorschläge für die didaktische Nutzung eines Forums. Beispielsweise kann es als Ablage für die (Zwischen-)Ergebnisse von Recherchen und Gruppenarbeiten dienen (vgl. Abfalterer 2007: 60; Hartmann 2007: 58). Nachdem diese allen Lernenden zugänglich gemacht wurden, können sie dann online oder im Präsenzunterricht weiterverwertet werden.

Hartmann (2007: 58) liefert eine andere, sehr interessante Idee, die ich hier weiterspinnen möchte: In einem Forum können Fragen zur Prüfungsvorbereitung platziert und von den Lernenden arbeitsteilig beantwortet werden. Es ist leicht vorstellbar, dass sich diese Art von Kooperation für die Lernenden lohnt (s. Kap. 3.2.4), da alle das gleiche Ziel verfolgen (das Bestehen der Prüfung) und der Aufwand auf dem Weg dorthin für die Einzelperson erheblich

reduziert wird[60]. Man könnte die Ausarbeitung von Fragen auch als Gruppenarbeit gestalten. Hier werden allerdings die Grenzen des Forums deutlich: Wenn es das Ziel ist, auf jede Frage einen kompakten und kohärenten Antworttext zu produzieren, hilft das Forum nicht viel weiter, da Beiträge nur aneinandergehängt, aber nicht direkt ergänzt oder verändert werden können. Ein Wiki (s. Kap. 4.1.6) ist hingegen genau dafür perfekt geeignet.

Bisher habe ich nur von möglichen Aufgabenstellungen für das Forum gesprochen. An manchen Stellen habe ich auch Wege aufgezeigt, wie die Aktivitäten in den restlichen Lehr-/ Lernprozess eingebettet werden können. Wichtig ist, dass das, was online passiert, nicht „im Sand verläuft", sondern Spuren im Unterricht hinterlässt (vgl. Apel 2003a: 109; Petko 2003: 213). Es gibt leider kein Patentrezept, wie man dies als Lehrender am besten anstellt. Für Diskussionen gilt jedenfalls – wie für Chatkonversationen (s. voriges Kap.) – die Mindestanforderung, dass ihr Verlauf im Präsenzunterricht zusammengefasst und die wichtigsten Aspekte herausgefiltert werden sollen. Dabei können zugleich sprachliche Schwierigkeiten in anonymisierter Form thematisiert werden (vgl. Mandl 2008: 43 f.).

Lehrende sollten aber nicht erst am Ende einer Forumsitzung aktiv werden, sondern auch ihre Entwicklung begleiten, besonders wenn Diskussions- und Ideenbildungsprozesse stattfinden. Wie bereits im Kapitel 4.1.1 erläutert wurde, umfasst die Online-Moderation folgende Aufgaben: den Kommunikationsfluss aufrecht erhalten, im Fall von Missverständnissen oder Konflikten vermitteln, auftauchende Fragen beantworten, usw. Um die eingangs angesprochene Reflexivität und Tiefe der Auseinandersetzung zu gewährleisten, ist es außerdem notwendig, die Kommunikationsprozesse laufend zu modellieren und zu strukturieren, z.B. indem neue Impulse gegeben oder thematische Abweichungen eingedämmt werden (vgl. Metz et al. 2004b: 134; Petko 2003: 215 f.). Vom Engagement der Moderatorin hängt letztlich die Teilnahmebereitschaft der Lernenden ab:

> Motivation und Moderation bedingen einander beim Online Lernen: Ohne gelungene Moderation wird ein didaktisches Forum von den Lernenden wahrscheinlich nicht angenommen werden und nichts ist demotivierender als ein Forum, in dem nichts los ist[61], in dem keine Beiträge geschrieben werden. (Hartmann 2007: 58)

An & Frick (2006) ermittelten in einer schriftlichen Umfrage unter Universitätsstudenten eine Reihe von Faktoren, die bei der Gestaltung von asynchronen computervermittelten Diskussio-

[60] Wie mit passiven Teilnehmern, sog. *lurkers*, die „aus zweiter Hand" lernen (Salmon 2004: 63) und vom (Mehr-)Engagement anderer profitieren, umgegangen werden soll, ist wiederum eine andere Frage.

[61] Döring (2002: 257) spricht von „toten" Foren, Abfalterer (2007: 94) von „verwaisten" Foren: „Unattraktive oder kaum frequentierte Netzforen teilen, bildhaft gesprochen, das Schicksal wenig besuchter Veranstaltungen im 'realen' Leben. Es herrscht oft gähnende Leere in solchen Foren und das weit zurückliegende Datum des letzten Eintrags lässt sie zudem als veraltet erscheinen." (Abfalterer 2007: 94)

nen im Hinblick auf die Motivation der Teilnehmer eine Rolle spielen. Die Ergebnisse der Untersuchung untermauern die Überlegungen, die in diesem Kapitel bisher angestellt wurden, und ergänzen sie um einen weiteren Punkt, der daran erinnert, dass Lernaktivitäten stets mit einem angemessen Ertrag verbunden sein müssen (s. Kap. 3.2.5):

> Students reported that if their instructors a) have an enthusiastic attitude toward CMC[62], b) select appropriate topics, c) provide guidance and structure for discussion, d) regularly participate in the discussion, e) provide immediate feedback, and f) give appropriate credit towards their course grade for participating in CMC, it would help them learn better from CMC. (ebd.: 8)

Da mit Moderationstätigkeiten ein hoher Zeitaufwand für die Lehrenden einhergeht, schlagen mehrere Didaktiker vor, sie in die Verantwortung der Lernenden zu übergeben[63], womit gleichzeitig weiterführende Ziele verfolgt werden können: Beispielsweise lässt Schrack (2009a: 24 f.) seine Schülerinnen abwechselnd Forendiskussionen zu selbst gewählten Themen moderieren und legt Wert darauf, dass sie abschließend ihre Erfahrungen als Moderatorinnen reflektieren. Black (2005: 19) beauftragt Gruppen von Lernenden mit der Betreuung des Forums, die auch dafür zuständig sind, die Diskussionsergebnisse am Ende schriftlich zusammenzufassen.

Ertmer et al. (2007) zeigen auf, dass anstatt der oder zusätzlich zur Moderation ein *Peer Review*-Verfahren angewendet werden kann, bei dem sich die Lernenden anhand von vorher vereinbarten Kriterien gegenseitig Feedback zu ihren Forumbeiträgen geben. Auf diese Weise wird der Grad der Interaktivität erhöht und sichergestellt, dass jede Nachricht, die im Forum landet, auch beachtet und kommentiert wird (was ein Moderator im Normalfall nicht gewährleisten kann) (vgl. ebd.: 3, 14). Voraussetzung ist allerdings, dass im Vorfeld entschieden wird, wer welches *Posting* rezensieren soll.

4.1.4 Der Einsatz von E-Mails

> Der Einsatz von Email beim Fremdsprachenlernen stellt im Augenblick von allen Aspekten der Neuen Medien den didaktisch am besten durchdachten und auch begleitend erforschten dar […]. (Rösler 2000: 123)

Diese Feststellung, die Rösler vor zehn Jahren machte, gilt auch heute noch: Die elektronische Post ist die Kommunikationsform, über die im Kontext der Fremdsprachendidaktik bisher am meisten geforscht und geschrieben wurde (z.B. Fischer 1998; Massler 2004; Tella 1991, 1992). Sie wird vor allem im schulischen Bereich im Rahmen von Klassenkorrespondenzen

[62] CMC ist die Abkürzung für: *Computer-Mediated Communication* (computervermittelte Kommunikation).
[63] Das heißt aber nicht, dass sich die Lehrenden ganz aus der Online-Kommunikation heraushalten sollen. Vielmehr müssen sie sie stets „im Auge behalten", um bei Schwierigkeiten eingreifen zu können.

eingesetzt und bringt gegenüber dem herkömmlichen Austausch per Brief den Vorteil, dass auch mit weit entfernten Partnerinnen kommuniziert werden kann, ohne lange und demotivierende Wartezeiten in Kauf nehmen zu müssen (vgl. Rösler 2007: 51). In der Mehrzahl der Fälle werden für den E-Mail-Kontakt Sprecherinnen der Zielsprache ausgewählt, seltener eine andere Gruppe von Fremdsprachenlernenden.

Die Kommunikation mit Muttersprachlern wird als „eine hervorragende authentische Ressource für das Fremdsprachenlernen“ (Schmidt 2005: 10) geschätzt (s. Kap. 4.2.2). Dementsprechend sollen die Partner aus dem Zielsprachenland einerseits authentischen sprachlichen Input liefern und Sprachvorbilder sein, andererseits als Experten für Vokabular oder Grammatik sowie als kulturelle Informanten fungieren (vgl. Massler 2004: 42; Warschauer & Whittacker 1997):

> Cross-cultural E-mail exchanges benefit students immensely by giving them the opportunity to test out their hypotheses about the target culture and to obtain first-hand information from native informants. (Van Handle & Corl 1998: 130)

Damit dies gelingt, muss der E-Mail-Verkehr mit spezifischen Aufgabenstellungen und Zielsetzungen verbunden werden. Denn, wie die Erfahrung von Legutke et al. (2000: 61) und vielen anderen Didaktikerinnen zeigt: „Der Austausch über Haus, Familie, Hund, Hamster und Musikgruppen kommt in der Regel relativ bald zum Erliegen.“ Es reicht also nicht, die Lernenden einfach „drauflos“ schreiben zu lassen, in der Hoffnung, dass dabei von allein etwas pädagogisch Wertvolles herauskommt, sondern es muss ein geeigneter inhaltlicher Rahmen für die Kommunikation gefunden werden (vgl. ebd.).

Um interkulturelles Lernen anzuregen, empfehlen Warschauer & Whittacker (1997), mit den Lernenden „research questions“ für vergleichende Untersuchungen („comparative investigations“, Warschauer 1997a: 475) zu einem bestimmten Thema zu erarbeiten. So diskutierte beispielsweise Galloways (1996) Englischklasse mit *native speakers* anhand von selbst erstellten Fragebögen über kulturelle Stereotype. Ähnlich war ein Projekt angelegt, von dem Massler (2004) berichtet: Deutsche Schülerinnen führten mit Kolleginnen und externen Personen eine Umfrage zu frei gewählten Themen (z.B. Sport, Mode) durch und verglichen anschließend die Ergebnisse mit den Informationen, die ihre Kommunikationspartner in Kanada erhoben hatten.

Im Projekt, das Legutke et al. (2000) beschreiben, bildete die Lektüre eines Romans, in dem Konflikte und Verständigungsprobleme zwischen verschiedenen sozialen Klassen und ethnischen Gruppen behandelt werden, den Ausgangspunkt für einen Erfahrungsaustausch der be-

teiligten Lernenden. Literatur stand auch im Zentrum eines E-Mail-Kontakts zwischen bulgarischen Englischstudierenden und muttersprachlichen Lehramtsstudierenden aus New York, den Meskill & Rangelova (1996) betreuten. Die angehenden Lehrerinnen gaben den Studenten aus Bulgarien Auskunft bei kulturbezogenen und sprachlichen Fragen, die sich aus der Lektüre von zeitgenössischen amerikanischen Kurzgeschichten ergaben, und konnten so den Umgang mit Lernerfragen und -problemen üben. Diese Korrespondenz stellt ein gutes Beispiel für eine Zusammenarbeit dar, die gemäß den Grundsätzen des kooperativen Lernens (s. Kap. 3.2.4) für beide Seiten gewinnbringend ist.

E-Mail-Partnerschaften können auch in längerfristige Projekte eingebunden werden, bei denen die Beteiligten gemeinsame Produkte und Publikationen („shared student publications", Warschauer 1997a: 475) gestalten. So entwarfen die Lernenden in der oben bereits erwähnten Studie von Massler (2004) eine Jugendzeitschrift, die im Internet veröffentlicht wurde. Dabei verfassten die deutschen Schülerinnen englische Artikel, während die kanadischen Schülerinnen auf Deutsch schrieben. Meloni (1996) organisierte einen Austausch zwischen Englischstudierenden an drei verschiedenen amerikanischen Universitäten[64], die zusammen einen „tricity guide" zu vorgegebenen Themen wie z.B. „historical places", „restaurants", usw. anfertigten. Die Lernenden, die sich mit demselben Thema jeweils in einer anderen Stadt befassten, gaben einander Feedback zu ihren Texten. Auf dieser Vorgehensweise basierte übrigens auch das von Massler geschilderte Projekt.

Für eine ganz andere Art von Textproduktion nutzte Manteghi (1996) die E-Mail-Kommunikation. Nach der Lektüre und Diskussion mehrerer Märchen schrieben ihre Deutschlernenden ein eigenes Märchen nach dem Muster von Fortsetzungsgeschichten: Die Lehrende verschickte ein E-Mail mit einem Einleitungssatz, das in der Folge von Student zu Student weitergeleitet und jeweils um einen Abschnitt ergänzt wurde. Zum Schluss wurde der gesamte Text im Unterricht überarbeitet und allen Lernerinnen in der endgültigen Version zugesendet. In diesem Fall diente der E-Mail-Verkehr also nicht dazu, Kontakte mit externen Personen aufzunehmen, sondern eine kooperative Schreibaktivität innerhalb einer Klasse durchzuführen.

Als letztes Beispiel möchte ich ein Projekt vorstellen, das Van Handle & Corl (1998) dokumentierten und in dem die E-Mail-Kommunikation zur Abhaltung von Diskussionen zwischen örtlich getrennten Partnerinnen verwendet wurde. Die Teilnehmerinnen zweier univer-

[64] Dies ist eines der wenigen Beispiele für eine ortsübergreifende Kooperation, in der keine muttersprachlichen Experten mitwirken.

sitärer DaF-Kurse hatten wöchentlich die Aufgabe, denselben Text zu lesen, einen Kommentar dazu zu verfassen und diesen per E-Mail (Mailingliste) an alle Studierenden zu schicken. Die Stellungnahmen sollten mündliche Diskussionen im Präsenzunterricht vorbereiten, auf denen wiederum umfangreichere Textproduktionen aufbauten[65]. Laut Van Handle & Corl (1998: 134, 137) stiegen durch den Online-Austausch die Beteiligung der Studierenden sowie die inhaltliche Qualität ihrer Beiträge in den *face-to-face*-Debatten deutlich an. Darüber hinaus entstanden auch bessere schriftliche Arbeiten.

4.1.5 Der Einsatz von Weblogs

Den Weblogs wurde im Bildungsbereich bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, zumindest was die deutschsprachigen Länder betrifft. In Nordamerika sind sie weiter verbreitet; hauptsächlich von dort kommen auch die wenigen Publikationen und empirischen Forschungsarbeiten, die es gibt (z.B. Bartlett-Bragg 2003; Brooks, Nichols & Priebe 2004; Du & Wagner 2005).

Weblogs werden aufgrund ihrer chronologischen Struktur im pädagogischen Kontext sehr häufig mit Lernjournalen[66] assoziiert. Ein Lernjournal ist „ein vom Lernenden selbst zu führendes stetiges Protokoll des eigenen Lernprozesses“ (Apel 2003b: 1). Diese Dokumentation dient gleichzeitig der Reflexion von Lernerfahrungen und -strategien. Somit verfolgt ein Lernjournal zwei Hauptziele: die tiefere inhaltliche Verarbeitung des Lernstoffes[67] (kognitive Komponente) und die Unterstützung des Lerners bei der Steuerung seiner Lernprozesse (metakognitive Komponente). Für das zweite Ziel spielen ferner die Rückmeldungen der Lehrperson eine große Rolle: Das Lernjournal ist nämlich nicht nur zum persönlichen Gebrauch des Lerners, sondern auch als Grundlage für eine individualisierte Lernberatung gedacht (vgl. ebd.: 1 f.; Du & Wagner 2005: 3).

Während das Lernjournal in der herkömmlichen Papierform nur mit der Lehrerin geteilt wird, erreicht es in der Online-Variante eine größere Leserschaft. Diese kann auf die Mitlernenden begrenzt sein, wenn geschlossene Blogs angelegt werden, oder potentiell die gesamte Inter-

[65] Diese Aktivitäten haben bezüglich ihres Ablaufs eine gewisse Ähnlichkeit zum Beispiel der Zwei-Phasen-Schreibaufgabe, das ich im Zusammenhang mit dem Forum (s. voriges Kap.) besprochen habe. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass bei der E-Mail-Kommunikation kein sichtbarer „Teppich“ von Äußerungen entstehen kann, da diese nicht an einem zentralen Ort gesammelt werden (s. Kap. 2.2.1, 2.2.2).
[66] In der Literatur wird als Synonym auch der Begriff „Lerntagebuch“ gebraucht.
[67] Gemäß der konstruktivistischen Auffassung von Lernen unterstützt die aktive und intensive Auseinandersetzung mit Lerninhalten die Wissenskonstruktion (vgl. Du & Wagner 2005: 3).

netöffentlichkeit umfassen[68]. Daraus ergeben sich mehrere Vorteile: Die Tatsache, dass die Texte online publiziert werden, sorgt den Erfahrungen vieler Didaktiker zufolge dafür, dass die Lernenden mehr Verantwortung übernehmen und sorgfältiger arbeiten (vgl. Abfalterer 2007: 74; Du & Wagner 2005: 4). Gleichzeitig können sie sich an den Journalen ihrer Kolleginnen orientieren und neue Impulse für den eigenen Lernprozess daraus ziehen. Zudem unterstützen die Feedbackmöglichkeiten von Blogs die Interaktion der Lernenden und den Austausch über Lernerfahrungen, was sich wiederum positiv auf die Verarbeitung der Lerninhalte auswirkt (vgl. Du & Wagner 2005: 3 f.).

Du & Wagner (2005) stellten eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Online-Lernjournalen auf den Lernprozess von Studierenden an und konnten nachweisen, dass die Qualität der Weblogs mit den Kursleistungen korrelierte: Studierende, die ihre Blogs gewissenhaft führten, erzielten bessere Ergebnisse als diejenigen, die nachlässige Blogger waren. Dies deutet darauf hin, dass Blogs in Form von Lernjournalen dazu geeignet sind, Lernprozesse zu fördern. Nicht zwangsläufig müssen sie aber im Unterricht nur in dieser Variante auftreten. Grundsätzlich können sie zur Veröffentlichung von Texten verschiedenster Art dienen (vgl. Abfalterer 2007: 72; Bartlett-Bragg 2003: 3). Die Vorteile, die sich durch das Vorhandensein einer Leserschaft und die zur Verfügung stehenden Kommentarmöglichkeiten ergeben (s. weiter oben), kann sich der Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Optimierung von Schreibprozessen zunutze machen. Näheres dazu werde ich in den Kapiteln 4.2.2 und 4.2.3 ausführen.

4.1.6 Der Einsatz von Wikis

Wikis sind wie Weblogs in pädagogischen Kontexten bisher wenig verbreitet. Am Anstieg der Literatur zu diesem Thema in den letzten Jahren zeigt sich aber, dass sie „im Kommen“ sind (z.B. Beißwenger & Storrer 2007, 2008; Thelen & Gruber 2003, 2005). Im Bereich der Fremdsprachendidaktik liegen bereits einige empirische Untersuchungen vor (z.B. Lund & Smørdal 2006; Odendahl 2007; Platten 2008).

Wikis wurden dazu geschaffen, um das kooperative Publizieren im Web zu unterstützen (s. Kap. 2.2.1). Darin besteht auch ihr größtes didaktisches Potential, wobei unterschiedliche Formen und Grade der Zusammenarbeit von Schreibenden denkbar sind. Zunächst erlaubt der

[68] Wenn das Online-Lernjournal, wie Apel (2003b: 4) empfiehlt, nur der Lehrperson zugänglich gemacht wird, bietet das Weblog im Vergleich zum Papierformat keinen Zusatznutzen. Dann besteht m.E. auch kein Grund für einen Medienwechsel (außer das Journal wird begleitend zu einer Telelehrveranstaltung geführt).

thread mode wie die Kommentarfunktion in Blogs, im Stile eines *Peer Review*-Verfahrens kritische Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu Texten abzugeben (vgl. Abfalterer 2007: 103; Beißwenger & Storrer 2008: 134). Dadurch, dass Wiki-Seiten von jeder Teilnehmerin, nicht nur von der Autorin, geändert werden können, ist es im Gegensatz zum Forum und zum Weblog auch möglich, Korrekturen und inhaltliche Ergänzungen direkt im Text vorzunehmen. Dieser Vorteil wird konsequent genutzt, wenn die Aufgabenstellung so angelegt ist (s. Kap. 4.2.3), dass an einem Text mehrere Personen gleichberechtigt mitwirken, und sich eine „community of authors" (Thelen & Gruber 2003: 356) herausbildet.

Dabei ist die Versionenverwaltung ein besonders hilfreiches Werkzeug: Sie macht alle Schreib- und Überarbeitungsvorgänge transparent und einer Diskussion zugänglich (vgl. Beißwenger & Storrer 2007: 7). So kann einerseits die Reflexion über Schreibprozesse gefördert werden, andererseits vergrößern sich damit für die Lehrenden auch die Beratungsmöglichkeiten, da sie erstmals direkte Einblicke in die Entstehung von Texten bekommen:

> Während in „traditionellen" Lehrveranstaltungen die Lehrenden von den Arbeiten der Studierenden zumeist erst das fertige Produkt (sei es eine schriftliche Seminararbeit, sei es ein mündlich vorgetragenes Referat) vorgestellt bekommen, kann mit Wikis bereits der Arbeitsprozess selbst zum Gegenstand von Reflexion, Kommentierungen und konstruktivem Feedback gemacht werden. (Beißwenger & Storrer 2008: 131)

Insgesamt können Wikis dazu beitragen, beim Schreiben das Gewicht von der Produkt- auf die Prozessorientierung zu verlagern (s. Kap. 4.2.3), da die Seiten etwas „prinzipiell Unfertiges, Veränderbares" (Thelen & Gruber 2003: 358) an sich haben. Dies ist auch ein Vorteil bei der Begleitung und Dokumentation von Projekten: Die aufgezeichneten (Zwischen-)Ergebnisse können in beliebig vielen Schritten leicht ausgebaut werden, ohne dass – wie im Forum oder im Blog – die Übersichtlichkeit unter dem Anwachsen des Materials leiden würde. Das senkt nach Beißwenger & Storrer (2007: 6) „die Hürde für das Festhalten auch vorläufiger Gedanken oder Ergebnisse". Durch die Möglichkeit zur direkten Weiterverarbeitung der Inhalte kann die Prozessdokumentation sogar fließend in die Produktpräsentation übergehen.

Das Projektmanagement über ein Wiki bindet auch die Lehrenden tendenziell stärker in den Arbeitsprozess ein: Sie können sich kontinuierlich über den aktuellen Stand und die Fortschritte der Arbeit in den einzelnen Gruppen informieren, auf den Diskussionsseiten Zwischenergebnisse kommentieren, Probleme oder Unsicherheiten früh erkennen und beheben und so den Projektverlauf effizient begleiten (vgl. ebd.). Dies erfordert unter Umständen einen beträchtlichen Mehraufwand, der von den Lehrenden im Vorfeld einkalkuliert werden muss (vgl. Würffel 2008: 15 f.). Keinesfalls sollte aber die Betreuung der Lernenden vernachlässigt

werden, da es sonst – wie bereits in anderen Zusammenhängen ausgeführt wurde (s. Kap. 4.1.3) – zu Motivationsschwierigkeiten kommt.

In der Literatur gibt es einige sehr interessante Anregungen für verschiedene Arten von Textproduktionen in einem Wiki. Beißwenger & Storrer (2007: 5) erläutern, dass die Aufarbeitung von umfangreichen Stoffgebieten durch die technischen Mittel eines Wikis optimal unterstützt wird: Bezüge zwischen einzelnen Themen und ihren Unterthemen können durch die Verlinkung von Seiten verdeutlicht werden; ebenso ist es möglich, Verweise auf weiterführende Ressourcen im WWW einzufügen. Ich könnte mir vorstellen, dass im Fremdsprachenunterricht auf diesem Weg z.B. landeskundliche Inhalte entfaltet werden oder schrittweise eine Lernendengrammatik aufgebaut wird. Wichert (2004b: 77 f.) liefert eine Idee für Hypertextproduktionen im Literaturunterricht, die sich sehr gut auf ein Wiki übertragen lässt: Zu einem literarischen Ausgangstext können die Lernenden eine Reihe von Webseiten verschiedenster Art gestalten, die mit diesem verlinkt werden: Webseiten mit Worterklärungen, mit persönlichen Kommentaren und Interpretationen, mit Hintergrundinformationen zur Autorin, usw.

Wikis eignen sich auch für kreative Schreibaufgaben, z.B. für das Verfassen von sog. *Branching Stories*. Das sind Geschichten, in denen der Leser an bestimmten Punkten selbst entscheidet, wie es weitergeht, indem er zwischen mehreren Handlungsoptionen wählt. Solche textuellen Verzweigungen können in Wikis leicht mit Hyperlinks realisiert werden (vgl. Abfalterer 2007: 84). Platten (2008: 13 ff.) berichtet von einer Fortsetzungsgeschichte, die in der „Interaktiven Schreibwerkstatt im Wiki-Web“ auf der frei zugänglichen Lernumgebung „JETZT Deutsch lernen“ des Goethe-Instituts[69] (s. Goethe-Institut o.J.) entstand. Die Lernenden hatten die Aufgabe, zum bereits vorhandenen Text jeweils eine Passage hinzuzufügen und dabei an den bisherigen Verlauf der Geschichte anzuknüpfen – sowohl in inhaltlicher (thematische Kohärenz) als auch in sprachlicher Hinsicht (kohäsive Mittel). Plattens Analyse des Textes zeigt, dass es den Teilnehmenden gelungen ist, diese Anforderungen umzusetzen.

Die Schreibwerkstatt des Goethe-Instituts ist ein öffentliches Wiki für Lernende aus aller Welt. Bei der unterrichtlichen Nutzung von Wikis können die Lehrenden ähnlich wie bei der Verwendung von Blogs entscheiden, ob sie die Leser- und Autorenschaft auf die Gruppe der Lernenden begrenzen möchten (geschlossene Wikis) oder ob allen *Internetusern* der Zugang

[69] Die Lernumgebung ist ein Kooperationsprojekt des Goethe-Instituts mit der Süddeutschen Zeitung und der Universität Gießen und bietet ein umfangreiches Lernangebot, zu dem u.a. die Arbeit mit authentischen Texten aus dem Jugendmagazin „jetzt.de“ sowie Austauschmöglichkeiten mit anderen Lernenden (Chat, Forum) gehören. Die „Interaktive Schreibwerkstatt im Wiki-Web“ soll den Teilnehmerinnen helfen, ihre Schreibkompetenzen zu verbessern und enthält eine Fülle von Aufgaben. Die Fortsetzungsgeschichte, von der hier gesprochen wird, ist nur eine von vielen. Weitere Informationen dazu finden sich bei Platten (2008: 4 f., 9 ff.).

zum Wiki erlaubt wird (offene Wikis). Denkbar ist auch ein Mittelweg: In halboffenen Wikis können externe Besucherinnen die Texte zwar lesen, aber nicht ändern; dies ist den registrierten Benutzerinnen vorbehalten (vgl. Abfalterer 2007: 64 f.). Laut den Erfahrungen von Beißwenger & Storrer (2008: 137) motivieren Wikis, die zur Veröffentlichung im WWW vorgesehen sind, die Lernenden mehr und führen zu einem besonderen Engagement. Auf die Bedeutung der Leserschaft für Schreibprozesse werde ich genauer im Kapitel 4.2.2 eingehen.

4.2 Potential und Grenzen der computervermittelten Kommunikation

Nachdem im letzten Kapitel anhand zahlreicher konkreter Beispiele die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von computervermittelter Kommunikation besprochen wurden, soll nun aufgezeigt werden, welchen Nutzen die Fremdsprachendidaktik daraus im Hinblick auf die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen und Schreibkompetenzen ziehen kann. Dabei wird, ähnlich wie im Kapitel 3.2, deutlich werden, dass sich das Potential und die Grenzen der neuen Kommunikationsmedien nur in Abhängigkeit vom jeweiligen Unterrichtskontext bestimmen lassen.

4.2.1 Vor- und Nachteile schriftlicher Interaktionen

Schon in den späten 1980er Jahren hielt die computervermittelte Kommunikation in den Fremdsprachenunterricht Einzug (vgl. Warschauer 1996a: 9). Seitdem sind – sowohl im anglo-amerikanischen als auch im deutschen Sprachraum – diverse Forschungsarbeiten und Publikationen erschienen. Ein großer Teil davon beschäftigt sich mit den besonderen Lernbedingungen, die aus der Schriftbasiertheit des Austauschs im Vergleich zur *face-to-face*-Kommunikation resultieren. Diese Faktoren wurden hauptsächlich in Untersuchungen zu synchronen Online-Diskussionen ermittelt, gelten aber neben dem Chat auch für das Forum und die E-Mail-Kommunikation sowie für die interaktiven Bereiche von Weblogs und Wikis.

Transparenz und Permanenz

Mit der Schriftlichkeit ist zunächst eine größere Transparenz der Kommunikation bzw. des Unterrichtsgeschehens verbunden. So können etwa im Chat Äußerungen zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächsverlaufs nachgelesen werden. Im Falle von Foren, E-Mails, Weblogs und Wikis werden sie sogar dauerhaft gespeichert und sind nach Belieben jederzeit abrufbar. Dadurch können Kommunikationsprozesse im Nachhinein einer Metareflexion unterzogen

werden (vgl. Hartmann 2007: 57; Metz et al. 2004b: 129 f.; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 49).

Gleichzeitig geht mit der schriftlichen Form eine Festlegung in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht einher, die dem mündlichen (dialogischen) Austausch fremd ist: Ihm haftet ein gewisser provisorischer Status an, da getätigte Äußerungen leicht nachträglich korrigiert oder ergänzt werden können (vgl. Portmann 1991: 423). Dies ist in der schriftlichen und besonders in der asynchronen Online-Kommunikation in der Regel nur mit einem größeren Aufwand möglich (s. weiter unten: Aushandlungsprozesse). Beiträge nehmen daher eine höhere Verbindlichkeit an: Sie stehen sozusagen „schwarz auf weiß" im Raum (vgl. Metz et al. 2004b: 130).

Reflexivität und Komplexität

Baurmann (2004: 139) zufolge wird die höhere Verbindlichkeit in der schriftlichen Kommunikation von Lernenden mitunter als Belastung wahrgenommen, da Aussagen besser vorbereitet und durchdacht werden müssen als in *face-to-face*-Situationen. Diese intensivere Reflexion, die tendenziell vor der Veröffentlichung stattfindet (s. auch Kap. 4.1.3), ist aus didaktischer Sicht grundsätzlich wünschenswert und wird vor allem durch asynchrone Kommunikationsmittel wie z.B. das Diskussionsforum gefördert (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 49; Warschauer 1997a: 474). Sie bieten einen größeren zeitlichen Spielraum bei der Formulierung von Beiträgen und reduzieren den Äußerungsdruck, der normalerweise in der mündlichen Kommunikation herrscht. Dieser entsteht durch die Gesprächsdynamik, die den Teilnehmern kaum Zeit lässt, ihre Gedanken in Worte zu fassen: Wer zu lange überlegt, verpasst den Anschluss an den Verlauf der Diskussion (vgl. Apel 2003a: 100).

In der asynchronen computervermittelten Kommunikation kann das nicht passieren: Durch die zeitliche Distanz zwischen der Produktion und der Rezeption von Äußerungen wird das Interaktionsgeschehen verlangsamt und es ist nicht mehr notwendig, sofort zu reagieren. Infolgedessen werden kognitive Kapazitäten freigesetzt, die dazu verwendet werden können, den Aufbau und die Formulierung von Beiträgen sorgfältig zu planen. Damit erhöhen sich potentiell die Komplexität und die Qualität der Sprachproduktion im Vergleich zur *face-to-face*-Kommunikation (vgl. ebd.; Weingarten 1997b: 11; Wichert 2004b: 84):

> First, in contrast to oral class or group discussions, it [electronic discussion] provides language learners with a less stressful environment for expressing and exchanging ideas. Learners have more time to think about what they want to say and how they want to formulate their utterances. They do not have to be concerned about how they sound, they are

> able to monitor their grammatical accuracy if they wish to, and they can experiment with longer, more complex syntactic constructions. (Chun 1996: 81)

Im Chat gilt dies allenfalls in einem geringeren Ausmaß: Aufgrund der Synchronität des Austauschs ergibt sich nur ein marginaler Zeitgewinn und der „Imperativ der Geschwindigkeit" (Portmann 1991: 423), dem die Lernenden beim Sprechen ausgesetzt sind, ist hier nicht wirklich ausgeschaltet (vgl. Hess 2006: 324; Rösler 2007: 50). Laut Platten (2003: 148) fällt daher die sprachliche Elaboriertheit der Gesprächsdynamik „zum Opfer". Trotzdem ist mehreren empirischen Untersuchungen zufolge der Sprachgebrauch in synchronen computervermittelten Diskussionen in lexikalischer und syntaktischer Hinsicht komplexer als der in der mündlichen Kommunikation. Beispielsweise stellte Warschauer (1996a) bei Online-Konversationen von Englischstudierenden eine größere Variation im benutzten Wortschatz sowie ein häufigeres Vorkommen von hypotaktischen Konstruktionen fest.

Andere Forscher bestätigen nur einen Teil dieser Ergebnisse. So fand Kern (1995) bei einem Vergleich zwischen synchronen Online-Diskussionen und *face-to-face*-Diskussionen zum gleichen Thema heraus, dass die teilnehmenden Französischstudenten im erstgenannten Setting kürzere und weniger komplexe Sätze produzierten und dass dabei auch die formale Korrektheit vernachlässigt wurde:

> This is very likely due to the fact that short, simple messages tended to elicit more responses than long complex ones. Furthermore, in electronic conferences, writing brief messages allows the participant to follow the discussion more closely, because attention can be quickly returned to reading other participants' comments. (ebd.: 468)

In Bezug auf andere Kriterien beobachtete Kern in seiner Studie aber sehr wohl eine größere Elaboriertheit in der Online-Kommunikation: Die Beiträge der Lernenden wiesen zum einen eine höhere inhaltliche Qualität und zum anderen eine höhere lexikalische Dichte auf. Dieser Effekt übertrug sich auch auf die schriftlichen Hausübungen, die im Anschluss verfasst wurden (vgl. ebd.: 460, 470). Einen solchen positiven Einfluss von computervermittelten Diskussionen auf nachfolgende Textproduktionen stellten – wie im Kapitel 4.1.4 angeschnitten wurde – ebenso Van Handle & Corl (1998: 137) im Rahmen der didaktischen Nutzung von Mailinglisten fest.

Partizipation

Kern (1995: 465) verzeichnete in seiner oben erwähnten Untersuchung nicht nur eine größere (lexikalische) Vielfalt, sondern auch einen größeren Umfang der Sprachproduktion im elektronischen Modus. Im Vergleich zu mündlichen Diskussionen entfielen auf jeden Studenten

zwei bis vier Mal so viele Sätze. Dabei war die Beteiligung insgesamt sehr ausgewogen: Während in den *face-to-face*-Gesprächen einige wenige Lernende dominierten und manche gänzlich schwiegen, meldeten sich online ausnahmslos alle zu Wort. Warschauer (1996a: 8) spricht diesbezüglich von einem „strong equalizing effect of computer-mediated communication", den er selbst in einer Studie mit universitären Fremdsprachenlernenden nachweisen konnte (ebd.: 14, 20).

Für die größere Ausgeglichenheit von Online-Diskussionen gibt es zwei Ursachen: Einerseits ist die herkömmliche Regelung des Sprecherwechsels über nonverbale Signale außer Kraft gesetzt, sodass mehrere Personen zur selben Zeit Beiträge eintippen können und prinzipiell jede die gleiche Chance hat, sich Gehör zu verschaffen (vgl. ebd.: 459; Platten 2003: 155). Andererseits herrscht nach Auskunft von Lernenden eine informellere, entspanntere Atmosphäre, die zu einer größeren Äußerungsfreiheit führt (vgl. Beauvois 1994: 180; Kern 1995: 470). Dies liegt an der räumlichen Distanz zwischen den Teilnehmerinnen, die gerade zurückhaltenden und schüchternen Personen hilft, kommunikative Hemmungen abzubauen (vgl. Apel 2003a: 100; Petko 2003: 218 f.). Laut Untersuchungsergebnissen von Beauvois (1994: 180, 184) werden computervermittelte Diskussionen als weniger stressbeladen empfunden, da die Sprecher im Unterschied zur *face-to-face*-Kommunikation im Moment der Äußerung nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und von ihren Kolleginnen „angestarrt" werden. Auch die Angst, Fehler zu machen, die gerade im fremdsprachlichen Konversationsunterricht einen besonderen Hemmfaktor darstellt, scheint online weniger stark ausgeprägt zu sein (vgl. Ollivier 2008: 53).

Anonymität ist eine weitere wichtige Einflussgröße in der computervermittelten Kommunikation. Aus Studien zum Verhalten von nur online miteinander verkehrenden Personen geht hervor, dass das Fehlen sozialer Hinweisreize (Informationen über den sozialen Hintergrund der Beteiligten: Alter, Aussehen, Status, usw.), die in *face-to-face*-Situationen normalerweise über den visuellen Kanal übermittelt werden, einen „Nivellierungseffekt" (Döring 2003: 155) hervorruft: „Weder die imposante Gestalt, noch die laute Stimme, der Altersvorsprung oder die elegante Kleidung schaffen […] einen Kommunikationsvorteil." (ebd.) Folglich werden soziale Hürden und Privilegien beseitigt und machen einer größeren Offenheit, Ehrlichkeit, Partizipation und Egalität Platz (vgl. ebd.; Hesse et al. 2002: 287; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 51).

Insgesamt erhöht Anonymität das Sicherheitsgefühl, was sich positiv auf die kommunikative Performanz der Beteiligten auswirkt. Ollivier (2008) konnte dies in einer vergleichenden Stu-

die nachweisen: Er führte mit Französischstudierenden, die sich persönlich kannten, abwechselnd Diskussionen in einem anonymen und einem nicht anonymen Chat durch und befragte die Teilnehmenden anschließend zu ihren Eindrücken. Mehr als die Hälfte von ihnen gab an, im anonymen Szenario eine noch größere Äußerungsfreiheit als im „normalen" Chat verspürt zu haben. Die verstärkte Enthemmung schlug sich vor allem in einer weiter reduzierten Fehlerangst nieder:

> Die Tatsache, dass niemand weiß, wer was – sprich vor allem welche Fehler – geschrieben hat, wirkt positiv und enthemmend auf die Studierenden. […] Die Lernenden können sich dadurch besser auf das konzentrieren, was sie ausdrücken wollen. Der Inhalt, der schlussendlich das Wesentliche an der Kommunikation ist, kann in den Vordergrund treten und die Form in den Hintergrund rücken. (ebd.: 65)

Mangel an sozialer Präsenz und Aushandlungsprozesse

Das Fehlen sozialer Hinweisreize kann unter bestimmten Umständen auch einen Nachteil für die Online-Kommunikation darstellen. Da der normative Einfluss aufgrund der größeren Anonymität der Beteiligten abnimmt, kommt es leichter zu antisozialem Verhalten. Ein sehr bekanntes Phänomen ist das sog. *Flaming*, das bisweilen in Konfliktfällen auftritt. Darunter versteht man eine feindselige, beleidigende Ausdrucksweise, „which apparently occurs due to the same features that encourage free expression" (Warschauer 1997a: 473). Der weiter oben beschriebene enthemmende Effekt, den die soziale Nivellierung mit sich bringt, kann also auch ins Negative umschwenken (vgl. Abfalterer 2007: 93; Döring 2003: 155).

Der sog. Mangel an sozialer Präsenz wird erfahrungsgemäß aber nur in Gruppen problematisch, deren Mitglieder sich nicht persönlich kennen. Abhilfe kann man schaffen, indem man z.B. Fotos oder Steckbriefe der Teilnehmer in die Kommunikationsumgebung integriert und dadurch in Erinnerung ruft, dass hinter jedem Namen und jeder Nachricht ein Mensch steht (vgl. Arnold 2003: 53; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 51 f.). Nicht notwendig sind solche Kompensationsmaßnahmen in Lernkontexten, in denen die computervermittelte Kommunikation als Ergänzung der *face-to-face*-Kommunikation dient, da es hier nicht zu einer „Depersonalisierung des Individuums" (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 51) und infolgedessen kaum zu einer Steigerung von rücksichtslosem Verhalten im Online-Modus kommt (vgl. Abfalterer 2007: 93 f.).

Die Auswirkungen der Kanalreduktion sind allerdings bei jeder Anwendungsform von Online-Kommunikation spürbar: Durch das Wegfallen von visuellen Informationen werden non- und paraverbale Kommunikationsakte ausgeschlossen, was die adäquate Einschätzung von

Mitteilungen zuweilen beträchtlich erschwert und die Gefahr von Missverständnissen erhöht (vgl. ebd. 2007: 93; Döring 2003: 149). Als weiteres Problem tritt in asynchronen Kommunikationsszenarien hinzu, dass es durch die verzögerte Rückkopplung keine Möglichkeit zu unmittelbarem Feedback und zur Verständnissicherung gibt (vgl. Petko 2003: 206; Weingarten 1997b: 11). Ob eine Aussage bei den Kommunikationspartnern so angekommen ist, wie sie gemeint war, zeigt sich erst später. Umso komplizierter wird es, einmal getätigte Äußerungen zu revidieren und Missverständnisse aufzuklären. Das Aushandeln von Bedeutungen unterliegt also ganz anderen Bedingungen als in der *face-to-face*-Kommunikation (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 49).

Unter diesen Umständen dauert es erheblich länger, Einigkeit in einer asynchronen Online-Diskussion zu erzielen und Arbeitsschritte im Rahmen von kooperativen Aufgaben zu koordinieren (s. Kap. 4.1.2, 4.1.3) (vgl. Abfalterer 2007: 61; Warschauer 1997a: 473). Für den Unterricht sind daher gemäß der sog. *Media Synchronicity Theory* Kommunikationsformen mit hoher Synchronität, sprich der Chat, zu empfehlen, wenn direktes Feedback notwendig ist, während sich Kommunikationsformen mit hoher Asynchronität, wie z.B. das Forum, eher für paralleles Arbeiten eignen (vgl. de Witt 2005: 79; Döring 2003: 136).

Mitteilungsaustausch

Ein anderes charakteristisches Problem der computervermittelten Kommunikation stellt das Überangebot von Informationen dar. Beispielsweise können gut besuchte Foren durch den stetigen Zuwachs an Beiträgen unübersichtlich werden, sofern die Diskussion nicht von einem Moderator strukturiert wird. Die entstehenden großen Textmengen führen dann zu einer Informationsüberlastung der Teilnehmerinnen (vgl. Apel 2003a: 101; Hesse et al. 2002: 288; Petko 2003: 207), die sich negativ auf die Qualität der Kommunikation auswirkt: „Discussants can be so overwhelmed with messages that they ignore what others write and the conversation devolves into monologues […].“ (Warschauer 1997a: 473)

Dieses Phänomen wird in der Fachliteratur auch als „fehlende Nachrichtenverbundenheit” bezeichnet. Wie Massler (2004: 7 f., 14, 164) darlegt, tritt es besonders häufig in E-Mail-Korrespondenzen zwischen Lernenden auf: Die Autorin beobachtete im Rahmen ihrer Studie, dass sich selten Dialoge über mehrere E-Mails hinweg ergaben, dass viele der Beteiligten immer wieder das Gleiche schrieben oder wiederholt nicht auf Fragen ihrer Partner eingingen. Als Ursachen dafür sind zu nennen: eine nicht geglückte Taktung der E-Mails, d.h. zu lange Intervalle zwischen dem Empfangen und dem Verfassen von E-Mails, aber auch Desinteresse

der Lernenden an der Kommunikation und eine fehlende Orientierung an den Adressatinnen der Texte (s. nächstes Kap.).

Das Problem der mangelnden Themenkohärenz existiert auch in Chats: Da es, wie weiter oben erwähnt wurde, keine klar definierten Regeln für den Sprecherwechsel gibt, können mehrere Personen zur gleichen Zeit Mitteilungen abschicken. Diese erscheinen dann untereinander, beziehen sich aber womöglich auf verschiedene vorangegangene Aussagen. Dadurch werden Zusammenhänge zwischen thematisch verwandten Beiträgen unkenntlich gemacht und müssen von den Beteiligten selbstständig hergestellt werden (vgl. Abfalterer 2007: 54; Platten 2003: 155). Wenn keine Moderatorin steuernd eingreift (s. Kap. 4.1.2), können sich außerdem schnell mehrere Gesprächsstränge herausbilden, die im Extremfall in unverbundene, nebeneinander herlaufende Parallelkonversationen münden (vgl. Kern 1995: 460; 469 f.).

4.2.2 Authentizität und Adressatenorientierung

> Der Begriff der Authentizität ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ein schillernder Begriff geblieben; meist wird mit ihm zweierlei verbunden, eine möglichst authentische Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer und die Arbeit mit authentischen Materialien. (Rüschoff & Wolff 1999: 61)

Dabei meint „authentische Interaktion“ die Art und Weise des Umgangs mit den Materialien, sprich die Arbeitsformen im Unterricht, und das Verhältnis der Lernenden zu den Inhalten der Materialien (vgl. ebd.: 62). Aus dieser Definition ist zu schließen, dass authentische Interaktion mehr ist als nur die Nutzung von authentischen Materialien, sondern dass sie bestimmte Charakteristika aufweisen muss, um als authentisch zu gelten.

Authentische Kommunikation

Wenn man diese Feststellung auf die unmittelbar sprachliche Interaktion im Unterricht, d.h. auf die Kommunikation, überträgt und den Begriff „Materialien“ etwas weiter im Sinne des sprachlichen Inputs der Kommunikationspartner fasst, ergibt sich folgender Grundsatz: Authentische Kommunikation ist mehr als die Konfrontation mit dem authentischen sprachlichen Input von Kommunikationspartnern. Es scheint mir wichtig, dies zu betonen, da in der fremdsprachendidaktischen Literatur zur computervermittelten Kommunikation nicht selten die Entsprechung propagiert wird: authentische Kommunikation = Kommunikation mit Sprecherinnen der Zielsprache, insofern diese authentischen sprachlichen Input liefern.

Erwiesenermaßen können Lernende vom Kontakt mit Muttersprachlern profitieren, indem letztere als sprachliche Vorbilder und Informanten dienen (s. Kap. 3.1.4) und zu anspruchsvoller Sprachproduktion anregen (vgl. Massler 2004: 168 f., 178), aber das allein ist noch kein Kriterium für authentische Kommunikation: „Es gilt weiterhin, dass man sich etwas zu sagen haben muss, wenn man produktiv die fremde Sprache ausprobieren will." (Rösler 2007: 62) Ausschlaggebend ist also, dass ein Mitteilungsbedürfnis vorhanden ist (vgl. Hess 2006: 318) – und zwar unabhängig davon, ob mit einem *native speaker* oder einem anderen Lerner kommuniziert wird (vgl. Massler 2008: 1). Erst unter dieser Voraussetzung wird die Kommunikation als relevant und bedeutungsvoll erlebt. Und dadurch steigt wiederum, wie im Kapitel 3.2.5 dargelegt wurde, die Motivation der Lernenden:

> Mitteilungsbezogene Kommunikation, also Kommunikation, von deren Gelingen tatsächlich etwas abhängt, ist […] entscheidend dafür, ob Unterrichtsaktivitäten als signifikant erlebt werden – und wer etwas als signifikant erlebt, ist auch motiviert(er). (Kovács & Czinglar 2009: 24)

Nach Eck et al. (1994: 61) fördert mitteilungsbezogene Kommunikation auf direktem Weg den Spracherwerb[70]: Je höher der Grad an Bedeutungshaltigkeit für die Sprecherin, desto größer ist die Verarbeitungstiefe beim Sprachverstehen und die Behaltensresistenz der verarbeiteten Inhalte – oder in anderen Worten: desto mehr wird dabei gelernt. Folglich gilt es im Fremdsprachenunterricht allgemein und in der computervermittelten Kommunikation im Speziellen, das Mitteilungsbedürfnis der Lernenden zu wecken. Dafür müssen geeignete Kommunikationsthemen gefunden werden, die einen Bezug zu den Interessen und der Lebenswelt der Teilnehmer haben. Sofern dies nicht gelingt und eine gemeinsame Austauschebene fehlt, haftet der Kommunikation – wie häufig in E-Mail-Korrespondenzen (s. Kap. 4.1.4), aber auch in Forendiskussionen (s. Kap. 4.1.3) zu beobachten ist – schnell eine inhaltliche Oberflächlichkeit an, die als höchst unbefriedigend empfunden wird (vgl. Massler 2004: 162 f.; Schmidt 2005: 11).

In diesem Zusammenhang spielt auch die Aufgabenstellung als „Antrieb" der Kommunikation eine große Rolle: Wenn die Lernenden beispielsweise gemeinsam ein Problem lösen oder ein Produkt gestalten sollen, ergibt sich mitteilungsbezogene und zweckgerichtete Kommunikation quasi als Nebeneffekt der Kooperation:

> […] ventures, in which the students use the target language exclusively to accomplish a task, provide students with the occasion for "real" communication, i.e. negotiating for meaning and clarification of ideas. (Beauvois 1994: 178)

[70] vgl. auch Krenn (2007: 23): „Aus psycholinguistischer Sicht ist das Bedürfnis, etwas zu verstehen und sich mitzuteilen, der Motor des Spracherwerbs […]."

Die Rolle der Leserinnen bei der Textproduktion

Das Konzept der Authentizität ist auch in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik verankert: Eine authentische Schreibsituation liegt dann vor, wenn Texte für reale Leserinnen verfasst werden und eine echte kommunikative Absicht erfüllen. Gebrauchstexte im Alltag (wie z.B. Zeitungsartikel, Bedienungsanleitungen) haben immer eine spezifische Funktion und orientieren sich an einem konkreten Publikum; davon hängt wesentlich ihre sprachliche und inhaltliche Gestaltung ab (vgl. Massler 2004: 20; Portmann 1991: 204). Wie Äußerungen in der mündlichen dialogischen Kommunikation stellen also auch Texte kommunikative Akte dar und werden mit den Adressaten ausgehandelt (vgl. Portmann 1991: 429). Der Unterschied besteht allerdings darin, dass beim Schreiben die Vorgänge der Produktion und der Rezeption getrennt sind und der Schreibende keinen direkten Kontakt zu den Leserinnen hat. Er handelt sprachlich autonom, muss sein Publikum aber stets „im Kopf“ behalten (vgl. ebd.: 422 f.).

Die Adressatenorientierung ist ein wichtiges Anliegen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik: Die Lernenden sollen befähigt werden, in ihren Texten auf der inhaltlichen wie der sprachlichen Ebene einen Bezug zu den intendierten Rezipienten herzustellen und Äußerungen so explizit und verständlich zu formulieren, dass sie unabhängig von ihrem Entstehungskontext nachvollzogen werden können (vgl. Massler 2004: 76 f.; Portmann 1991: 423). Die Berücksichtigung der Leserinnenperspektive fällt unerfahrenen Schreibenden (in der Fremdsprache genauso wie in der Muttersprache) in der Regel schwer (vgl. Massler 2004: 20). Die Rahmenbedingungen des Unterrichts verschärfen dieses Problem noch: Die einzigen Personen, die die Lernendentexte zu Gesicht bekommen, sind normalerweise die Lehrer. Da hilft es auch nicht viel, wenn für Schreibaufgaben fiktive Rezipientinnen angesetzt werden (vgl. Portmann 1991: 432 f.).

Um das Bewusstsein der Schreibenden für die Bedeutung des Adressatenbezugs zu fördern, sollten daher reale Leser gefunden werden. Das können z.B. die Mitlernenden, Schülerinnen aus anderen Klassen oder aus Partnerklassen im Ausland sein (vgl. Massler 2004: 20 f.). Die computervermittelte Kommunikation erweitert den Handlungsspielraum diesbezüglich enorm: Einerseits können Texte schneller und einfacher innerhalb einer Lernendengruppe veröffentlicht oder einem speziellen Adressatenkreis (z.B. den Partnerklassen) zugänglich gemacht werden, andererseits kann durch die Publikationsmöglichkeiten im Internet eine räumlich und zahlenmäßig unbegrenzte Leserschaft erreicht werden.

Welchen Einfluss der veränderte Zugang zu realen Rezipientinnen auf die Textproduktion, sprich auf die Realisierung des Adressatenbezugs, hat, wurde bisher meines Wissens kaum erforscht. Untersuchungsergebnisse liegen lediglich im Bereich der E-Mail-Kommunikation vor: Fischer (1998) und Massler (2004) stellten fest, dass die Adressatenorientierung in E-Mail-Korrespondenzen zwischen Schülerinnen im Lauf der Zeit zunahm. Dies resultierte aber nur bedingt in einer höheren Qualität der Texte. So berichtet Massler (2004: 168 f., 178) zwar, dass muttersprachliche Kommunikationspartner – wie bereits weiter oben erwähnt wurde – in ihrer Vorbildfunktion Fremdsprachenlernende dazu anregen können, sich beim Schreiben besondere Mühe zu geben, insgesamt dominierte in den E-Mails, die Massler im Rahmen ihrer Studie analysierte, jedoch die persönliche und inhaltlich-thematische Kommunikationsebene vor derjenigen der sprachlichen Korrektheit. Dadurch bildete sich ein informeller, an der Jugendsprache orientierter Schreibstil heraus (vgl. ebd.: 189 f.).

Aus diesen Erkenntnissen schließt Massler (2004: 199), „dass die computervermittelte Kommunikation nicht dafür geeignet ist, den Schreibprozess und die Erstellung sorgfältig erarbeiteter Texte zu unterstützen“, gibt aber zu bedenken, dass sie sich mit ihrer Aussage nur auf den von ihr untersuchten Anwendungskontext von E-Mail-Kommunikation bezieht (vgl. ebd.: 48). Andere Forscherinnen kamen de facto zu genau entgegengesetzten Ergebnissen: Laut Tella (1992) können Lernende in E-Mail-Projekten dank der Authentizität der Schreibsituation eher als bei „normalen“ Aufgaben zur Überarbeitung ihrer Texte angeleitet werden, wodurch qualitativ bessere Produkte entstehen (s. nächstes Kap.).

Massler analysierte in ihrer Studie nicht nur die E-Mail-Texte der beteiligten Schüler, sondern auch Artikel, die sie für eine gemeinsam veröffentlichte Online-Jugendzeitschrift verfasst hatten. Diese Texte wiesen eine größere sprachliche Korrektheit und deutliche Zeichen von Adressatenorientierung auf: Beispielsweise wendeten sich die Autorinnen direkt an die Leser, versuchten deren Interesse am Textthema zu wecken und stellten ausführliche Hintergrundinformationen dazu bereit. Die Tatsache, dass die Zeitschriftenartikel für ein breiteres Publikum gedacht waren, spornte die Lernenden anscheinend zu besseren Schreibleistungen an (vgl. Massler 2004: 175, 185 f.).

Von ähnlichen Erfahrungen berichten viele andere Didaktikerinnen in der Fachliteratur. So engagieren sich Lernende laut Beißwenger & Storrer (2008: 137) bei der Arbeit mit Wikis mehr, wenn sie wissen, dass ihre Produkte anschließend im WWW veröffentlicht werden (s. Kap. 4.1.6). Eck et al. (1994: 65) sprechen von einem „höheren Verbindlichkeitsgrad“ der Texte und einer größeren Identifikation der Schreibenden mit ihnen. Dadurch steigt die Moti-

vation der Lerner und sie sind bereit, mehr Arbeitsaufwand in den Schreibprozess zu investieren (vgl. Tschirner 1999: 57):

> Das Bewusstsein, dass eigene Arbeitsergebnisse nicht nur von der Lehrkraft bewertet, sondern im Web der Öffentlichkeit vorgestellt und womöglich von anderen Lernenden genutzt oder von potenziellen Arbeit- oder Auftraggebern begutachtet werden, mag zu sorgfältigerem Arbeiten führen. (Döring 2002: 258)

Die vorsichtige Formulierung von Döring („mag“) deutet bereits an, dass das Vorhandensein einer Publikationsmöglichkeit nicht immer und nicht automatisch mehr Motivation und bessere Leistungen bewirkt. Tschirner (1999: 57) bespricht eine ethnographische Studie von Warschauer (1997b) in vier universitären Fremdsprachenkursen, die zeigte, dass

> die Publikation eigener Texte im Internet nur dann zu den beschriebenen positiven Ergebnissen führte, wenn die Lernenden das Gefühl hatten, sie produzierten etwas gesellschaftlich oder kulturell Wertvolles für die Internet-Öffentlichkeit. Wenn die schriftlichen Aufgaben in den Augen der Lernenden weder gesellschaftliche noch kulturelle Relevanz besaßen, brachte auch die Tatsache, dass ihre Arbeiten im Internet veröffentlicht wurden, keinen Mehrgewinn an Motivation und damit auch keine qualitativ höherwertige Leistung. Das Medium selbst verlieh also der Aufgabenstellung keine zusätzliche Legitimation.

Entscheidend ist somit in erster Linie, ob eine Schreibaktivität als relevant empfunden wird. Dann kann es auch motivierend sein, wenn z.B. „nur“ innerhalb der Lernendengruppe publiziert wird. Wie eine Untersuchung von Brooks et al. (2004) über den Einsatz von Weblogs im universitären muttersprachlichen Englischunterricht ergab, ist gerade der freie Zugang zu den Arbeiten der Kollegen ein potentieller Motivationsfaktor beim Schreiben im Internet. Er stellt eine Chance für die Lernenden dar, sich Anregungen für den Schreibprozess zu holen, neue Formulierungen kennen zu lernen und die eigenen Sprachkenntnisse zu erweitern. So kann eine Kultur des Voneinander- und Miteinanderlernens gefördert werden[71]. In einem solchen Rahmen, in dem die Klassenkolleginnen die Leserschaft bilden, kann sich durchaus eine größere Sorgfalt und Adressatenorientierung bei der Textproduktion entwickeln. Dies legen die Erfahrungen von Black (2005) mit einem geschlossenen Forum nahe:

> I found that students tend to write more formally because they are acutely aware that their written responses will be read by both the instructor and their peers. (ebd.: 15)
> Therefore, student writing often improves because the writer anticipates that it will be read and responded to by peers. (ebd.: 16)

[71] Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass den Lernenden diese Chance überhaupt bewusst wird. Beispielsweise schildert Massler (2004: 171), dass manche Teilnehmer des von ihr untersuchten E-Mail-Projektes die Befürchtung äußerten, von ihren Partnerinnen falsche Strukturen zu übernehmen, sofern die Texte nicht von der Lehrperson „abgesegnet“ worden waren. Diese Schüler verlangten auch nach einer Korrektur ihrer eigenen E-Mails, weil sie aus ihrem bisherigen Englischunterricht kein anderes Vorgehen gewohnt waren. Daraus kann man schließen, dass es einige Zeit braucht, bis Lernende den Mehrwert offener Lernformen erkennen (vgl. ebd.: 178). In diesem Sinne ist auch die Bemerkung von Tschirner (1999: 57) zu verstehen, dass „Lerner oft nicht in der Lage sind, offene Lernerfolge einzuschätzen. Fest gefügte naive mentale Lernmodelle erlauben es ihnen nicht, Lernfortschritte, die mit Sicherheit gemacht wurden, zu erkennen und zu bewerten“.

Vereinzelt gibt es allerdings Hinweise darauf, dass das Bewusstsein, für ein Publikum von Mitlernenden zu schreiben, auch negative Begleiterscheinungen haben kann. So erlebten laut Baurmann (2004: 139) Universitätsstudierende das *Posten* in einem Forum mitunter als Druck, da sie sich vor ihren Kommilitonen nicht blamieren wollten. Die Tatsache, dass Online-Beiträge dauerhaft für alle Teilnehmenden zugänglich sind (s. voriges Kap.), kann verschiedenste Probleme verursachen: von Unsicherheiten bezüglich der formalen Gestaltung der *Postings* über Ängste vor Fehlern bis hin zu kompletten Verweigerungen, Texte ins Forum zu stellen (vgl. Apel 2003a: 101; Bloh 2002: 160).

4.2.3 Förderung des Schreibprozesses

Ende der 1980er Jahre kam es im Fremdsprachenunterricht zu einer Wiederentdeckung des Schreibens, nachdem in den Jahren davor im Gefolge der sog. kommunikativen Wende die mündliche Sprachproduktion in Vordergrund gestanden war. Entwicklungen in der Textlinguistik und vor allem Erkenntnisse aus der empirischen Schreibforschung führten in der Schreibdidaktik einen Perspektivenwechsel vom Produkt zum Prozess herbei (vgl. Portmann 1991: 194 f.; Platten 2008: 2).

Prozessorientiertes Schreiben

Die Schreibforschung der 1970er und 1980er Jahre widmete sich verstärkt den Vorgängen während des Schreibens, um daraus Hinweise für die Schreibförderung in unterrichtlichen Kontexten zu gewinnen (vgl. Portmann 1991: 274; Wolff 2002: 220). Im Zuge dessen wurden besonders im anglo-amerikanischen Raum zahlreiche Schreibmodelle[72] entwickelt. Das mit Abstand bekannteste und einflussreichste Modell stammt von Hayes & Flower (1980). Es bildet Schreiben als einen Prozess des Problemlösens ab, der auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist und aus drei Phasen besteht[73]: Planen, Formulieren und Überarbeiten (vgl. Wolff 2002: 221). In der Planungsphase werden in Abstimmung auf das Thema, die Intention und die Adressatinnen des Textes Inhalte bereitgestellt (Generierungsprozess), ausgewählt und angeordnet (Gliederungsprozess). Sie werden dann in der Formulierungsphase in sprachliche Zeichen umgesetzt. Die Überarbeitungsphase dient der Verbesserung der Textqualität vor dem Hintergrund der Schreibabsicht und unter Berücksichtigung der Bedeutungsgenauigkeit (vgl. ebd.: 223 f.; Portmann 1991: 281).

[72] Einen Überblick über Schreibmodelle unterschiedlichster Herkunft und Schwerpunktsetzung gibt Molitor-Lübbert (1996).
[73] Diese Phasen werden allerdings nicht seriell, sondern zyklisch durchlaufen (vgl. Portmann 1991: 281 f.; Wolff 2002: 223).

Die prozessorientierte Schreibdidaktik[74] versucht, empirische Erkenntnisse über Schreibvorgänge für den Unterricht fruchtbar zu machen. Ihr übergeordnetes Ziel ist es, die Lernenden dahingehend zu unterstützen, dass sie sich über ihren eigenen Schreibprozess bewusst werden und Strategien entwickeln, um ihre Schreibziele zu erreichen (vgl. Massler 2004: 28; Portmann 1991: 204, 214 f.). Zu diesem Zweck wird die Komplexität des Schreibvorgangs systematisch reduziert, indem er in mehrere Etappen zerlegt wird. So können gezielte Hilfestellungen für die einzelnen Teilprozesse und die mit ihnen einhergehenden Schwierigkeiten gegeben werden (vgl. Portmann 1991: 385, 390). Folgende Aspekte sind dabei besonders wichtig: die Identifikation der Adressaten und der Schreibabsicht als Ausgangspunkt der Textproduktion (s. voriges Kap.), die Planung des Textinhaltes und der Textstruktur sowie die Evaluierung und Überarbeitung von Texten (vgl. ebd.: 214, 385).

Untersuchungen der fremdsprachlichen Schreibforschung haben gezeigt, dass sich Fremdsprachenlernende aufgrund ihres defizitären (lexikalischen) Sprachwissens und der daraus resultierenden Formulierungsprobleme beim Schreiben hauptsächlich auf die niederen Planungsebenen konzentrieren: Sie hangeln sich sozusagen von Satz zu Satz und vernachlässigen dabei die globale inhaltliche Planung ihrer Texte (vgl. Krings 1989: 415; Wolff 2002: 322 ff.). Im Unterricht sollte daher der Vorbereitung der Textproduktion besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Generierung und Anordnung von Inhalten kann z.B. durch Techniken wie das *Brainstorming*, das *Clustering*, das *Freewriting* und das *Mind Mapping* gefördert werden (vgl. Massler 2004: 28 f.).

Weiters wurde in verschiedenen Studien nachgewiesen, dass unerfahrene Schreiberinnen (in der Fremdsprache wie in der Muttersprache) Schwierigkeiten mit Revisionen haben: Sie überarbeiten ihre Texte häufig nur auf der Oberflächenebene (sprachliche Gestaltung) und nehmen keine Veränderungen an der Tiefenstruktur (inhaltliche Ebene) vor (vgl. Massler 2004: 30). Damit sich die Überarbeitungsbereitschaft der Lernenden erhöht, brauchen sie eine gewisse Distanz zu ihren eigenen Texten. Dies kann durch eine zeitliche Trennung der Entwurfs- und der Überarbeitungsphase sowie durch Rückmeldungen über die Wirkung der Texte erreicht werden (vgl. ebd.: 30 f.). Die Rolle der kritischen Leserinnen und Feedbackgeberinnen wird gerne an die Mitlernenden übertragen. Eine Zusammenarbeit kann aber auch in allen anderen Phasen des Schreibprozesses stattfinden und führt zu einer wesentlichen Entlastung der Betei-

[74] Verschiedene Ansätze in der (mutter- und fremdsprachlichen) Schreibdidaktik erläutert Portmann (1991: 203 ff.; 373 ff.).

ligten. Auf die Formen und Funktionen des kooperativen Schreibens komme ich im nächsten Abschnitt zurück.

Einige der Ausführungen in den letzten Kapiteln haben darauf hingedeutet, dass die computervermittelte Kommunikation unter bestimmten Umständen die Ansprüche der prozessorientierten Schreibdidaktik einlösen kann. Eine derartig vorsichtige Formulierung ist deshalb angebracht, weil zu allen Aussagen, die diesbezüglich gemacht werden, mindestens ebenso viele Einschränkungen notwendig sind. Das soll im Folgenden mitgedacht werden, während ich rekapituliere, welche Ansätze die neuen Kommunikationsmedien zur Förderung des Schreibprozesses bieten.

Bei der Besprechung des adressatenorientierten Schreibens (s. voriges Kap.) hat sich gezeigt, dass allgemein das Engagement und speziell die Überarbeitungsbereitschaft der Lernenden (vgl. das Beispiel von Tella 1992) steigen können, wenn für eine reale Leserschaft geschrieben wird. Solche authentischen Schreibsituationen lassen sich mit den Online-Kommunikationswerkzeugen sehr einfach und effizient herstellen. Wikis verwirklichen die Prozessorientierung in besonderem Maße (s. Kap. 4.1.6): Die leichte und schnelle Editierbarkeit der Seiten begünstigt ein kleinschrittiges Vorgehen beim Schreiben, während die Versionenverwaltung gleichzeitig alle diese Schritte dokumentiert. Dadurch wird es möglich, die bewusste Auseinandersetzung mit Schreibprozessen zu fördern sowie auftretende Schwierigkeiten zu identifizieren und gezielt zu behandeln.

Im Kapitel 4.1.3 habe ich verschiedene Anwendungsmöglichkeiten des Diskussionsforums vorgestellt. Darunter befand sich auch der Vorschlag, das Forum als Ort der kollektiven Gedankensammlung und Vorbereitung von individuellen Textproduktionen zu nutzen: „Gedanken und Argumente können in noch ‘unausgegorener’ Form präsentiert, dann kommentiert, erweitert, ergänzt werden.“ (Hartmann 2007: 57) So werden die Schreibenden entlastet, da sie sich zunächst nur auf einen begrenzten Ausschnitt des intendierten Textes konzentrieren müssen und zusätzlich von den Beiträgen ihrer Mitlernenden (in beiden Phasen des Schreibprozesses) in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht profitieren können. Auf die Chance des Voneinander- und Miteinanderlernens im Kreis der Kollegen beim Online-Publizieren wurde bereits im letzten Kapitel hingewiesen.

Kooperatives Schreiben

Der Begriff „kooperatives Schreiben“ meint grundsätzlich das Produzieren von Texten in der Gruppe (vgl. Würffel 2008: 5). Wie sein Pendant „kooperatives Lernen“ (s. Kap. 3.2.4) kann er verschiedene Formen und Grade der Zusammenarbeit bezeichnen. Karagiannakis (2009: 26) unterscheidet zwei Ausprägungen des kooperativen Schreibens (*cooperative writing*): das interaktive Schreiben (*interactive writing*), bei dem der gesamte Prozess der Texterstellung von mehreren Schreiberinnen gemeinsam durchlaufen wird, und das Schreiben in der Gruppe (*group writing*), bei dem die Lernenden zwar alleine schreiben, aber in bestimmten Phasen der Textproduktion mit anderen Personen (Lehrende, Mitlernende) in Interaktion treten, um Rückmeldungen zu ihren Texten zu erhalten.

Für das kooperative Schreiben im Fremdsprachenunterricht spricht eine Reihe von Argumenten, die ich analog zur Darstellung des kooperativen Lernens im Kapitel 3.2.4 in drei Kategorien einordne. Die im Folgenden genannten Vorteile[75] werden in der Literatur zwar nur auf das interaktive Schreiben im obigen Sinne bezogen, können m.E. aber (in unterschiedlichem Ausmaß) auch für die Variante des individuellen Schreibens in Kombination mit Feedback gelten:

- kognitive Vorteile: Die gemeinsame Arbeit an Inhalt, Textaufbau und Formulierungen reduziert die Komplexität des Schreibprozesses (s. voriges Kap.) und entlastet die einzelnen Schreibenden. Sie können vom Wissen und von den Sprachkenntnissen der anderen in der Gruppe profitieren und dabei ihre eigenen Kompetenzen erweitern (vgl. Faistauer 1997: 176; Legenhausen & Wolff 1991: 349 f.; Würffel 2008: 7). Gleichzeitig ist die Kooperation ein Ventil für authentische, mitteilungsbezogene Kommunikation (s. voriges Kap.): „Das kooperative Planen, Überarbeiten und eventuell auch Formulieren umgibt die Arbeit am Text mit einem dichten Teppich mündlicher Aktivitäten […].“ (Portmann 1991: 421)
- metakognitive Vorteile: Da Entscheidungen und Handlungsschritte bei der kooperativen Textproduktion sprachlich expliziert werden müssen, können Teilprozesse und Strategien des Schreibens leichter bewusst gemacht werden (s. voriges Kap.) (vgl. Faistauer 1997: 171 f.; Legenhausen & Wolff 1991: 351; Würffel 2008: 7)
- motivationale/emotionale Vorteile: Die Gruppe bietet den einzelnen Lernenden auch Schutz, insofern die Verantwortung für den erstellten Text gemeinsam getragen wird.

[75] Würffel (2008: 7) weist nachdrücklich auch auf spezifische Probleme beim kooperativen Schreiben hin: z.B. ungleiche Partizipation der Beteiligten, Erschwernisse infolge zu heterogener Gruppen, usw.

Dadurch können Ängste und das Problem der Gesichtsbedrohung verringert werden (vgl. Faistauer 1997: 176 f.; Würffel 2008: 7):

> Es ist bekannt, daß das Abfassen von Texten für ein Leserpublikum (bzw. den Lehrer) eine überaus gesichtsbedrohende Handlung darstellt. Ein geschriebener Text steht immer in einer besonderen Beziehung zur Identität und zum Selbstwert des Schreibenden. Seine Fixiertheit und Unveränderlichkeit, die Tatsache, daß er der Kontrolle des Textproduzenten nach dem Abfassen meist entzogen ist, können zu Verunsicherung und sogar zu Ängsten führen. Durch die Einbettung des einzelnen in die Gruppe tritt der Faktor der Gesichtsbedrohung weitgehend in den Hintergrund. In der Gruppenarbeit übernehmen die Mitglieder die Verantwortung gemeinsam, was die Gesichtsbedrohung des einzelnen reduziert. (Legenhausen & Wolff 1991: 352)

Unter den Online-Kommunikationswerkzeugen bieten Wikis die vielfältigsten Möglichkeiten, kooperative Schreibprozesse zu unterstützen. Im Kapitel 4.1.6 wurde bereits erwähnt, dass die Lernenden einerseits auf den Diskussionsseiten Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu den Texten ihrer Kolleginnen anbringen können (*group writing*), andererseits auf den Hauptseiten orts- und zeitunabhängig an demselben Dokument arbeiten können (*interactive writing*), während die Metakommunikation begleitend im *thread mode* abläuft. Was das letztgenannte Szenario betrifft, haben Erfahrungen mit dem Einsatz von Wikis im Unterricht gezeigt, dass nur die technischen Mittel alleine nicht zur Zusammenarbeit inspirieren (vgl. Thelen & Gruber 2003: 356). Relevante Faktoren, die einen Einfluss auf den Grad der Kooperativität beim Schreiben haben, sind nach Würffel (2008: 14) u.a.: die Aufgabenstellung, die Anreizstrukturen (z.B. Bewertungsstrukturen), der institutionelle Kontext, die Betreuung durch die Lehrperson und die Kommunikationskompetenz der Beteiligten.

Wie schon im Kapitel (3.2.4) über das kooperative Lernen festgehalten wurde, spielt die Aufgabenstellung eine besonders große Rolle bei der Initiierung von Kooperation: Sie muss auf ein Ergebnis abzielen, das mehr als die Summe von Einzelbeiträgen ist, und so formuliert sein, dass den Schreibenden ein Zusammenwirken notwendig und lohnend erscheint (vgl. ebd.: 14, 19). Darüber hinaus ist auch Voraussetzung, dass die Beteiligten gewisse Erfahrungen im gemeinschaftlichen Arbeiten mitbringen und/oder entsprechend von der Lehrperson angeleitet werden. Ansonsten sind sie, wie Würffel (2008: 17) betont, nicht in der Lage, sich die Vorteile von Wikis zunutze zu machen.

Das Verfahren des *Peer Reviewing*, bei dem sich die Lernenden gegenseitig Rückmeldungen zu ihren Texten geben, wurde im Laufe der letzten Kapitel in verschiedenen Zusammenhängen angesprochen. Außer bei Wikis kann es auch im Rahmen von E-Mail-Projekten, im Forum und bei Weblog-Publikationen zur Anwendung kommen. Massler (2004: 187) wies mittels einer Analyse von Lernerinnentexten nach, dass das Feedback von muttersprachlichen

E-Mail-Partnern wesentlich zu einer Steigerung der Textqualität beitragen kann. Bei den Produkten handelte es sich um Artikel für eine Online-Jugendzeitschrift, die bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurden.

Ertmer et al. (2007) untersuchten die Wirkung von *Peer Feedback* auf Online-Diskussionen in Foren und stellten fest, dass es das Niveau der Auseinandersetzung zwar nicht anhebt, aber zumindest zu halten vermag, woraus die Autoren schließen, dass es eine praktikable Alternative verkörpert, wenn die Lehrende nicht imstande ist, alle *Postings* zu kommentieren (s. Kap. 4.1.3). Die von Ertmer et al. befragten Studierenden profitierten ihrer Einschätzung nach beim Schreiben sowohl von den Hilfestellungen ihrer Kommilitonen als auch von den Rückmeldungen, die sie selbst gaben und die sie zur Reflexion über die Ansprüche an argumentative Stellungnahmen anregten[76].

Schlussbemerkung

Nachdem in diesem Kapitel eingehend die theoretischen Möglichkeiten der Anwendung von Online-Kommunikationsmedien und ihr potentieller Nutzen für den Fremdsprachenunterricht erläutert wurden, soll der Blick nun auf die Praxis gelenkt werden. In den folgenden Kapiteln werde ich den Aufbau und die Ergebnisse einer von mir durchgeführten empirischen Untersuchung besprechen, die sich einem kleinen Ausschnitt aus dem weiten Feld der computervermittelten Kommunikation widmet: dem Schreiben in Diskussionsforen im universitären DaF-Unterricht.

[76] Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Lernenden vor und nach der Untersuchung angaben, Feedback des Lehrers zu bevorzugen, da sie ihre Kolleginnen für weniger kompetent hielten (vgl. Ertmer et al. 2007).

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5. Kontext und Ziele der Untersuchung

Im Sommersemester 2009 führte ich im Deutschlehrgang des Zentrums für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien eine empirische Untersuchung durch, deren Arbeitstitel lautete: „Schreiben und Publizieren im virtuellen Raum – Eine Untersuchung über das Online-Schreiben im fortgeschrittenen DaF-Unterricht im Rahmen eines Diskussionsforums“. Den Begriff „Online-Schreiben“ werde ich im Folgenden häufiger verwenden, um die Aktivitäten der Lernenden im Forum zu bezeichnen. Er trägt der Tatsache Rechnung, dass die Kommunikation in Form von Texten stattfindet (s. Kap. 2.2.2).

Dieses Kapitel soll den Hintergrund, die Ziele und Fragestellungen meiner Untersuchung näher erläutern. Im sechsten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise dargelegt: Zuerst werden die ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren beschrieben, dann wird über den Verlauf des Forschungsprozesses berichtet. Das siebte Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung, auf deren Grundlage im Kapitel 8 Empfehlungen für die Arbeit mit Diskussionsforen im Fremdsprachenunterricht formuliert werden.

5.1 Überblick über das Forschungsprojekt

Die Ausführungen des letzten Kapitels haben einen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten von Online-Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht sowie über deren didaktisches Potential gegeben. Dabei ist deutlich geworden, dass jedes Werkzeug spezifische Kommunikationsprozesse auslöst, die es für eine bestimmte Aufgabe und ein bestimmtes Unterrichtsziel mehr oder weniger geeignet machen. Das Diskussionsforum habe ich einer besonders eingehenden Betrachtung unterzogen, um aufzuzeigen, dass es in vielerlei Hinsicht den Anliegen des Fremdsprachenunterrichts entgegenkommen kann. Zusammenfassend lassen sich folgende potentielle Vorteile ableiten:

- Das Forum kann zur Stärkung der kommunikativen Kompetenz beitragen, indem alle Lernenden gleiche Partizipationschancen vorfinden und kommunikative Hemmungen abgebaut werden.
- Es kann die Entwicklung der Schreibkompetenz fördern, indem die Lernenden die Formulierung von Gedanken im Kleinen erproben und von den Beispielen ihrer Kolleginnen profitieren.

- Die Tatsache, dass die eigenen Texte von einem Publikum wahrgenommen werden, kann motivieren und das Engagement der Lernenden erhöhen.

Die Überlegungen des vierten Kapitels haben aber auch Schwachpunkte des Diskussionsforums vor Augen geführt, die im Unterricht ausgeglichen werden müssen:

- Durch die Asynchronie der Kommunikation und den Mangel an sozialer Präsenz können leicht Missverständnisse entstehen; Kommunikationsprozesse kommen schwerer in Gang als in *face-to-face*-Situationen und erfordern einen höheren zeitlichen Aufwand von Seiten der Beteiligten.
- Die Tatsache, dass die eigenen Beiträge dauerhaft für die Kollegen einsehbar sind, kann Lernende mitunter verunsichern.

Mit der zunehmenden Verbreitung der neuen Medien in Lehr-/Lernkontexten ist auch das Interesse der Forschung an den pädagogischen Implikationen der computervermittelten Kommunikation erwacht. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik gibt es bisher wenige umfassende Studien (z.B. Hess 2006; Massler 2004; Platten 2001). Die meisten Untersuchungen liegen zum Einsatz von Chat- und E-Mail-Kommunikation vor, das Wiki beginnt allerdings aufzuholen. Nach Forschungsarbeiten zum Diskussionsforum und zum Weblog muss man hingegen länger suchen, und fündig wird man nur in anderen Fachrichtungen.

Umgekehrt heißt das aber nicht, dass die beiden Kommunikationsmittel in der Praxis nicht genutzt werden. Zumindest gilt diese Feststellung für das Diskussionsforum[77]: Es gehört zur Standardausstattung von Lernplattformen, die in der universitären Lehre im Zuge der Implementierung von E-Learning in den letzten Jahren verstärkt eingesetzt wurden, so auch an der Universität Wien (s. nächstes Kap.). Im ZTW, in dem u.a. Deutsch als Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau unterrichtet wird, fand ich (dank der Vermittlung durch meinen Diplomarbeitsbetreuer) ein geeignetes Forschungsfeld: E-Learning hat dort einen hohen Stellenwert und Diskussionsforen werden in den sprachbezogenen Lehrveranstaltungen des Studiums regelmäßig verwendet. Dies ergab ein sondierendes Vorgespräch mit der E-Learning-Expertin des Deutschlehrgangs (s. auch Kap. 6.1.3), in dem ich in der Folge meine Erhebungen durchführte.

Mein Ziel war es, zu ergründen, inwieweit das Diskussionsforum als Unterrichtsmittel eine Bereicherung für diesen spezifischen Lehr-/Lernkontext darstellt. Dabei stand die Perspektive

[77] Weblogs sind laut Abfalterer (2007: 71) im Bildungsbereich vor allem der deutschsprachigen Länder tatsächlich wenig verbreitet (s. Kap. 4.1.5).

der Studierenden im Vordergrund. Ich interessierte mich für die Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Studiums mit dem Online-Schreiben gemacht hatten, und für ihre persönlichen Einstellungen zum Forschungsgegenstand. Ergänzend bezog ich das praktische und theoretische Wissen einer DaF-Lehrenden und E-Learning-Expertin in die Untersuchung ein.

Bevor ich meine Forschungsfragen im Detail erörtere (s. Kap. 5.3), möchte ich zunächst die Institution, in der meine Untersuchung stattfand, näher vorstellen und erläutern, welche Rolle E-Learning in der Lehre am ZTW sowie an der Universität Wien allgemein spielt.

5.2 Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes

Die Institution

Das ZTW beschäftigt sich „mit allen Formen professionell hergestellter Kommunikation über Sprach- und Kulturbarrieren hinweg“ (ZTW i) und bietet eine Ausbildung in den Tätigkeitsbereichen: Übersetzen, Dolmetschen, Terminologiemanagement und interkulturelle Fachkommunikation (vgl. ebd.). Das Studium gliedert sich in ein Bachelorstudium („Transkulturelle Kommunikation“) und zwei Masterstudiengänge („Übersetzer“ mit den Schwerpunkten „Fachübersetzen“ und „Literaturübersetzen“ sowie „Dolmetscher“ mit den Schwerpunkten „Konferenzdolmetschen“ und „Dialogdolmetschen“) (vgl. ZTW h).

Derzeit kann aus einem Angebot von 14 Sprachen, darunter auch Deutsch als Fremdsprache[78], ausgewählt werden, wobei das Studium in Form einer Sprachkombination aus mindestens zwei Fremdsprachen und der Mutter- bzw. Bildungssprache absolviert wird. Als Voraussetzung für die Zulassung zum Studium, genauer gesagt zu den prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen des Bachelorstudiums, gilt der Nachweis des C1-Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen in beiden Fremdsprachen (vgl. ebd.). Die Studienanfängerinnen verfügen also bereits über hohe Sprachkenntnisse, die sie – neben der translatorischen Ausbildung – in verschiedenen sprachbezogenen Lehrveranstaltungen des Bachelorstudiums vervollkommnen (s. Universität Wien 2008).

Der Stellenwert von E-Learning

E-Learning tritt am ZTW in verschiedenster Form auf: Es umfasst die Verwendung einer kursbegleitenden Lernplattform, die Benützung der digitalen Ressourcen des Medienarchivs

[78] Im Grunde handelt es sich hier um einen Zweitspracherwerbskontext, da sich die Lernenden dauerhaft im Land der Zielsprache aufhalten.

(eines Online-Archivs, das Ton- und Bilddokumente, z.B. Aufnahmen von Fernseh- und Radiosendungen, enthält), die Online-Terminologiearbeit (d.h. die Arbeit mit Terminologiedatenbanken über das Internet), die Erstellung von elektronischen Tagebüchern oder E-Portfolios, usw. (vgl. ZTW b) Entsprechend der gesamtuniversitären Strategie (s. weiter unten) wird E-Learning am ZTW als Blended Learning (s. Kap. 3.1.1) konzipiert. Es zielt darauf ab, die Entwicklung verschiedener Kompetenzen zu unterstützen: fachspezifische, überfachliche (z.B. interkulturelle Kommunikation, *Digital Literacy*) sowie soziale und organisatorische Kompetenzen (z.B. Selbstorganisation, Teamarbeit, Kritikfähigkeit) (vgl. ebd.).

Die Lernplattform betreffend stehen den Lehrenden zwei Möglichkeiten zur Verfügung: *Fronter* wird seit dem Wintersemester 2008/09 angeboten und löste im Sommersemester 2009 *Blackboard Vista* als offizielle universitätsweite Lernplattform ab. Als Alternative kann auch die *Open Source*-Plattform *Moodle* genutzt werden (vgl. eLearning Center d). Seit der Implementierung von E-Learning im Wintersemester 2004/05 stieg die Verwendungsquote der Lernplattformen in den Lehrveranstaltungen des ZTW kontinuierlich an. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Wintersemester 2009/10) wird laut Auskünften auf der Webseite des Instituts in ca. 80% der Kurse online gearbeitet (vgl. ZTW b).

Die Einführung von E-Learning am ZTW ist in Zusammenhang mit der E-Learning-Strategie der Universität Wien zu sehen: Im Rahmen des Projekts „Neue Medien in der Lehre an der Universität Wien“, das von 2004 bis 2006 unter der Leitung von Vizerektor Arthur Mettinger lief, wurde E-Learning erstmals flächendeckend als integrativer Bestandteil der Lehre etabliert (vgl. eLearning Center e). Das Projekt verfolgte u.a. die Ziele, die Universität Wien innerhalb der inter/nationalen tertiären Bildungslandschaft neu zu positionieren, Studiengänge für die wachsende Zielgruppe der (teil)berufstätigen Studierenden zu flexibilisieren und den Erwerb von fachlichen und metafachlichen Kompetenzen im Studium zu verbessern (vgl. Universität Wien 2005: 3).

Zunächst wurde E-Learning nur in einzelnen Lehrveranstaltungen eingeführt (Studienjahr 2004/05), deren Leiter bei der Umsetzung neuer Lehr-/Lernformen unterstützt wurden. Dazu entwickelte die Universität Wien ein umfassendes didaktisch-technisches Qualifizierungs- und Supportangebot für Lehrende. Zusätzlich wurden E-Tutorinnen ausgebildet, die für Lehrveranstaltungen mit innovativen E-Learning-Konzepten ein Semester lang zur Verfügung gestellt wurden (vgl. ebd.: 1 ff., 7 ff.).

In einem zweiten Implementierungsschritt (Studienjahr 2005/06) wurde das Projekt „eBologna[79] – Kooperation und Innovation durch Neue Medien in der Lehre“ ins Leben gerufen, das nun auf der Ebene der Fakultäten ansetzte und insbesondere die curriculare Verankerung von E-Learning und die Entwicklung fakultärer E-Learning-Strategien anstrebte (vgl. ebd.: 7; eLearning Center c). Zu diesem Zweck wurden 2005 an den Fakultäten und Zentren der Universität Wien E-Learning-Beauftragte ernannt, deren Aufgabe darin bestand, die Realisierung der Projektziele voranzutreiben. Außerdem wurden als Anreiz für die Verankerung von E-Learning auf fakultärer Ebene zahlreiche E-Learning-Projekte durch den Rektor ausgeschrieben (vgl. Universität Wien 2005: 1, 12; 2006a: 3 f.; 2006b: 5).

Der Einsatz von E-Learning in den Lehrveranstaltungen des Deutschlehrgangs

Um ein genaueres Bild von meinem unmittelbaren Forschungskontext zu vermitteln, sollen an dieser Stelle die didaktischen Rahmenbedingungen von E-Learning im Deutschlehrgang des ZTW betrachtet werden. Die nun folgenden Ausführungen stützen sich hauptsächlich auf Informationen, die ich von einer „Insiderin“, einer E-Learning-Expertin und Deutschlehrenden des Instituts, erhielt[80].

Wie bereits weiter oben erwähnt, wird E-Learning am ZTW und somit auch in der DaF-Lehre in Form von Blended Learning angewendet. Es besteht also ein „Zusammenspiel aus Präsenzunterricht und Online-Aktivitäten, die in didaktisch sinnvoller Weise aufeinander abgestimmt sind“ (ZTW b). Mitunter werden Teile des Präsenzunterrichts auch durch Online-Phasen ersetzt. Diese enthalten mehrteilige Aufgaben, die von den Studierenden selbstständig absolviert werden (Z 72-78).

Das elektronische Lernen ist mit dem Einsatz der Lernplattform (derzeit *Fronter* oder *Moodle*) fest verzahnt: Sie dient dazu, Unterrichts- und Lernmaterial zur Verfügung zu stellen sowie Arbeitsaufträge zu präsentieren, wird aber auch als Kommunikationsplattform zum Austausch über E-Mails und Diskussionsforen genutzt (Z 70-72, 90-92). E-Learning-Aktivitäten

[79] Der Projektname verweist auf den sog. Bologna-Prozess, der die Umsetzung einer EU-Initiative von 1999 zur Harmonisierung des Hochschulwesens in Europa bezeichnet. Dabei soll eine grundlegende Reorganisation der Lehre durch einen Wechsel von der Lehrzentriertheit zur Studierendenzentriertheit herbeigeführt werden, u.a. durch die Erstellung neuer Studienprogramme in modularisierter Form. Der Projektname „eBologna“ drückt aus, dass der gesamtuniversitären E-Learning-Strategie eine besondere Bedeutung im Rahmen dieser Curricularentwicklung und bei der darin angestrebten Flexibilisierung der Lehre zugeschrieben wird (vgl. Universität Wien 2005: 2, 16; 2006a: 1 f.; 2006b: 2 f.; eLearning Center a, b, c).

[80] Genauer gesagt wurden die Informationen im Rahmen eines Interviews (s. Kap. 6.1.3) erhoben, dessen Transkription im Anhang zu finden ist (s. Kap. 10.3). Verweise in der Form „Z 70-72“ beziehen sich auf Passagen dieses Interviews (die Abkürzung Z steht für „Zeile“). Inhalte aus dem Gespräch sind auch in das Kapitel 6.1.3 eingeflossen.

gehen häufig von der Lernplattform aus (Aufgabenpräsentation), führen weiter ins Internet, wo mit authentischem Material gearbeitet wird[81], und schließlich wieder zur Plattform zurück (Z 90-99).

Dort wird dann – vor allem in den Lehrveranstaltungen mit Schwerpunkt auf Textproduktion[82] – zumeist ein schriftliches Produkt präsentiert (z.B. ein Beitrag im Diskussionsforum) oder an den Kursleiter geschickt (in der Regel ein längerer Text) (Z 112-114, 124 -126, 227-228). Aus dieser Schilderung ist zu erkennen, dass das Schreiben einen wichtigen E-Learning-Bestandteil im Deutschlehrgang darstellt. Prinzipiell lassen sich in diesem Zusammenhang zwei Arten von schriftlichen Aktivitäten unterscheiden: Beim „individuellen[83]" Schreiben werden die Texte per E-Mail dem Kursleiter zugesendet, von ihm gelesen und korrigiert, während sie beim „öffentlichen[84]" Schreiben, das im Diskussionsforum stattfindet, allen Kursteilnehmerinnen zugänglich gemacht werden (Z 123-130, 141).

Im Vorfeld meiner Untersuchung hatte ich im Wintersemester 2008/09 die Gelegenheit, mir selbst über die Lernplattform (damals noch *Blackboard Vista*, s. weiter oben) Einblicke in E-Learning-Aufgaben verschiedener Kurse des Bachelorstudiums „Transkulturelle Kommunikation" zu verschaffen. Dabei wurde das Diskussionsforum eingesetzt, um Aktivitäten oder Themen aus dem Präsenzunterricht zu ergänzen bzw. weiterzuführen, aber auch um reine Online-Phasen abzuschließen.

In den meisten Fällen wurden Diskussionen abgehalten: Die Studierenden sollten z.B. zu einem zuvor gelesenen Text persönliche Stellungnahmen für das Forum verfassen und mit Kommentaren auf die Beiträge ihrer Kolleginnen reagieren. Weiters kamen auch Formen von Textproduktion i.e.S. vor: So hatten die Teilnehmer einer Lehrveranstaltung die Aufgabe, nach der Lektüre eines Ratgeberartikels aus einer Zeitschrift eigene Texte nach diesem Muster zu schreiben, wobei sie zunächst Anfragen an eine fiktive Ratgeberkolumne richteten und in einem zweiten Schritt das *Posting* einer Kollegin beantworteten und Ratschläge erteilten. In einem anderen Kurs publizierten die Studierenden Personenbeschreibungen zum Thema

[81] Beispiele für Internetaktivitäten sind: auf Webseiten recherchieren, einen Text lesen, einen Film ansehen, usw. und dabei verschiedenste Aufgaben lösen (vgl. Z 97, 104-111, 138-139).
[82] Dazu gehören z.B. „Lesekompetenz und Textproduktion" sowie „Textkompetenz 1" (s. Universität Wien 2008 sowie Kap. 6.3.1). In diesen Lehrveranstaltungen werden E-Learning-Aktivitäten, ebenso wie andere Aktivitäten zu einem Thema im Präsenzunterricht, grundsätzlich mit einem Text abgeschlossen (vgl. Z 138-139).
[83] Der Terminus „individuell" bezieht sich hier nicht auf die Umstände der Textproduktion (als Gegensatz zum kooperativen Schreiben), sondern auf den Kontext der Rezeption: Individuelles Schreiben ist als nicht-öffentliches Schreiben nur für die Lehrperson zu verstehen.
[84] Die Öffentlichkeit, die die entstandenen Texte rezipiert, ist hier auf die Mitstudierenden in der jeweiligen Lehrveranstaltung begrenzt, da nur innerhalb der Lernplattform publiziert wird.

„Mein Vorbild“ im Forum, woraufhin ihre Kommilitonen erraten sollten, um welche Person es ging (Z 113-114).

Die didaktische Gestaltung von E-Learning-Aktivitäten bleibt im Deutschlehrgang den einzelnen Lehrenden überlassen. Als gemeinsame Ressource steht die Lernplattform zur Verfügung, deren Nutzung – wie die obigen Beispiele illustrieren sollten – verschiedene Formen annehmen kann. In den Anfängen des E-Learning, vom Wintersemester 2006/07 bis zum Wintersemester 2007/08, wurden die Unterrichtenden allerdings in technischer und organisatorischer Hinsicht durch E-Tutoren unterstützt, die im Rahmen des Projektes TransDaF ausgebildet wurden.

Dabei handelte es sich um eine Kooperation zwischen dem ZTW und dem Fachbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache des Instituts für Germanistik, die darauf abzielte, die Betreuung von Studienanfängerinnen im Deutschlehrgang des ZTW durch (rein virtuelle) E-Tutorien zu verbessern und damit gleichzeitig die Lehrenden zu entlasten. Die Tutoren waren DaF-Studierende vom Institut für Germanistik, die in einer eigenen Lehrveranstaltung auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden und die Aufgabe hatten, den Lernenden des ZTW vor allem bei der technischen Handhabung der Lernplattform zu helfen. Daneben übernahmen sie auch die Moderation von Diskussionsforen und durften eigene Online-Aufgaben erstellen (vgl. Dengscherz o.J.; Kremsberger 2007).

Als Weiterentwicklung dieses Modells wurden im Rahmen des Projektes ELFE (*Electronic Learning in Foreign Language Teaching*) im Sommersemester 2007 Blended-Learning-Tutorien für Studienanfängerinnen abgehalten, die ebenfalls von DaF-Studierenden der Germanistik geleitet wurden. Die Tutoren betreuten die Teilnehmerinnen wiederum online, konzipierten diesmal aber ganze Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Bereichen des Spracherwerbs (Grammatik, Hörverstehen, Kulturkunde, usw.) und trafen sich alle zwei Wochen persönlich mit den Deutschlernenden (vgl. Kremsberger 2007).

Mit dem Projekt waren gleich mehrere Ziele verbunden: einerseits eine intensivere Unterstützung der Studierenden des ZTW, andererseits aber auch die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von internetbasierten Unterrichtsszenarien. Zusätzlich sollte den Tutoren die Möglichkeit gegeben werden, praktische Erfahrungen im Unterrichten und speziell im Umgang mit neuen Medien zu erwerben (vgl. ebd.). Derzeit werden solche Blended-Learning-Tutorien ebenso wie die weiter oben erwähnten E-Tutorien nicht mehr angeboten. Sie wurden nach dem Wintersemester 2007/08 aus Kostengründen eingestellt (Z 348-353, 363-377).

5.3 Forschungsfragestellungen

Meine empirische Untersuchung widmete sich dem didaktischen Potential von Diskussionsforen im universitären Fremdsprachenunterricht. Das Erkenntnisinteresse betraf in erster Linie den DaF-Unterricht, ich gestaltete meine Fragen an die Untersuchungsteilnehmerinnen aber stets so, dass sie auch Erfahrungen aus anderen fremdsprachlichen Kursen einfließen lassen konnten, um eine größere Menge an Informationen zum Thema zu gewinnen.

Ursprünglich war es meine Absicht, die Nutzung von Diskussionsforen im Deutschlehrgang des ZTW hauptsächlich unter dem Aspekt der Schreibförderung zu betrachten und ihren Mehrwert in Gegenüberstellung zu herkömmlichen[85] Schreibaktivitäten zu bestimmen[86]. Im Laufe der Untersuchung erweiterte ich allerdings meine Perspektive, da sowohl die befragte Lehrende als auch die Studierenden sehr oft von sich aus Bezüge zwischen dem *Posten* in Foren und der Teilnahme an mündlichen Diskussionen schufen und ich diesen Aspekt ebenfalls weiterverfolgen wollte.

Daher formuliere ich hier meine Forschungsfragestellungen etwas allgemeiner als zu Beginn der Untersuchung (indem ich den Vergleich mit herkömmlichen Schreibaktivitäten in Klammer setze):

Hauptforschungsfragen

1. Welchen Mehrwert sehen die Untersuchungsteilnehmer im Online-Schreiben (im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten) für den Fremdsprachenunterricht?
2. Welche spezifischen Schwierigkeiten bringt aus ihrer Sicht das Online-Schreiben (im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten) mit sich?
3. Welche Wünsche haben bzw. welche Anforderungen stellen sie an die didaktische Gestaltung von Online-Schreibaktivitäten? Was sollte ihrer Meinung nach diesbezüglich in der Lehre am ZTW verändert werden?

Weitere Fragen ergaben sich aus der Kontrastierung der Lehrenden- und der Lernenden-Perspektive:

Weitere Forschungsfragen

4. Welche Unterschiede bestehen zwischen der Sichtweise der Lehrenden und der Sichtweise der Lernenden? Hinsichtlich welcher Aspekte des Untersuchungsgegenstands vertreten sie gegensätzliche Auffassungen?

[85] Dieser Begriff wird in der Folge häufiger vorkommen und meint alle Schreibaktivitäten, die offline (auch am Computer) und individuell (nicht-öffentlich, s. voriges Kap.) stattfinden. Der Ausdruck ist nicht unproblematisch, da er nahezulegen scheint, dass alle Schreibaktivitäten, die ohne das Internet auskommen, inzwischen als überholt gelten können. Mangels einer besseren und kürzeren Bezeichnung („traditionell" wäre m.E. eine noch unglücklichere Alternative) wird er aber weiterhin – mit entsprechender Behutsamkeit – verwendet.

[86] Daher wählte ich für die Befragung der Studierenden auch Kurse aus, in denen der Schwerpunkt auf der schriftlichen Sprachproduktion lag (s. Kap. 6.3.1).

5 In welchen Punkten stimmen die Lehrende und die Lernenden überein? Welche Beobachtungen, Erfahrungen und Ansichten der Expertin bestätigen sich in den Aussagen der Studierenden?

6. Methodische Vorgehensweise

Mein Untersuchungsdesign ist dem qualitativen oder interpretativen Paradigma[87] der Sozialforschung zuzurechnen. Die (idealtypische) Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Methodologie bezieht sich auf einige Grundprinzipien des Forschens. Abgesehen von der Tatsache, dass in der Regel die quantitative Forschung mit zähl- und messbaren Daten, die qualitative Forschung dagegen mit klassifikatorischen Begriffen arbeitet (vgl. Grotjahn 2007: 495), sind vor allem die Herangehensweisen an den Untersuchungsgegenstand und die dabei verfolgten Zielsetzungen verschieden.

In der quantitativen Sozialforschung, die sich an den Naturwissenschaften orientiert, geht es darum, einen Teilbereich sozialer Wirklichkeit objektiv zu erklären (vgl. Brunner 1994: 199). Dazu werden Hypothesen über seine Gesetzmäßigkeiten aufgestellt und in empirischen Untersuchungen überprüft. Im qualitativen Paradigma erhält die Sicht des Subjekts eine zentrale Bedeutung: Der Innenperspektive der Akteure in einem sozialen Feld wird gegenüber der Außenperspektive des Forschers Vorrang eingeräumt (vgl. Caspari, Helbig & Schmelter 2007: 499 f.). Damit wird das Ziel der kausalen Erklärung von Realität abgelöst durch das Bestreben, Handlungen und Verhaltensweisen von Subjekten aus deren Blickwinkel zu verstehen. Hypothesen über die Beschaffenheit des untersuchten Wirklichkeitsausschnittes werden erst im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelt, sie werden sozusagen in den Daten „entdeckt“ (vgl. ebd.: 499; Grotjahn 2007: 495).

Entsprechend den unterschiedlichen Zielen der quantitativen und qualitativen Methodologie variieren auch ihre Einsatzkontexte. Qualitative Forschung kommt vor allem dann zur Anwendung, wenn ein Untersuchungsgegenstand bisher wenig erforscht ist oder wenn die Theorieentwicklung auf einem bestimmten Gebiet vorangetrieben werden soll (vgl. Caspari et al. 2007: 499). Oswald (1997: 79 ff.) differenziert diese beiden Einsatzmöglichkeiten weiter aus: Demnach ist qualitative Forschung geeignet zur

- Entdeckung und Beschreibung fremder Welten (Ethnographie)
- Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten
- Entdeckung neuer Zusammenhänge (*grounded theory*)

[87] Auch wenn die Dichotomie qualitativ – quantitativ in der Methodenliteratur mitunter als problematisch eingestuft wird (vgl. z.B. Grotjahn 2007: 495; Oswald 1997: 74 f.) und andere Bezeichnungen (z.B. explorativ-interpretative vs. analytisch-nomologische Methodologie) zur Verfügung stehen, verwende ich in der Folge dieses Begriffspaar, da es in der Methodendiskussion dominiert.

- Anwendungen von Theorien auf einen Einzelfall
- Evaluation

Mein Projekt lässt sich unter das zweite Anwendungsgebiet von qualitativer Forschung subsumieren. Zum Einsatz von computervermittelter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht liegen zwar einige Untersuchungen vor, jedoch ist das Diskussionsforum in diesem Zusammenhang bisher unbeachtet geblieben (s. Kap. 5.1). Meine Untersuchung widmete sich somit keiner gänzlich fremden Welt, sondern einem kleinen, eher im Dunkeln liegenden Ausschnitt aus einem bereits erforschten Gegenstandsbereich. Den Leitlinien der qualitativen Methodologie folgend stand die Sichtweise der in diesem Feld handelnden Subjekte, in meinem Fall besonders die der Lernenden, im Vordergrund.

6.1 Das Erhebungsinstrumentarium

Für die Datenerhebung wurden drei verschiedene qualitative Verfahren gewählt: eine offene Form der schriftlichen Befragung, die Gruppendiskussion und das Experteninterview. Damit wurde eine zweifache Triangulierungsstrategie verfolgt: Im Sinne der Methodentriangulation (vgl. Grotjahn 2007: 497) wurden mehrere Erhebungstechniken kombiniert, um eine möglichst breite Datenbasis für die Auswertung zu gewinnen. Weiters wurde der Sichtweise der Lernenden, die in der schriftlichen Befragung und in der Gruppendiskussion zum Ausdruck kam, der Blickwinkel einer Lehrenden und Expertin auf dem Gebiet des E-Learning gegenübergestellt (Experteninterview), wodurch zudem eine Perspektiventriangulation (vgl. Flick 2005: 80) gewährleistet wurde.

6.1.1 Die schriftliche Befragung

Bei der schriftlichen Befragung handelte es sich um einen Forumbeitrag auf der Lernplattform *Fronter* (s. Kap. 5.2). Die Studierenden, die an der Untersuchung teilnahmen, verfassten im Rahmen eines extra für das Forschungsprojekt eingerichteten Diskussionsforums ein kurzes *Posting* zu einem vorgegebenen Schreibimpuls (s. Kap. 6.3.2). Darin sollten sie schildern, welche Erfahrungen sie im Laufe ihres Studiums am ZTW mit der Textproduktion für ähnliche lehrveranstaltungsinterne Diskussionsforen gesammelt hatten.

Somit wurde der zu untersuchende Gegenstand – das Schreiben für ein Diskussionsforum im Deutschunterricht – durch sich selbst, d.h. durch eine weitere Schreibaufgabe innerhalb eines Forums, erforscht. Wie aus der obigen Darstellung ersichtlich ist, ging es darum, die persönli-

chen Erfahrungen der Studierenden mit dem Forschungsobjekt einzufangen. Der Schreibimpuls zielte primär auf einen berichtenden bzw. beschreibenden Text[88], wobei nicht ausgeschlossen werden sollte, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen auch ihren Meinungen und Einstellungen zum Thema explizit Ausdruck verleihen würden. Für die Erhebung solcher argumentierenden Aussagen war jedoch speziell die Gruppendiskussion (s. nächstes Kap.) vorgesehen[89].

Die erste Erhebungstechnik meines Untersuchungsdesigns wurde hier mangels eines treffenderen Begriffs als offene Form der schriftlichen Befragung bezeichnet. Tatsächlich kann sie keinem der im qualitativen Paradigma gängigen und in der Methodenliteratur beschriebenen Verfahren eindeutig zugeordnet werden. Bortz (2002: 308) versteht unter offenen schriftlichen Befragungen die Textsorten Aufsatz, Erörterung und Tagebucheintrag. Der Erfahrungsbericht, den ich von den Untersuchungsteilnehmerinnen in Form eines Forumbeitrags einforderte, weicht von den genannten Textsorten allerdings in einem wesentlichen Punkt ab: Er war von vornherein zur Veröffentlichung auf der Lernplattform vorgesehen und konnte auch von anderen Studierenden kommentiert werden.

Aus diesem Blickwinkel betrachtet ähnelt die von mir gewählte Befragungsart einem Eintrag in einem Journal, das eine für externe Leser bestimmte Variante des Tagebuchs darstellt (vgl. Wallace 1998: 62). Ein nicht unwichtiger Unterschied liegt jedoch in den zeitlichen Rahmenbedingungen der Erhebung: Beim Forumbeitrag handelte es sich um eine einmalige Textproduktion, während ein Journal (wie auch ein Tagebuch) für gewöhnlich über einen längeren Zeitraum geführt wird (vgl. ebd.).

Laut Bortz (2002: 308) werden schriftliche Ausarbeitungen im Gegensatz zu mündlichen Äußerungen von den Befragten als anstrengender erlebt, sie haben aber den Vorteil, durch das Medium der Schriftlichkeit eine bewusstere und stärker reflektierende Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsthema zu fördern. Dies war einer der Gründe, warum ich mich für eine schriftliche Befragungsform anstatt für – in qualitativer Forschung sehr beliebte – mündliche Interviews entschied.

Unter eher pragmatischen Gesichtspunkten erlaubte mir das Verfahren der Forumbeiträge, mit einem relativ geringen Erhebungsaufwand einen großen Umfang an Daten zu erzeugen. So

[88] Zur Unterscheidung von Produkten der verbalen Kommunikation in Erzähl-, Beschreibungs- (oder Berichts-) und Argumentationstexte vgl. Lamnek (2005a: 209; 357).
[89] Aus diesem Grund wird im Folgenden, wenn es um das Forum geht, von einer schriftlichen Befragung oder einem Erfahrungsbericht und bewusst nicht von einer Online-Diskussion gesprochen.

konnte ich mit einem einzigen Schreibimpuls alle Teilnehmenden der in die Untersuchung eingebundenen Kurse gleichzeitig erreichen. Beim Einsatz von Interviews hätte ich mich auf eine überschaubare Anzahl von Studierenden beschränken müssen. Es liegt natürlich auf der Hand, dass kurze schriftliche Äußerungen weit weniger in die Tiefe gehen können als mündliche *face-to-face*-Befragungen. Da der Forumbeitrag aber – in Bezug auf die Perspektive der Lernenden – am Beginn meiner Untersuchung stand, war ich ohnehin daran interessiert, zunächst einen breiten Überblick über die vorhandenen individuellen Zugänge zum Forschungsgegenstand zu bekommen. Die ersten Einsichten, die ich auf diese Weise gewann, sollten in den nachfolgenden Gruppendiskussionen (s. nächstes Kap.) systematisch vertieft und ausdifferenziert werden.

Um den Studierenden ausreichend Raum für die Entfaltung ihrer Sichtweisen zu gewähren, wurde der Impuls für die Textproduktion relativ offen formuliert (s. Kap. 6.3.2). Offenheit ist ein zentrales Charakteristikum qualitativer Methodologie und bedeutet, dass der Forschungsprozess von den Annahmen und dem Vorwissen der Forscherin über den untersuchten Gegenstandsbereich so wenig wie möglich beeinflusst werden soll (vgl. Caspari et al. 2007: 500).

6.1.2 Die Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion stellte in meinem Untersuchungsdesign das zweite Instrument zur Ermittlung der Sichtweise der Lernenden dar, in das die Erkenntnisse aus der ersten Erhebung (s. voriges Kap.) einfließen sollten. Der Begriff muss zunächst einmal von dem des Gruppeninterviews (Gruppenbefragung) abgegrenzt werden[90]: Die Gruppendiskussion als kollektive Befragung mehrerer Personen zu einem Thema zu verstehen, greift zu kurz. Wesentliche Kennzeichen des Verfahrens sind die Interaktion und der Meinungsaustausch zwischen den Teilnehmern. Als Erkenntnisquelle dienen somit nicht – wie im Gruppeninterview – Antworten auf die Fragen der Forscherin, sondern vorwiegend die Gespräche der Beteiligten untereinander (vgl. Flick 2005: 171; Lamnek 2005a: 422; 2005b: 357):

> Im Gegensatz zu einer fragegeleiteten Verknüpfung von Äußerungen ist das konstituierende Moment der Diskussion der intersubjektive Austausch, in dessen Verlauf die Gesprächspartner in Bezug aufeinander und in Bezug auf einen Gegenstand (Thema) Standpunkte entwickeln, argumentieren, sich Sachverhalte bewußt machen, reflektieren und klären, akzeptieren oder ablehnen. (Dreher & Dreher 1994: 141)

[90] Die dahinter stehenden Konzepte werden in manchen Publikationen zur Forschungsmethodologie (z.B. bei Bortz 2002) nicht eindeutig voneinander getrennt (vgl. auch Lamnek 2005a: 419). Mitunter (z.B. bei Cropley 2002) werden auch die Bezeichnungen „Gruppenverfahren“ oder „Gruppengespräch“ als Oberbegriff für beide Techniken verwendet.

Aufgrund der Dynamik, die im Zuge des diskursiven Austauschs entsteht, ist der Ablauf einer Gruppendiskussion im Vergleich zum Interview weniger gut vorhersagbar. Der Einstieg erfolgt in der Regel mit Hilfe eines sog. Diskussionsanreizes, der das Gespräch in Schwung bringen soll. Denkbar ist etwa, dass ein provokantes *Statement* präsentiert wird, zu dem die Gruppenmitglieder Stellung nehmen sollen, dass ein Text verlesen oder ein kurzer Film gezeigt wird, usw. (vgl. Flick 2005: 175 f.; Lamnek 2005a: 440 f.)

Nach der Darbietung des Diskussionsanreizes entfaltet sich die Diskussion, wobei die Forscherin – sofern es sich um eine qualitative Untersuchung handelt – in den Gesprächsverlauf möglichst wenig eingreifen soll, um den Teilnehmenden die Freiheit zu lassen, ihre Ansichten auszudrücken. Gänzlich ohne Vorstrukturierung kann man aber trotzdem nicht in die Erhebung gehen. Ansonsten liefe die Diskussion Gefahr, zu weit vom eigentlichen Gegenstand abzukommen. Als Orientierungshilfe kann ein Diskussionsleitfaden (ähnlich einem Interviewleitfaden) verwendet werden, in dem die zu behandelnden Rahmenthemen vermerkt sind (vgl. Lamnek 2005b: 96 f.).

Die Rahmenthemen für meine Gruppendiskussionen gewann ich aus den Ergebnissen der vorangegangenen Befragungen (s. voriges Kap.). Dasselbe galt für die Diskussionsanreize (die in jeder Gruppe verschieden waren, s. Kap. 6.3.2): Als Einstieg benutzte ich einerseits eine Reihe von zielgerichteten Fragen, die ich aus den schriftlichen Aussagen der Studierenden ableitete, andererseits pointierte *Statements* aus der Forschungsliteratur, aus dem Experteninterview (s. nächstes Kap.) und aus den Forumbeiträgen selbst. Wie im letzten Kapitel bereits erwähnt wurde, verfolgte ich mit der zweiten Erhebungstechnik das Ziel, die Meinungen und Einstellungen der Teilnehmer zum Untersuchungsgegenstand in Form von Argumentationen zu eruieren.

Die Einstellungs- und Meinungserhebung ist der wichtigste Anwendungsbereich der Gruppendiskussion. Prinzipiell ist sie für viele verschiedene Zielsetzungen, Erkenntnisabsichten und Untersuchungsgegenstände geeignet. Lamnek (2005a: 414) spricht diesbezüglich von der „Multifunktionalität“ dieses Verfahrens. Grob lassen sich zwei Richtungen von Zielsetzungen unterscheiden: Man kann als Forscherin an inhaltlich-thematischen Befunden interessiert sein – dann ist die Gruppendiskussion ein Instrument zur Erhebung von Informationen[91] – oder man kann sich der Untersuchung von gruppendynamischen Prozessen widmen (vgl. ebd.: 411).

[91] Als solches erfreut sie sich (unter der Bezeichnung *focus groups*) besonders in der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung großer Beliebtheit (vgl. Bohnsack 2007: 372 ff.; Flick 2005: 180 ff.; Lamnek 2005a: 411).

Innerhalb des Bereichs der inhaltlich-thematischen Erkenntnisabsichten – die im deutschsprachigen Raum gegenüber gruppenprozessualen Analysen dominieren (vgl. ebd.) – wurden im Lauf der Geschichte des Verfahrens mehrere theoretische Modelle entwickelt, die sich auf verschiedene Untersuchungsgegenstände stützten. Ohne auf weitere Details einzugehen[92], soll nur erwähnt werden, dass diese Konzeptionen in zwei „Lager" geteilt werden können: Auf der einen Seite wird die Gruppendiskussion als Mittel verstanden, durch das individuelle Meinungen besser (als im Einzelinterview) erhoben werden können, auf der anderen Seite dient sie zur Erforschung von spezifischen Gruppenmeinungen (vgl. Dreher & Dreher 1994: 145).

Meine Gruppenerhebungen am ZTW sind in das erste Lager einzuordnen. Das Ziel war, detaillierte und differenzierte Einsichten in die Einstellungen der einzelnen Teilnehmer zu erhalten. Hinter der Auffassung, dass die Gruppensituation in besonderem Maße zur Ermittlung von individuellen Meinungen geeignet sei, steht folgende Annahme: Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Menschen kommen in der Realität nicht isoliert vor, sondern sind stets in einen sozialen Handlungs- und Kommunikationskontext eingebunden. Anders als das Einzelinterview kann die Gruppendiskussion solche alltäglichen Interaktionssituationen besser nachbilden[93] (vgl. Dreher & Dreher 1994: 142; Flick 2005: 171; Lamnek 2005a: 419).

Aus dieser Annahme ergeben sich weitere Implikationen, die für die Anwendung der Gruppendiskussion zum Zwecke der individuellen Einstellungserhebung sprechen (vgl. Lamnek 2005a: 419 ff.):

- Die Situationsspezifität von Meinungen: Wenn Meinungen als kontextuell bedingt gelten, bedeutet dies, dass sie nicht stabil, sondern je nach Situation veränderlich sind. In meiner Untersuchung fanden die Gruppendiskussionen in einem eher informellen Rahmen ohne die Anwesenheit der Lehrveranstaltungsleiterinnen statt, während die zuvor verfassten Forumbeiträge von den Unterrichtenden eingesehen werden konnten und dadurch einen eher förmlichen Charakter annahmen. Der sanktionslose Raum der Gruppendiskussionen bot die Voraussetzung, die Beteiligten in größerem Ausmaß zu ehrlichen und kritischen Aussagen zu ermutigen.
- Der Prozess der Meinungsbildung und -äußerung: Manche Vertreter der Gruppendiskussion gehen davon aus, dass das Individuum seine Meinung überhaupt erst in Auseinandersetzung mit den Argumentationen anderer Personen ausdrücken kann. Folg-

[92] Nähere Informationen dazu finden sich bei Bohnsack (1997: 493 ff.; 2007: 369 ff.) und Lamnek (2005a: 423 ff.; 2005b: 55 ff.).
[93] Die Gruppendiskussion entstand ursprünglich aus der Kritik an der isolierten Befragung (in Form von standardisierten Einzelinterviews) in der Umfrageforschung (vgl. Bohnsack 2007: 370; Lamnek 2005a: 419).

lich unterstützt die Gruppensituation die „Kommunikabilität“ (ebd.: 426) von individuellen Meinungen. Der Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern regt die Gedanken des Einzelnen an, wodurch – im Vergleich zum Einzelinterview – eine größere Bandbreite an Ideen entwickelt sowie differenziertere und detailliertere Äußerungen zu Tage gefördert werden können (vgl. ebd.: 472).

- Die authentische Kommunikationssituation: Durch ihre Nähe zu alltäglichen Kommunikationssituationen bewirkt die Gruppendiskussion tendenziell authentischere Äußerungen als das Einzelinterview.

Die eben genannten Vorteile bestärkten mich in meiner Entscheidung, zur Vertiefung der Erkenntnisse aus dem ersten Erhebungsverfahren (s. voriges Kap.) Gruppendiskussionen anstatt von – ebenfalls geeigneten – Einzelinterviews einzusetzen.

6.1.3 Das Experteninterview

In chronologischer Sicht markierte das Experteninterview den Beginn der gesamten Untersuchung. Hier wird es an letzter Stelle behandelt, da es mit den anderen beiden Erhebungsinstrumenten nicht in direktem Zusammenhang stand. Es widmete sich als einziges nicht der Sichtweise der Lernenden, sondern befasste sich mit dem Erfahrungswissen einer Lehrenden in Bezug auf Schreibaktivitäten im Rahmen von E-Learning.

Die Befragte, Mag. Eva Mandl, unterrichtet seit mehreren Jahren Deutsch als Fremdsprache am ZTW und ist außerdem wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrbetrieb (vgl. ZTW a). In erster Linie leitet sie Lehrveranstaltungen zur Sprachvervollkommnung. Darunter fallen Kurse wie z.B. „Grammatik im Kontext“, „Hörkompetenz/Lesekompetenz und Textproduktion“ oder „Textkompetenz“, die die Verfeinerung der Sprachkenntnisse der Studierenden zum Ziel haben (Z 11-14[94]). Zu ihren organisatorischen Aufgaben gehören administrative Tätigkeiten in ihrer Funktion als Lehrgangskoordinatorin des Deutschlehrgangs sowie die Betreuung der sog. Sprachorientierungstests für Deutsch als Fremdsprache[95] (Z 16-18).

Darüber hinaus war Mag. Mandl Mitarbeiterin des institutsinternen E-Learning-Teams, das im Rahmen des Projekts „eBologna – Kooperation und Innovation durch Neue Medien in der

[94] s. die Transkription des Experteninterviews im Anhang: Kapitel 10.3

[95] Diese Tests, auch SPOT genannt, müssen im Rahmen der Vorlesung „Einführung in das Studium“, die in der jeweils ersten Woche eines beginnenden Semesters (der sog. Orientierungswoche) stattfindet, in beiden Fremdsprachen absolviert werden und dienen zum Nachweis des C1-Niveaus, der wiederum Voraussetzung für die Teilnahme an den prüfungsimmanenten Übungen des Bachelorstudiums ist (vgl. ZTW d; e; h; s. Kap. 5.2).

Lehre“ (s. Kap. 5.2) eingerichtet worden war[96] (Z 17-18, 21-27; vgl. ZTW c). Innerhalb des Teams war sie vor allem verantwortlich für didaktische Schulungen der Lehrkräfte des Zentrums im Umgang mit der Lernplattform. Ihre Workshops und Einzelgespräche sollten die technischen Schulungen ergänzen, die vom Zentralen Informatikdienst der Universität Wien angeboten wurden, sowie Wege und Möglichkeiten aufzeigen, wie E-Learning sinnvoll und nutzbringend mit dem Präsenzunterricht verbunden werden kann (Z 30-37).

Auch außerhalb ihrer Tätigkeit am ZTW beschäftigte sich Mag. Mandl schwerpunktmäßig mit dem Thema „E-Learning im Fremdsprachenunterricht“: Im Österreich Institut war sie an der Entwicklung des Österreich Portals (s. Österreich Institut 2001a), einer Internetplattform mit Landeskundepaketen, beteiligt und konzipierte in der Folge die Online-Phasen für den e-kl@r-Kombikurs, das Blended Learning-Angebot des Instituts (s. Österreich Institut 2001b) (Z 43-47, 50-51; vgl. Mandl 2008: 30; ZTW a). Die auf diese Weise gesammelten Erfahrungen flossen in Seminare und Fortbildungen ein, die sie an verschiedenen Institutionen zum Thema „E-Learning“ hielt (z.B. an der Diplomatischen Akademie oder für die Österreich Kooperation zur Vorbereitung der Sprachassistenten und -assistentinnen) (Z 54-60; vgl. ZTW a).

Das Interview mit Mag. Mandl diente einerseits dazu, nähere Informationen über den E-Learning-Einsatz im Deutschlehrgang des Zentrums für Translationswissenschaft aus der Perspektive einer Lehrenden und somit „Insiderin“ zu erhalten. Andererseits befragte ich meine Interviewpartnerin speziell in ihrer Rolle als E-Learning-Expertin zu ihren praktischen Erfahrungen mit Schreibaktivitäten im Rahmen von E-Learning und zu ihren darauf basierenden theoretischen Ansichten über das Thema (s. Kap. 6.3.2). Im Sinne der Triangulation war es mein Ziel, der – innerhalb der Untersuchung dominierenden – Perspektive der Lernenden einen anderen Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand gegenüberzustellen.

Der Begriff des Experten ist zwar im Alltagsverständnis relativ klar fassbar, in wissenschaftlicher Hinsicht wurde er laut Meuser & Nagel (2003a: 483) bisher aber nur unzureichend diskutiert. Bezüglich des Experteninterviews hat er, so der Autor und die Autorin (ebd.: 486) eine doppelte Bedeutung: Auf der einen Seite wird einer Person der Expertenstatus von der Forscherin verliehen, d.h. je nach Forschungsinteresse kommen andere Personen für ein Interview in Betracht. Auf der anderen Seite erfolgt die Auswahl eines Experten auch in Abhängigkeit von seiner Position im untersuchten Handlungsfeld (ebd.: 484).

[96] Das E-Learning-Team unterstützte den E-Learning-Beauftragten des Zentrums (s. Kap. 5.2). Es wurde 2008 aufgelöst, als die Posten der E-Learning-Beauftragten universitätsweit institutionalisiert wurden (Z 25-27).

Experten zeichnen sich gegenüber Laien dadurch aus, dass sie in einem bestimmten, klar umgrenzten Gegenstandsbereich aufgrund von umfassender Erfahrung über einen Wissensvorsprung (das Expertenwissen) verfügen (vgl. Atteslander 2003: 155; Meuser & Nagel 2003a: 484; 2003b: 57). An diesem Wissensvorsprung ist das Experteninterview interessiert. Dementsprechend verkörpert die Befragte in der Gesprächssituation weniger ein Individuum als einen „Verwalter von Sonderwissen" (Meuser & Nagel 2003a: 485; vgl. auch Flick 2005: 139).

Um die Expertin auf diese Rolle festzulegen, ist ein Interviewleitfaden unverzichtbar. Ohne jegliche Vorstrukturierung bestünde die Gefahr, dass das Interview an den eigentlich relevanten Themen vorbeigeht und das Wissen der Gesprächspartnerin nicht voll zur Geltung kommt (vgl. Flick 2005: 139 f.; Meuser & Nagel 2003a: 486). Der Leitfaden meines Experteninterviews bestand aus vier Themenblöcken und wird im Kapitel 6.3.2 näher erläutert.

6.2 Das Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der mit den drei Erhebungsverfahren gewonnenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach dem Vorbild Mayrings (2007b) herangezogen. Lamnek (2005a) zufolge beschäftigt sich die Inhaltsanalyse – sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Forschung – vorwiegend mit „schriftlichen Kommunikationsinhalten" (ebd.: 483) und möchte „Rückschlüsse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche Phänomene" (ebd.: 478) ziehen. Auch wenn Inhaltsanalysen zumeist zur Bearbeitung von Texten (z.B. Protokollen, Transkripten, Dokumenten, usw.) dienen, lassen sie sich prinzipiell auch auf nichtverbales Datenmaterial wie z.B. Bilder anwenden (vgl. Atteslander 2003: 215).

6.2.1 Die Inhaltsanalyse im qualitativen Paradigma

Während die quantitative Inhaltsanalyse genau genommen keine Auswertungs-, sondern eine Erhebungstechnik darstellt[97] (vgl. Lamnek 2005a: 479) und eher auf den „vordergründigen Textinhalt" (Mayring 2007a: 469) – z.B. durch Auszählen von bestimmten Textbestandteilen – abzielt, geht es bei der qualitativen Inhaltsanalyse darum, „die manifesten und latenten In-

[97] Zur Entstehung von quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse und deren Abgrenzung voneinander vgl. Mayring (2007a: 469 ff.).

halte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren“ (Bortz 2002: 329), sprich die Daten zu verstehen[98].

Der Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse wird in der Methodenliteratur zum Teil recht unterschiedlich verwendet. Manche Autoren (z.B. Lamnek 2005a) verstehen darunter interpretative Auswertungsverfahren schlechthin (vgl. Bortz 2002: 332), andere wiederum bezeichnen damit eine spezifische Strategie bei der Auswertung, die Cropley (2002: 118) folgendermaßen beschreibt:

> Im Zentrum der Auswertung […] liegt ein Prozess der Reduzierung größerer Datenmengen auf eine kleine Anzahl allgemeiner Aussagen, die die Bedeutung der Daten zwar sparsam aber ohne großen Informationsverlust zusammenfassen.

Diese Definition benennt zwei zentrale Charakteristika des enger gefassten Verständnisses von qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. ebd.: 122):

- Reduktion: Das Datenmaterial wird reduziert, indem die (im Hinblick auf die Forschungsfragestellung) wesentlichen Aussagen „ausgelesen“ und verdichtet werden.
- Abstraktion: Das Ziel der Auswertung ist es, neue Einsichten in einen Gegenstandsbereich zu gewinnen. Dazu ist es notwendig, vom Einzelfall zu abstrahieren und in den erhobenen Daten „allgemeine Dimensionen“ (ebd.) zu finden, die auch für andere Fälle Gültigkeit beanspruchen können[99].

Lamnek (2005b: 179) bezeichnet die beschriebene Strategie auch als reduktive inhaltsanalytische Auswertung und setzt sie von der explikativen Inhaltsanalyse ab, die für ihn eine „explizit qualitative“ (ebd.) Vorgehensweise darstellt, insofern sie das Material nicht analytisch zerlegt, sondern die Aussagen innerhalb ihres Kontextes deutet (vgl. Lamnek 2005a: 509). Die Unterscheidung zwischen reduktiver und explikativer Analyse findet sich auch in anderen Publikationen mit jeweils variierenden Begrifflichkeiten wieder: klassifikatorisch vs. sinnrekonstruierend (Meuser 2003: 90), kategorisierend vs. sequenziell (Flick 2005: 257 f.), Inhaltsanalyse vs. Textanalyse (Bortz 2002: 334).

Die Kriterien, anhand derer die beiden Strategien einander gegenübergestellt werden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Während die reduktive Inhaltsanalyse, wie oben erwähnt, zur Verringerung des Ausgangsmaterials führt, erfolgt beim explikativen Verfahren

[98] Lamnek (2005a: 510) bezeichnet die qualitative Inhaltsanalyse als „eine Form wissenschaftlich kontrollierten Fremdverstehens“.
[99] Das Kriterium der Generalisierbarkeit von Auswertungsergebnissen ist in qualitativer Forschung zu verstehen als typisierende Verallgemeinerung, nicht im Sinne von statistischer Repräsentativität (vgl. Bortz 2002: 336; Lamnek 2005a: 512).

eine Vermehrung, indem die enthaltenen Aussagen kontextualisiert werden. Im ersten Fall werden die Texte im Laufe der Analyse umstrukturiert: Die wesentlichen Themen werden aus dem Material extrahiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Bei der Explikation hingegen bleibt die ursprüngliche Gestalt der Texte erhalten, die Sequenzialität der Äußerungen ist hier von Bedeutung[100] (vgl. Caspari et al. 2007: 502; Flick 2005: 257 f., 287; Meuser & Nagel 2003a: 488).

Dementsprechend ist eine reduktive inhaltsanalytische Auswertung dann angezeigt, wenn nur der Inhalt der Texte bzw. des erhobenen Datenmaterials für die Forschungsfrage relevant ist und nicht die strukturelle oder formale Seite (vgl. Bortz 2002: 334 f.). Dies traf auch auf meine Untersuchung zu, in der außerdem durch die Kombination mehrerer Erhebungstechniken eine relativ große Datenmenge zustande kam. In solchen Fällen wäre eine explikative Analyse ohnehin kaum praktikabel (vgl. Lamnek 2005a: 204).

Die Reduktion von Datenmaterial erfolgt über den Prozess der Kategorisierung oder Kodierung. Darunter versteht man die Zuordnung von Textstellen zu Begriffen, die deren Inhalt auf einem höheren Abstraktionsniveau wiedergeben (vgl. Altrichter & Posch 2007: 194 f.; Cropley 2002: 128, 130; Flick 2005: 259):

> Der gesamte Vorgang beinhaltet die Ableitung von abstrakten, allgemeinen, wissenschaftlichen Prinzipien aus konkreten, spezifischen, subjektiven und nicht-wissenschaftlichen Aussagen.“ (Cropley 2002: 132)

Die Kategorisierung zeichnet also den Weg vom Rohmaterial zu allgemeinen, vom Einzelfall losgelösten Aussagen (s. weiter oben), die dennoch auf die Daten bezogen sind. Dabei ist der Prozess spiralförmig organisiert: Zu den gefundenen Kategorien können solange Oberkategorien gebildet werden, bis die angestrebte Abstraktion bzw. Reduktion erreicht ist (vgl. Flick 2005: 259). Das Netz der entwickelten Kategorien wird auch Kategoriensystem oder Kategorienschema genannt (vgl. Atteslander 2003: 225; Bortz 2002: 330).

Grundsätzlich unterscheidet man zwei Arten der Kategorienbildung: Induktion und Deduktion. Bei der Induktion werden die Kategorien aus dem Datenmaterial gewonnen, indem für die Forschungsfragestellung relevante Passagen – auch „sinntragende Inhaltseinheiten“ (Cropley 2002: 129) genannt – identifiziert und in passenden Begriffen komprimiert werden. Die Deduktion geht den umgekehrten Weg: Dabei leitet man die Kategorien aus den theoretischen Vorüberlegungen zum Untersuchungsgegenstand ab und sucht daraufhin im Text nach ent-

[100] Ein bekanntes Beispiel für ein sequenzielles Analyseverfahren ist die Objektive Hermeneutik, die versucht, die latenten Sinnstrukturen hinter beobachtbaren Interaktionen und Handlungen von Individuen zu rekonstruieren (vgl. Flick 2005: 227 ff.; Lamnek 2005a: 531 ff.).

sprechenden Stellen. Auch eine Kombination der beiden Möglichkeiten ist denkbar (vgl. Altrichter & Posch 2007: 195; Bortz 2002: 330).

Ich selbst wendete eine solche Mischform zwischen Induktion und Deduktion in der Auswertung meiner Datenbestände an. Für die Analyse des Experteninterviews und der schriftlichen Befragungen entwickelte ich die Hauptkategorien meines Kategoriensystems aus den drei zentralen Forschungsfragestellungen der Untersuchung (s. Kap. 5.3), während ich die Unterkategorien für jeden Text bzw. jedes Textkorpus[101] separat formulierte. Bei den Gruppendiskussionen, die bereits tiefer gehende Einsichten in verschiedene Aspekte des Forschungsgegenstands erlaubten, wurden die Hauptkategorien neu aus einigen in den vorangegangenen Erhebungen wiederkehrenden Kategorien gebildet und in einem zweiten Schritt weiter ausdifferenziert (s. Kap. 6.3.3).

6.2.2 Das Modell von Mayring

Das wohl bekannteste Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse ist dasjenige, welches mit dem Namen Mayring verbunden ist. In keiner Publikation, die sich mit qualitativer Auswertung befasst, fehlt eine Darstellung seines Modells. Der Grund dafür liegt in dessen universaler Einsetzbarkeit und vergleichsweise einfacher Handhabung: Mayrings Vorgehensweise zeichnet sich durch hohe Systematik und Regelgeleitetheit aus. Die einzelnen Auswertungsschritte sind in ihrer Abfolge genau festgelegt, wodurch sie leicht nachvollzogen und auf verschiedenste Fragestellungen angewendet werden können (vgl. Mayring 2007a: 471, 474). Das Verfahren eignet sich für die Analyse aller Arten von Daten (Bilder, Filme, Protokolle, Interviewdaten) und besonders für die Bearbeitung von umfangreichem Material, da sein Hauptziel die Reduktion ist (vgl. Flick 2005: 279, 282)[102].

Das Ablaufschema der Inhaltsanalyse nach Mayring besteht aus neun Teilschritten, die ich in dieser Form für meine Datenauswertung allerdings nicht übernahm, zumal einige der dargestellten Phasen – wie z.B. die Klärung und Ausdifferenzierung der Fragestellung – nach meinem Verständnis nicht in den eigentlichen Auswertungsprozess gehören. Die genaue Vorgehensweise kann bei Mayring selbst (2007b: 47, 50 f., 53 f.), bei Flick (2005: 279 f.) sowie bei Lamnek (2005a: 518 ff.) nachgelesen werden.

[101] Im Fall der schriftlichen Befragungen wurden die Forumbeiträge einer Kursgruppe nicht einzeln, sondern in ihrer Gesamtheit betrachtet (s. auch Kap. 6.3.3).
[102] Die genannten Vorzüge geben jedoch auch Anlass zur Kritik aufgrund der Orientierung an der standardisierten quantitativen Methodologie (vgl. Atteslander 2003: 236; Flick 2005: 283; Lamnek 2005a: 529).

Für meine Zwecke hilfreich waren die inhaltsanalytischen Techniken, die Mayring (2007b: 58 ff.) erläutert: Die zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt, wie der Name schon andeutet, auf eine beträchtliche Reduktion des Ausgangsmaterials. Die explizierende Inhaltsanalyse dient zur Klärung von mehrdeutigen oder unverständlichen Textstellen, während die strukturierende Inhaltsanalyse das Material unter bestimmten Gesichtspunkten (deduktiv gebildete Kategorien) ordnet (vgl. auch Lamnek 2005a: 520 ff.).

Für die Auswertung meiner Daten zog ich die ersten beiden Techniken heran, wobei die Zusammenfassung fixer Bestandteil meines Vorgehens war, die Explikation aber nur bei Bedarf eingesetzt wurde. Mayring (2007b: 77) unterscheidet zwei Arten der explizierenden Inhaltsanalyse: Bei der engen Kontextanalyse wird auf Informationen aus anderen Abschnitten des auszuwertenden Textes zurückgegriffen, um eine unverständliche Passage zu klären, wohingegen die weite Kontextanalyse Zusatzmaterial außerhalb des Textes (z.B. Informationen über die Entstehungssituation oder aus der Theorie) einbezieht. Abschließend wird aus den Ergebnissen der Nachforschungen eine sog. explizierende Paraphrase verfasst, die eine Definition für die analysierte Textstelle enthält (vgl. auch Flick 2005: 281).

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007b: 59 ff.) basiert auf bestimmten reduktiven Prozessen (Generalisierung, Auslassen/Selektion, Bündelung, Konstruktion und Integration) und läuft in mehreren Phasen ab: Im Zuge der Paraphrasierung werden zunächst (im Hinblick auf die Forschungsfragestellung) unbrauchbare Bestandteile (z.B. ausschmückende Wendungen, Wiederholungen) aus dem Text entfernt. Daraufhin werden die entstandenen Paraphrasen auf einem einheitlichen und abstrakteren Sprachniveau umformuliert (Generalisierung). Die beiden Phasen der Reduktion erlauben schließlich, unbedeutende oder bedeutungsgleiche Passagen zu streichen (erste Reduktion) sowie ähnliche Aussagen zu bündeln und erneut auf einem höheren Abstraktionsniveau zusammenzufassen (zweite Reduktion). Der gesamte Vorgang kann mehrmals wiederholt werden, bis der Text die gewünschte Reduktion und Abstraktion aufweist (vgl. auch Lamnek 2005a: 520 f.).

Die inhaltsanalytische Technik der Zusammenfassung kann, so Mayring (2007a: 472), „genutzt werden, um schrittweise Kategorien aus einem Material zu entwickeln“. D.h. im Laufe der reduktiven Prozesse und der zunehmenden Abstraktion vom Originaltext wird auf induktivem Wege ein Kategoriensystem gewonnen[103] (vgl. Lamnek 2005a: 530; Mayring 2007b: 74

[103] Bekannt ist die Inhaltsanalyse nach Mayring aber vor allem für eine theoriegeleitete bzw. deduktive Kategorienbildung, die bei der strukturierenden Inhaltsanalyse zum Einsatz kommt (vgl. Flick 2005: 279; Lamnek

ff.). Auf diese Weise erarbeitete ich die Unterkategorien, die ich unter die drei Forschungsfragestellungen bzw. unter die Hauptkategorien subsumierte (s. voriges Kap.). Nähere Details zum konkreten methodischen Vorgehen bei der Auswertung werden im Kapitel 6.3.3 dargelegt.

6.3 Durchführung der Untersuchung

Meine Untersuchung am ZTW erstreckte sich über einen Zeitraum von ca. 5 Monaten. Die Erhebungen fanden von Ende Februar bis Ende April 2009 statt, die Auswertung der Daten begann Mitte März und endete Mitte Juli 2009. Es kam zu einer zeitlichen Überlappung der Datensammlungs- und Auswertungsphase[104], da – wie im Kapitel 6.1.2 dargelegt wurde – der letzte Erhebungsdurchgang der Gruppendiskussionen auf den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen aufbaute.

Bevor ich im Detail die einzelnen Schritte der Datenerhebung und -analyse beschreibe, möchte ich zunächst in wenigen Worten erläutern, wer an meiner Untersuchung teilgenommen und mitgewirkt hat.

6.3.1 Die Untersuchungsteilnehmer

Meine erste Kontaktperson am ZTW war Mag. Eva Mandl, die als Expertin für E-Learning im Fremdsprachenunterricht interviewt wurde (s. Kap. 6.1.3). Sie brachte mich in Verbindung mit zwei weiteren Lehrenden im Deutschlehrgang des Instituts, Mag. Dr. Sabine Elisabeth Dengscherz und Mag. Astrid Pucharski, die in den folgenden Monaten der Projektdurchführung zu meinen Ansprech- und Kooperationspartnerinnen wurden. Sie waren nicht direkt an der Untersuchung beteiligt, sondern vermittelten mir unter den Deutschstudierenden Kandidaten für meine Befragungen und Diskussionen, indem sie mir in insgesamt vier ihrer Lehrveranstaltungen Unterrichtszeit für meine Forschungszwecke zur Verfügung stellten.

Die Gesamtanzahl der auf diese Weise einbezogenen Personen betrug 89, wobei die Verteilung auf die einzelnen Kurse ungleichmäßig war (zwischen 18 und 32 Teilnehmenden pro Lehrveranstaltung). Von den 89 Studierenden hatten noch nicht alle Erfahrungen mit einem

---

2005a: 526) und laut manchen Autoren das Kriterium der Offenheit im qualitativen Paradigma nicht hinreichend erfüllt (vgl. Atteslander 2003: 237; Flick 2005: 283).

[104] Wie beispielsweise Cropley (2002: 135, 139) ausführt, ist in qualitativer Forschung eine Verzahnung von Erhebung und Auswertung – anders als in der quantitativen Methodologie – nicht nur erlaubt, sondern sogar empfehlenswert, um die Auswahl der nachfolgenden Fälle bzw. Untersuchungsteilnehmer verbessern und eventuelle Änderungen im Untersuchungsdesign vornehmen zu können.

Diskussionsforum im Rahmen des Unterrichts gesammelt. Dies stellte sich bei meinem ersten Besuch in den Kursen heraus. Genaue Zahlenangaben können diesbezüglich nicht gemacht werden, fest steht jedoch, dass sich in jeder Gruppe mindest drei Viertel der Teilnehmerinnen zum Untersuchungsgegenstand äußern konnten.

Die vier Lehrveranstaltungen, in denen ich forschte, gehörten zum Studienplan des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation[105], genauer in den Bereich der Sprachvervollkommnung (s. Kap. 6.1.3), und beschäftigten sich schwerpunktmäßig mit schriftlicher Sprachproduktion. Aus diesem Grund wurden sie auch in Absprache mit den Unterrichtenden des Zentrums für die Untersuchung ausgewählt. Selbstverständlich gab es noch andere Kurse und Kurstypen, in deren Programm mein Projekt inhaltlich gut gepasst hätte, allerdings musste ich mich auf eine überschaubare Anzahl von teilnehmenden Gruppen beschränken und somit widmete ich mich denjenigen, die über meine Kooperationspartnerinnen zugänglich waren.

6.3.2 Ablauf der Datensammlung

Das Experteninterview

Wie bereits im Kapitel 6.1.3 erwähnt wurde, diente das Experteninterview dazu, einen ersten Zugang zum Forschungsgegenstand über die Perspektive einer E-Learning-Expertin und Lehrenden am ZTW zu gewinnen. Außerdem beabsichtigte ich, auf diesem Wege für die weitere Untersuchung relevante Informationen über das E-Learning-Konzept des Deutschlehrgangs sowie Auskünfte über die Interviewpartnerin selbst[106] zu erhalten.

Dementsprechend war der Interviewleitfaden gegliedert, der im Anhang (s. Kap. 10.2) abgedruckt ist. Er bestand aus vier Themenblöcken mit je zwei Unterthemen, zu denen eine bis drei Fragen und, wenn nötig, weitere Unterfragen vorbereitet worden waren. Die ersten beiden Themenblöcke erhoben Fakteninformationen zur Person der Expertin (zu ihren Aufgabenfeldern am ZTW und zu ihren Tätigkeiten im Bereich des E-Learning) sowie zum Einsatz von E-Learning am Institut (allgemein und speziell in Verbindung mit Schreibaktivitäten).

Der dritte Block sprach Mag. Mandl explizit in ihrer Rolle als Expertin auf ihr praktisches und theoretisches Wissen über das Online-Schreiben in Diskussionsforen an. Zunächst wurde

[105] Sie entsprachen den Übungen „Lesekompetenz und Textproduktion“ sowie „Textkompetenz 1“ (jede zweimal vertreten). Vgl. dazu den Studienplan: Universität Wien (2008)
[106] Diese Informationen wurden bereits in die Kapitel 5.2 und 6.1.3 bei der Vorstellung des Instituts und der Befragten eingearbeitet.

allgemein nach ihren Erfahrungen damit im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten gefragt, dann wurden speziell ihre persönlichen Ansichten darüber (u.a. Vor- und Nachteile betreffend) thematisiert. Der letzte Block sollte das Interview abrunden und Grundsätze für die Gestaltung von Online-Schreibaktivitäten im Fremdsprachenunterricht ermitteln.

Dokumentation

Das Interview dauerte ungefähr 30 Minuten und wurde – ebenso wie die Gruppendiskussionen – auf Tonband aufgezeichnet. Unmittelbar danach fertigte ich ein sog. Postscriptum (oder Interviewprotokoll) an, in dem ich die Rahmenbedingungen des Interviews und meine persönlichen Eindrücke über den Interviewverlauf, die interviewte Person und mich selbst als Interviewerin festhielt. Laut Flick (2005: 138) und Lamnek (2005a: 367) können solche Kontextinformationen die spätere Auswertung erleichtern. Die beiden Autoren führen das Postscriptum als Hilfsmittel allerdings nur in Verbindung mit dem sog. problemzentrierten Interview an (vgl. Flick 2005: 134 ff.; Lamnek 2005a: 363 ff.). Ich verwendete es – an die jeweiligen Umstände angepasst – bei allen meinen Erhebungstechniken, um beiläufige Beobachtungen zu sichern.

Bei der Transkription des Experteninterviews (s. Kap. 10.3) und auch der Gruppendiskussionen ging ich folgendermaßen vor: Ich bereinigte den Text um „störende“ Elemente wie Versprecher, Wortwiederholungen, Wortabbrüche und Füllwörter („ähm“, „ah“, usw.), die nicht zum Verständnis der Aussagen beitragen, sondern allenfalls vom Inhalt ablenken. Im Grunde fand also schon während der Transkription ein erster Schritt der Paraphrasierung (s. Kap. 6.2.2: zusammenfassende Inhaltsanalyse) statt. Änderungen im Wortlaut der Äußerungen wurden grundsätzlich nicht vorgenommen, bis auf die Umformung von umgangssprachlichen Ausdrücken in Standardsprache (z.B. „eh“ in „ohnehin“).

Mein methodisches Vorgehen bei der Transkription folgt dem Prinzip, nur so genau zu transkribieren, wie es für die Forschungsfragestellung gerade nötig ist. Wenn es sich nicht um eine sprachanalytische Untersuchung handelt und die Mitteilungen der Befragten somit lediglich als Träger bestimmter Inhalte von Interesse sind, ist nach Flick (2005: 253) „Fetischismus“ oder übertriebene Genauigkeit nicht angebracht. Aus eigenen Erfahrungen mit kleineren Forschungsarbeiten kann ich bestätigen, dass eine zu genaue Transkription das Verständnis des Textes eher erschwert als es zu vertiefen.

Die schriftlichen Befragungen

Die schriftlichen Erfahrungsberichte der vier an der Untersuchung teilnehmenden Kursgruppen wurden in den Monaten März und April erhoben. Sie basierten auf einem Schreibimpuls, der aus mehreren Leitfragen bestand und folgendermaßen lautete:

Schreibimpuls
Ein Diskussionsforum im Fremdsprachenunterricht bietet die Möglichkeit, Texte zu verfassen und zu veröffentlichen.

- Welche Erfahrungen haben Sie mit dieser Art von Schreibaktivität bisher in Ihrem Studium (in beiden Fremdsprachen) gemacht?
- Was ist Ihrer Meinung nach das Besondere am Online-Schreiben?
- Was ist dabei anders als bei herkömmlichen Schreibaktivitäten, die Sie aus dem Fremdsprachenunterricht (in Schule und Studium) kennen?

Verfassen Sie im Diskussionsforum ein kurzes *Posting* zu diesen Fragen oder kommentieren Sie den Beitrag eines Kollegen/einer Kollegin!

Die Fragen des Schreibimpulses waren bewusst sehr offen gehalten, um den Studierenden möglichst viel Raum für die Darstellung ihrer Erfahrungen zu lassen und um ihre Aussagen nicht von vornherein in bestimmte Bahnen zu lenken. Außerdem richtete sich das Erkenntnisinteresse auf den Fremdsprachenunterricht allgemein, nicht ausschließlich auf den DaF-Unterricht, sodass die Teilnehmerinnen die Möglichkeit hatten, über Online-Schreibaktivitäten in ihrer anderen Fremdsprache zu berichten, falls sie im Rahmen des Deutschstudiums noch keine durchgeführt hatten (s. auch Kap. 5.3).

Die Schreibaufgabe stellte ich allen Kursgruppen persönlich im Rahmen ihres Unterrichts vor. Im Zusammenhang damit erläuterte ich in groben Zügen mein Forschungsanliegen und bat die Studierenden um ihre Mitwirkung. Im Vorfeld hatte ich auf der vom Institut genutzten Lernplattform *Fronter* (s. Kap. 5.2) eigens für jede Lehrveranstaltung ein Diskussionsforum angelegt, in dem die Erfahrungsberichte gesammelt werden sollten. Um sicherzustellen, dass alle Teilnehmenden mit dem Erhebungswerkzeug umgehen konnten, demonstrierte ich vor Ort, wie das Forum zu erreichen war und wie man allgemein *Postings* veröffentlicht bzw. kommentiert.

In jedem der vier Befragungsdurchgänge war ein offizieller Einsendeschluss für die Beiträge vorgesehen[107], da die Gruppendiskussionen in einem Abstand von einer bis maximal vier Wochen folgten und ich mir für die Auswertung der schriftlichen Erhebungen als Zwischenschritt ein Zeitfenster reservieren musste. Bei einer Gesamtanzahl von 89 Studierenden trafen insge-

[107] Diese Maßnahme erwies sich rückblickend als sehr sinnvoll, da sie einen bedeutenden Antrieb für die Studierenden darstellte: Die meisten Beiträge wurden am Tag des Einsendeschlusses oder einen Tag davor abgeschickt.

samt 63 *Postings* zum vorgegebenen Schreibimpuls ein[108], die von etwas mehr als 50 Autoren stammten. Die meisten verfassten, wie erwartet, nur einen Beitrag, manche allerdings verfolgten die Entwicklungen im Forum über einen längeren Zeitraum mit und reagierten auf Texte ihrer Kollegen mit weiteren *Postings*. Mitunter wurde das Forum auch als Kommunikationskanal zum spontanen Austausch, fernab des eigentlichen Untersuchungskontextes, genutzt[109].

Die Gruppendiskussionen

Anschließend an die schriftlichen Befragungen wurden, ebenfalls in den Monaten März und April, die Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Rahmenbedingungen meines dritten Erhebungsverfahrens sahen folgendermaßen aus: Mit jeder der in die Untersuchung involvierten Kursgruppen wurde eine eigene Diskussion abgehalten. Die Anzahl der Teilnehmerinnen pro Erhebung bewegte sich daher zwischen zwölf und 26[110]. Im Vergleich zu Empfehlungen in der Methodenliteratur, die von fünf bis maximal zwölf Mitwirkenden sprechen (vgl. Dreher & Dreher 1994: 150; Lamnek 2005a: 435), arbeitete ich also mit sehr großen Gruppen. Zwar hatte ich anfangs die Absicht, durch Auswahl von teilnahmebereiten Studierenden kleinere Diskussionsrunden zu bilden, später jedoch entschied ich mich auf Anraten der Kursleiterinnen, jede Gruppe in ihrer Gesamtheit einzubeziehen, um eine in didaktischer Hinsicht angemessene Nachbesprechung der Forumbeiträge zu gewährleisten[111].

Wie bereits mehrfach erwähnt, wurden die Themen der Gruppendiskussionen aus den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen abgeleitet. Das Ziel war, die ersten in die Wahrnehmung der Studierenden gewonnenen Einsichten zu vertiefen und weiter auszudifferenzieren. Aus dieser Konzeption der Untersuchung ergab sich, dass jede Gruppendiskussion – in Abhängigkeit von der vorangegangenen Analyse der Forumbeiträge – auf einem spezifischen Themenkatalog und somit auf einem eigenen Diskussionsleitfaden und einem eigenen Diskussionsanreiz aufbaute. Letztere finden sich gesammelt im Anhang (s. Kap. 10.4-10.7).

[108] Die Forumbeiträge wurden ebenso wie die Transkriptionen der Gruppendiskussionen aus Platzgründen nicht in den Anhang aufgenommen. Auf Wunsch können sie gerne eingesehen werden: verena_unger@hotmail.com.
[109] Diese Mitteilungen waren für die Auswertung natürlich nicht relevant und wurden daher nicht in das Datenkorpus eingerechnet.
[110] Von den 18 bis 32 pro Lehrveranstaltung angemeldeten Studentinnen waren in den Sitzungen, die für die Gruppendiskussionen bestimmt waren, nie alle anwesend.
[111] Somit diskutierte ich mit sog. Realgruppen, d.h. mit Gruppen, die auch im Alltag bestehen und in dieser Zusammensetzung vom Gegenstand der Diskussion betroffen sind (vgl. Flick 2005: 172; Lamnek 2005a: 438). Zu den Vor- und Nachteilen solcher natürlichen Gruppen im Vergleich zu künstlich zusammengesetzten Gruppen vgl. Lamnek (2005a: 434 f.).

Um dem Leser eine ungefähre Vorstellung vom Inhalt der Diskussionen zu vermitteln, soll im Folgenden eine Übersicht über die vorbereiteten Themen pro Gruppe gegeben werden[112]. Anzumerken ist, dass die Konzeption der vier Diskussionsleitfäden variierte: In den Gruppen 1 und 4 wurden jeweils zwei Hauptthemen herausgearbeitet, die in den Online-Erfahrungsberichten besonders häufig oder in besonders differenzierter Form erörtert worden waren und die ich daher einer erneuten Besprechung wert fand. In den anderen beiden Gruppen (2 und 3), in denen sich kein Aspekt als dominant herausstellte, wurden mehrere verschiedene Themen vorgesehen, die entweder in den Forumbeiträgen dieser Gruppen angeschnitten worden waren oder in auffälligem Gegensatz zu anderen Gruppen überhaupt keine Erwähnung gefunden hatten. In diesen Fällen nutzte ich also die Gruppendiskussionen, um fehlende Informationen einzuholen.

Themen der Gruppendiskussionen

- Gruppe 1

Hauptthema: Emotionen beim Online-Schreiben und Rolle der Fehler und der formalen Korrektheit
weitere Themen: Lernen, Interesse, Motivation beim Online-Schreiben

- Gruppe 2

Lernzuwachs beim Online-Schreiben
Rolle der Korrektheit beim Online-Schreiben
Emotionen beim Online-Schreiben
Öffentlichkeit des Online-Schreibens (und ihr Einfluss auf die Schreibmotivation)

- Gruppe 3

Lernzuwachs beim Online-Schreiben und Bereicherung des Schreibprozesses
Flexibilität und Offenheit des Schreibprozesses
Hemmung vs. Enthemmung beim Online-Schreiben (in Verbindung mit Öffentlichkeit und Distanz)
Rolle der Korrektheit beim Online-Schreiben
Emotionen beim Online-Schreiben

- Gruppe 4

Hauptthemen: Öffentlichkeit des Schreibens und Konsequenzen für den Schreibprozess, Motivation beim (Online-)Schreiben
weitere Themen, die sich aus den Hauptthemen ableiten lassen:
Fehler und formale Korrektheit beim Online-Schreiben (inkl. Emotion Angst)
Lernzuwachs beim Online-Schreiben und Bereicherung des Schreibprozesses
Dialogizität des Schreibens

Die Leitfäden für die Gruppendiskussionen, in die die oben genannten Themen eingebettet waren, wurden anders gehandhabt als der des Experteninterviews. Letzterer wurde im Großen und Ganzen in der Form verwendet, in der er im Anhang (s. Kap. 10.2) abgedruckt ist: Alle vorgesehenen Fragen wurden gestellt und höchstens in der sprachlichen Formulierung variiert sowie durch zusätzliche sich aus dem Interviewverlauf ergebende Fragen ergänzt. Die Diskussionsleitfäden hingegen wurden viel flexibler eingesetzt: In Abstimmung auf die Entwick-

[112] Hinweis: Manche Stichwörter werden erst bei der Lektüre der Auswertungsergebnisse klarer verständlich sein. Der Vollständigkeit halber werden hier aber zunächst alle geplanten Inhalte der Gruppendiskussionen angeführt.

lung der Gespräche wurden aus dem „Pool“ an Fragen die jeweils passenden ausgewählt, wodurch es auch dazu kam, dass manche Fragen überhaupt nicht verwertet wurden. Einige beantworteten sich aus dem Gesprächsverlauf heraus von selbst. Mitunter kamen auch ganz andere Themen zur Sprache, als ursprünglich geplant war. Alles in allem dienten die Leitfäden somit eher als Vorbereitungs- und Orientierungshilfe denn als Strukturierungsmittel der Diskussionen.

Bei der Durchführung der Gruppendiskussionen flossen Erkenntnisse aus den vorangegangenen Erhebungen ein, die zu der im Kapitel 5.3 beschriebenen Modifizierung des Forschungsinteresses und der Forschungsfragestellungen beitrugen. So leitete ich die Studierenden während der Gespräche durch meine Fragen wiederholt dazu an, das Online-Schreiben sowohl mit herkömmlichen Schreibsituationen (individuelles Schreiben per Hand oder per Computer) als auch mit *face-to-face*-Diskussionen im Präsenzunterricht zu vergleichen. Dies bedeutete eine Erweiterung der Perspektive gegenüber den schriftlichen Befragungen und dem Experteninterview, in denen explizit nur der Kontrast zu anderen Schreibaufgaben nahe gelegt wurde.

Im Detail liefen die Gruppendiskussionen folgendermaßen ab: Direkt nach der Begrüßung der Studentinnen wurde eine Art „Aufwärmspiel“ durchgeführt. Ich las mehrere Aussagen rund um die Themen „Schreiben, E-Learning und Online-Schreiben im Fremdsprachenunterricht“ vor (s. Kasten unten) und die Teilnehmerinnen sollten gegebenenfalls ihre Zustimmung durch Aufstehen ausdrücken. Diese Aktivität, deren Ergebnisse (Verhältnis von Zustimmung und Ablehnung pro Aussage) auch Eingang in die Auswertung fanden, sollte vordergründig einen lockeren Einstieg in die Diskussion ermöglichen, gleichzeitig aber auch einen ersten Überblick über die Einstellungen der Studierenden zum Forschungsgegenstand bieten.

Aussagen Aufwärmspiel

1 Ich bin Student/in am ZTW.
2 Ich schreibe gerne in meiner Muttersprache.
3 Ich schreibe gerne auf Deutsch.
4 Wenn ich in einer meiner Fremdsprachen schreibe, ist es mir besonders wichtig, dass ich mich korrekt ausdrücke.
5 Wenn ich in einer meiner Fremdsprachen schreibe, ist es mir besonders wichtig, dass ich verstanden werde.
6 Online-Arbeiten (im Internet/auf der Lernplattform) im Fremdsprachenunterricht macht mir Spaß.
7 Online-Schreiben in einem Diskussionsforum im Fremdsprachenunterricht macht mir Spaß.

Nach der Einführung wurde der Diskussionsanreiz präsentiert (s. Kap. 10.4-10.7), der in jeder Gruppe anders gestaltet und speziell auf die Auswertungsergebnisse der schriftlichen Befragungen zugeschnitten war. Er bestand entweder in einer Reihe von zielgerichteten Fragen, die

ich aus den Forumbeiträgen der Studierenden abgeleitet hatte, oder von pointierten *Statements* zum Forschungsthema, die ich der Fachliteratur, dem Experteninterview und den studentischen Erfahrungsberichten entnommen hatte.

In Kleingruppen von drei bis vier Personen setzten sich die Untersuchungsteilnehmer zunächst mit dem Diskussionsanreiz auseinander. Diese Vorlaufphase von ca. zehn Minuten Dauer war noch nicht Teil der eigentlichen Erhebung und diente wie die Einstiegsaktivität zur Einstimmung auf die Diskussion. Die Studierenden sollten die Gelegenheit haben, im geschützten Raum der Kleingruppe ein paar Gedanken und Ideen zu sammeln, die sie später in das Plenargespräch einbringen konnten. Erst dann wurde das Tonband[113] eingeschaltet und die Gruppendiskussion eröffnet, indem kurz die Reaktionen der Studierenden auf den Diskussionsanreiz besprochen wurden und an diese Aussagen weiter angeknüpft wurde. Im Schnitt betrug die reine Diskussionsdauer 30 bis 35 Minuten.

Aus meiner Sicht als Forscherin verliefen die Gruppendiskussionen mäßig zufriedenstellend. Als positiv ist zu verzeichnen, dass in jeder Sitzung neue und interessante Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand zu Tage kamen sowie dass der gesamte technische und organisatorische Ablauf (s. oben) reibungslos klappte. Weniger günstig war die Tatsache, dass es sich oftmals als schwierig erwies, die Studierenden als Gruppe zum Sprechen und Interagieren zu bringen. Der Austausch zwischen den Teilnehmenden – das Kennzeichen der Gruppendiskussion schlechthin (s. Kap. 6.1.2) – fiel nicht so intensiv aus wie erhofft. Auf Gesprächsimpulse meinerseits folgten häufig nur vereinzelte Redebeiträge, auf die die anderen Studierenden erst nach Aufforderung Bezug nahmen. Überhaupt beteiligten sich in manchen Gruppen nur einige wenige Personen aktiv am Gespräch.

Die Gründe dafür sind m.E. in der nicht gerade kommunikationsförderlichen Atmosphäre zu suchen: Einerseits waren die Gruppen mitunter sehr groß (in den kleineren Gruppen beobachtete ich ein ausgewogeneres Teilnehmerverhalten), andererseits waren die räumlichen Rahmenbedingungen nicht ideal. Die Diskussionen wurden in den Hörsälen des Zentrums für Translationswissenschaft durchgeführt, in denen normalerweise die Lehrveranstaltungen der Studierenden abgehalten werden und in denen es nicht möglich ist, Tische und Stühle zugunsten einer kommunikativeren Sitzordnung (z.B. U-Form) zu verschieben, sodass die Augen der Teilnehmer die ganze Zeit über auf mich gerichtet waren. Als Konsequenz daraus hatte ich in den Diskussionen einen aktiveren Part inne, als ursprünglich gedacht war.

[113] Auf eine Videoaufnahme wurde verzichtet, um die Situation für die Studierenden möglichst natürlich und entspannt zu halten.

Da ich mehrfach steuernd eingreifen musste, um ein Erlahmen der Gespräche zu verhindern, und da sich die erhobenen Aussagen oftmals nicht aus einer Interaktion zwischen den Teilnehmenden ergaben, sondern nur Antworten auf meine Fragen darstellten, kann man streng genommen nicht von Gruppendiskussionen sprechen (s. Kap. 6.1.2). Dennoch werde ich meine Erhebungen weiter so bezeichnen, hauptsächlich weil ein wirklich treffender Begriff für das Verfahren nicht zu finden ist. So kann es z.B. nicht als Gruppeninterview deklariert werden, insofern nicht zu jeder Frage systematisch die Ansichten aller Beteiligten ermittelt wurden (vgl. Flick 2005: 169).

6.3.3 Ablauf der Datenauswertung

Die Auswertungsschritte im Detail

Weiter oben wurde bereits erwähnt, dass in meiner Untersuchung die Prozesse der Datensammlung und -auswertung miteinander verschränkt waren: Ich analysierte die Daten in der Reihenfolge ihrer Erhebung und kontrastierte sie mit den zuvor ausgewerteten. Bei den schriftlichen Befragungen und den Gruppendiskussionen schloss ich an die Einzelfallauswertungen[114] auch jeweils eine Gesamtauswertung an, in der die Ergebnisse der vier Studierendengruppen zusammengeführt wurden.

Aufbauend auf den Gesamtauswertungen wurden die Befunde aus den beiden Erhebungsverfahren miteinander verglichen, um aufzudecken, inwieweit sie übereinstimmten bzw. in Abhängigkeit von der Situation (formelles Setting im Forum vs. informelles Setting in der Gruppendiskussion) variierten. Danach wurde ein letzter Vergleich mit den Ergebnissen des Experteninterviews angestellt, um die Forschungsfragen 4 und 5 (s. Kap. 5.3) zu beantworten, die auf Unterschiede zwischen der Sichtweise der Lehrenden und der Lernenden abzielten.

Abschließend wurden alle Auswertungsergebnisse weiter verdichtet und vor dem Hintergrund der Ausführungen des theoretischen Teils dieser Arbeit interpretiert. Um die Resultate meiner Untersuchung für die Praxis des DaF-Unterrichts fruchtbar zu machen, war es außerdem notwendig, vom konkreten Forschungskontext zu abstrahieren und auf einer allgemeinen Ebene

[114] In meiner Untersuchung behandelte ich (außer im Experteninterview) nicht einzelne Individuen, sondern je eine Kursgruppe als Einzelfall.

Grundsätze für die Planung und Durchführung von Online-Schreibaktivitäten zu entwickeln[115].

Bevor ich den Ablauf der Auswertungsphase in methodischer Hinsicht (qualitative Inhaltsanalyse, Entwicklung des Kategoriensystems) näher erörtere, möchte ich zunächst darlegen, wie ich mit den erhobenen Daten vor Beginn der eigentlichen Analyse umging. Grundsätzlich wurden alle Transkripte und Textsammlungen für die Analyse herangezogen, es erfolgte lediglich eine Auswahl innerhalb des Materials. So wurden im Fall des Experteninterviews nur die Themenblöcke 3 und 4 sowie einige Auszüge aus Block 2 im Hinblick auf die Forschungsfragestellungen ausgewertet, da die ersten beiden Blöcke zur Erhebung von Faktenin-formationen dienten (s. Kap. 6.3.2), die an anderen Stellen dieser Arbeit einflossen[116].

Die Forumbeiträge, die im Zuge der schriftlichen Befragungen eingingen, wurden im Vorfeld der Analyse in einer Datei gesammelt und zur eindeutigen Identifizierung mit einer Zahlen-Buchstaben-Kombination (z.B. 2n) versehen, wobei die Zahl für die Lehrveranstaltungsgruppe (1 – 4) und der Buchstabe (a – z und bei Bedarf A – Z) für die Position des *Postings* (entsprechend der graphischen Ansicht) innerhalb des Forums steht.

Von den 63 Texten, die zum vorgegebenen Schreibimpuls veröffentlicht worden waren, wurden 57 in die Auswertung einbezogen. Forumbeiträge oder Teile von Forumbeiträgen wurden dann ausgeschlossen, wenn sie nicht direkt auf die Aufgabenstellung (s. Kap. 6.3.2) Bezug nahmen und daher für mein Erkenntnisinteresse nicht von Bedeutung waren. Dazu gehörten z.B. Aussagen über die außerunterrichtliche Nutzung von Foren, über den Umgang mit der Lernplattform im Ganzen oder mit dem Internet im Studium allgemein sowie über die Nutzung von anderen virtuellen Kommunikationswerkzeugen (wie dem Chat).

In vergleichbarer Form wurden auch in den Transkripten der Gruppendiskussionen irrelevante Passagen ausgeschieden. Um einen Überblick über die Inhalte der in diesem Fall relativ umfangreichen Texte zu erlangen, wurden vor der eigentlichen Analyse ähnlich wie bei der sog. Globalauswertung[117] für alle Gespräche Themenlisten erstellt. Diese decken sich nicht vollständig mit dem Themeninventar der Diskussionsleitfäden (s. Kap. 6.3.2), da in den Diskussi-

[115] Die Darstellung der Ergebnisse im siebten und achten Kapitel folgt im Wesentlichen den soeben skizzierten Arbeitsschritten. Allerdings werden aus Platzgründen die Einzelfallauswertungen der schriftlichen Befragungen und der Gruppendiskussionen nicht erläutert, sondern nur die Gesamtanalysen präsentiert.

[116] in den Kapiteln 5.2 und 6.1.3 bei der Vorstellung des Instituts und der befragten Expertin (jeweils mit Verweisen auf die Interviewtranskription im Anhang gekennzeichnet)

[117] Sie dient nach Flick (2005: 283 ff.) als Ergänzung oder Vorarbeit zu anderen (qualitativen) Interpretationsverfahren und erlaubt, eine erste Übersicht über das Themenspektrum eines Textes zu bekommen. (Zu den dabei zur Anwendung kommenden Techniken vgl. ebd.)

onen nicht alle vorgesehenen Themen in der Form und in dem Umfang behandelt wurden, wie es geplant war.

In die Auswertung der Gruppendiskussionen wurden auch die Ergebnisse der Aufwärmaktivität (s. Kap. 6.3.2) einbezogen, die wichtige Indikatoren für die Einstellung der Studierenden zum (Online-)Schreiben im Unterricht waren. Zur Gesamtauswertung ist schließlich anzumerken, dass die einzelnen Gespräche nur bis zu einem gewissen Grad vergleichbar waren, da sie jeweils auf spezifischen Leitfäden und Themen basierten und somit teilweise sehr unterschiedlich verliefen.

Anwendung der inhaltsanalytischen Techniken und Entwicklung der Kategorien

Grundlage für meine methodische Vorgehensweise bei der Auswertung waren die inhaltsanalytischen Techniken der Explikation und der Zusammenfassung nach Mayring (2007b: 58 ff.), die im Kapitel 6.2.2 vorgestellt wurden. Erstere wurde nur bei Bedarf eingesetzt und diente zur Entschlüsselung unklarer Passagen in den Transkripten und in den Studierendentexten. Dabei holte ich Zusatzinformationen vor allem aus Internetquellen über das ZTW ein (weite Kontextanalyse). Im Zuge der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entwickelte ich das Kategoriensystem, das den Vergleich und die Interpretation der erhobenen Daten ermöglichte. Wie im Kapitel 6.2.1 angedeutet wurde, leitete ich vorab drei Hauptkategorien aus meinen Forschungsfragen (s. Kap. 5.3) ab und differenzierte sie bei der Analyse des Experteninterviews und der schriftlichen Befragungen weiter in ein Netz von Ober- und Unterkategorien aus.

Die Zuordnung von Textstellen zu den Hauptkategorien erfolgte über farbliche Markierungen in den auszuwertenden Texten (pro Hauptkategorie eine eigene Farbe). Bei diesem Auswahlvorgang ergab es sich mitunter, dass im Datenmaterial Themen hervortraten, die in keine der drei Hauptkategorien passten, aber meiner Einschätzung nach interessante Aspekte des Forschungsgegenstands beleuchteten. Sie wurden mit eigenen Farben gekennzeichnet und später in einer vierten Hauptkategorie („weitere Aspekte“) gesammelt. Dieselben Schritte wurden auch bei der Analyse der Gruppendiskussionen vollzogen, allerdings arbeitete ich hier mit anderen Hauptkategorien. Sie wurden aus den Themenlisten der einzelnen Gespräche (s. weiter oben) abgeleitet und entsprachen einigen in den schriftlichen Befragungen wiederkehrenden Kategorien.

Nach der Selektionsphase wurden die markierten Passagen jedes Textes in einer Datei zusammengestellt und nach den Hauptkategorien geordnet. Dort wendete ich dann die redukti-

ven Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an (s. Kap. 6.2.2). Die Ergebnisse der Paraphrasierung und der Generalisierung notierte ich in einer Tabelle[118], die auch die im Zuge der Reduktionsprozesse gebildeten Kategorien und Unterkategorien enthielt. Das gesamte Kategoriensystem eines Textes oder Textkorpus' wurde nach Abschluss der zusammenfassenden Inhaltsanalyse in einem Kategorienblatt (vgl. Altrichter & Posch 2007: 195) erneut tabellarisch angeordnet, wobei zu jeder Oberkategorie alle vorhandenen Unterkategorien gesammelt und außerdem Anmerkungen formuliert wurden, die den Gehalt der Kategorien konkretisierten. Die Kategorienblätter waren besonders für die vergleichenden Analysen eine große Hilfe, da sie eine übersichtliche Zusammenstellung aller wichtigen Themen abgaben.

[118] Als Vorbilder für diese Tabelle dienten die Darstellungen in Mayring (2007b: 64 ff.) und Lamnek (2005a: 521 f.).

7. Ergebnisse

Dieses Kapitel erläutert die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und folgt dabei den in Kapitel 2.3.3 beschriebenen Auswertungsschritten. Um die Darstellung so anschaulich und lebendig wie möglich zu halten, werden regelmäßig Zitate[119] aus dem Datenmaterial eingefügt.

7.1 Ergebnisse aus dem Experteninterview

Das Interview mit der E-Learning-Expertin Mag. Eva Mandl markierte den Beginn meines Forschungsprojekts und war insofern besonders wichtig für dessen weiteren Verlauf, als es erste und gleichzeitig sehr differenzierte Einblicke in die Praxis des Online-Schreibens ermöglichte. Die Befragte führte zahlreiche Vorteile an, die sie im Einsatz von Diskussionsforen für das Training der schriftlichen sowie der allgemeinen kommunikativen Kompetenzen ihrer Lernenden sieht. Auf der anderen Seite ging sie detailliert auf Schwierigkeiten ein, die in Online-Schreibszenarien auftauchen können, und thematisierte potentielle Schwachpunkte und Mindestanforderungen in Bezug auf die didaktische Gestaltung.

Mehrwert des Online-Schreibens

Im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten hob die Expertin in erster Linie die zentrale Charakteristik der Forenkommunikation hervor: die öffentliche[120] Zugänglichkeit der Texte aller Beteiligten. Sie wirkt sich nach Einschätzung der Befragten positiv auf die Schreibmotivation der Studierenden aus:

> Also ich denke […], dass die Möglichkeit zur Publikation motivationssteigernd wirkt. Wenn ich weiß, das, was ich schreibe, verschimmelt nicht in der Schublade der Lehrenden, sondern das steht irgendwo. Das kann ich selber nachlesen, das können andere nachlesen. Das motiviert. (Z 243-246)

Der Motivationsschub, der durch die „Sichtbarkeit" der eigenen Schreibprodukte entsteht, bringt auch eine größere Sorgfalt bei der Texterstellung mit sich. Dies schlägt sich wiederum in einer höheren sprachlichen Qualität nieder:

[119] Alle Zitate sind mit Verweisen auf die Texte versehen, denen sie entstammen. Aus Platzgründen wurde nur die Transkription des Experteninterviews in den Anhang aufgenommen. Alle anderen Dokumente können gerne unter verena_unger@hotmail.com angefordert werden.

[120] Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt wurde, handelt es sich in meinem Untersuchungskontext um eine begrenzte Öffentlichkeit, da nur die Teilnehmerinnen des jeweiligen Kurses Zugriff auf das gemeinsame Forum haben. In der Folge werden die Begriffe „öffentlich" und „Öffentlichkeit" stets in diesem Sinne verwendet.

> […] meine Erfahrung ist, dass die Studierenden sorgfältiger arbeiten, weil sie wissen, dass es alle lesen. […] Teilweise bekomme ich Hausübungen wirklich, die ich auch zurückschicke, […] mit Rechtschreibfehlern und Tippfehlern. So etwas kommt im Forum nicht vor. (Z 188-191)

Darüber hinaus bietet die Öffentlichkeit des Forums auch neue Erfahrungen im Hinblick auf den Schreibprozess. Die Lerner treten ein Stück weit aus der Einsamkeit des Schreibenden heraus und können sich sowohl inhaltlich als auch sprachlich an den Beiträgen ihrer Kollegen orientieren:

> […] das ist nämlich der eine große Vorteil, dass die Studierenden gegenseitig ihre Texte lesen und dadurch natürlich profitieren, weil sie Ideen bekommen, weil sie andere Formulierungen sehen, weil sie einfach mehr lesen, als sie sonst lesen würden. (Z 185-188)

Die Expertin gab allerdings zu bedenken, dass die Bereitschaft zum Lesen der *Postings* meistens nicht vorausgesetzt werden kann, sondern durch die Aufgabenstellung sozusagen forciert werden muss, indem beispielsweise – so wie es im Deutschlehrgang des ZTW häufig gehandhabt wird (siehe Kap. 1.2) – explizit ein Kommentar zum Beitrag einer anderen Person gefordert wird (Z 181-185).

Mag. Mandl betrachtet das Diskussionsforum nicht nur als Mittel der Schreibförderung, sondern auch als Chance zur Verbesserung der allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten, insofern es eine zusätzliche Möglichkeit in den Unterricht bringt, sich in der Fremdsprache mitzuteilen. Eine besondere Rolle spielt hierbei der Zeitfaktor: Im Vergleich zu mündlich geführten Diskussionen haben die Lernenden aufgrund der Asynchronität der Forenkommunikation mehr Zeit beim Ausformulieren ihrer Gedanken und können infolgedessen komplexere Äußerungen produzieren.

Außerdem kommen online grundsätzlich alle Teilnehmerinnen zu Wort, während dies in *face-to-face*-Situationen aufgrund der begrenzten Zeit und der Dynamik der Diskussion häufig nicht gewährleistet ist. So gibt das Forum auch schüchternen oder zurückhaltenden Lernenden die Gelegenheit, sich in der Gruppe Gehör zu verschaffen. Im Interview stellte die E-Learning-Expertin diesbezüglich fest,

> […] dass ich damit mehr erreichen kann, als wenn ich im Unterricht eine Diskussionsaufgabe stelle. Wenn ich im Unterricht sage: „Diskutieren Sie über dieses und jenes Thema!“, ist es beschränkt, weil die Studierenden haben wenig Zeit, und es gibt immer wieder diejenigen, die nichts sagen, und die, die immer reden, und im Diskussionsforum auf der Lernplattform haben alle die gleiche Chance. Und auch diejenigen, die vielleicht eher schüchtern sind, zurückhaltend, sagen hier ihre Meinung und drücken sich aus. Also ich denke, es ist […] eine weitere Möglichkeit für Studierende, sich auszudrücken, und zwar sich sehr komplex auszudrücken, weil sie auch Zeit haben, und gleichzeitig wird es wahrgenommen, nicht nur von mir als Lehrende, sondern auch von den anderen Studierenden. (Z 267-277)

Spezifische Schwierigkeiten beim Online-Schreiben

Die Probleme, die die Befragte ansprach, betreffen zwei unterschiedliche Ebenen: die Ebene der didaktischen Gestaltung von Online-Schreibaktivitäten, die den Lehrenden obliegt, und die Ebene des Diskussions- oder Kommunikationsprozesses, der nicht direkt von den Lehrpersonen beeinflusst werden kann. In Bezug auf den zweiten Punkt erklärte die Expertin:

> Und das ist immer wichtig, dass man jemanden in der Gruppe hat, der sehr schnell einen Beitrag veröffentlicht, weil viele warten, bis etwas steht. Und wenn man Pech hat, kann das sein, dass bis einen Tag vor der Übung nichts drinnen ist und dass alle in der Nacht noch schreiben. Wenn man aber jemanden hat, der sehr früh veröffentlicht, dann kommt das alles relativ schnell. (Z 194-199)

Die Entwicklung einer Forendiskussion kann also, nachdem die Aufgabe gestellt wurde, nicht mehr von den Lehrenden gesteuert werden, da die Lerner anders als in einer *face-to-face*-Situation frei entscheiden können, zu welchem Zeitpunkt sie sich äußern. Das führt im schlimmsten Fall dazu, dass überhaupt kein Dialog zwischen den Beteiligten entsteht, wenn alle erst „in letzter Minute" vor dem Einsendeschluss ihr *Posting* veröffentlichen. Das Setzen von Fristen für die Abgabe von *Statements* ist für die Interviewte unerlässlich, da Online-Aktivitäten und besonders Diskussionen ein inhärentes Ablaufdatum haben:

> […] weil das einfach keinen Sinn macht, in eine Diskussion, die eigentlich schon gelaufen ist, eine Woche später dann noch einen Beitrag hineinzuschreiben. (Z 213-214)

Auf der vorgelagerten Ebene des globalen didaktischen Arrangements von Online-Schreibaufgaben müssen den Erfahrungen der Expertin zufolge Anreize zur Textproduktion geboten werden, damit die Lernenden im Forum aktiv werden. Allein das Formulieren eines Diskussionsimpulses reicht beispielsweise nicht aus. Um die Studierenden zum Schreiben anzuspornen, sollten Forumaktivitäten verpflichtend sein, dafür aber auch mit einer Form von Bewertung (z.B. Mitarbeitsplus) belohnt werden (Z 203-207, 311-315, 321-323).

Selbst wenn diese Bedingungen erfüllt sind, gibt es noch zwei weitere potentielle „Motivationskiller", die bewirken können, dass die Studierenden nicht oder nur ungern im Forum *posten*: die öffentliche Fehlerkorrektur und das nonchalante Ignorieren von Online-Aktivitäten und ihren Ergebnissen im Präsenzunterricht:

> Und das war mir auch bei den Schulungen meiner Kollegen und Kolleginnen ganz wichtig […], weil doch immer wieder einige – ich würde sagen wirklich – den Fehler machen, Schreibaktivitäten von Studierenden, die sichtbar sind für die ganze Gruppe, zu korrigieren, was dazu führt, dass das niemand mehr schreibt. (Z 132-135)
> […] damit endet nämlich die Motivation, und ich töte eigentlich das ganze Engagement […], wenn ich sage: „Jetzt haben wir ein tolles Thema und wir diskutieren.", alle sitzen zu Hause, machen das und in der nächsten Stunde tue ich so, als ob das nie stattgefunden hätte. (Z 304-309)

Anforderungen an die didaktische Gestaltung von Online-Schreibaktivitäten

Mit den obigen Ausführungen sind implizit auch schon grundlegende Anforderungen an die didaktische Gestaltung von Online-Schreibaufgaben ausgedrückt. Als oberstes Gebot kann hier die effiziente Verknüpfung von Präsenz- und Online-Phasen genannt werden. Der gröbste Verstoß wäre, wie die Expertin im Interview darlegte, die Forenaktivitäten der Lernenden im Unterricht schlichtweg zu übergehen. Findet keine adäquate Nachbearbeitung statt, entsteht bei den Teilnehmern schnell das Gefühl, sie hätten sich die ganze Arbeit „umsonst" gemacht (Z 311). Um dies zu verhindern, sollten in inhaltlicher Hinsicht z.B. interessante Aspekte und wichtige Themen einer Forumsdiskussion aufgegriffen und eventuell weitergeführt werden. Was die formale Seite der Online-Texte betrifft, könnte der Präsenzunterricht auch zur Besprechung von häufigen Fehlern in anonymisierter Form genutzt werden (Z 392-395, 298-299). Keinesfalls dürfen diese direkt im Forum von der Lehrperson korrigiert werden.

Der Zusammenhang zwischen Präsenz- und Online-Phasen muss nicht nur durch eine Nachbearbeitung, sondern auch durch eine entsprechende Vorbereitung (z.B. Erklärung der und Hinführung zur Aufgabe) gestiftet werden (Z 385-390). Mag. Mandl sprach diesbezüglich im Interview von der „Einbettung" der Internetaktivitäten in das Gesamtkonzept des Unterrichts (Z 290-292, 383-385, 265-266). Es ist notwendig, dass Forumaufgaben für die Studierenden als integrativer Bestandteil einer Lehrveranstaltung erkennbar sind. Dazu gehört auch – wie bereits weiter oben erwähnt wurde – dass sie zu Pflichtübungen gemacht werden, aber dafür im Gegenzug sichtbar honoriert werden, z.B. durch die Vergabe von Mitarbeitspunkten. Als positives Beispiel einer Leistungsanerkennung führte die Befragte die Lösung des Österreich Instituts in seinem Blended Learning-Kurs[121] (s. Österreich Institut 2001b) an: Dort entfällt für die Lernenden ein Teil des Abschlusstests, wenn alle Online-Aufgaben erledigt wurden (Z 317-319).

Eine weitere wichtige Anforderung, die die E-Learning-Expertin im Laufe des Interviews nannte und die mit dem Thema der Einbettung ebenfalls zusammenhängt, ist die der Lernzielorientierung bei der Planung von Online-Schreibaktivitäten: Wesentlich ist,

> […] dass ein gewisses Lernziel damit verfolgt wird und erreicht werden kann. Das heißt nur weil es etwas Lustiges ist, muss es nicht unbedingt auch ein Lernziel haben. (Z 403-405)

[121] Eine nähere Beschreibung dieses Kurses (e-kl@r-Kombikurs), der individuelles und kooperatives Online-Arbeiten mit Präsenzunterricht verbindet, findet sich bei Hartmann (2009) und Mandl (2005).

Leitend für den Einsatz von Kommunikationswerkzeugen sollte somit die Frage sein, inwieweit die Kursteilnehmerinnen davon für ihren Lernprozess profitieren können. Aus diesem Grund werden laut Mag. Mandl im Deutschlehrgang des ZTW keine Chats abgehalten, da ihre (im Vergleich zur Forenkommunikation) stärkere konzeptionell mündliche Ausrichtung mit dem vordergründigen Studienziel der Förderung eines schriftsprachlichen Ausdrucksstils unvereinbar ist.

Anforderungen an den organisatorischen Rahmen von Online-Schreibaktivitäten

Die Expertin wies im Gespräch auf eine weitere nicht unbedeutende Bedingung für das Online-Schreiben und -Arbeiten hin, nämlich auf eine adäquate Unterstützung der Lehrenden. Die beschränkten zeitlichen Ressourcen der Kursleiter erlauben es nicht, die Lernenden online so intensiv zu betreuen, wie es wünschenswert wäre. Diese Aufgabe könnte von E-Tutorinnen übernommen werden (Z 332-333, 348-355). Die Befragte erinnerte in diesem Zusammenhang an die ein paar Jahre zurückliegende, erfolgreiche Kooperation zwischen dem ZTW und dem Fachbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache des Instituts für Germanistik (s. Kap. 1.2).

7.2 Ergebnisse aus den schriftlichen Befragungen

Die schriftlichen Befragungen eröffneten zum Teil ganz neue Dimensionen des Forschungsgegenstands und relativierten in vielerlei Hinsicht die aus dem Experteninterview gewonnenen Erkenntnisse. Wie bereits im Kapitel 2.3.3 dargelegt wurde, analysierte ich im Zuge der Auswertung 57 Kurztexte, die insgesamt ein breites Spektrum an Themen abdeckten. Die Beteiligung der Studierenden im Forum schwankte von Gruppe zu Gruppe, ebenso wie die inhaltliche Vielfalt der Beiträge und ihre Relevanz für mein Forschungsinteresse. Auch was die grundsätzliche Einstellung der Untersuchungsteilnehmerinnen zum Online-Schreiben[122] betrifft, zeigte sich in den vier Gruppen ein unterschiedliches Bild: Während sich in zwei Gruppen Ablehnung und Akzeptanz die Waage hielten, äußerte sich eine Gruppe vorwiegend kritisch über den Forschungsgegenstand, eine andere wiederum rückte die wahrgenommenen Vorteile in den Vordergrund.

Mehrwert des Online-Schreibens

Besonders häufig hoben die Studierenden in positiver Hinsicht die praktischen Vorteile des Online-Schreibens hervor, die vor allem in der Erleichterung und Verkürzung des Schreibpro-

[122] die sich aus dem Verhältnis von positiven und negativen Aussagen pro Gruppe bestimmen lässt

zesses durch die Editierfunktionen des Computers bestehen. Wie die Expertin sehen die Lerner im Forum aber auch eine potentielle Bereicherung für die inhaltliche und sprachliche Seite der Textproduktion:

> Wenn man beim Schreiben mit einem bestimmten Textteil plötzlich Schwierigkeiten hat oder ein Problem auftritt, schaut man auf die Hausübungen der anderen, wie sie dies gelöst haben. Es handelt sich nicht um Abschreiben, sondern um gegenseitige Inspiration. Meiner Meinung nach kann man die eigene Schreibkompetenz sehr schön entwickeln, indem man auch die von anderen produzierten Texte durchliest. Sie zeigen einem immer etwas Neues, eine andere Perspektive, und vielleicht stößt man auf frappante Lösungen, die zu der Entwicklung des eigenen Schreibstils beitragen. (4e[123])

Die zitierte Studentin und mehrere ihrer Kollegen (z.B. 4f, 4h) sind der Ansicht, dass das Forum durch die öffentliche Verfügbarkeit thematisch verwandter Texte dabei helfen kann, die individuelle Schreibkompetenz zu verbessern, neue Formulierungsvarianten kennen zu lernen und Ideen für den eigenen Beitrag zu „klauen" (3o). Damit hängt auch die Beobachtung zusammen, dass das Online-Schreiben im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten flexibler sei, weil die getätigten Äußerungen im Nachhinein stets revidiert oder ergänzt werden können:

> Ein schriftlicher Text hat einen Anfang, ein Ende, wir müssen Stellung zu einem gewissen Thema nehmen, wir müssen uns genau überlegen, was wir schreiben wollen. Wenn wir an einem Online-Forum teilnehmen, ist es möglich, jederzeit unsere Meinung zu ändern. […] wir können ein *Posting* verfassen, dann noch einmal etwas dazu schreiben […]. (3g)

Offensichtlich wird ein Forumbeitrag von manchen Lernenden (z.B. auch 4b) weniger als abgeschlossenes, endgültiges Gebilde denn als Text „*under construction*" betrachtet, an dem – aktiv in Form von Feedback oder passiv durch die Vorbildfunktion – viele Hände mitarbeiten. Auf diese Weise erhält der Schreibprozess eine neuartige dialogische Qualität:

> Jeder hat eine Möglichkeit […], Beiträge unserer Kollegen/Kolleginnen zu kommentieren, Fragen zu stellen, Fragen zu beantworten usw. Das Forum ermöglicht eine Diskussion über das, was geschrieben wird, das herkömmliche Schreiben nicht. Wenn wir einen Text mit der Hand schreiben, haben wir eventuell später eine Möglichkeit, diesen Text mündlich zu besprechen, zu kommentieren und Fragen dazu zu stellen. Beim Online-Schreiben hingegen haben wir einen schnellen Einblick in die Beiträge aller Beteiligten, wir können ein *Posting* verfassen, dann noch einmal etwas dazu schreiben, um einen Rat bitten, Ratschläge verteilen... (3g)

[123] Die Zahlen-Buchstaben-Kombination weist darauf hin, aus welcher Gruppe (1 – 4) und aus welchem Forumbeitrag (a – z, A – Z) der Textausschnitt stammt (s. Kap. 2.3.3).
Anmerkung: Bei der Wiedergabe der *Statements* der Studierenden wurden, wo es zum Zwecke einer besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit nötig erschien, grammatikalische und orthographische Korrekturen vorgenommen.

Die Tatsache, dass im Forum ein Publikum für die eigenen Texte vorhanden ist, wird insgesamt aber nur verhältnismäßig selten in den Aussagen der Studentinnen als motivierender Faktor angegeben, z.B. in den folgenden:

> Das ist ein großes Plus des Online-Forums im Vergleich mit den normalen Schreibaktivitäten, dass man die eigene Meinung nicht nur mit dem Lehrer teilen kann, sondern auch mit den Kollegen. (4a)
> Online-Schreiben hat den Vorteil, dass jeder unsere Aussage lesen kann und auch Feedback geben kann. (4b)

Weitgehende Einigkeit herrscht unter den Befragten in Bezug auf die Wahrnehmung des Forums als Ort der (Meinungs-)Bildung. Zahlreiche eingesendete Beiträge erwähnen die Chance, durch das Lesen der Stellungnahmen von Kollegen den eigenen Horizont und das Wissen über ein Thema zu erweitern, u.a.:

> Man kann sogar etwas (oder viel) lernen von der Meinung der anderen. (1u)
> Es war wirklich ganz interessant, weil alle Studenten verschiedene Einstellungen zum Thema hatten. Man konnte etwas Neues erfahren und die eigene Einstellung mit der Einstellung von Kollegen vergleichen. (4a)
> Ich finde es wirklich sinnvoll, weil ich damit mein Wissen über ein Thema erweitern kann. (4i)

Etwas skeptischer äußern sich die Untersuchungsteilnehmerinnen über den langfristigen sprachlichen Lernzuwachs. Auch wenn manche einräumen, dass das Forum als Fundgrube für Formulierungen dienen kann (s. oben), wird mitunter stark bezweifelt, dass das Online-Schreiben – etwa im Hinblick auf die Grammatik – einen Beitrag zur Verbesserung der Sprachkenntnisse leisten kann:

> Meiner Meinung nach ist das Online-Schreiben eine sehr informelle Form des Schreibens bei dem man nicht darauf achten muss, ob man richtig oder nicht richtig schreibt, sondern es geht darum, dass man irgendwie auf seine eigene Weise klar und verständlich kommunizieren kann. Deshalb poste ich nicht gerne in einem Forum, da ich meine Sprachkenntnisse nicht erweitern bzw. verbessern kann. […] das Online-Schreiben […] ist nicht hilfreich für eine Person, die ihre Sprachkenntnisse verbessern will […]. (1B)

Der Grund für die Skepsis in Bezug auf das sprachliche Lernen wird im Zitat bereits genannt: Beim Online-Schreiben wird die formale Korrektheit der Äußerungen tendenziell vernachlässigt, da die inhaltliche Ebene im Vordergrund steht. Eine ähnliche Einschätzung findet sich in vielen anderen Aussagen wieder (z.B. 1z, 3l). Teilweise wird die niedrige sprachliche Qualität von Forumtexten bemängelt (2c, 2l), teilweise wird – ohne dezidiert negative Konnotationen – auf deren informellen Stil hingewiesen, der an der mündlichen Kommunikation orientiert ist (z.B. 1o, 2o, 3f).

Mitunter wird auch kritisiert, dass die Lehrenden die Beiträge nicht korrigieren und dadurch eine gewisse Zwanglosigkeit beim Online-Schreiben fördern:

> Unsere Schreibtätigkeit im Forum wird nicht immer von Lehrern überprüft. Man bekommt keine Arbeitskorrektur zurück. Man schreibt, was man schreiben muss bzw. will und damit ist das Thema erledigt. (4g)

Ein paar Studenten sehen aber gerade die Fehler, die in *Postings* vorkommen können, als Lernchance:

> Was ich an dieser Online-Aufgabe positiv gefunden habe, ist, dass ich die Beiträge von anderen Studenten lesen konnte, und die Fehler, die die anderen gemacht haben und die ich sonst auch oft machen würde, bemerken konnte. (2o)
> Die Texte der anderen können auch die eigenen Schreibfehler erhellen. (4f)

Weiters sind nicht wenige Lernende (z.B. 1p, 4j) davon überzeugt, dass sich im Forum grundsätzlich das Verfassen von Texten üben lässt. Sie widersprechen somit indirekt der oben beschriebenen Auffassung, die Beiträge seien von einem informellen, sprechsprachlichen Duktus geprägt. Beispielsweise meinte eine Untersuchungsteilnehmerin:

> Ich bin der Meinung, dass ein Online-Diskussionsforum im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig ist, um unsere Schreibkompetenzen zu verbessern. Es geht nicht darum, ob das ein Online- oder ein [herkömmlicher] schriftlicher Text ist, wir sollten gute Texte verfassen, egal welche Form das ist! (2j)

In einer Gruppe äußerte sich eine Person sogar sehr positiv über die Qualität der Forumtexte und deutete damit auf einen „durchwachsenen" schriftsprachlichen Stil hin:

> Ehrlich gesagt bin ich sehr überrascht, was für ein gutes Deutsch hier im Forum zu sehen ist; jeder bemüht sich, sich möglichst richtig zu äußern. (1p)

Wie die Expertin schätzen auch viele Studierende am Forum, dass es generell ihre Kommunikations- und Artikulationsmöglichkeiten erweitert. Die Unabhängigkeit von Zeit und Raum bei der Produktion von Äußerungen erleichtert das sprachliche Kodieren der Gedanken und mindert spürbar den Druck, der in *face-to-face*-Diskussionen auf den Fremdsprachenlernern lastet:

> […] ich finde das ist eine tolle Idee, vor allem in einer Fremdsprache, weil man sich besser ausdrücken kann, da man länger überlegen kann. Ich bin immer sehr aufgeregt, wenn ich über ein interessantes Thema rede, und ich fühle mich ein bisschen frustriert, wenn die Wörter mir nicht schnell genug einfallen oder wenn ich das Gefühl habe, dass ich nicht ganz genau das gesagt habe, was ich sagen wollte. Um diesen kleinen Beitrag zu schreiben, habe ich z.B. ein paar Wörter im Wörterbuch suchen können. Ich glaube, dass ich mündlich nicht so viel gesagt hätte wie hier in diesem Forum. (1w)
> Mir gefällt es, weil es, obwohl unseren Nahmen sichtbar sind, eher unpersönlich ist. […] Daher schreibt man lockerer, freier und ein bisschen hemmungsloser. Vor der ganzen Gruppe würde ich eher nervös sein, und mit stotternder Stimme könnte ich mich sicher nicht so gut ausdrücken und meine Gedanken äußern, wie jetzt hier im Forum. Beim Online-Schreiben sieht man die anderen nicht. (1A)

Während die obigen Textausschnitte geradezu von einer Enthemmung des Kommunikationsprozesses dank der schützenden Distanz von den Partnern schwärmen, zeugen andere Berichte von einem gegenteiligen Effekt, der durch die öffentliche und dauerhafte Verfügbarkeit der schriftlichen Produkte hervorgerufen wird:

> Bei einer Online-Diskussion habe ich ein paar Mal teilgenommen und auch wenn ich es ganz praktisch und wichtig finde, habe ich das Gefühl, andere Kollegen aus dem Studium haben da eine eher negative Meinung darüber. Ich höre, bei den meisten Kollegen aus dem Studium seien die Online-Diskussionen nicht beliebt, sie haben Angst sich zu äußern, weil es dann auch „schwarz auf weiß" steht, was jeder denkt. Nicht alle mögen so „öffentlich auftreten". (3h)
> Ich habe wirklich Angst, wenn ich etwas in einem offiziellen Forum […] schreiben muss. […] Ich denke wieder und wieder: was habe ich falsch geschrieben, wo passt mein Artikel nicht und so weiter. Wenn ich fertig bin, muss ich dann das, was ich geschrieben habe, 10 Mal überprüfen. (1j)

Der eklatante Gegensatz dieser Äußerungen zu den vorangehenden erscheint auf den ersten Blick paradox. Die unterschiedlichen subjektiven Empfindungen hängen jedoch von der Perspektive der Betrachtung und vom Bezugspunkt des Vergleichs ab: Je nachdem, was sich die Studierenden vor Augen halten – eine stressbeladene *face-to-face*-Diskussion oder ein vertrauliches Schreibsetting, in dem nur die Lehrperson den eigenen Text und natürlich auch dessen Schwachstellen zu sehen bekommt – fällt das Urteil anders aus.

Die eindrücklich geschilderte Angst mehrerer Befragter (z.B. auch 1h, 1i, 1n) stimmt allerdings nachdenklich, besonders wenn diese Angst dazu führt, dass der Schreibprozess beeinträchtigt wird (1p) oder dass sich die Lernerinnen gar nicht erst an der Kommunikation beteiligen (3h). Das verstärkte Bemühen um formale Korrektheit beim Online-Schreiben, das aus dem zweiten oben zitierten *Statement* (und anderen, z.B. 1k) zu entnehmen ist, widerspricht der Ansicht anderer Studenten, der Inhalt sei beim *Posten* wichtiger als die sprachliche Form (s. weiter oben). So mancher ist vom genauen Gegenteil überzeugt:

> Schließlich werden hier nur unsere Deutschkenntnisse überprüft (ob wir uns gut ausdrücken können, grammatische Fehler machen usw.) Also, es geht eigentlich um die Form und nicht um den Inhalt. (4d)

Die Gegenüberstellungen führen vor Augen, dass die Meinungen der Studierenden über bestimmte Aspekte des Online-Schreibens (Rolle von Form und Inhalt, Qualität und Stilistik) zweigeteilt sind. Dies gilt auch für die Phänomene der Enthemmung – ausgelöst durch die Ruhe und Distanz zum Zeitpunkt der Äußerung – und der Hemmung – hervorgerufen durch die vorhandene Leserschaft, die quasi beim Fehlermachen „zusieht".

Eine andere Art von Herausforderung sieht dieser Untersuchungsteilnehmer in der Öffentlichkeit des Forums:

> Aber trotzdem stellt sich die Frage, wie man sich fühlt, wenn man persönliche Ansichten *posten* soll. […] Wie sollte man diese Ansichten gefühlvoll formalisieren, dass keiner sich verletzt fühlt, aber man trotzdem der eigenen Meinung treu bleibt? Ich glaube, genau deswegen ist Online-Schreiben anders als „herkömmliche" Schreibaktivitäten, man muss beachten, dass wirklich alle unser Schreiben lesen können. Man muss genau nachdenken, wer die Zielgruppe ist, und in diesem Fall ist es nicht nur der Lehrer/die Lehrerin! (4k)

Auch wenn der Verfasser dieser Aussage die notwendige Rücksichtnahme auf die Leserinnen des Forums als zusätzliche Hürde im Schreibprozess empfindet, zeigt seine Reflexion, dass die Online-Kommunikation ein zentrales Anliegen der Schreibdidaktik einlösen kann: die Förderung der Adressatenorientierung.

Von einer allgemeinen Unsicherheit, wie ein Forumbeitrag gestaltet werden soll und worauf dabei zu achten ist, zeugt folgendes *Statement*:

> Im ersten Semester war es für mich einfach schwer, etwas im Forum zu schreiben. Ich wusste nicht, was man schreiben kann, soll, darf. (3n)

Die Schwierigkeiten liegen aber weniger an der Methode des Online-Schreibens selbst als daran, dass es für viele Studierende noch Neuland ist und erst Routinen auf diesem Gebiet entwickelt werden müssen. Dementsprechend geht das Zitat von oben weiter:

> Jetzt weiß ich, dass ich, wenn ich etwas in einem Forum *posten* soll, einfach meine Gedanken, meine Meinung zu einem Thema schreiben soll. (3n)

Ein Zuviel an Routine beklagten allerdings einige Befragte im Hinblick auf die Themen der Online-Kommunikation:

> […] es sind fast immer die gleichen Themen, die vorkommen, und ich finde das wirklich schade. (4c)
> Ich habe an diesen Diskussionen nicht gern teilgenommen, weil die Fragen typisch, wiederholend und uninteressant waren (z.B.: Kulturschock, Migration...). Es war mir wirklich lästig und kostete mich viele Bemühungen, solche Fragen zu beantworten. (4i)

Ein anderer Kritikpunkt betrifft die verpflichtende Teilnahme am Forum, die laut einer Untersuchungsteilnehmerin nicht angemessen bewertet wird, wodurch die Schreibmotivation sinkt:

> Im Laufe meines Studiums musste ich oft am Diskussionsforum teilnehmen. Bei einigen Übungen waren wir sogar „gezwungen" etwas ins Forum zu schreiben. Am Anfang war es für mich eine schwierige Aufgabe und es gab dafür nur einen Punkt! Nicht so stark motivierend! (4j)

Auf der anderen Seite bestätigte aber ein Lernender den Befund der Expertin, dass der Pflichtcharakter ein notwendiger Ansporn zur Textproduktion sei:

> Ehrlich gesagt, ein Online-Diskussionsforum bedeutet für mich eine stressige Aufgabe, weil ich an diese Art von Schreiben nicht gewöhnt bin. […] Falls die Aufgabe verpflichtend ist, dann mache ich sie, wenn sie keine Pflichtaufgabe ist, dann mache ich sie halt nicht. (3m)

Weitere Probleme, die die Studierenden in den schriftlichen Befragungen ansprachen, beziehen sich u.a. auf die technische Seite der Online-Kommunikation (z.B. Störungen der Internetverbindung oder Softwarefehler). Da diese jedoch nicht mit der didaktischen Gestaltung und Durchführung der Schreibaufgaben zusammenhängen, waren sie für mein Forschungsinteresse nicht relevant und werden deshalb hier nicht näher erörtert.

Wünsche an die didaktische Gestaltung von Online-Schreibaktivitäten

Explizite Wünsche oder Veränderungsvorschläge wurden in den vier befragten Gruppen nur selten erwähnt. Ein Bereich, in dem die Studierenden relativ klare Vorstellungen haben, ist die Themenwahl für die Online-Kommunikation:

> […] es sind fast immer die gleichen Themen, die vorkommen und ich finde das wirklich schade. Es sollte andere Themen außer Uni, Online-Schreiben oder persönliches Vorstellen geben, zu denen wir unsere Meinung äußern und über die wir diskutieren können. (4c)
> Vielleicht könnte man mal ein „Mini-Forum“ eröffnen wie bei den echten Online-Communities, mit verschiedenen Themen... aber sicher hat kein(e) Dozent/in die Zeit dafür, ein Forum zu moderieren. Sicher könnte vielleicht ein(e) Student/in diese Rolle übernehmen […]. (4d)

Wie aus den Ausschnitten zu entnehmen ist, fordern die Lernenden eine größere thematische Vielfalt, um den Schreib- und Diskussionsfluss anzuregen. Eine Person sprach sich sogar dafür aus, verschiedene Forensparten mit alternativen Themen anzubieten, sodass jeder nach persönlichen Interessen entscheiden kann, wo und wozu er sich äußern möchte. Ein derartig komplexes Forum müsste allerdings von einer Moderatorin betreut werden. Wenn man diese Rolle an einen (oder auch mehrere) Kursteilnehmer vergeben würde, wie die Befragte zum Schluss vorschlägt, könnte man den Studierenden auch auf organisatorischer Ebene mehr Partizipationsmöglichkeiten einräumen.

Einem ganz anderen Bedürfnis verleiht das folgende Zitat Ausdruck:

> Hier sind die Beiträge gleich mit dem richtigen Namen des Verfassers verbunden, was sehr ungewöhnlich für mich ist, denn in anderen Foren bleibt man durch das Benutzen des Nicks quasi persönlich geschützt -- keiner weiß, wer die eine oder andere blöde Frage gestellt hat. (1p)

Die Studentin, von der die Aussage stammt, hält eine Anonymisierung der *Postings* durch die Nutzung von *Nicknames* für ein gutes Mittel, den Beteiligten die Angst vor einer Blamage im

Forum zu nehmen. Der Sorge vieler Studierender um die sprachliche Form ihrer Äußerungen (s. weiter oben) könnte man damit jedenfalls effektiv begegnen[124].

Zum Abschluss möchte ich noch eine Bemerkung anführen, die die Forderung nach einem goldenen Mittelweg, einem zweckmäßigen Methoden- und Medienmix enthält und genauso gut aus dem Munde eines Fremdsprachendidaktikers kommen könnte:

> Als Schlussfolgerung würde ich noch zwei Ideen dazu schreiben, und zwar, dass das Online-Schreiben Vorteile und Nachteile hat und dass man diese Lernmethode mit den „herkömmlichen" Aktivitäten kombinieren sollte, um gute Ergebnisse zu erhalten. (2n)

7.3 Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen dienten dazu, einige der Themen, die in den schriftlichen Befragungen angesprochen worden waren, zu vertiefen und differenzierter weiterzuverfolgen. Wie in Kapitel 2.3.3 angemerkt wurde, orientierte sich die Auswertung der Ergebnisse nicht (wie beim Experteninterview und bei den schriftlichen Befragungen) direkt an den Forschungsfragestellungen, sondern an den zu Blöcken zusammengefassten zentralen Aspekten der Diskussionen.

Die Intensität der Auseinandersetzung mit einzelnen Themen variierte von Gruppe zu Gruppe. Was sich in einer Gruppe als „Renner" entpuppte, stieß unter Umständen in einer anderen auf geringe Resonanz. Allen vier Gesprächsrunden war jedoch gemeinsam, dass sie im Vergleich zu den Forumbeiträgen neue und teilweise verblüffende Erkenntnisse lieferten. Als Beispiel dafür kann die Akzeptanz des Online-Schreibens unter den Studierenden angeführt werden: Während in den schriftlichen Befragungen das Verhältnis zwischen positiven und negativen Einstellungen insgesamt noch ausgeglichen war, verschob es sich in den Gruppendiskussionen in Richtung einer deutlichen Ablehnung, die in allen Gruppen zu beobachten war[125] – auch in jener, die im ersten Erhebungsdurchgang eine befürwortende Grundtendenz gezeigt hatte (s. voriges Kap.).

[124] Ob dies in technischer und organisatorischer Hinsicht überhaupt machbar wäre, ist allerdings eine andere Frage.

[125] Schon die Aufwärmaktivität (s. Kap. 2.3.2) erwies sich diesbezüglich als sehr aufschlussreich: In keiner Gruppe signalisierten mehr als drei Personen (von zwölf bis 26 Teilnehmern!) durch Aufstehen Freude am Online-Schreiben; in zwei Gruppen war es sogar nur eine Person. E-Learning allgemein kam zwar besser weg (d.h. es standen mehr Leute auf), dennoch verneinte in allen Gruppen die Mehrheit der Studierenden die Aussage, dass Online-Arbeiten Spaß mache.

Parallel zu den schriftlichen Befragungen und dem Experteninterview tauchte auch in den Gruppendiskussionen das Argument auf, dass Forenbeiträge von Kolleginnen als Orientierungshilfe für den eigenen Text dienen können:

> Und damit ich anfange, also damit ich mich in Schwung bringe, dann kann ich ein paar Ideen ablesen […] und dann komme ich auf meine eigenen Gedanken. (3/Z 109-112[126])
> […] manchmal hilft es schon, andere Beiträge zu lesen. Zum Beispiel, wenn ich mich in diesem Thema nicht auskenne und keine Ahnung habe, was ich schreiben muss. (4/Z 388-389)

Wie die beiden Zitate illustrieren, wurde vor allem eine inhaltliche Bereicherung des Schreibprozesses aufgezeigt, das Sammeln von sprachlichen Formulierungen wurde nur am Rande thematisiert:

> […] man sieht, was die anderen auch geschrieben haben, andere Meinungen, man lernt auch neue Wörter, neue Sätze. (3/Z 78-79)

In diesem Ausschnitt wird zugleich ein anderer Vorteil der öffentlichen Textproduktion angesprochen: die Möglichkeit, durch die Lektüre der *Postings* in einem Forum die Meinung anderer zu einem Thema kennen zu lernen und mit den eigenen Ansichten zu vergleichen (z.B. auch 4/Z 84-86, 1/Z 206). In ähnlicher Form kam der Aspekt auch in den schriftlichen Befragungen vor (den eigenen Horizont und das Wissen über ein Thema erweitern).

Obgleich die obige Aussage einräumt, dass das Forum einen Fundus an verschiedenen Formulierungsvarianten zur Verfügung stellen kann, glauben die Studierenden überwiegend nicht, durch das Online-Schreiben und -Lesen ihre Sprachkenntnisse erweitern zu können. *Statements* wie die folgenden bestätigen erste Eindrücke, die in den schriftlichen Erhebungen gewonnen wurden:

> […] wir sind zu einem Schluss gekommen, dass dieses Online-Schreiben im Diskussionsforum nicht viel bringt, was die Sprache betrifft. (1/Z 7-9)
> […] sprachlich haben wir uns nicht so gefühlt, dass wir dadurch bereichert werden. (1/Z 29)

Diesen Einschätzungen liegt einerseits die Überzeugung zugrunde, im Forum sei infolge seines dialogischen Charakters die Mitteilungsebene einer Äußerung wichtiger als deren sprachliche Form. Der Forenkommunikation werden gar die Kennzeichen privaten E-Mail- und *Instant Messaging*-Verkehrs zugeschrieben. Vermutlich soll damit ausgedrückt werden, dass Forumbeiträge in der Nähe der (konzeptionell) mündlichen Kommunikation angesiedelt und

[126] Die Zahl vor der Zeilenangabe steht für die Lehrveranstaltungsgruppe, in der die Aussage getätigt wurde.

daher sprachlich nicht sehr elaboriert sind, also nicht der gängigen Vorstellung von Texten entsprechen:

> […] da kann man alles Mögliche einfach schreiben. […] Und Grammatik ist da dabei eigentlich nicht so wichtig sozusagen. […] jeder schreibt einfach, wie man will. (2/Z 87-98)
> Das Forum assoziiere ich mehr mit E-Mail-Schreiben und Messenger und dann passe ich nicht so viel auf […] wie beim eigentlichen Schreiben. (2/Z 119-122)

Andererseits kritisieren die Studierenden weitaus öfter und heftiger als in den schriftlichen Befragungen, dass ihre *Postings* nicht von den Lehrenden korrigiert und dadurch sprachliche Lernchancen „vergeudet" werden:

> Wir wissen gar nicht, ob wir das richtig geschrieben haben oder nicht. (1/Z 17)
> […] niemand korrigiert die Texte oder was man geschrieben hat. Man weiß nicht, ob das falsch oder richtig ist. (3/Z 20-21)
> Wenn ich falsch schreibe, dann schreibe ich immer falsch, weil niemand hilft mir, das zu verbessern. (2/Z 141-142)
> […] niemand bessert dich aus. […] man wird nie erkennen, wo die Fehler sind. (4/Z 198-203)

Wenn man diese Argumentation weiterspinnt, ergibt sich folgendes Bild: Die Studierenden können in sprachlicher Hinsicht nicht nur nicht von ihren eigenen Textproduktionen profitieren (indem sie aus ihren Fehlern lernen), sondern sie können auch nie sicher sein, ob die Äußerungen ihrer Kollegen korrekt und damit wertvolles „Lernmaterial" sind.

Das Gesamturteil der Befragten im Hinblick auf den Mehrwert des Online-Schreibens für den Sprachunterricht fällt teilweise geradezu vernichtend aus:

> [Das] Online-Forum bringt nichts, wirklich. […] Für das Lernen ist es total unnötig. (2/Z 404, 408)
> Und das [die Online-Diskussionen] finde ich eigentlich […] Zeitverschwendung. […] Weil so kann man auch kommunizieren. (2/Z 428-429)
> Das ist schon sehr mühsam für uns. Das bringt uns überhaupt nichts. (4/Z 360)

Da die Lernenden bezweifeln, dass die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz durch das Online-Schreiben unterstützt wird, empfinden sie es als eine unnötige und lästige Aufgabe, die ihre Zeit verschwendet. Diese Zeit wäre einigen kritischen Stimmen zufolge besser in anderen Aktivitäten angelegt (z.B. Lektüre, individuelle oder kooperative Textproduktion) (z.B. 2/Z 397-402). Und so mancher radikale Gegner würde das Online-Schreiben und -Lernen am liebsten wieder abschaffen (auch 4/Z 467-469):

> […] ich glaube, die ganze E-Learning-Idee muss hinausgeworfen werden. […] Leute müssen einfach sitzen und Bücher lesen und einander treffen. So geht es. […] So war es vor Jahrzehnten, Jahrhunderten. So muss es auch bleiben. (2/Z 383-387)

Die zuvor angeführte Aussage eines Studenten, Kommunikation finde ja ohnehin im Präsenzunterricht statt (2/Z 428-429), impliziert außerdem, dass die Forendiskussionen von einzelnen Personen lediglich als schriftlicher „Zwilling" von *face-to-face*-Kommunikation aufgefasst werden, allerdings mit dem Nachteil der Zeitverzögerung, die die Auseinandersetzung weniger spannend und umständlicher macht:

> Deswegen ist es viel, viel spannender, wenn man im Klassenzimmer live die Diskussion führen kann. […] Dann sieht man gleich, wie die anderen darauf reagieren. (2/Z 26-29)
> Da [in einer *face-to-face*-Diskussion] bin ich da und dann höre ich. Dann kommt die Antwort jetzt […] und ich muss nicht warten und mich immer wieder einloggen, bis ich es dann wieder lese […]. (2/Z 213-216)

Aus dieser Sicht stellt die Forenkommunikation letztlich keine „richtige", weil defizitäre Kommunikation dar (1/Z 342, 2/Z 432-433). Genauso wenig handelt es sich dabei um „eigentliche" Textproduktion (s. oben: 2/Z 119-122). Salopp ausgedrückt, ist das Forum für die Lernenden weder Fisch noch Fleisch – ein „Zwitter", dem kein Eigenwert zugeschrieben wird.

Die Gefahr des Gesichtsverlusts beim Online-Schreiben

Die Phänomene der Fehlerangst und der Schreibhemmungen, die bereits in den schriftlichen Befragungen als wichtiges Thema hervortraten, wurden in drei von vier Gruppendiskussionen bestätigt. Erneut berichteten mehrere Befragte, sich vor einer Bloßstellung vor den Kolleginnen durch fehlerhafte Äußerungen zu fürchten:

> […] ich möchte nicht allen zeigen, wie ich schreibe, weil ich immer noch Fehler mache. […] Ich will nicht, dass die anderen das sehen. (4/Z 17-18, 21)
> Man wird bewertet nach dem, wie man schreibt. […] Die [Kollegen] nehmen dich nicht ernst, weil sie sehen, in der Grammatik stimmt da viel nicht. „Und was kann sie schon, wenn sie nicht rechtschreiben kann?" (4/Z 105, 109-110)

Als bedrohlich empfinden die Deutschlerner nicht nur die Tatsache, dass ihre Texte allen Kursteilnehmerinnen frei zugänglich sind – dies trifft ja letztlich auch auf mündliche Äußerungen in der Klasse zu – sondern vor allem, dass deren Mängel dauerhaft dokumentiert sind:

> Und im Forum können sie das [die Fehler] zehn Mal lesen und dann sehen sie es. (1/Z 261-262)
> […] das bleibt für immer dort. (1/Z 267)

Um einer öffentlichen Blamage zu entgehen, werden laut Aussagen der Studierenden verschiedene Vermeidungsstrategien angewendet: Manche halten ihre *Postings* kurz, in der Hoffnung, so auch die Anzahl der Fehler minimieren zu können. Andere treten online überhaupt nicht in Erscheinung:

> Es gibt sehr oft ein Thema, zu dem ich mich sehr gerne äußern würde, aber durch meine Rechtschreibfehler und dadurch, dass ich mich nicht traue […] irgendetwas zu *posten*, halte ich mich zurück. (4/Z 144-147)
> Oder man schreibt halt weniger […], damit weniger Fehler stehen. (4/Z 148-150)

Zahlreiche Befragte gaben außerdem an, viel Wert auf die sprachliche Korrektheit in ihren Forumbeiträgen zu legen. Dies relativiert wiederum die weiter oben besprochene Einschätzung einiger Personen, bei der Online-Kommunikation schreibe jeder, wie er wolle:

> […] ich lese es immer mehrmals durch, bevor ich es poste […], damit da keine oder so wenig wie möglich Fehler auftreten. (2/Z 101-105)
> […] es muss von der Grammatik schon stimmen, wenn ich etwas poste, weil man weiß, dass ein breites Publikum das Ganze lesen wird, und da muss ich von Vornherein wissen, dass ich mich auch korrekt ausdrücke, sonst lohnt sich das gar nicht, irgendetwas zu schreiben. (4/Z 116-119)
> […] wenn wir im Forum schreiben, dann müssen wir […] aufpassen, weil die anderen das lesen können, und sie können zum Beispiel unsere Fehler lesen und vielleicht dann diese Fehler auch lernen. (3/Z 148-150)

Dass die Studierenden in formaler Hinsicht im Forum sorgfältig arbeiten, heißt aber nicht unbedingt, dass sie dies in größerem Ausmaß tun als bei normalen schriftlichen Hausübungen. Einige wiesen explizit darauf hin, dass sie in beiden Fällen „aufpassen" (z.B. 3/Z 137-146, 4/Z 124-138). Hingegen gaben andere zu, sich die Mühe des mehrmaligen Korrekturlesens nur bei herkömmlichen Schreibaufgaben zu machen, die vom Kursleiter korrigiert und benotet werden (z.B. 1/Z 159-169, 2/Z 114-117).

In den schriftlichen Befragungen war nicht nur von Schreibhemmungen und von Sorgen um korrekte Äußerungen die Rede, sondern auch von einer völlig konträren, nämlich einer entlastenden und enthemmenden Wirkung des Online-Schreibens, die darin besteht, dass sie den für die *face-to-face*-Kommunikation typischen Zeit- und Äußerungsdruck bei der Formulierung von Mitteilungen abbaut. Im Zuge der Diskussionsrunden wurde dieser Aspekt nur in einer Gruppe erwähnt, dafür aber gleich mit zwei potentiellen Vorteilen in Verbindung gebracht: mit einer größeren formalen Korrektheit und einer besseren inhaltlichen Strukturierung der jeweiligen Aussage:

> […] was mir gefällt beim Online-Schreiben ist, dass, wenn ich zum Beispiel eine live-, also eine *face-to-face*-Diskussion habe und wenn das Thema besonders aufregend ist […], dann bin ich sehr aufgeregt und ich kann nicht mehr so klar denken […] und vielleicht sind die Argumente nicht so strukturiert und so überzeugend. […] Aber wenn ich online schreibe, dann kann ich länger überlegen […] und wirklich eine Argumentation aufbauen. (2/Z 263-274)
> […] vielleicht weiß man schon im Voraus, wie man das richtig sagt […], aber dann beim Sprechen sagt man das dann falsch, und da kommt man fünf Minuten später drauf: „Ah ok, das gehörte so.", aber dann bei einem Online-Forum, wenn man schreibt und wirklich Zeit hat, sich das genau zu überlegen, wie man das ausdrücken möchte, […] da hat man eine bessere Genauigkeit quasi. (2/Z 295-300)

Gemäß den angeführten Zitaten erleichtert die räumliche und zeitliche Distanz in der Forenkommunikation die Produktion von Beiträgen. Die Kehrseite der Medaille zeigen diese *Statements*:

> Wenn du eine Meinung hast und du äußerst dich nicht gut, dann wirst du auch missverstanden. (1/Z 359-360)
> Und das erfordert viel Kraft, nachher das wieder auszubügeln […] und richtig zu machen, usw. Dann verzichte ich lieber auf solche Übungen. (1/Z 370-372)
> […] man kann [in der *face-to-face*-Kommunikation] erklären, was […] man meint. […] Wenn man etwas nicht ganz gut versteht, was der andere sagt, kann er erklären: „Ich wollte das sagen und nicht das." (3/Z 204-208)

Online ist also die Gefahr von Missverständnissen größer als in einer *face-to-face*-Diskussion, weil einerseits nonverbale Mittel der Verständigung wegfallen (1/Z 337-339, 3/Z 213) und andererseits die Zeitversetztheit der Kommunikation die sofortige Klärung von Mehrdeutigkeiten und falschen Auslegungen behindert. Im Zusammenhang mit diesem Problem wird – wie bei der Fehlerthematik – ein gewisses Vermeidungsverhalten der Befragten sichtbar: Laut eigenen Angaben halten sich Lernende mitunter im Forum zurück und äußern ihre Meinung weniger freimütig (1/Z 346-357, 3/Z 193-196), als sie es vielleicht im Präsenzunterricht oder in einem anderen schriftlichen Beitrag, den nur die Lehrperson liest, tun würden.

In dieser Taktik kann man auch Ansätze einer Adressatenorientierung erkennen, die schon bei der Auswertung der schriftlichen Befragungen festgestellt wurde und die wohl durch das Bewusstsein entsteht, dass die eigene Stellungnahme – anders als in einem mündlichen Gespräch oder einem herkömmlichen Text – an einem öffentlich zugänglichen Ort dokumentiert wird und jederzeit von Leserinnen eingesehen werden kann. Was für Schreibdidaktiker prinzipiell vielversprechend klingt, wird von den Studierenden eher als einengend empfunden:

> Man versucht dann vielleicht, mehrere Personen zufrieden zu stellen und die Meinung ein bisschen zu verallgemeinern […] auch wenn man etwas sehr Kritisches schreiben wollte, dann macht man das nicht so, wenn man auf dem Forum schreibt, wie wenn man nur für den Lehrer alleine schreibt. […] Das ist dann aber vielleicht nicht unbedingt positiv. (3/Z 185-196)

Nachbearbeitung und Einbettung der Online-Schreibaktivitäten

Die Kritik der Befragten an dem Umstand, dass ihre Online-Texte von den Lehrenden nicht korrigiert werden (s. weiter oben), ist in einem größeren Rahmen zu sehen. Die Untersuchungsteilnehmer vermissen nicht nur eine Verbesserung ihrer Fehler, sondern grundsätzlich Reaktionen der Kursleiterinnen auf ihre Beiträge:

> […] manchmal spricht man nicht mehr darüber. […] Man hat *gepostet* und das ist alles. (4/Z 306-308)

Im Experteninterview wurde die Nachbearbeitung der Online-Phasen im Präsenzunterricht als wesentliche Bedingung für das Gelingen von Forumaktivitäten hervorgehoben. Aus der Sicht der Studierenden betrifft dies die inhaltliche und die sprachliche Seite der Textproduktionen gleichermaßen. Zunächst soll letztere betrachtet werden: Eine Fehlerkorrektur im Forum selbst ist nicht erwünscht (z.B. 1/Z 110, 4/Z 251), stattdessen wurde in den Diskussionen mehrfach die Vorgehensweise bei herkömmlichen Schreibaufgaben als positives Beispiel herangezogen:

> […] so wie die Frau Professor das gemacht hat: Wir haben ihr alle etwas geschickt, sie hat dann einfach entweder die ganzen Texte oder nur die Sätze herausgenommen […] ohne Namen, hat sie dann für uns auf einen Zettel geschrieben und dann haben wir das gemeinsam besprochen. Das war natürlich sehr gut. (3/Z 327-332)

Damit die Fehler im Präsenzunterricht in der beschriebenen Form analysiert werden können, muss allerdings eine Voraussetzung gegeben sein: Anonymität beim *Posten* im Forum. Ansonsten würden sich die Studierenden bloßgestellt fühlen, da ja alle wissen oder nachsehen können, wer welchen Fehler gemacht hat:

> Ich glaube, es wäre am besten, wenn man die Beiträge anonym schreibt und dann im Unterricht verbessert. Dann fühlt sich keiner persönlich angesprochen und dann geht es den Leuten besser. (1/Z 115-117)

Zur Korrektur von normalen schriftlichen Hausübungen im Deutschlehrgang des ZTW gehört auch, dass jeder Lerner eine individuelle Rückmeldung zu seiner Leistung bekommt. Die Befragten halten dies zwar für die beste Methode, mit der sie am meisten lernen können (3/Z 318-326), gleichzeitig ist ihnen aber bewusst, dass sie im Rahmen der Online-Kommunikation nicht praktikabel wäre, da sie die zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen übersteigen würde (2/Z 198-199, 4/Z 254).

Auch eine inhaltliche Nachbearbeitung der Online-Aktivitäten wurde von den Untersuchungsteilnehmerinnen eingefordert, z.B. in Form einer gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse im Präsenzunterricht (1/Z 309, 4/308-313, 555). Manche Lehrende nehmen zwar laut Auskunft der Studierenden mündlich kurz Stellung zu den Forumsdiskussionen (3/Z 25-36, 4/Z 304-306), dies geht aber häufig nicht über ein abrundendes „Dankeschön“ hinaus (2/Z 155-157). Mit einer echten Nachbearbeitung hat dies nichts zu tun. Als Konsequenz daraus entsteht – wie die Expertin bereits vorwegnahm – der Eindruck, die Beteiligung im Forum sei im wahrsten Sinne des Wortes nicht der Rede wert:

> Wofür macht man das denn. Man ist dann nicht sicher, […] dass man irgendetwas erreicht hat […] mit dieser Online-Diskussion […] wenn der Lehrer dann seine Meinung nicht sagt und es einfach so lässt. (1/Z 300-305)

Ein ähnliches Problem tritt im Zusammenhang mit der Bewertung von Online-Texten auf. Die Studierenden bekommen keine Noten wie bei herkömmlichen Schreibaufgaben (da die Forumbeiträge ja auch nicht korrigiert werden), sondern Mitarbeitspunkte bzw. ein Plus dafür, dass sie etwas *gepostet* haben. Dies führt bei manchen Lernerinnen zu Frustrationen, da sie ihre Arbeit nicht angemessen honoriert sehen:

> Du wirst ohnehin nur benotet dafür, dass du irgendetwas geschrieben hast. Das ist wirklich so. Ich habe das Gefühl […], dass ich nur beurteilt werde und dieses Plus bekomme, weil ich nur irgendwie im Forum aufgetaucht bin […], egal was ich geschrieben habe. (4/Z 442-448)

Die beiden letzten, sehr emotional gefärbten Zitate sind Symptome für eine mangelnde Integration der Online-Schreibaktivitäten in das gesamte Unterrichtskonzept. Für die Befragten ist nicht erkennbar, welchem übergeordneten Zweck das Forum dienen soll, dem noch dazu – wie weiter oben ausgeführt wurde – auch kein spracherwerbsförderndes Potential zugeschrieben wird. Ganz offensichtlich stehen aus der Lernerperspektive Aufwand und Nutzen in keinem günstigen Verhältnis zueinander.

Motivation beim Online-Schreiben

Es nimmt nicht wunder, dass unter den geschilderten Umständen die Schreibmotivation vieler Studierender nicht sonderlich groß ist, zumal das *Posten* und Kommentieren im Forum in der Regel verpflichtend ist:

> Ich habe eigentlich überhaupt keine Lust, irgendetwas zu *posten* […], dann mache ich das nur, […] damit ich ein Plus bekomme dafür, dass ich das gemacht habe, und dann fertig. (4/Z 461-466)
>
> […] wenn man […] die Arbeiten der anderen mehr kommentiert, dann bekommt man noch mehr Punkte. […] Man will das meistens aber nicht, sondern man schreibt einfach irgendwas. Man kommentiert irgendwas irgendwie, damit der Name einfach öfter erscheint. […] Das ist auch nicht das Richtige, das machen aber viele Leute. (3/Z 255-263)

Eine negative Arbeitseinstellung führt zwangsläufig zu einer geringeren Qualität der Schreibprodukte. Mehrere Befragte gaben – wie hier im zweiten Zitat und auch schon zuvor in diesem Kapitel gezeigt wurde – offen zu, sich online anders als bei normalen schriftlichen Hausübungen nicht außerordentlich viel Mühe zu machen, gerade was die sprachliche Korrektheit ihrer Äußerungen angeht (auch 4/Z 452-457). Wenn man bedenkt, dass die Fehlerhaftigkeit bzw. die niedrige Qualität der Forumtexte von vielen Studierenden als einer der Gründe dafür bezeichnet wird, dass ihnen das Online-Schreiben „nichts bringe“, beißt sich hier sprichwörtlich die Katze in den Schwanz.

Die obigen Aussagen (und auch einige andere, z.B. 4/Z 360-361) deuten darauf hin, dass der einzige Antrieb zur Absolvierung der Forumaufgaben deren Pflichtcharakter ist. Würden sie auf Freiwilligkeit beruhen, würden die Untersuchungsteilnehmer wahrscheinlich nicht schreiben. Einige brachten diesen Gedanken in den Gruppendiskussionen auch explizit zum Ausdruck (3/Z 302-304, 4/Z 495-496).

Dementsprechend wünschen sich manche ein freiwilliges Forum (3/Z 272-273, 4/471), mit dem Hinweis darauf, dass die Arbeitsbelastung durch die individuellen schriftlichen Hausübungen ohnehin schon groß genug sei (3/Z 285-290). Dann noch in jeder Lehrveranstaltung an einem Forum teilzunehmen, regelmäßig zu *posten* und die Beiträge von Kolleginnen zu kommentieren, stelle eine mühsame, weil nicht lohnende, Zusatzaktivität dar (z.B. 4/Z 486-489, 380-385). Eine Studentin brachte dies folgendermaßen auf den Punkt:

> […] dann ist das nur Last und man schreibt wirklich nur, damit das erledigt ist. […] Und das hat dann nicht so viel Sinn, finde ich. (4/Z 477-480)

Zu all dem kommt schließlich die Unzufriedenheit der Studierenden mit den Inhalten der Online-Kommunikation, die auch schon in den schriftlichen Befragungen deutlich bekundet wurde. Einerseits stört die Untersuchungsteilnehmer die Monotonie, die durch ständig wiederkehrende, ähnliche Themen entsteht (2/Z 429-430), andererseits sind in ihren Augen die Impulse und Fragestellungen zum Teil so uninteressant, dass sich gar keine richtigen Diskussionen entwickeln können (4/Z 542-544):

> Das sind so künstliche Fragen. […] Es ist nicht echt. Es interessiert uns nicht wirklich. Es ist eigentlich keine Diskussion. (542 – 544)

Voraussetzungen für studentisches Engagement im Forum sind laut den Aussagen der Befragten persönliche Relevanz und Authentizität der Schreibanlässe (z.B. 4/Z 36-40, 46-52). Weiters wurde in einer Gruppe die Idee aus dem ersten Erhebungsdurchgang wieder aufgegriffen, den Teilnehmenden unterschiedliche Themen zur Wahl zu stellen (4/Z 512-515). Denn Freude am Online-Schreiben kann nur aufkommen,

> […] wenn mich das Thema wirklich interessiert […] und wenn ich dann frei bin, zu sagen, was ich zu sagen habe. (4/Z 461-464)

7.4 Vergleich der Ergebnisse

Im Laufe dieses Kapitels wurden bereits an einzelnen Stellen Vergleiche zwischen den Befunden der drei Erhebungsverfahren gezogen. Nun sollen die wichtigsten Erkenntnisse rekapituliert werden, um Übereinstimmungen und Unterschiede gezielt aufzuzeigen.

Zusammenfassung der Ergebnisse aus den schriftlichen Befragungen und den Gruppendiskussionen

Was den Mehrwert des Online-Schreibens betrifft, wurde das Forum sowohl in den schriftlichen Befragungen als auch in den Gruppendiskussionen als Lieferant für Ideen und Formulierungsvarianten charakterisiert. Dass es auf lange Sicht den Spracherwerb fördern kann, bezweifeln die Studierenden jedoch erheblich. Dies liegt hauptsächlich an zwei Faktoren:

- Aufgrund der Nähe der Kommunikationsform zur (konzeptionellen) Mündlichkeit ist die sprachliche Gestaltung der Texte wenig elaboriert. Somit können schriftsprachliche Kompetenzen nicht trainiert werden.
- Die geringe Qualität der *Postings* lässt sich – soweit aus den Aussagen der Befragten zu entnehmen ist – auch darauf zurückführen, dass sie von den Lehrenden nicht korrigiert werden. Dadurch bleiben einerseits viele Fehler unentdeckt und nebenbei Lernchancen ungenutzt, andererseits verlieren manche Studierende die Motivation, sich um ein ausgefeiltes Endprodukt zu bemühen.

Zu Qualität und Stilistik der Beiträge sowie zur Rolle von Form und Inhalt im Forum ziehen sich recht widersprüchliche Aussagen durch beide Erhebungsverfahren: Während ein Teil der Studierenden eine Vernachlässigung der formalen Korrektheit und einen informellen Stil beobachtet bzw. in den eigenen Texten bestätigt, berichten andere wiederum von einer gepflegten Ausdrucksweise und einem hohen Stellenwert der sprachlichen Form, was auch bedeuten müsste, dass das Schreiben online sehr wohl geübt werden kann. So dezidiert bekannten dies aber nur wenige Befragte; die Skepsis überwog bei Weitem.

Das Bemühen um formale Korrektheit, das viele Lernende in den schriftlichen wie auch in den mündlichen Befragungen betonten, ist maßgeblich durch die Angst vor einer öffentlichen Blamage aufgrund fehlerhaften Sprachgebrauchs bedingt. Da die Äußerungen im Forum „schwarz auf weiß“ dokumentiert und gleichzeitig einem Publikum zugänglich sind, ist die Gefahr des Gesichtsverlusts viel größer als bei normalen Textproduktionen (die sich nur an die Lehrperson richten) und in einem *face-to-face*-Gespräch. Negative Emotionen können mitunter Schreibhemmungen und eine reduzierte Beteiligung im Forum verursachen.

In den Gruppendiskussionen wurde darauf hingewiesen, dass derselbe Effekt auch durch die besonderen Bedingungen der asynchronen Kommunikation hervorgerufen werden kann: Die zeitliche und räumliche Distanz erschwert es, einmal getätigte Äußerungen zurückzunehmen bzw. zu relativieren oder Missverständnisse sofort zu erkennen und zu beseitigen, da eine

direkte (verbale oder nonverbale) Rückmeldung der Gesprächspartner fehlt, was ein gemeinsames Aushandeln von Bedeutungen behindert. Auf der anderen Seite kann die Distanz der Teilnehmer, wie in beiden Erhebungsverfahren deutlich wurde, aber auch ein Vorteil sein: Sie erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden, indem sie den Zeit- und Äußerungsdruck, der in mündlichen Diskussionen herrscht, abbaut und somit ein freieres und besser vorbereitetes Kommunizieren erlaubt.

Die Gruppendiskussionen brachten im Vergleich zu den schriftlichen Befragungen viel mehr Erkenntnisse über motivationale Aspekte des Online-Schreibens zu Tage. Zunächst wiederholte sich die Beobachtung, dass die Studierenden mit dem wenig abwechslungsreichen Themenangebot im Forum unzufrieden sind und gerne zwischen verschiedenen alternativen Schreibanlässen wählen würden. Außerdem wurde unterstrichen, wie wichtig die persönliche Relevanz und die Authentizität der Themen für das Aufkommen von Schreibmotivation sind.

Von besonderer Bedeutung für mein Forschungsinteresse ist eine Reihe weiterer Faktoren, die (fast) ausschließlich im Laufe der Gesprächsrunden genannt wurden und die ich hier unter dem Etikett „Integration der Online-Schreibaktivitäten in den Unterricht“ zusammenfassen möchte. Ganz offensichtlich ist für die Untersuchungsteilnehmer nicht deutlich genug erkennbar, welche Lernziele hinter der Forenkommunikation stehen – daher rührt auch die Kritik, dass sie beim *Posten* nichts lernen können – und welche Funktion das Online-Schreiben im größeren Ganzen des Kurskonzepts inne hat. Dafür sind folgende Umstände ausschlaggebend:

- Es scheint selten der Fall zu sein, dass die Forumaufgaben mit dem Präsenzunterricht gewinnbringend verknüpft sind. Die Studierenden vermissen eine inhaltliche Nachbearbeitung der Online-Phasen ebenso wie eine Korrektur ihrer Texte.
- Obwohl die Forumaktivitäten im Unterricht kaum Niederschlag finden, sind sie verpflichtend und werden bewertet, wobei sich die Punkte- oder Plusvergabe nur danach richtet, ob die Aufgabe erledigt wurde. Inhaltliche oder sprachliche Kriterien gibt es – zumindest nach Auskunft der Befragten – keine.

All dies veranlasst die Studierenden, am Sinn und Zweck des Online-Schreibens zu zweifeln. Oder anders gesagt: Sie fühlen sich für ihren Aufwand nicht angemessen „entschädigt“ und empfinden das Forum daher als Last und Zeitverschwendung. Infolgedessen erfreut es sich nicht gerade großer Beliebtheit unter den Lernenden. Diese Problematik kam erst in den Gruppendiskussionen offenkundig zum Vorschein. Hier waren die Aussagen der Befragten

um mehrere Nuancen kritischer. Es bestätigte sich also meine Vermutung (s. Kap. 2.1.2), dass das informelle Setting zu einer freieren Meinungsäußerung führen würde.

Gegenüberstellung der Sichtweise der Lernenden und der Sichtweise der Lehrenden

Zwischen den Aussagen der E-Learning-Expertin und denen der Studierenden gibt es einige Übereinstimmungen, aber auch markante Unterschiede. Ein erster Widerspruch zeigt sich bei der Frage nach den Auswirkungen der Öffentlichkeit beim Schreiben im Forum. Mag. Mandl betonte besonders die Motivationssteigerung, die sich durch die Möglichkeit zur Publikation des eigenen Produkts ergeben kann. Dies wurde jedoch nur von wenigen Lernenden ausdrücklich bestätigt. Die Mehrheit empfindet den öffentlichen Rahmen in Verbindung mit der dauerhaften Dokumentation von Äußerungen sowie die sich daraus ergebende notwendige Rücksichtnahme auf die Leserinnen eher als negativen bzw. sogar als einschüchternden Faktor:

- Viele Studierende haben Angst, sich durch Fehler in ihren Texten vor den Kollegen zu blamieren.
- Im Forum können leicht Missverständnisse entstehen, da es aufgrund der Asynchronie der Kommunikation keine Möglichkeit zum interaktiven Aushandeln von Bedeutungen gibt.

Andererseits erkennen die Lernenden ebenso wie die Expertin in der freien Zugänglichkeit der Beiträge anderer Personen insofern einen Vorteil, als sie sich dadurch inhaltliche und sprachliche Anregungen für den eigenen Schreibprozess holen können. Einig sind sich die Lehrende und die befragten Studierenden auch darin, dass das Forum gegenüber der *face-to-face*-Kommunikation durch die zeitliche und räumliche Distanz im Moment der Äußerung das Strukturieren und das Formulieren von Überlegungen auf einem komplexen Niveau erleichtert.

Den Nutzen des Online-Schreibens im Hinblick auf die Erweiterung der individuellen Sprachkenntnisse thematisierte die Expertin im Unterschied zu den Studierenden nicht, zumal dies kein von außen beobachtbares Phänomen ist. Allerdings berichtete sie im Interview von einer größeren Sorgfalt der Lernerinnen bei der Texterstellung im Forum, mithin von einer höheren Qualität der Produkte als bei herkömmlichen Schreibaufgaben. Diese Feststellung könnte man mit den Auskünften einiger Studierender in Verbindung bringen, die in den schriftlichen und mündlichen Befragungen ein besonderes Bemühen um formale Korrektheit (infolge ihrer Angst vor Fehlern) beschrieben. Jedoch gaben einige Teilnehmer der Gruppendiskussionen

explizit an, im Forum im gleichen Ausmaß wie bei normalen Hausübungen auf die sprachliche Form ihrer Texte zu achten. Andere erklärten sogar, online sei eine makellose Ausdrucksweise (aus bereits genannten Gründen) für sie nicht so wichtig bzw. allgemein nicht so häufig anzutreffen. Für die Beobachtung der Expertin gibt es somit keine Entsprechung in den Aussagen der Lernenden.

Eine bemerkenswerte Übereinstimmung zwischen den Erkenntnissen aus dem Experteninterview und aus den Erhebungen unter den Studierenden zeichnete sich im Hinblick auf einen anderen Aspekt des Forschungsgegenstands ab: Die Expertin unterstrich in ihren Ausführungen zur didaktischen Gestaltung von Online-Schreibaktivitäten die Bedeutung der Verknüpfung von Präsenz- und E-Learning-Phasen. Dazu gehört für sie eine entsprechende Vorbereitung und Wiederaufnahme von Forumaufgaben im Unterricht, vor allem in inhaltlicher Hinsicht, aber auch die Korrektur von Fehlern betreffend. Sind diese Bedingungen nicht gegeben, kann es Mag. Mandl zufolge schnell passieren, dass die Lernenden den Eindruck bekommen, die Teilnahme am Forum lohne sich nicht. Die Aussagen der befragten Studentinnen in Bezug auf dieses Thema, die weiter oben gesammelt wurden, bezeugen bedauerlicherweise, wie zutreffend die Einschätzungen der Expertin sind.

Das Motivationsproblem, mit dem die Studierenden infolge des geringen Stellenwerts des Online-Schreibens im gesamten Unterrichtskonzept zu kämpfen haben, lässt sich auch nicht durch die aktuell praktizierten Formen der Bewertung (Plus bzw. Mitarbeitspunkte für das Erscheinen im Forum) lösen. Der Pflichtcharakter der Forumaktivitäten ist zwar – wie Lehrende und Lernende einmütig bekennen – notwendig, damit die Aufgaben erledigt werden, in einer Umkehrung der Sichtweise bedeutet dies aber, dass die Studierenden nur oder vor allem schreiben, um ein Plus oder Punkte „abzukassieren“. Und das kann, egal wie man es dreht, nicht zielführend sein, wenn darunter die Qualität der Arbeit und der Lernertrag leiden.

8. Fazit

Im Folgenden möchte ich die Ausführungen des letzten Kapitels abrunden, indem ich die Ergebnisse meiner Untersuchung mit den Überlegungen vergleiche, die im dritten und vor allem im vierten Kapitel dieser Arbeit angestellt wurden. Das Ziel dabei ist aufzuzeigen, inwiefern durch mein Forschungsprojekt vorliegende Erkenntnisse über das computervermittelte Kommunizieren und Schreiben sowie über den didaktischen Einsatz der neuen Medien allgemein bestätigt werden. Diese Analyse wird schließlich in die Entwicklung von Empfehlungen für die Nutzung von Diskussionsforen im Fremdsprachenunterricht münden.

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse meiner Untersuchung sollen nun nochmals anhand der wichtigsten enthaltenen Konzepte aufgerollt werden.

Förderung des Schreibprozesses

Die befragten Studierenden sind ebenso wie die E-Learning-Expertin der Ansicht, dass das Diskussionsforum den individuellen Schreibprozess beflügeln kann, insofern es eine Fundgrube an inhaltlichen und sprachlichen Anregungen darstellt. Die Publikation von Texten innerhalb der Lernendengruppe wird somit als Bereicherung empfunden, wie die Studie von Brooks et al. (2004) über die Anwendung von Weblogs im Unterricht voraussagte (s. Kap. 4.2.2).

Einzelne Äußerungen in meinen Erhebungen wiesen ferner darauf hin, dass das Diskussionsforum die Prozessorientierung und das Potential der Kooperation beim Schreiben akzentuieren kann: *Postings* werden von manchen Studierenden als unfertige Texte wahrgenommen, die durch eigene Zusätze und durch Kommentare von Kollegen ständig weiterentwickelt werden können, wodurch ein „Teppich“ von aufeinander bezogenen Beiträgen entsteht (s. Kap. 4.1.3, 4.2.3).

Adressatenorientierung

In einigen Angaben der Untersuchungsteilnehmerinnen war ansatzweise erkennbar, dass sich beim Online-Schreiben ein Bewusstsein für die Bedeutung des Adressatenbezugs in Texten herausbildet. So schilderten ein paar Befragte, dass sie beim Abfassen von Beiträgen darüber

nachdenken, wie sie ihre Meinung am besten ausdrücken sollen, ohne ihre Kommilitonen zu provozieren und sich selbst angreifbar zu machen. Diese Ergebnisse entsprechen Blacks (2005) Beobachtung, dass das *Posten* in einem Lernendenforum die Antizipation von Leserreaktionen unterstützt (s. Kap. 4.2.2).

Eine andere Feststellung der zitierten Didaktikerin konnten meinen Daten nicht klar bestätigen: Blacks Erfahrung nach geben sich die Lernenden mehr Mühe beim Schreiben, wenn sie wissen, dass ihre Texte von Kolleginnen gelesen werden (s. Kap. 4.2.2). Diese Auffassung vertrat auch die von mir interviewte DaF-Lehrende. Viele Studierende des ZTW berichteten zwar, besonderen Wert auf die formale Korrektheit beim Online-Schreiben zu legen, jedoch ging aus ihren Aussagen nicht hervor, dass dies im Forum in größerem Ausmaß als bei herkömmlichen schriftlichen Hausübungen gilt. Andere Befragte erklärten ganz im Gegenteil, nicht gezielt auf die sprachliche Form ihrer *Postings* zu achten.

Öffentlichkeit, Motivation und Emotionen

Die Aussicht auf Veröffentlichung der eigenen Texte wird, wie ich im Kapitel 4.2.2 dargelegt habe, in der Fachliteratur häufig mit einer erhöhten Motivation der Lernenden assoziiert. Davon sprach auch Mag. Mandl im Experteninterview. Die Studierenden erwähnten diesen Vorteil nur selten, überwiegend wurde die Öffentlichkeit des Online-Schreibens hingegen als demotivierender und einschüchternder Faktor beschrieben. Das hängt mit der Angst vieler Lernender zusammen, sich durch fehlerhaften Sprachgebrauch vor den Kollegen zu blamieren. Die subjektiv empfundene Gesichtsbedrohung kann einerseits zu einem besonderen Engagement bei der Textproduktion (s. weiter oben) führen, andererseits aber auch in Schreibhemmungen und in eine reduzierte Beteiligung im Forum umschlagen. Dasselbe stellte Baurmann (2004) bei einer Befragung von Universitätsstudierenden fest (s. Kap. 4.2.2).

Laut einer Studie von Ollivier (2008) kann Anonymität in der Online-Kommunikation die Angst der Lernenden vor Fehlern reduzieren und ein größeres Sicherheitsgefühl bewirken (s. Kap. 4.2.1). Dieses ist, wie im Kapitel 3.2.5 gezeigt wurde, eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse. In meiner Untersuchung wünschten sich manche Studierende explizit eine Anonymisierung der Forumnachrichten durch die Nutzung von *Nicknames*.

Distanz und kommunikative Performanz

Die zeitliche und räumliche Distanz in der Forenkommunikation ist ein weiterer Aspekt, der in meinen Erhebungen mitunter als Hemmnis beim *Posten* bezeichnet wurde. Wie im Kapitel 4.2.1 ausgeführt wurde, erschweren zum einen die Kanalreduktion und das Wegfallen nonverbaler Signale, zum anderen die verzögerte Rückkopplung den Prozess des Aushandelns von Bedeutungen. Damit steigt online im Vergleich zur *face-to-face*-Kommunikation die Gefahr von Missverständnissen, was Lernende erheblich verunsichern kann.

Auf der anderen Seite wird die Raum- und Zeitversetzung von den Untersuchungsteilnehmern aber auch als Entlastung erlebt. Diese Beobachtung machten mehrere im Kapitel 4.2.1 zitierte Forscherinnen: Die Tatsache, dass man im Moment der Äußerung für die Kommunikationspartner unsichtbar ist, hilft dabei, kommunikative Hemmungen zu überwinden. Auch der Zeitdruck, der in mündlichen Diskussionen herrscht, ist im Forum nicht zu spüren. Stattdessen können sich die Lernenden beliebig viel Zeit für das Formulieren ihrer Beiträge nehmen und laut eigenen Angaben auf diese Weise ihre Gedanken präziser ausdrücken. Die von mir befragte Lehrende bestätigte, dass *Statements* im Forum einen höheren Grad an Elaboriertheit und Komplexität aufweisen als vergleichbare Aussagen in *face-to-face*-Situationen.

Lernzuwachs beim Online-Schreiben

Die Studierenden des ZTW äußerten sich in den Erhebungen sehr häufig zu den von ihnen wahrgenommenen Lernmöglichkeiten im Diskussionsforum. Obwohl in den bisherigen Erläuterungen einige Aspekte des Online-Schreibens genannt wurden, von denen zu vermuten wäre, dass sie sich positiv auf sprachliche Lernprozesse auswirken, ziehen die befragten Lernenden dies mehrheitlich und sehr deutlich in Zweifel. Ihre Skepsis ist vor allem in Verbindung mit der Problematik der Fehlerkorrektur zu sehen: Am ZTW werden im Forum veröffentlichte *Postings* in der Regel nicht von den Lehrenden korrigiert. Dies irritiert die Studenten massiv, da sie ein solches Vorgehen bei schriftlichen Hausübungen nicht gewohnt sind. Dementsprechend glauben sie, dass durch den Verzicht auf Korrektur wichtige Lernchancen ungenutzt bleiben, und befürchten, sich bei der Lektüre der Texte ihrer Kolleginnen falsche Strukturen einzuprägen.

Im Kapitel 4.2.2 wurde in einer Fußnote darauf hingewiesen, dass Lernende oft Schwierigkeiten haben, den Mehrwert offener Lernformen einzuschätzen, wenn sie geringe Erfahrungen damit haben. Dies scheint auch auf meinen Untersuchungskontext zuzutreffen. Die Fixierung

der Befragten auf die Notwendigkeit einer Fehlerkorrektur ist höchstwahrscheinlich durch die Lerntraditionen zu erklären, die ihre persönliche Sprachlernbiographie bestimmt haben. Ihre Bedenken angesichts „korrekturfreier Zonen“ im Fremdsprachenunterricht müssen daher von den Lehrenden des ZTW bewusst abgebaut werden, damit die Lernchancen im Diskussionsforum überhaupt erkannt werden können.

Legitimation und Akzeptanz des Online-Schreibens

Die soeben geschilderten Untersuchungsergebnisse zeigen, dass den Studierenden der Zweck des Online-Schreibens offenbar nicht ganz klar ist. Dies hängt aber noch mit anderen Faktoren zusammen, die womöglich sogar schwerer wiegen als die nicht vorhandene Fehlerkorrektur. So gaben die Teilnehmer der Befragungen wiederholt an, dass die Forumaktivitäten nicht nur in sprachlicher, sondern auch in inhaltlicher Hinsicht selten nachbearbeitet würden und kaum mit dem Präsenzunterricht verknüpft seien. Mag. Mandl betonte im Experteninterview die Bedeutung ebendieser Aspekte in Bezug auf die Motivation der Lernenden: Wenn das Online-Schreiben keine Relevanz für das restliche Unterrichtsgeschehen hat, entsteht schnell der Eindruck, es handle sich um eine Art „Beschäftigungstherapie“. Das führt unweigerlich zu Frustrationen und zu Leistungsabfall, weil dem Aufwand der Lernenden kein angemessener Ertrag „winkt“.

Diese Problematik wurde bereits ausführlich im Kapitel 3.3.3 besprochen. In den Kapiteln 3.2.5, 4.1.1 und 4.1.3 wurde außerdem erläutert, wie wichtig Feedback und Betreuung durch die Lehrenden für den Lernprozess sind. Es verwundert daher nicht, dass die Akzeptanz des Online-Schreibens unter den Studierenden des ZTW eher gering ist. Dafür sind zum Teil auch die Bewertungsstrukturen verantwortlich, die bei Forumaktivitäten zur Anwendung kommen. Viele Befragte kritisierten, dass die Beiträge genauso wie herkömmliche Hausaufgaben verpflichtend sind, aber nicht im Hinblick auf ihre Qualität, sondern allein für ihr Eintreffen im Forum bewertet werden. Folglich nehmen die Studierenden die Online-Aufgaben nicht für voll, da es laut ihren eigenen Aussagen ohnehin egal ist, was sie schreiben. Berücksichtigt man dann auch noch die Tatsache, dass die Befragten insgesamt über eine hohe Arbeitsbelastung im Rahmen der Kurse am ZTW klagen, erscheint es verständlich, dass sie – wie einige offen zugaben – kein besonders großes Engagement ins Online-Schreiben investieren.

Rolle der Themen und Aufgabenstellungen

Die Motivationsdefizite der Studierenden werden durch andere Faktoren weiter verschärft: Mehrmals wurde in den Befragungen erwähnt, dass das Themenangebot im Forum wenig abwechslungsreich sei und selten eine persönliche Relevanz für die Lernenden habe. Im Kapitel 4.2.2. wurde dargelegt, dass das Vorhandensein eines Mitteilungsbedürfnisses jedoch eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von (Online-)Kommunikation darstellt. Um Diskussionen in Gang zu bringen, ist es nach Petko (2003) wichtig, kontroverse Impulse zu finden und die Auseinandersetzung mittels der Aufgabenstellung sorgfältig zu inszenieren (s. Kap. 4.1.3). So kann verhindert werden, dass die Lernenden – wie manche Teilnehmerinnen meiner Untersuchung – das Gefühl bekommen, in Scheindiskussionen verwickelt zu werden, in denen es nur um die Anwendung von Sprachkenntnissen geht.

8.2 Die „Forumformel": Empfehlungen für die didaktische Gestaltung von Forumaktivitäten

Aus meinen Forschungsergebnissen und den Überlegungen im theoretischen Teil dieser Arbeit lässt sich eine Reihe von Gestaltungsprinzipien für Forumaktivitäten ableiten. Um diese etwas eingängiger zu formulieren, habe ich sie in eine „Forumformel" gegossen:

TALKBILL: Die „Gesprächsrechnung" muss aufgehen

T wie Transparenz
A wie Angemessenheit
L wie Leistungsbewertung
K wie Korrektur
B wie Betreuung
I wie Integration
L wie Lernerorientierung
L wie lustvolles Schreiben

Im Folgenden werde ich die einzelnen Elemente dieser Formel beschreiben, wobei ich mich jedoch nicht an die oben konstruierte Reihenfolge halte.

Transparenz: Die Ziele des Online-Schreibens offen legen

Der Einsatz von Diskussionsforen im Fremdsprachenunterricht muss mit klar definierten Zielen verbunden sein, die den Lernenden auch bewusst gemacht werden sollten. Unter Rückgriff auf die Ausführungen des Kapitels 4.1.3 sind z.B. folgende Zielsetzungen denkbar: den Aufbau von Argumentationen üben, unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema systematisch

vergleichen, die Ausarbeitung von längeren Texten vorbereiten, Ergebnisse von Projekten oder Recherchen übersichtlich dokumentieren, usw.

Integration: Forumaktivitäten in den gesamten Unterrichtskontext einbetten

Welche Ziele bei der Nutzung von Diskussionsforen verfolgt werden können, hängt wesentlich mit der Einbettung der Online-Phasen in den restlichen Unterrichtsverlauf zusammen. Der didaktischen Phantasie der Lehrenden sind diesbezüglich keine Grenzen gesetzt. Wichtig ist einzig und allein, dass das Forum nicht als isoliertes „Add-on" betrieben wird, da sich sonst zwangsläufig Motivationsprobleme einstellen: Wenn für die Lernenden die unterrichtliche Funktion von Forumaktivitäten nicht erkennbar ist, werden sie sie als bedeutungslos empfinden (s. Kap. 3.2.5, 3.3.3).

Angemessenheit: Aufgabenstellungen auf das Medium und die Ziele abstimmen

Ein Diskussionsforum muss nicht unbedingt nur zur Durchführung von Diskussionen dienen. Die Beispiele im Kapitel 4.1.3 haben gezeigt, dass je nach didaktischer Zielsetzung verschiedene andere Kommunikations- und Schreibakte möglich sind. Der Spielraum, den das Forum in dieser Hinsicht bietet, sollte im Unterricht bewusst ausgereizt werden, um für Abwechslung zu sorgen.

Für den erfolgreichen Ablauf von Online-Aktivitäten ist die Formulierung der Aufgabenstellung von großer Bedeutung. Beispielsweise kann in Diskussionen die drohende Gefahr der Trivialität und Repetitivität durch problemorientierte Aufgaben gebannt werden, die die Erarbeitung einer konkreten Lösung bezwecken (s. Kap. 4.1.1, 4.1.3). Kontroverse Streitfragen sichern ebenfalls eine gewisse Tiefe und Authentizität der Auseinandersetzung (s. Kap. 4.1.3, 4.2.2).

Korrektur: Fehler bewusst (nicht) thematisieren

Die Ergebnisse meiner Untersuchung weisen darauf hin, dass es die Lernenden als höchst irritierend erleben, wenn Forumbeiträge im Gegensatz zu anderen (mündlichen oder schriftlichen) Sprachproduktionen nicht korrigiert werden. Um Verunsicherungen zu vermeiden, sollten die Lehrenden im Unterricht thematisieren, wie mit Fehlern in Online-Texten umgegangen wird. Dabei sind zwei Verfahren denkbar: Erstens kann von einer zeitraubenden Korrektur der *Postings* prinzipiell abgesehen werden; dann müssen eventuelle Bedenken der Lernenden bewusst abgebaut werden (s. voriges Kap.). Zweitens kann die Fehlerverbesserung als

Teil der gemeinsamen Nachbearbeitung der Forumaktivitäten in den Unterricht aufgenommen werden (s. Kap. 4.1.3). Hiermit würde man gleichzeitig der Forderung nach einer Verzahnung der Online- und der Präsenzphasen entsprechen.

Betreuung: Rückmeldungen geben und Präsenz zeigen

Der in meinen Erhebungen mehrfach geäußerte Wunsch nach einer Korrektur der Forumtexte hängt eng mit dem Grundbedürfnis von Lernenden nach Rückmeldungen zu ihren Leistungen zusammen. Wie im Kapitel 3.2.5 dargelegt wurde, spielt Feedback unter kognitiven, motivationalen und emotionalen Gesichtspunkten eine wichtige Rolle im Lernprozess. Daher sollten Lehrpersonen den Geschehnissen im Forum Beachtung schenken, zumindest in Form eines abrundenden Kommentars im Präsenzunterricht. Idealerweise werden die Lehrenden jedoch auch innerhalb des Forums aktiv, indem sie z.B. den Ablauf von Diskussionen strukturieren oder die Lernenden beraten (s. Kap. 4.1.1, 4.1.3).

Da die Online-Moderation mit einem hohen Zeitaufwand einhergeht, sollte im Fall einer regelmäßigen und intensiven Nutzung des Forums die Einstellung von E-Tutoren in Erwägung gezogen werden. Ist dies nicht möglich, kann die Moderationsrolle auch an Lernende oder an Gruppen von Lernenden übertragen werden (s. Kap. 4.1.1, 4.1.3). Auf diese Weise würde man gleichzeitig den Grad der Selbststeuerung bzw. der Kooperativität beim Online-Schreiben erhöhen (s. Kap. 3.2.3, 3.2.4). Eine andere Alternative besteht darin, dass sich die Lernenden im Stil eines *Peer Review*-Verfahrens gegenseitig Feedback zu ihren Forumbeiträgen geben (s. Kap. 4.1.3). Dabei könnten sowohl inhaltliche als auch sprachliche Aspekte der Texte thematisiert werden.

Leistungsbewertung: Die Arbeit der Lernenden sichtbar honorieren

Rückmeldungen sind *ein* Zeichen der Anerkennung von Leistungen, das einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden hat. Um einen dauerhaften Ansporn für die Beteiligung im Diskussionsforum zu bieten, können und sollten auch noch andere Belohnungsformen zur Anwendung kommen. Die Bewertung von Forumbeiträgen mit einem Mitarbeitsplus allein für die Tatsache, dass sie abgeschickt wurden, stellt den Ergebnissen meiner Untersuchung zufolge die Lernenden meist nicht zufrieden. Allerdings würde eine differenziertere Beurteilung der Texte im Hinblick auf ihre Qualität eine Korrektur voraussetzen.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma könnte die folgende Strategie sein: Wenn die Lernenden eine bestimmte Anzahl an *Postings* im Forum beigesteuert haben (z.B. fünf), werden ihnen dafür andere Aufgaben, etwa eine schriftliche Hausübung, erlassen. Für welche Form der Honorierung man sich als Lehrende auch entscheidet – m.E. ist es in jedem Fall unerlässlich, im Vorfeld gewisse Mindestkriterien für die Gestaltung der Online-Texte festzulegen, um ein entsprechendes Engagement der Lernenden beim Schreiben zu fordern und zu fördern (s. voriges Kap.).

Lernerorientierung: Interessen berücksichtigen und Wahlmöglichkeiten anbieten

Die Themen wirken sich in der computervermittelten Kommunikation genauso wie in herkömmlichen *face-to-face*-Gesprächen im Unterricht direkt auf die Äußerungsbereitschaft der Lernenden aus. Gemäß den Ausführungen des Kapitels 4.2.2 sollten die Kommunikationsinhalte eine persönliche Relevanz für die Beteiligten besitzen und ihren Interessen entgegenkommen. Im Idealfall können die Lernenden selbst entscheiden, zu welchen Themen sie online Stellung nehmen möchten. Eine solche Wahlmöglichkeit ist beispielsweise dann gegeben, wenn eine bestimmte Anzahl an verpflichtenden Forumbeiträgen pro Monat, pro Semester oder pro Kurs vorgeschrieben wird, aber gleichzeitig mehr Diskussions- oder Schreibimpulse angeboten werden.

Lustvolles Schreiben: Spannung erzeugen und Druck abbauen

Wie im Kapitel 3.2.5 erläutert wurde, sind Emotionen wichtige Begleiter des Lernprozesses. Sie sollten daher auch in der computervermittelten Kommunikation berücksichtigt werden, etwa bei der Wahl von Themen und Aufgabenstellungen: Wenn online Diskussionen durchgeführt werden, kann z.B. durch provokant formulierte Streitfragen und Impulse eine Spannung erzeugt werden, die das Interesse der Lernenden weckt.

In einer anderen Hinsicht sollten die Lehrenden allerdings danach streben, Anspannung und Druck abzubauen: Wie meine Untersuchung ergeben hat, befürchten viele Lernende beim *Posten* im Forum, sich vor den Kolleginnen durch defizitäre Sprachkenntnisse zu blamieren. Diese Angst kann ihnen nur genommen werden, wenn im Unterricht ein Lernklima geschaffen wird, in dem gegenseitiges Vertrauen herrscht und Fehler als Chance zum Lernen begriffen werden (s. Kap. 3.2.5).

9. Literaturverzeichnis

ABFALTERER, Erwin (2007): *Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht.* Boizenburg: Hülsbusch (E-Learning).

ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.* 4., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

AN, Yun-Jo & FRICK, Theodore (2006): „Student perceptions of asynchronous computer-mediated communication in face-to-face courses". In: *Journal of Computer-Mediated Communication,* 11/2. [Online: http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue2/an.html; Zugriff 17. Jänner 2010]

ANDERSON, Terry & KANUKA, Heather (1997): „On-line forums. New platforms for professional development and group collaboration". In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 3/3. [Online: http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue3/anderson.html; Zugriff 17. Jänner 2010]

APEL, Heino (2003a): „Das Forum als zentrales Instrument asynchroner Online-Seminare". In: Apel & Kraft (Hrg.) (2003a), S. 93 – 116.

APEL, Heino (2003b): „Onlinejournal". In: *Zeitschrift MedienPädagogik* 7, 11 S. [Online: http://www.medienpaed.com/03-1/apel03-1.pdf; Zugriff 19. Oktober 2009]

APEL, Heino & KRAFT, Susanne (Hrg.) (2003a): *Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung* (Hrg. Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.

APEL, Heino & KRAFT, Susanne (2003b): „Online lehren in der Weiterbildung". In: Apel & Kraft (Hrg.) (2003a), S. 7 – 14.

ARNOLD, Patricia (2003): *Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium.* Münster [u.a.]: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, Bd 23).

ATTESLANDER, Peter (2003): *Methoden der empirischen Sozialforschung.* 10., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch).

AUFENANGER, Stefan (1999): „Lernen mit neuen Medien. Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien". In: *Medien praktisch* 23/4, S. 4 – 8. [Online: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_lernen_neue_medien_forschungsergebnisse_00.pdf; Zugriff 16. Dezember 2009]

AUFENANGER, Stefan (2003): „Lernen mit neuen Medien – mehr Wissen und bessere Bildung?" In: Keil-Slawik, Reinhard & Kerres, Michael (Hrg.) (2003): *Wirkung und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung.* Münster [u.a.]: Waxmann (Education Quality Forum, Bd 1), S. 161 – 171. [Online: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_lernen_neue_medien_wissen_bildung_03.pdf; Zugriff 16. Dezember 2009]

AUFENANGER, Stefan (2004): „Medienpädagogik". In: Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrg.) (2004): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden: VS (UTB 2556, Erziehungswissenschaft), S. 302 – 307. [Online: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_medienpaedagogik_utb_o4.pdf; Zugriff 16. Dezember 2009]

BARTLETT-BRAGG, Anne (2003): Blogging to learn, 12 S. [Online: http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition04/pdf/Blogging_to_Learn.pdf; Zugriff 25. September 2009]

BAUMGARTNER, Peter & REINMANN, Gabi (2007): „Einleitung. E-Learning: Beschränkt oder schrankenlos?". In: Baumgartner, Peter & Reinmann, Gabi (Hrg.) (2007): *Überwindung von Schranken durch E-Learning.* Innsbruck: Studienverlag (Festschrift für Rolf Schulmeister, Bd 1), S. 9 – 14.

BAURMANN, Thomas (2004): „eLearning in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung". In: Mayer & Treichel (Hrg.) (2004a), S. 129 – 142.

BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert & KRUMM, Hans-Jürgen (Hrg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 5., unveränd. Aufl. Tübingen, Basel: Francke (UTB 8043, Pädagogik: Sprachwissenschaften).

BEAUVOIS, Margaret H. (1994): „E-talk. Attitudes and motivation in computer-assisted classroom discussion". In: *Computers and the Humanities* 28, S. 177 – 190.

BEIßWENGER, Michael & STORRER, Angelika (2007): Wiki-Einsatz in Lehr-/Lernkontexten, 12 S. [Online: http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Storrer_Beisswenger_2007_Wiki-einsatz_in_lehr-lern-kontexten.pdf; Zugriff 22. Februar 2009]

BEIßWENGER, Michael & STORRER, Angelika (2008): „Wiki-Einsatz in universitären Blended Learning-Szenarien. Konzepte und Erfahrungen aus der Dortmunder Germanistischen Linguistik". In: Hambach, Sybille; Martens, Alke & Urban, Bodo (Hrg.) (2008): *e-Learning Baltics 2008*. Proceedings of the 1st International eLBa Science Conference in Rostock, Germany, June 18-19/2008. Stuttgart, S. 129 – 138. [Online: http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Elba-beisswenger-storrer.pdf; Zugriff 22. Februar 2009]

BLACK, Alison (2005): „The use of asynchronous discussion: Creating a text of talk". In: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 5/1, S. 5 – 24. [Online: http://www.citejournal.org/vol5/iss1/languagearts/article1.cfm; Zugriff 21. Februar 2010]

BLOH, Egon (2002): „Computerunterstütztes kooperatives Lernen (CSCL)". In: Lehmann & Bloh (Hrg.) (2002), S. 146 – 182.

BLOH, Egon & LEHMANN, Burkhard (2002): „Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr-)Lernnetzwerke (OLN)". In: Lehmann & Bloh (Hrg.) (2002), S. 11 – 128.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2001): „Elektronische Medien". In: Helbig & Krumm (Hrg.) (2001), S. 1100 – 1111.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2008): „eLernen und Fremdsprachendidaktik – reflektierte Praxis, etwas Theorie und ein Beispiel". In: Boeckmann, Rieder-Bünemann & Vetter (Hrg.) (2008), S. 13 – 27.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2009): „Lernen wie im richtigen Leben. Lerntheoretische Grundlagen alternativer Lernarrangements". In: *ÖDaF-Mitteilungen* 25/1, S. 7 – 17.

BOECKMANN, Klaus-Börge; RIEDER-BÜNEMANN, Angelika & VETTER, Eva (Hrg.) (2008): *eLernen/eLearning/Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre. Prinzipien, Praxiserfahrungen und Unterrichtskonzepte.* Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang (Sprache im Kontext, Bd 29).

BOHN, Rainer (2001): „Schriftliche Sprachproduktion". In: Helbig & Krumm (Hrg.) (2001), S. 921 – 931.

BOHNSACK, Ralf (1997): „Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung". In: Friebertshäuser & Prengel (Hrg.) (1997), S. 492 – 502.

BOHNSACK, Ralf (Hrg.) (2003): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch.* Opladen: Leske + Budrich (UTB 8226: Soziologie, Erziehungswissenschaft).

BOHNSACK, Ralf (2007): „Gruppendiskussion". In: Flick, Kardorff & Steinke (Hrg.) (2007), S. 369 – 384.

BÖRNER, Wolfgang (1989): „Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache". In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrg.) (1989): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* Tübingen: Niemeyer, S. 348 – 376.

BORTZ, Jürgen (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Mit 70 Tabellen. 3., überarb. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer (Springer-Lehrbuch).

BROOKS, Kevin; NICHOLS, Cindy; PRIEBE, Sybil (2004): „Remediation, genre, and motivation. Key concepts for teaching with weblogs". In: *Into the Blogosphere. Rhetoric, Community, and Culture of Weblogs.* [Online: http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/remediation_genre.html; Zugriff 25. September 2009]

BRUNNER, Ewald Johannes (1994): „Interpretative Auswertung". In: Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (Hrg.) (1994): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung.* 2., bearb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie-Verlag Union, S. 197 – 219.

CASPARI, Daniela; HELBIG, Beate & SCHMELTER, Lars (2007): „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen“. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrg.) (2007), S. 499 – 505.

CHUN, Dorothy M. (1996): „Real-time class discussion on a LAN”. In: Warschauer (Hrg.) (1997c), S. 80 – 82.

COLLINS, Mauri P. & BERGE, Zane (1996): Facilitating interaction in computer mediated online courses. [Online: http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html; Zugriff 29. September 2009]

CROPLEY, Arthur J. (2002) : *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Klotz.

CRYSTAL, Davis (2006): *Language and the Internet*. 2. Aufl. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

DENGSCHERZ, Sabine (o.J.): Bericht über den Einsatz von eTutorinnen in der Übung „Kommunikation - Mutter-/ Bildungssprache Deutsch“. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissen-schaft/eLearning/Bericht_Tutorinnen-einsatz_Dengscherz.doc; Zugriff 8. Jänner 2009]

DE WITT, Claudia (2005): „E-Learning“. In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 74 – 81.

DICHANZ, Horst & ERNST, Annette (2001): „E-Learning. Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum ‘electronic learning’“. In: *Zeitschrift MedienPädagogik* 2, 30 S. [Online: http://www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf; Zugriff 19. Oktober 2009]

DÖRING, Nicola (2002): „Online-Lernen“. In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 247 – 264.

DÖRING, Nicola (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen.* 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Göttingen, Bern [u.a.]: Hogrefe (Internet und Psychologie, Bd 2).

DÖRR, Günter & STRITTMATTER, Peter (2002): „Multimedia aus pädagogischer Sicht“. In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 29 – 42.

DREHER, Michael & DREHER, Eva (1994): „Gruppendiskussion“. In: Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (Hrg.) (1994): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung.* 2., bearb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie-Verlag Union, S. 141 – 164.

DU, Helen S. & WAGNER, Christian (2005): „Learning with weblogs. An empirical investigation”. In: *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS 38)*, 9 S. [Online: http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2005/2268/01/ 22680007b.pdf; Zugriff 25. September 2009]

DÜRSCHEID, Christa (2003): „Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, S. 37 – 56. [Online: http://www.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf; Zugriff 16. Oktober 2009]

DÜRSCHEID, Christa (2004): „Netzsprache. Ein neuer Mythos“. In: Beißwenger, Michael; Hoffmann, Ludger & Storrer, Angelika (Hrg.) (2004): *Internetbasierte Kommunikation.* Oldenburg: Red. OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd 68), S. 141 – 157.

ECK, Andreas; LEGENHAUSEN, Lienhard & WOLFF, Dieter (1994): „Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung. Möglichkeiten und Probleme“. In: Fechner, Jürgen (Hrg.) (1994): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht.* Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), S. 59 – 73.

EIBL, Thomas (2005): „Hypertext“. In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 159 – 164.

EIBL, Thomas & PODEHL, Bernd (2005): „Internet“. In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 170 – 178.

eLearning Center Universität Wien (a): Bologna und eLearning. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=299; Zugriff am 10. Jänner 2009]

eLearning Center Universität Wien (b): Der Bologna-Prozess. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=294; Zugriff am 10. Jänner 2009]

eLearning Center Universität Wien (c): eBologna. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=442; Zugriff am 10. Jänner 2009]

eLearning Center Universität Wien (d): Lernplattformen der Universität Wien. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=lernplattformen; Zugriff 10. Jänner 2009]

eLearning Center Universität Wien (e): Strategie. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=netzwerk; Zugriff 10. Jänner 2009]

eLearning Center Universität Wien (f): Strategieprojekt der Universität Wien. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=strategieprojekt; Zugriff 10. Jänner 2009]

ELLIS, Rod (1986): *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.

ENGLER, Lela-Rose (2003): „Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht". In: *Linguistik Online* 15/3. [Online: http://www.linguistik-online.de/15_03/engler.html]

ERTMER, Peggy A; RICHARDSON, Jennifer C.; BELLAND, Brian; CAMIN, Denise; CONNOLLY, Patrick; COULTHARD, Glen; LEI, Kimfong & MONG, Christopher (2007): „Using peer feedback to enhance the quality of student online postings. An exploratory study". In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 12/2. [Online: http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/ertmer.html; Zugriff 17. Jänner 2010]

FAISTAUER, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Innsbruck, Wien: Studienverlag (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B: Bd 1).

FISCHER, Gerhard (1998): *E-mail in Foreign Language Teaching. Toward the Creation of Virtual Classrooms.* Tübingen: Stauffenberg 1998 (Stauffenburg Medien, Bd 1).

FLICK, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Vollst. überarb. u. erw. Neuausg., 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie, Bd 55654).

FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst v. & STEINKE, Ines (Hrg.) (2007): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie, Bd 55628).

FREUDENSTEIN, Reinhold: (2007) „Unterrichtsmittel und Medien. Überblick". In: Bausch, Christ & Krumm (Hrg.) (2007), S. 395 – 399.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara & PRENGEL, Annedore (Hrg.) (2003): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa.

FRITZ, Gerd & JUCKER, Andreas H. (Hrg.) (2000): *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext.* Tübingen: Niemeyer (Beiträge zur Dialogforschung, Bd 21).

FUNK, Hermann (2000): „Schnittstellen zwischen alten und neuen Medien". In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrg.) (2000): *Schnittstellen. Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien.* Berlin: Cornelsen (Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie), S. 13 – 28.

GALLOWAY, Ishbel (1996): „What is normal? Examining cultural stereotypes via e-mail". In: Warschauer (1996c), S. 91 – 94.

GERDES, Heike (2002): „Lernen mit Hypertext. Theorie, Probleme und Lösungsvorschläge". In: Lehmann & Bloh (Hrg.) (2002), S. 183 – 200.

Goethe-Institut (o.J.): JETZT Deutsch lernen – Interaktive Schreibwerkstatt im Wiki-Web. [Online: http://www.goethe.de/z/jetzt/dejwiki/dejwiki.htm; Zugriff 28. Februar 2010]

GRÄTZ, Ronald (1999): „Lerndimensionen. Neue Medien und was sich durch sie verändert". In: *Fremdsprache Deutsch* 21, S. 13 – 17.

GROTJAHN, Rüdiger (2007): „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsmethodologischer Überblick". In: Bausch, Christ & Krumm (Hrg.) (2007), S. 493 – 499.

HAACK, Johannes (2002): „Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia". In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 127 – 136.

HAASE, Martin; HUBER, Michael; KRUMEICH, Alexander & REHM, Georg (1997): „Internetkommunikation und Sprachwandel“. In: Weingarten (Hrg.) (1997a), S. 51 – 85.

HÄFELE, Hartmut & MAIER-HÄFELE, Kornelia (2008): *101 e-Learning Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis.* 3., überarb. Aufl. Bonn: managerSeminare Verlag.

HAMMOUD, Antje & RATZKI, Anne (2009): „Was ist Kooperatives Lernen?“. In: *Fremdsprache Deutsch* 41, S. 5 – 13.

HARTMANN, Susanne (2007): „Diskussionsforen – eine neue Motivationsquelle für den Unterricht“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 23/1, S. 56 – 62.

HARTMANN, Susanne (2009): „Geklickt, gewusst – gehört, gelernt. Der e-kl@r Kombikurs, das Blended-Learning Produkt des Österreich Institut”. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 25/1, S. 55 – 58.

HAYES, John R. & FLOWER, Linda S. (1980): „Identifying the organisation of writing processes”. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrg.) (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, S. 3 – 30.

HELBIG, Gerhard & KRUMM, Hans-Jürgen (Hrg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache*. *Ein internationales Handbuch*, Bd 2. Berlin [u.a.]: de Gruyter. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd 19.2).

HERRING, Susan C.; SCHEIDT, Lois Ann; BONUS, Sabrina & WRIGHT, Elijah (2004): „Bridging the gap. A genre analysis of weblogs”. In: *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences* 2004, 11 S. [Online: http://www.ics.uci.edu/~jpd/classes/ics234cw04/herring.pdf; Zugriff 25. September 2009]

HESS, Hans Werner (2006): „E-Lernen. Fakten und Fiktionen“. In: *Info DaF* 33/4, S. 305 – 328.

HESSE, Friedrich W.; GARSOFFKY, Bärbel & HRON, Aemilian (2002): „Netzbasiertes kooperatives Lernen”. In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 283 – 298.

HOFFMANN, Ludger (2004): „Chat und Thema“. In: Beißwenger, Michael; Hoffmann, Ludger & Storrer, Angelika (Hrg.) (2004): *Internetbasierte Kommunikation.* Oldenburg: Red. OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd 68), S. 103 – 122.

HÜTHER, Jürgen (2005a): „Mediendidaktik“. In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 234 – 240.

HÜTHER, Jürgen (2005b): „Neue Medien“. In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 345 – 351.

HÜTHER, Jürgen & SCHORB, Bernd (Hrg.) (2005a): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., vollst. neu konzip. Aufl. München: kopaed.

HÜTHER, Jürgen & SCHORB, Bernd (2005b): „Medienpädagogik“. In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 265 – 276.

ISSING, Ludwig J. & KLIMSA, Paul (Hrg.) (2002a): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis.* 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, PVU.

ISSING, Ludwig J. & KLIMSA, Paul (2002b): „Multimedia und Internet. Eine Chance für Information und Lernen“. In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 1 – 2.

JANDA, Timothy (1996): „On a role. Exploring the concept of voice and audience”. In: Warschauer (Hrg.) (1996c), S. 70 – 71.

JUCKER, Andreas H. (2000): „Multimedia und Hypertext. Neue Formen der Kommunikation oder alter Wein in neuen Schläuchen?“. In: Fritz & Jucker (Hrg.) (2000), S. 7 – 28.

KAMMERL, Rudolf (2000): „Computerunterstütztes Lernen. Eine Einführung“. In: Kammerl, Rudolf (Hrg.) (2000): *Computerunterstütztes Lernen.* München, Wien: Oldenbourg (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik), S. 7 – 22.

KARAGIANNAKIS, Evangelia (2009): „Schreiben in der Gruppe. Ein kooperativer Lernprozess“. In: *Fremdsprache Deutsch* 41, S. 25 – 29.

KEIL, Reinhard (2007): „Verteilte Wissensorganisation“. In: Baumgartner Peter & Reinmann, Gabi (Hrg.) (2007): *Überwindung von Schranken durch E-Learning.* Innsbruck: Studienverlag (Festschrift für Rolf Schulmeister, Bd 1), S. 79 – 100.

KELLER, John (1983): „Motivational design of instruction“. In: Reigeluth, Charles M. (Hrg.) (1983): *Instructional-design Theories and Models. An Overview of their Current Status*. Hillsdale [u.a.]: Erlbaum.

KERN, Richard (1995): „Restructuring classroom interaction with networked computers. Effects on quantity and characteristics of language production“. In: *The Modern Language Journal* 79/4, S. 457 – 476.

KERRES, Michael (2002): „Technische Aspekte multi- und telemedialer Lernangebote“. In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 19 – 27.

KERRES, Michael & DE WITT, Claudia (2002): „Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik“. In: *Zeitschrift MedienPädagogik* 6, 22 S. [Online: http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf; Zugriff 13. Oktober 2009]

KERRES, Michael & DE WITT, Claudia (2004): „Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning“. In: Mayer & Treichel (Hrg.) (2004a), S. 77 – 99.

KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf (1994): „Schriftlichkeit und Sprache“. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrg.) (1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd 10.1), S. 587 – 604.

KOVÁCS, Krisztina & CZINGLAR, Christine (2009): „Neue Räume betreten. Authentische Kommunikationssituationen und ihre Bedeutung für die Motivation im Fremdsprachenerwerb“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 25/1, S. 18 – 24.

KREMSBERGER, Simone (2007): „Deutschunterricht mit Blended Learning“. In: *dieuniversitaet* online, 24.4.2007. [Online: http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/deutschunterricht-mit-blended-learning/10.html; Zugriff 8. Jänner 2009]

KRENN, Wilfried (2007): „Motivieren Sie mich doch!“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 23/1, S. 15 – 30.

KRINGS, Hans P. (1989): „Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum ‘vierten skill’“. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrg.) (1989): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* Tübingen: Niemeyer, S. 377 – 436.

KRINGS, Hans P. (1992): „Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Ein Forschungsüberblick“. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrg.) (1992): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen.* Bochum: AKS Verlag (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bd 10), S. 47 – 77.

KURZROCK, Tanja (2003): *Neue Medien und Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit.* Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, Bd 239).

LAMNEK, Siegfried (2005a): *Qualitative Sozialforschung*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

LAMNEK, Siegfried (2005b): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis.* 2., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (UTB 8303)

LANGNER, Michael (2009): „Warum das elektronische Sprachenlernen (immer noch) nicht erfolgreich ist! e-Learning – Blended Learning – Open Learning Environments: Aber bitte mit Lernberatung!“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 25/1, S. 48 – 54.

LAVE, Jean & WENGER, Etienne (2005): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press (Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives).

LEGENHAUSEN, Lienhard & WOLFF, Dieter (1991): „Der Mikro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen. Schreiben als Gruppenaktivität.“ In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 38/4, S. 346 – 356.

LEGUTKE, Michael K.; MÜLLER-HARTMANN, Andreas & ULRICH, Stefan (2000): „Neue Kommunikationsformen im fremdsprachlichen Unterricht“. In: Fritz & Jucker (Hrg.) (2000), S. 51 – 73.

LEHMANN, Burkhard (2002): „E-Learning. Konzeption von und Erfahrungen mit netzbasiertem Lehren und Lernen“. In: Lehmann & Bloh (Hrg.) (2002), S. 323 – 340.

LEHMANN, Burkhard & BLOH, Egon (Hrg.) (2002): *Online-Pädagogik.* Hohengehren: Schneider 2002 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd 29).

LEITER-KÖHRER, Ursula (2002): „Über die Medienkompetenz zur Textkompetenz. Schulisches Schreiben und die Neuen Medien“. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrg.) (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren.* Innsbruck: Studienverlag (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B: Bd 7), S. 177 – 196.

LUND, Andreas & SMØRDAL, Ole (2006): „Is there a space for the teacher in a wiki?“ In: *Proceedings of the 2006 International Symposium of Wikis*, S. 37 – 46. [Online: http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p37.pdf; Zugriff 28. September 2009]

MAJARI, Chris F. (2003): „Sprachkurse im World Wide Web. Möglichkeiten und Grenzen“. In: Deubel, Volker & Kiefer, Klaus H. (Hrg.) (2003): *MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien.* Unter Mitarb. v. Holger Zimmermann. Bielefeld: Aisthesis (Schrift und Bild in Bewegung, Bd 6), S. 189 – 206.

MANDL, Eva (2005): „Die Pointe ist die Zusammenarbeit. Das e-learning-Projekt des Österreich Instituts“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 21/Sondernr. (XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Graz), S. 52 – 62.

MANDL, Eva (2008): „Prinzipien zur Gestaltung von Online-Phasen im Fremdsprachenunterricht“. In: Boeckmann, Rieder-Bünemann & Vetter (Hrg.) (2008), S. 29 – 50.

MANDL, Eva (2009): „eLearning – Ja, aber … Lehrende als Stolpersteine auf dem Weg in die virtuelle Zukunft?“ In: *ÖDaF-Mitteilungen* 25/2, S. 77 – 86.

MANDL, Heinz; GRUBER, Hans & RENKL, Alexander (2002): „Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen“. In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 139 – 148.

MANDL, Heinz & WINKLER, Katrin (2003): „Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur. Der Beitrag der neuen Medien“. In: Deubel, Volker & Kiefer, Klaus H. (Hrg.) (2003): *MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien.* Unter Mitarb. v. Holger Zimmermann. Bielefeld: Aisthesis (Schrift und Bild in Bewegung, Bd 6), S. 75 – 94.

MANTEGHI, Christine (1996): „The collaborative fairy tale“. In: Warschauer (Hrg.) (1996c), S. 20 – 21.

MASSLER, Ute (2004): *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven.* Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

MASSLER, Ute (2008): „Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/1, 20 S. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Massler1.pdf; Zugriff 4. Februar 2009]

MAYER, Horst O. (2004a): „Multimediales Lernen“. In: Mayer & Treichel (Hrg.) (2004a), S. 59 – 75.

MAYER, Horst O. & TREICHEL, Dietmar (Hrg.) (2004a): *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele.* München, Wien: Oldenbourg.

MAYER, Horst O. & TREICHEL, Dietmar (2004b): „Einleitung“. In: Mayer & Treichel (Hrg.) (2004a), S. 3 – 7.

MAYRING, Philipp (2007a): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Flick, Kardorff & Steinke (Hrg.) (2007), S. 468 – 475.

MAYRING, Philipp (2007b): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 9. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (UTB 8229: Pädagogik).

MCDONOUGH, Jo & MCDONOUGH, Steven (1997): *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.

MELONI, Christine (1996): „The cities project". In: Warschauer (Hrg.) (1996c), S. 211 – 215.

MESKILL, Carla & RANGELOVA, Krassamira (1996): „U.S. language through literature. A transatlantic research project". In: Warschauer (Hrg.) (1996c), S. 134 – 136.

METZ, Berthold; PFEIFFER, Joachim; STAIGER, Michael & WICHERT, Adalbert (2004a): *Lesen, Schreiben und Kommunizieren im Internet. Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre.* Herbolzheim: Centaurus (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bd 16).

METZ, Bertold; PFEIFFER, Joachim; STAIGER, Michael & WICHERT, Adalbert (2004b): „Leitfaden für internetgestützte Hochschulseminare". In: Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert (2004a), S. 125 – 228.

MEUSER, Michael (2003): „Inhaltsanalyse". In: Bohnsack (Hrg.) (2003), S. 89 – 91.

MEUSER, Michael & NAGEL, Ulrike (2003a): „Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung". In: Friebertshäuser & Prengel (Hrg.) (2003), S. 481 – 491.

MEUSER, Michael & NAGEL, Ulrike (2003b): „Experteninterview". In: Bohnsack (Hrg.) (2003), S. 57 – 58.

MOLITOR-LÜBBERT, Sylvie (1996): „Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß". In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrg.) (1996): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd 10.2), S. 1005 – 1027.

MÖLLER, Erik (2003): „Das Wiki-Prinzip – Tanz der Gehirne, Teil I". In: *Telepolis*, 9.5.2003. [Online: http://www.heise.de/tp/r4/artikel/14/14736/1.html; Zugriff 9. August 2009]

NIEGEMANN, Helmut M.; HESSEL, Silvia; HOCHSCHEID-MAUEL, Dirk; ASLANSKI, Kristina; DEIMANN, Markus & KREUZBERGER, Gunther (2004): *Kompendium E-Learning*. Berlin [u.a.]: Springer (x.media.press).

ODENDAHL, Wolfgang (2007): „Vom Korrektor zum Koordinator. Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs". In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (Hrg.) (2007): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien.* Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 101 – 126.

OLLIVIER, Christian (2008): „Der Einfluss von Anonymität in didaktischen Chats". In: Boeckmann, Rieder-Bünemann & Vetter (Hrg.) (2008), S. 51 – 67.

Österreich Institut (2001a): Österreich Portal. Plattform für den Deutschunterricht [Online: http://www.oesterreichportal.at/s1.aspx; Zugriff 12. Februar 2009]

Österreich Institut (2001b): e-kl@r: Kombikurs. Informationen zum Blended-Learning Produkt des Österreich Institut. [Online: http://www.oesterreichportal.at/s243.aspx; Zugriff 12. Februar 2009]

OSWALD, Hans (1997): „Was heißt qualitativ forschen?". In: Friebertshäuser & Prengel (Hrg.) (1997), S. 71 – 87.

PESCHKE, Rudolf; RÜDDIGKEIT, Volker & WAGNER, Wolf-Rüdiger (2007): „Web 2.0 und Schule". In: *Computer + Unterricht* 66, S. 6 – 9.

PETKO, Dominik (2003): „Diskutieren in virtuellen Lehrveranstaltungen". In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 21/2, S. 206 – 220. [Online: http://www.didac.unizh.ch/public/Publikationen/2003/Lernveranstalt_Petko.pdf; Zugriff 25. September 2009]

PFEIFFER, Hans (2005): *Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandsaufnahme – Vergleiche - Analysen*. Wien: Infothek (Pädagogik mit Neuen Medien, Bd 2).

PFEIFFER, Joachim (2004): „Newsgroups, Foren und Chats. Veränderte Voraussetzungen einer Deutschdidaktik im Zeitalter des Internets". In: Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert (2004a), S. 93 – 105.

PFEIFFER, Joachim; STAIGER, Michael & WICHERT, Adalbert (2004): „Das Forschungsprojekt *Virtuelle Lehr-/Lernformen in deutschdidaktischen Seminaren*“. In: Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert (2004a), S. 11 – 18.

PLATTEN, Eva (2001): *Die Bedeutung von Chats für das Fremdsprachenlernen.* Justus-Liebig-Universität Gießen: Dipl. 2001 [Online: http://www.uni-giessen.de/~ga1040/chatfors/index.htm]

PLATTEN, Eva (2003): „Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum. Sprachliche Hilfen und Moderation“. In: Legutke, Michael & Rösler, Dietmar (Hrg.) (2003): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien.* Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 145 – 177.

PLATTEN, Eva (2008): „Gemeinsames Schreiben im *Wiki-Web*. Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/1, 22 S. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Platten1.pdf; Zugriff 4. Februar 2009]

PODEHL, Bernd (2005): „Multimedia“. In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 327 – 332.

PORTMANN, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik.* Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, Bd 122).

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (1999): „Vernetzt im Interspace – im Klassenraum verloren?“ In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrg.) (1999): *Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich.* Innsbruck, Wien [u.a.]: Studienverlag (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A: Publikationsorgan der Wiss. Ges. zur Förderung des Deutschen als Fremdsprache in Österreich, Bd 3/1999), S. 131 – 149.

QUASTHOFF, Uta M. (1997): „Kommunikative Normen im Entstehen. Beobachtungen zu Kontextualisierungsprozessen in elektronischer Kommunikation“. In: Weingarten (Hrg.) (1997a), S. 23 – 50.

REINMANN, Gabi (2004): „Die vergessenen Weggefährten des Lernens. Emotionen beim eLearning“. In: Mayer & Treichel (Hrg.) (2004a), S. 101 – 118.

REINMANN-ROTHMEIER, Gabi (2002): „Mediendidaktik und Wissensmanagement“. In: *Zeitschrift Medien-Pädagogik* 6, 27 S. [Online: http://www.medienpaed.com/02-2/reinmann1.pdf; Zugriff 19. Oktober 2009]

REINMANN-ROTHMEIER, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule.* Bern [u.a.]: Huber (Psychologie Praxis, Lernen mit Neuen Medien).

REINMANN-ROTHMEIER, Gabi & MANDL, Heinz (2002): „Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzgestützten Umgebungen“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34/1, S. 44 – 57.

ROCHE, Jörg (2006): „Worum geht’s bei den neuen Medien im Spracherwerb wirklich? Klartext zu einem fehlbewerteten Thema jenseits von notorischer Skepsis und naiver Euphorie“. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrg.) (2006): *Schwerpunkt: Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht.* Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Graz 2005. Innsbruck, Wien [u.a.]: Studienverlag (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A: Publikationsorgan der Wiss. Ges. zur Förderung des Deutschen als Fremdsprache in Österreich, Bd 9/2005), S. 131 – 141.

RÖSLER, Dietmar (2000): „Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität“. In: Fritz & Jucker (Hrg.) (2000), S. 121 – 135.

RÖSLER, Dietmar (2006): „Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad. Zur Neubestimmung von Funktion und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrg.) (2006): *Schwerpunkt: Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht.* Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Graz 2005. Innsbruck, Wien [u.a.]: Studienverlag (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A: Publikationsorgan der Wiss. Ges. zur Förderung des Deutschen als Fremdsprache in Österreich, Bd 9/2005), S. 143 – 154.

RÖSLER, Dietmar (2007): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung.* 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Einführungen, Bd 18).

RÖSLER, Dietmar (2008): „Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien. Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008“. In: *Info DaF* 35/4, S. 373 – 389.

RUNKEHL, Jens; SCHLOBINSKI, Peter & SIEVER, Torsten (1998): *Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen.* Opladen [u.a.]: Westdt. Vlg.

RÜSCHOFF, Bernd & WOLFF, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.* Ismaning: Hueber (Forum Sprache).

RUSSELL, Thomas L. (2001): *The No Significant Difference Phenomenon.* 5. Ausg. IDECC (The International Distance Education Certification Center). [Webseite: http://www.nosignificantdifference.org; Zugriff 23. Februar 2010]

SALMON, Gilly (2000): *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online.* London: Kogan Page.

SALMON, Gilly (2004): *E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen.* Aus d. Engl. übers. v. Ernst u. Yolanda Elsener. Zürich: Orell Füssli.

SCHÄFFER, Burkhard (2003): „Gruppendiskussion". In: Bohnsack (Hrg.) (2003), S. 75 – 80.

SCHMALE, Günter (2005): „Der Lerner geht so lange zum Rechner, bis er spricht – oder: Wie viel E-Learning verträgt der Fremdsprachenunterricht?". In: Haberer, Monika & Wagner, Horst (Hrg.) (2005): *Modulang. E-Learning, Sprachen und Kultur*. Abschlusstagung des Projekts Modulang – Entwicklung multimedialer Lehrmodule für Sprachausbildung und Interkulturelle Kommunikation. Aachen: Shaker (Sprache & Kultur), S. 13 – 23.

SCHMIDT, Torben (2005): „Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/1, 27 S. [Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/docs/Schmidt2005.pdf; Zugriff 4. Februar 2009]

SCHNEIDER, Susanne (2003): „Evaluation von E-Learning. Eine Studie im Rahmen des Projektes 'Linguistik Virtuell'". In: Legutke, Michael & Rösler, Dietmar (Hrg.) (2003): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien.* Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 247 – 276.

SCHRACK, Christian (2009a): „eLearning als Chance zur Individualisierung des Lernens". In: Schrack, Christian & Nárosy, Thomas (Hrg.) (2009): *Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften.* Wien: bmukk (Initiative 25plus – individuell lernen und lehren), S. 22 – 27.

SCHRACK, Christian (2009b): „Individualisieren: Rollen neu verteilen und Lernplattform aktiv einsetzen". In: Schrack, Christian & Nárosy, Thomas (Hrg.) (2009): *Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften.* Wien: bmukk (Initiative 25plus – individuell lernen und lehren), S. 28 – 31.

SCHULMEISTER, Rolf (2003): *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik.* München, Wien: Oldenbourg.

SCHWERDTFEGER, Inge C. (2001): „Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts". In: Helbig & Krumm (Hrg.) (2001), S. 1017 – 1028.

STAIGER, Michael & WICHERT, Adalbert (2004): „Medienbegriff – Medienkompetenz – Mediendidaktik. Perspektiven des Mediendiskurses". In: Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert (2004a), S. 19 – 42.

STORRER, Angelika (2000): „Was ist 'hyper' am Hypertext?". In: Kallmeyer, Werner (Hrg.) (2000): *Sprache und Neue Medien.* Berlin, New York: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1999), S. 222 – 249. [Online: http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Storrer_2000_was_ist_hyper_am_hypertext.pdf; Zugriff 22. Februar 2009])

STORRER, Angelika (2001): „Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation". In: Lehr, Andrea; Kammerer, Matthias; Konerding, Klaus-Peter; Storrer, Angelika; Thimm, Caja & Wolski, Werner (Hrg.) (2001): *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven der Linguistik.* Berlin, New York: de Gruyter, S. 439 – 466.

STORRER, Angelika (2004): „Text und Hypertext". In: Lobin, Henning & Lemnitzer, Lothar (Hrg.) (2004): Texttechnologie. Perspektiven und Anwendungen. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Handbücher), S. 13 – 49.

STRITTMATTER, Peter & NIEGEMANN, Helmut (2000): *Lehren und lernen mit Medien. Eine Einführung.* Darmstadt: Wiss. Buchges. (Die Erziehungswissenschaft).

TELLA, Seppo (1991): *Introducing Interational Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms. A Case Study*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education.

TELLA, Seppo (1992): *Talking Shop via E-mail. A Thematic and Linguistic Analysis of Electronic Mail Communication.* Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education.

TERGAN, Sigmar-Olaf (2002): „Hypertext und Hypermedia. Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven". In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 99 – 112.

THELEN, Tobias & GRUBER, Clemens (2003): „Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs". In: Kerres, Michael & Voß, Britta (Hrg.) (2003): *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule.* Münster [u.a.]: Waxmann, S. 356 – 365. [Online: http://tobiasthelen.de/uploads/Wissenschaft/thelen_gruber_2003_kollaboratives_lernen_mit_wikiwikiwebs.pdf; Zugriff 25. September 2009]

THELEN, Tobias & GRUBER, Clemens (2005): „Textproduktions- und Kommunikationsprozesse in WikiWikiWebs". In: Huneke, Hans-Werner (Hrg.) (2005): *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, Modellbildung.* Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 161 – 178. [Online: http://tobiasthelen.de/uploads/Wissenschaft/thelen_gruber_2005_textproduktions_und_kommunikationsprozesse_in_wikiwikiwebs.pdf; Zugriff 25. September 2009]

THIEL, Tobias (2005): „Ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz online möglich?" In: Haberer, Monika & Wagner, Horst (Hrg.) (2005): *Modulang. E-Learning, Sprachen und Kultur*. Abschlusstagung des Projekts Modulang – Entwicklung multimedialer Lehrmodule für Sprachausbildung und Interkulturelle Kommunikation. Aachen: Shaker (Sprache & Kultur), S. 107 – 118.

TSCHIRNER, Erwin (1999): „Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse". In: *Fremdsprache Deutsch* 21, S. 54 – 58.

TULODZIECKI, Gerhard (2000): „Computerunterstütztes Lernen aus mediendidaktischer Sicht". In: Kammerl, Rudolf (Hrg.) (2000): *Computerunterstütztes Lernen.* München, Wien: Oldenbourg (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik), S. 53 – 72.

Universität Wien (2005): Zwischenbericht Strategieprojekt. Neue Medien in der Lehre an der Universität Wien. Wien: September 2005, 19 S. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/fileadmin/le/files/pdf/Strategieprojekt_Zwischenbericht_Sept_05_final.pdf; Zugriff 10. Jänner 2009]

Universität Wien (2006a): Zwischenbericht eBologna. Kooperation und Innovation durch neue Medien in der Lehre. Wien: März 2006, 36 S. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/fileadmin/le/files/pdf/eBologna_Zwischenbericht_31_3_06.pdf; Zugriff 10. Jänner 2009]

Universität Wien (2006b): Endbericht eBologna. Kooperation und Innovation durch neue Medien in der Lehre. Wien: September 2006, 47 S. [Online: http://elearningcenter.univie.ac.at/fileadmin/generalgroup_files/eBologna/eBologna_Endbericht_27_09_06_Final.pdf; Zugriff 10. Jänner 2009]

Universität Wien (2008): Bachelorstudium an der Universität Wien. Studium: Transkulturelle Kommunikation [Online: http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_BA_Transkulturelle_Kommunikation.pdf; Zugriff 8. Jänner 2009]

VAN HANDLE, Donna C. & CORL, Kathryn A. (1998): „Extending the dialogue. Using electronic mail and the internet to promote conversation and writing in intermediate level german language courses". In: *CALICO Journal* 15/1-3, S. 129 – 143. [Online: https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=443; Zugriff 20. Februar 2009]

WALLACE, Michael J.: *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP 1998 (Cambridge Teacher Training and Development).

WARSCHAUER, Mark (1996a): „Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom". In: *CALICO Journal* 13/2&3, S. 7 – 26. [Online: https://calico.org/html/article_604.pdf; Zugriff 20. Februar 2009]

WARSCHAUER, Mark (1996b): „Motivational aspects of using computers for writing and communication". In: Warschauer, Mark (Hrg.) (1996): *Telecollaboration in Foreign Language learning. Proceedings of the Hawai'i Symposium.* Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, S. 29

– 46 [zit. n. d. Online-Vers.: 15 S.]. [Online: http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01/; Zugriff 28. September 2009]

WARSCHAUER, Mark (Hrg.) (1996c): *Virtual Connections. Online Activities & Projects for Networking Language Learners.* 2. Dr. Honolulu: Univ. of Hawai'i Press (Second Language Teaching & Curriculum Center: Technical Report 8).

WARSCHAUER, Mark (1997a): „Computer-mediated collaborative learning. Theory and practice". In: *The Modern Language Journal* 81, S. 470 – 481. [Online: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/cmcl.pdf; Zugriff 12. Oktober 2009]

WARSCHAUER, Mark (1997b): *Electronic Literacies. Language, Culture, and Power in Online Education.* Unveröffentl. Diss., University of Hawaii.

WARSCHAUER, Mark & WHITTACKER, P. Fawn (1997): „The internet for English teaching. Guidelines for teachers". In: *TESL Reporter* 30/1, S. 27 – 33. [Online: http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Warschauer-Internet.html; Zugriff 12. Oktober 2009]

WEIDENMANN, Bernd (2002): „Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess". In: Issing & Klimsa (Hrg.) (2002a), S. 45 – 62.

WEIDENMANN, Bernd (2005): „Multimediales Lernen". In: Hüther & Schorb (Hrg.) (2005a), S. 333 – 338.

WEINGARTEN, Rüdiger (Hrg.) (1997a): *Sprachwandel durch Computer.* Opladen: Westdt. Vlg,

WEINGARTEN, Rüdiger (1997b): „Sprachwandel durch Computer". In: Weingarten (Hrg.) (1997a), S. 7 – 20.

WEINGARTEN, Rüdiger (1997c): „Textstrukturen in neuen Medien. Clustering und Aggregation". In: Weingarten (Hrg.) (1997a), S. 215 – 237.

WESP, Dieter (2003): „Warum erfolgreiches E-Learning so selten ist. Thesen und Erfahrungen". In: Apel & Kraft (Hrg.) (2003a), S. 173 – 180.

WICHERT, Adalbert (2004a): „Sprachdidaktische Überlegungen zu Definition, Beschreibung und Bewertung von Hypertexten". In: Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert (2004a), S. 43 – 70.

WICHERT, Adalbert (2004b): „Virtuelle Komponenten in Präsenz-Seminaren künftiger Deutschlehrer/innen". In: Metz, Pfeiffer, Staiger & Wichert (2004a), S. 71 – 92.

WOLFF, Dieter (1992): „Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit". In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrg.) (1992): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen.* Bochum: AKS Verlag (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bd 10), S. 110 – 134.

WOLFF, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt a. M., Wien [u.a.]: Lang.

WÜRFFEL, Nicola (2008): „Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/1, 26 S. [Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Wuerffel1.pdf; Zugriff 4. Februar 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (a): Curriculum Vitae: Mag. Eva Mandl. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/lehre-lehrende/lehrende-alphabetisch/l-n/mandl; Zugriff 8. Jänner 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (b): eLearning. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/elearning/; Zugriff 8. Jänner 2010]

Zentrum für Translationswissenschaft (c): eLearning: MitarbeiterInnen. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/elearning/mitarbeiterinnen; Zugriff 8. Jänner 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (d): Fragen zum Sprachorientierungstest. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Spot/Fragen_SPOT.pdf; Zugriff 2. März 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (e): Informationen für StudienanfängerInnen. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/studieninformation/studienbeginn/?L=0; Zugriff 2. März 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (f): KoordinatorInnen für die einzelnen Sprachen. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/lehre-lehrende/lehrgangs-sprecherinnen/; Zugriff 2. März 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (g): Modelltest Deutsch als Fremdsprache. [Online: http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Spot/SPOT_Modelltest_Deutsch.pdf; Zugriff 2. März 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (h): Studien [Online: http://transvienna.univie.ac.at/index.php?id=18422; Zugriff 8. Jänner 2009]

Zentrum für Translationswissenschaft (i): Über das Zentrum [Online: http://transvienna.univie.ac.at/index.php?id=12904; Zugriff 8. Jänner 2009]

10. Anhang

10.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, welchen Mehrwert der Einsatz von computervermittelter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht erzielen kann. Die Antwort darauf wurde Schritt für Schritt entwickelt, indem zunächst theoretische Grundlagen zum Thema erörtert wurden und diese anschließend in einer empirischen Untersuchung über das Schreiben in Diskussionsforen überprüft wurden.

Am Beginn der Arbeit wurden allgemeine Betrachtungen über die didaktische Nutzung der neuen Medien angestellt. Diese ergaben, dass die neuen Medien ein großes Potential zur Förderung von Lehr-/Lernprozessen in sich tragen: Sie können aktives, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen unterstützen, die Motivation der Lernenden erhöhen und insgesamt zu einer Verbesserung von Lernergebnissen führen. Allerdings zeigte sich auch, dass die genannten Vorteile nicht automatisch wirksam werden, sondern dass zahlreiche andere Faktoren dabei eine Rolle spielen: die zielorientierte Konzeption des Lehrens und Lernens mit neuen Medien, die Einbettung computerbasierter Lernaktivitäten in den restlichen Unterrichtsverlauf, die Wahl angemessener Aufgabenstellungen und nicht zuletzt die technische und mediendidaktische Kompetenz der Lehrenden.

Ähnliche Erkenntnisse brachte die nachfolgende Analyse, die sich dem Nutzen der Online-Kommunikationsmedien aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik widmete. Dabei wurde anhand von konkreten Beispielen dargelegt, dass für Chats, Foren, E-Mails, Weblogs und Wikis vielfältige Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht bestehen. Dementsprechend können diese Werkzeuge das Sprachenlernen unter mehreren Gesichtspunkten fördern: Beispielsweise begünstigen sie den Abbau von kommunikativen Hemmungen und eine größere Elaboriertheit von Äußerungen; sie erleichtern Schreibprozesse durch Kooperationsangebote; sie bieten die Chance, Kontakte mit Sprechern der Zielsprache aufzunehmen und eigene Texte einem Publikum zugänglich zu machen; dadurch steigen potentiell die Motivation und das Engagement der Lernenden und folglich die Qualität der Arbeitsprodukte.

Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass jedes Kommunikationsmittel aufgrund seiner speziellen Kommunikationsbedingungen immer auch gewisse Schwierigkeiten auslösen kann, die im Unterricht kompensiert werden müssen. Darüber hinaus gilt für die computervermittel-

te Kommunikation ebenso wie für die neuen Medien allgemein, dass die Organisation und die didaktische Gestaltung der Unterrichtsaktivitäten ausschlaggebend dafür ist, ob die oben aufgelisteten Vorteile realisiert werden können.

Eine direkte Bestätigung für diese Feststellung lieferte die empirische Untersuchung, die im zweiten Teil der Arbeit besprochen wurde. Ihr Ziel war es, zu ermitteln, inwiefern der Einsatz eines Diskussionsforums im DaF-Unterricht von den Lernenden als Bereicherung empfunden wird. Dazu wurden die Erfahrungen und Meinungen von Studierenden am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien in schriftlichen Online-Befragungen und Gruppendiskussionen erhoben und mit den Interviewaussagen einer Lehrenden und E-Learning-Expertin kontrastiert.

Die Ergebnisse der Datenauswertung zeigten, dass die Lernenden in der unterrichtlichen Nutzung eines Forums nur ansatzweise einen Mehrwert erkennen. Sie nannten folgende positive Aspekte: die Erleichterung des Schreibprozesses im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten durch die Möglichkeit, sich Anregungen aus den Texten der Kolleginnen zu holen, und den Abbau des Zeit- und Äußerungsdrucks im Vergleich zur *face-to-face*-Kommunikation, der eine bessere Formulierung von Gedanken erlaubt. Abgesehen von diesen Punkten überwog in den Studierendenbefragungen die Kritik an Forumaktivitäten. Sie bezog sich vor allem auf: die hemmende Wirkung des öffentlichen Schreibsettings, das Fehlerangst schürt; die Erschwernisse, die sich aus der asynchronen Kommunikation für das Aushandeln von Bedeutung ergeben; den subjektiv empfundenen geringen Beitrag des Online-Schreibens zur Erweiterung der Sprachkenntnisse; die nicht angemessene Bewertung von Forumaktivitäten und ihre mangelnde Integration in den Unterrichtsverlauf sowie die Unzufriedenheit der Studierenden mit den Themen und Aufgaben im Forum.

Die von den Studierenden beschriebenen negativen Aspekte hängen hauptsächlich mit den didaktischen Rahmenbedingungen zusammen, die den Einsatz des Diskussionsforums im untersuchten Lernkontext begleiten. Den Abschluss der Arbeit bildeten daher einige Empfehlungen für die Gestaltung von Forumaktivitäten, die dazu dienen sollen, die potentiellen Vorteile des computervermittelten Kommunizierens und Schreibens stärker zur Geltung zu bringen. Folgende Kriterien wurden dabei aufgeführt: die Transparenz der Ziele von Forumaktivitäten, die Verzahnung der Online-Phasen mit dem Präsenzunterricht, die Erstellung ziel- und mediengerechter Aufgaben, der bewusste Umgang mit Fehlern und Fehlerängsten, das Betreuungsangebot und die Rückmeldungen der Lehrenden, die angemessene Honorierung von Leistungen sowie die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden.

10.2 Interviewleitfaden Experteninterview

1. Fragen zur Person der Interviewpartnerin

a) Aufgabenbereiche am ZTW

- Sie sind am ZTW seit 2004 als Lehrende und seit 2005 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Was gehört genau zu Ihren Aufgaben?
  - Kursleiterin: Welche Kurse leiten Sie?
  - Mitarbeiterin des E-Learning-Teams: Welche Aufgaben übernehmen Sie im Team?

b) Expertin im Bereich E-Learning

- Sie haben sich aber nicht nur im Rahmen Ihrer Tätigkeit am ZTW mit E-Learning beschäftigt, sondern auch bei Projekten des Österreich-Instituts mitgearbeitet. Können Sie kurz beschreiben, worum es bei diesen Projekten ging und welche Aufgaben Sie darin übernahmen?

- Haben Sie sich (abgesehen von diesen Projekten) auch noch anderweitig mit E-Learning befasst? Inwiefern?
  - weitere Projekte oder Forschungen?
  - Veröffentlichungen über E-Learning?

---

2. Fragen zum E-Learning-Einsatz am ZTW

a) E-Learning in den Kursen des ZTW (Deutschlehrgang)

- Seit dem WS 2004/05 (und besonders intensiv seit dem SS 2006) wird E-Learning in den Lehrveranstaltungen des ZTW genutzt. In welcher Form wird es (speziell im Deutschlehrgang) eingesetzt? Wie sieht eine E-Learning-Lehrveranstaltung aus?
  - Womit wird gearbeitet?
  - Für welche Lernaktivitäten wird E-Learning (speziell die Lernplattform) genutzt?

- Können Sie mir ein Beispiel für eine E-Learning-Aktivität aus Ihrem eigenen Unterricht geben?

b) Schreibaktivitäten im Rahmen von E-Learning am ZTW (Deutschlehrgang)

- Welchen Stellenwert hat das Schreiben bzw. die schriftliche Kommunikation im Rahmen solcher E-Learning-Aktivitäten (speziell im Deutschlehrgang)?
  - Wird E-Learning bzw. die Lernplattform genutzt, um gezielt Schreibaktivitäten durchzuführen? Welche Schreibaktivitäten sind dabei vorgesehen?
  - In welchen Kursen werden solche Schreibaktivitäten eingesetzt (in speziellen Kursen zur Textproduktion oder allgemein in allen)?

---

3. Fragen zum persönlichen Erfahrungswissen über den Untersuchungsgegenstand

a) praktische Erfahrungen mit Schreibaktivitäten in einem Diskussionsforum

- Welche Erfahrungen haben Sie persönlich mit solchen Schreibaktivitäten gemacht (im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten)?
  - Unterscheiden sich die Texte in irgendeiner Form von herkömmlichen Texten?
  - Welche Beobachtungen haben Sie in Bezug auf die Studierenden gemacht? Wie erleben sie diese Schreibaktivitäten?

- Woran liegt dies Ihrer Meinung nach? Was sind die Ursachen dafür?

b) theoretische Ansichten über Schreibaktivitäten in einem Diskussionsforum

- Welche besonderen Vorzüge sehen Sie in solchen Schreibaktivitäten für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache? Welchen Mehrwert bieten sie (im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten)?

- Bringen solche Schreibaktivitäten auch spezifische Probleme oder Schwierigkeiten mit sich (im Vergleich zu herkömmlichen Schreibaktivitäten)? In welchen Bereichen?
  - Was sind die Ursachen dafür?
  - Wie könnten sie gelöst oder beseitigt werden?

- Wie beurteilen Sie die Möglichkeiten, die Sie als Lehrende in den Kursen des ZTW (im Deutschlehrgang) haben, um Schreibaktivitäten in Diskussionsforen bzw. auf der Lernplattform durchzuführen?
  - Sind Sie persönlich damit im Großen und Ganzen zufrieden?
  - Würden Sie etwas verändern wollen? Was genau?

---

4. abschließende Fragen zu persönlichen Ansichten über E-Learning und Schreiben

a) Grundsätze für die Gestaltung von Schreibaktivitäten in einem Diskussionsforum

- Was sollte man Ihrer Meinung nach als Nicht-Experte beachten, wenn man Schreibaktivitäten in einem Diskussionsforum durchführen möchte?

b) Grundsätze für die Gestaltung von Schreibaktivitäten im Fremdsprachenunterricht

- Was macht für Sie allgemein eine gute Schreibaktivität im Fremdsprachenunterricht aus? Wie muss sie gestaltet sein?

10.3 Transkription Experteninterview

Transkriptionszeichen

<u>Wort</u>	Betonung oder Hervorhebung
(?)	unverständliche Textstelle
(Wort)	Ergänzungen von unverständlichen Textstellen aus dem Zusammenhang
/	Reformulierung einer angefangenen Äußerung
–	Unterbrechung oder Weiterführung einer angefangenen Äußerung
I	Interviewerin
M	Frau Mandl

Abkürzungen

DaF	Deutsch als Fremdsprache
ÖI	Österreich Institut
ZTW	Zentrum für Translationswissenschaft

1. Fragen zur Person der Interviewpartnerin

a) Aufgabenbereiche am ZTW

I: Gut, dann sage ich einmal danke, dass Sie bei meinem Interview dabei sind.

M: Bitte, bitte.

I: Ich habe herausgefunden, Sie sind am ZTW seit 2004 als Lehrende –

M: Ja.

I: – und seit 2005 als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

M: Ja, wobei wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehre.

I: Mhm, ok, ja. Und was genau gehört zu Ihren Aufgaben? Welche Kurse leiten Sie, was machen Sie sonst noch am Institut?

M: Also, die Hauptaufgabe besteht in der Lehre. Zurzeit arbeite ich nur halbtags, aber generell sind es Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachvervollkommnung, das heißt: Grammatik im Kontext, Hörkompetenz (?) und Textproduktion, Textkompetenz 1, Textkompetenz 2, Kulturkompetenz – also sehr breit gefächert.

I: Und –

M: Und organisatorische Aufgaben habe ich, ich bin Lehrgangskoordinatorin und betreue die Sprachorientierungstests – das ist für alle, die hier beginnen zu studieren – und war eine Zeit lang auch im E-Learning-Team.

I: Also Sie waren? Gut, das ist eine neue Information für mich. Ich dachte, Sie sind noch. Seit wann sind Sie das nicht mehr oder gibt es das gar nicht mehr, das Team?

M: In dem Sinn gibt es das nicht mehr. Das war bis vor einem Jahr –

I: Ok.

M: – war das / gab es eine E-Learning-Beauftragte und – also ganz offiziell sozusagen von der Uni eingesetzt – und interessierte Lehrende, die in diesem Team mitgearbeitet haben. Aber nachdem das institutionalisiert worden ist, das heißt es gibt eine E-Learning-Beauftragte und einen eigenen Posten – die unterstützt diese E-Learning-Beauftragte – war das auch nicht mehr notwendig.

I: Ok, alles klar. Und welche Aufgaben hatten Sie denn, als Sie noch im E-Learning-Team waren?

M: Meine Aufgabe war vor allem die didaktische Schulung der Lehrenden. Das Zentrum war sehr früh schon dabei, E-Learning wirklich zu implementieren in den Lehrveranstaltungen. Und das Problem war, dass die einzelnen Lehrenden sich nicht vorstellen konnten, was sie eigentlich mit der Lernplattform tun sollten. Also sie hatten technische Schulungen, und dann hat man sie damit auch allein gelassen. Und ich habe Schulungen gehalten und auch Einzelgespräche geführt, wo es darum gegangen ist: „Wie stelle ich Aufgaben? Worauf muss ich achten? Wie kann ich eben Diskussionsforen überhaupt in den Unterricht einbinden?“

b) Expertin im Bereich E-Learning

I: Ok. Sie haben sich aber, soweit ich weiß, nicht nur hier am ZTW mit E-Learning beschäftigt, sondern auch außerhalb, am ÖI zum Beispiel.

M: Ja.

I: Können Sie einmal kurz beschreiben, was Sie da gemacht haben?

M: Also über das ÖI war eigentlich mein Einstieg. Und zwar das ÖI hat das Österreich Portal entwickelt, das sind Landeskundepakete. Und zwar, ich glaube, wir haben angefangen 2001 damit, und ich war bei der / von Anfang an beim Konzipieren dieses ganzen Projekts dabei und habe dann auch ein Landeskundepaket zum Thema „Essen und Trinken in Österreich“ entworfen.

I: Das kenne ich.

M: Und das war eigentlich überhaupt mein Einstieg in das ganze Thema. Ich habe dann angefangen, Fortbildungen zu halten in dem Bereich. Und das ÖI hat dann einen Blended Learning-Kurs entwickelt und da habe ich die Online-Phasen entworfen.

I: Genau. Und gibt es außer dem ÖI noch etwas, wo Sie mit E-Learning irgendwie in Kontakt waren?

M: Also Fortbildungen –

I: Ja.

M: – die ich gehalten habe. Also die habe ich auch für die Diplomatische Akademie, zum Beispiel, oder für die Vorbereitung der Sprachassistenten und -assistentinnen. Und ich habe an der Germanistik gemeinsam mit dem Kollegen Boeckmann ein Seminar gehalten – also er hat das Seminar gehalten und ich habe ihn unterstützt – zu neuen Medien und interkulturelles Lernen.

I: Ok. Gut. Das war Block 1.

[Zwischenspeicherung des Gesprächs auf dem Computer]

2. Fragen zum E-Learning-Einsatz am ZTW

a) E-Learning in den Kursen des ZTW (Deutschlehrgang)

I: Gut. Und jetzt noch mehr zum ZTW. Ich habe mich informiert und habe gefunden, seit 2004/05, also seit dem Wintersemester, und dann besonders intensiv seit Sommersemester 2006 wird eben E-Learning eingesetzt in den Lehrveranstaltungen. Und mich würde interessieren, in welcher Form es eingesetzt wird, speziell jetzt im Deutschlehrgang, also wie so eine E-Learning-Lehrveranstaltung aussieht.

M: Also die Lernplattform dient zum einen einfach, um Material zur Verfügung zu stellen, aber auch als Kommunikationsplattform, das heißt dass E-Mails und Diskussionsforen eingesetzt werden. Ich würde es jetzt nicht als – in dem Sinn – E-Learning-Lehrveranstaltungen sehen, sondern wirklich klassische Blended Learning-Lehrveranstaltungen. Im Unterschied zu vielen anderen wird bei uns auch wirklich teilweise der Unterricht ersetzt durch Online-Phasen. Das heißt es nicht nur eine zusätzliche (?) Materialienbörse, wo man sich eben die Unterlagen herunterholt, sondern auch so dass ganz / also Präsenz-Unterricht entfällt oder ersetzt wird durch Online-Phasen. Und das sind relativ komplexe Online-Phasen, das heißt die bestehen aus Aufgabenstellungen, oft auch Diskussionen, die Teil dieser gesamten Aufgabe sind.

I: Mhm. Und Sie sagen, Sie haben eine Lernplattform. Also das war bis jetzt Blackboard Vista –

M: Genau.

I: – und wird jetzt dann Fronter sein –

M: Wird Fronter sein.

I: – genau. Und, ja Sie haben es ohnehin schon angeschnitten, die Lernaktivitäten, für die E-Learning oder / also Blended Learning nutzen Sie ja eigentlich / gibt es außer der Lernplattform noch etwas, was unter E-Learning fällt?

M: Nein, also / nein, weil eigentlich alles über die Lernplattform läuft.

I: Ok, also läuft alles über die Lernplattform.

M: Das heißt, wenn wir Aufgabenstellungen haben, arbeiten wir mit authentischem Material aus dem Internet. Aber das / das heißt die Aufgabenstellung geht von der Lernplattform aus und verlinkt dann von dort ins Internet.

I: Also es führt von dort weg –

M: Genau.

I: – und führt dann auch wieder zurück. Also gibt es dann am Ende wieder etwas, was man dort präsentieren muss, oder ein Ergebnis.

M: Ja also, man liest / man muss einen Text lesen, man muss einen Film anschauen und die Aufgabenstellung / also das ist aber eingebettet in eine Aufgabenbeschreibung, in ein Szenario auf der Lernplattform.

I: Alles klar, ok. Das ist wichtig. Und können Sie mir vielleicht – also Sie haben es ja jetzt schon ein bisschen erklärt – ein konkretes Beispiel geben für eine solche Aktivität, also ein Thema oder irgendetwas, was Sie einmal in Ihrem Unterricht gemacht haben?

M: Nur als Beispiel für die Textkompetenz: Zum 100. Geburtstag von Astrid Lindgren habe ich ein Lernmodul zum Thema „Vorbilder“, und die erste Aufgabe war ein kurzer Text / nein, die erste Aufgabe war eine Recherche zu Pippi Langstrumpf, also wie der vollständige Name von Pippi Langstrumpf ist und dann, wie die einzelnen / also wie sehr bekannte Begriffe, Namen in den einzelnen Sprachen heißen – was ganz witzig ist, wie das dann / die Pippi Langstrumpf oder die Villa Kunterbunt auf Japanisch heißt – und dann einen Text zum Thema „Pippi Langstrumpf als Vorbild“ mit Aufgabenstellungen dazu zum Textverstehen und zum Paraphrasieren und dann eine kurze Stellungnahme zum Thema „Vorbild“ – „Ist Pippi Langstrumpf ein Vorbild oder nicht?“ – und eine Diskussion, ein Rätsel, wo jeder eine Person vorstellt, die ein Vorbild ist, und die anderen mussten erraten, welche Person gemeint ist.

I: Ah! Super, ok.

M: Das war einfach interessant, weil es interkulturelle Gruppen sind und jemand aus Russland ein anderes Vorbild natürlich hat als jemand, der aus Ecuador kommt.

b) Schreibaktivitäten im Rahmen von E-Learning am ZTW (Deutschlehrgang)

I: Mhm, sehr interessant, ja. Und wenn wir jetzt speziell uns auf das Schreiben oder die schriftliche Kommunikation konzentrieren, welchen Stellenwert hat die im Rahmen von E-Learning-Aktivitäten oder Blended Learning-Aktivitäten?

M: Eine sehr große, vor allem man hat ja auch beobachtet, dass das Schreiben eine Renaissance erlebt hat durch diesen vermehrten Einsatz des Internets, und ich denke, man muss einfach zwei große Bereiche im Schreiben unterscheiden. Das eine ist das indi-

viduelle Schreiben, das heißt dass Aufgabenstellungen sind, da schreiben die Studierenden, erfüllen einen Textauftrag, und das bekomme nur ich zu lesen –

I: Ja.

M: – und korrigiere ich und auch nur die Studierenden, also die einzelnen Personen, sehen die Korrektur. Und dann gibt es Schreibaktivitäten im Forum, die nicht korrigiert werden.

I: Ja.

M: Und das war mir auch bei den Schulungen meiner Kollegen und Kolleginnen ganz wichtig, das zu unterscheiden, weil doch immer wieder einige – ich würde sagen wirklich – den Fehler machen, Schreibaktivitäten von Studierenden, die sichtbar sind für die ganze Gruppe, zu korrigieren, was dazu führt, dass das niemand mehr schreibt.

I: Ja.

M: Ja, weil wer möchte schon öffentlich korrigiert werden. Das heißt das ist ganz wichtig, das zu unterscheiden. Das heißt dass diese Online-Phasen zum einen Teil Recherche-Aufgaben sind, aber dass das Endprodukt immer etwas zum Schreiben ist.

I: Ja?

M: Das ist zum Teil ein individuelles Schreiben, zum Teil ein öffentliches Schreiben.

I: Mhm. Und / gut, das haben Sie schon beantwortet, die nächste Frage, also mir ist es eben darum gegangen, ob gezielt auch Schreibaktivitäten durchgeführt werden. Das haben Sie gerade eben gesagt, und das heißt aber auch, das gilt prinzipiell für alle Kurse im Deutschlehrgang, die mit Blended Learning arbeiten, also das ist jetzt nicht nur speziell in Textproduktionskursen, oder?

M: Doch.

I: Doch.

M: Doch. Also, sagen wir, dieser große Schwerpunkt auf dem Schreiben liegt natürlich in den Textproduktionslehrveranstaltungen, die wir ja häufig haben. Wir haben: Hörkompetenz und Textproduktion, Lesekompetenz und Textproduktion und Textkompetenz 1 und 2.

I: Genau, ja.

M: Und es gibt auch eine Übung: Grammatik im Kontext. Da liegt der Schwerpunkt wirklich mehr auf dem Grammatiküben, zwar in einer sehr komplexen Form, aber jetzt nicht in dem Sinn, dass man dann Schreibaufgaben erfüllt. Ja, also es gibt schon eine Aufgabe, da gibt es ein Gedicht, das man dann / wo man Variationen des Gedichtes verfasst, aber das ist jetzt ein kreatives Schreiben, aber jetzt nicht vergleichbar mit den Textproduktionen.

I: Ja.

M: Und es gibt in den Kulturkompetenzübungen / ist Schreiben auch ein Teil, aber da steht natürlich die kulturkundliche Arbeit im Vordergrund.

I: Ja. Ok, danke.

[Zwischenspeicherung des Gesprächs auf dem Computer]

3. Fragen zum persönlichen Erfahrungswissen über den Untersuchungsgegenstand

a) praktische Erfahrungen mit Schreibaktivitäten in einem Diskussionsforum

I: Gut und jetzt kommen wir zum interessantesten Teil, zu Ihren persönlichen praktischen Erfahrungen mit ebendiesen Schreibaktivitäten, wobei es jetzt speziell um das öffentliche Schreiben gehen soll, also natürlich auch um die anderen / um das individuelle Schreiben, aber ich glaube, gerade das öffentliche ist eine Neuerung gegenüber dem herkömmlichen Schreiben. Und ich würde einfach nur einmal wissen wollen: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht, wenn Sie es vergleichen mit normalen Schreibaufgaben im Unterricht?

M: Also im Unterricht, jetzt wenn ich im Unterricht schreiben lasse oder wenn ich Hausübungen gebe?

I: Ja, wenn Sie Hausübungen geben.

M: Ok, ja. Ein großer Unterschied ist, dass – bis auf eine Aufgabe, die ich dann auch gern beschreiben kann – alles andere bis jetzt Diskussionsforen gewesen sind. Das heißt dass die Studierenden aufeinander reagieren müssen auch, und das ist vorgegeben. Wenn ich nur sage, sie sollen im Diskussionsforum etwas veröffentlichen, dann macht das jeder und dann ist sozusagen die Bereitschaft nicht so groß, das sich gegenseitig durchzulesen. Weil das ist nämlich der eine große Vorteil, dass die Studierenden gegenseitig ihre Texte lesen und dadurch natürlich profitieren, weil sie Ideen bekommen, weil sie andere Formulierungen sehen, weil sie einfach mehr lesen, als sie sonst lesen würden. Und ich habe auch die / also meine Erfahrung ist, dass die Studierenden sorgfältiger arbeiten, weil sie wissen, dass es alle lesen. (?) Teilweise bekomme ich Hausübungen wirklich, die ich auch zurückschicke, wo ich sage: „So nicht!“, also mit Rechtschreibfehlern und Tippfehlern. So etwas kommt im Forum nicht vor.

I: Aha, ja. Und sagen das die Studenten auch selber oder ist das nur eine Beobachtung jetzt von Ihnen oder sagen sie das auch?

M: Doch, sie sagen schon, dass sie sich noch mehr bemühen. Und das ist immer wichtig, dass man jemanden in der Gruppe hat, der sehr schnell einen Beitrag veröffentlicht, weil viele warten, bis etwas steht. Und wenn man Pech hat, kann das sein, dass bis einen Tag vor der Übung nichts drinnen ist und dass alle in der Nacht noch schreiben. Wenn man aber jemanden hat, der sehr früh veröffentlicht, dann kommt das alles relativ schnell.

I: Mhm. Und sind sie auch relativ pünktlich, wenn sie einen –

M: Sie müssen pünktlich sein, weil sonst wird es nicht mehr genommen.

I: Also – ok, gut, ja.

M: Das sind die Erfahrungen, die wir gemacht haben. Also in den ersten Semestern waren wir noch sehr locker, und auch die Studierenden haben das so als etwas Zusätzliches gesehen, was man nicht unbedingt machen muss. Und erst als wir das zur Pflicht gemacht haben / und seither funktioniert das super und für die Studierenden ist das einfach ganz klar ein Teil der Lehrveranstaltung. Manche schreiben mehr, manche weniger. Manche kommentieren viel, andere weniger. Das ist ganz klar, so soll es auch sein. Aber prinzipiell gibt es einen Abgabezeitpunkt, und wenn dann jemand kommt und sagt: „Ich habe keine Zeit gehabt und ich möchte das noch nachmachen.“, sage ich auch meistens nein –

I: Ok, ja.

M: – weil das einfach keinen Sinn macht, in eine Diskussion, die eigentlich schon gelaufen ist, eine Woche später dann noch einen Beitrag hineinzuschreiben.

I: Aber es zählt auf jeden Fall als Teil der Mitarbeit, oder?

M: Ja.

I: Genau, ok.

M: Aber es wird nicht / also ich unterscheide sehr zwischen Lernsituationen und Prüfungssituationen, und Online-Phasen, also diese Diskussionsforen / da bekommt man ein Plus, wenn man es gemacht hat –

I: Mhm, ja.

M: – während, wenn man individuelles Arbeiten abgibt, bekommt man Punkte.

I: Ja, ok.

M: Für die Qualität auch.

I: Ja, und gilt diese Beobachtung, dass die Studierenden sich mehr Mühe geben, auch für das individuelle Schreiben?

M: Nicht unbedingt, weil der Kommunikationsweg nur ein anderer ist. Sie schicken mir es über die Lernplattform oder sie geben es mir auf Papier ab. Das heißt da ist eigentlich der Schreibprozess / ist identisch. Die schreiben das zu Hause am Computer und geben es mir entweder in der Stunde als Papier ab oder schicken es mir per E-Mail. Das heißt das macht keinen Unterschied.

I: Ja.

M: Ja, da ist eher / vielleicht kann man sagen, wenn die Aufgabenstellung so interessant ist und so viel authentisches Material aus dem Internet einbindet, dann ist es vielleicht besser.

I: Ja.

M: Aber wenn ich eine langweilige Aufgabenstellung auf die Lernplattform stelle, kommen genauso dieselben Aufgaben, als wenn ich das auf Papier bekomme.

I: Ja, ok. Ja, also wir haben gesagt – noch einmal, um das zu rekapitulieren – sie sind sorgfältiger, sie sind pünktlich. Und woran, glauben Sie, liegt das, dass sie ein bisschen sorgfältiger sind? Sie haben gesagt, weil sie wissen, dass das andere lesen. Glauben Sie, dass es noch einen anderen Grund dafür gibt?

M: Also ich denke – und das deckt sich auch mit Literatur, wenn man darüber liest, – dass die Möglichkeit zur Publikation motivationssteigernd wirkt. Wenn ich weiß, das, was ich schreibe, verschimmelt nicht in der Schublade der Lehrenden, sondern das steht irgendwo. Das kann ich selber nachlesen, das können andere nachlesen. Das motiviert.

I: Also sprich: „Ich habe es nicht umsonst gemacht."

M: Genau, ja.

I: Ok.

M: Was ja sonst auch nicht so ist, aber natürlich –

I: Naja, aber –

M: – wenn man so Hausübungen macht, dann macht man es oft, weil es Pflicht ist. Aber wenn das dann irgendwo sozusagen sichtbar wird, dann motiviert das natürlich auch mehr.

b) theoretische Ansichten über Schreibaktivitäten in einem Diskussionsforum

I: Mhm. Und wenn wir jetzt zusammenfassen, was Sie mir bisher erzählt haben, welche besonderen Vorzüge würden Sie in solchen Schreibaktivitäten, in solchen öffentlichen Schreibaktivitäten im Internet oder auf der Lernplattform für die Deutschdidaktik sehen? Zusammenfassend gesagt / oder welchen Mehrwert / warum sollte man das machen?

M: Also Mehrwert bekommt man erstens dadurch, dass die Studierenden gemeinsam arbeiten und dadurch einfach mehr Input bekommen, dass man – hängt auch von der Aufgabenstellung ab natürlich – aber bei interessanter Aufgabenstellung auch / ein bisschen komplexer ausgedrückt: Vorausgesetzt ist, dass die Schreibaktivitäten in den gesamten Unterrichtsablauf eingebaut sind, und da haben sie den besonderen Stellenwert, dass ich damit mehr erreichen kann, als wenn ich im Unterricht eine Diskussionsaufgabe stelle. Wenn ich im Unterricht sage: „Diskutieren Sie über dieses und jenes Thema!“, ist es beschränkt, weil die Studierenden haben wenig Zeit, und es gibt immer wieder diejenigen, die nichts sagen, und die, die immer reden, und im Diskussionsforum auf der Lernplattform haben alle die gleiche Chance. Und auch diejenigen, die vielleicht eher schüchtern sind, zurückhaltend, sagen hier ihre Meinung und drücken sich aus. Also ich denke, es ist ein besserer oder ein anderer / eine andere Möglichkeit oder eine weitere Möglichkeit für Studierende, sich auszudrücken, und zwar sich sehr komplex auszudrücken, weil sie auch Zeit haben, und gleichzeitig wird es wahrgenommen, nicht nur von mir als Lehrende, sondern auch von den anderen Studierenden.

I: Mhm. Und was wir gar noch nicht angesprochen haben, sind vielleicht auch spezifische Probleme, die mit solchen Aufgabenstellungen einhergehen. Gibt es da etwas, was Sie erlebt haben?

M: Also das eine ist, dass man, wenn man wirklich jetzt Themen gibt, also kontroverse Themen, / dass Vorurteile kommen, dass Klischees kommen, dass die Studierenden – kommt selten vor – also abwertend auf einen anderen Beitrag reagieren – kommt aber wirklich ganz, ganz selten vor, meistens ist es sehr wertschätzend. Dem kann man aber vorbeugen, indem man das vorbereitet. Also die erste große Online-Diskussion bereite ich vor, indem ich über die Netiquette spreche in der Stunde, sage, was üblich ist, was nicht üblich ist, worauf sie achten sollten, was sie nicht tun sollten. Und wie gesagt, das kommt eher selten vor.

I: Ja.

M: Und wichtig ist, dass man – und darum sollten auch diese Online-Phasen immer in den Unterricht eingebettet werden und nachbereitet werden im Unterricht – darüber spricht dann.

I: Ja.

M: Das gleiche gilt für die Fehler. Also wir haben den Vorteil, dass wir auf sehr hohem Niveau hier unterrichten. Wir haben ein C1-Niveau als Einstieg, das heißt wir bewegen uns auf C1+, teilweise fast muttersprachlichem Niveau. Und da kommen schon Fehler vor, aber die sind nie so, dass ich sage, das ist jetzt ein Problem im Forum.

Wenn mehr Fehler sind, muss man die natürlich anonymisiert dann in der Stunde darauf besprechen.

I: Mhm. Und Sie legen auf jeden Fall Wert darauf, dass das dann auch irgendwie nachbesprochen wird, –

M: Ja.

I: – dass das nicht dann dort endet.

M: Nein, weil das ist dann auch wieder / damit endet nämlich die Motivation, und ich töte eigentlich das ganze Engagement –

I: Ja.

M: – wenn ich sage: „Jetzt haben wir ein tolles Thema und wir diskutieren.“, alle sitzen zu Hause, machen das und in der nächsten Stunde tue ich so, als ob das nie stattgefunden hätte.

I: Mhm, ja.

M: Da werden sich natürlich manche fragen: „Wozu mache ich das?“. Also ich mache es teilweise auch mit – (?) unter Anführungszeichen – kindischen Mitteln, dass ich für alles, was sie online machen, einfach Plus vergebe. Und sie sehen dann, was sie geleistet haben, und den meisten ist es eben unangenehm, wenn bei ihnen nichts steht. Das gehört einfach dazu. Und das hängt aber mit dem System Uni zusammen.

I: Ja.

M: Ja, also wobei auch Online-Kurse, zum Beispiel der Blended Learning-Kurs des ÖI auch damit arbeitet dass, wenn man alle Online-Phasen macht, erspart man sich einen Teil des Abschlusstests.

I: Ach so, ok, das wusste ich nicht.

M: Also man muss einfach ein bisschen motivierend hier arbeiten, weil einfach die Lerntraditionen noch so sind, dass selbstständiges Lernen sehr / nicht vorausgesetzt werden kann.

I: Ja. Gut, und wenn wir gerade über die Uni und das System Uni sprechen, wie beurteilen Sie jetzt die Möglichkeiten, die Sie hier haben am Institut, um Schreiben, Schreibaktivitäten auf einer Lernplattform durchzuführen? Sind Sie damit im Großen und Ganzen zufrieden?

M: Also prinzipiell ja, also vom Technischen her. Gerade Blackboard Vista war, zumindest für mich, eine sehr gute Lernplattform. Fronter muss ich erst kennen lernen, da bin ich noch nicht so begeistert davon.

I: Ok.

M: Das Hauptproblem, das wir einfach haben ist, dass wir wenig Zeit haben und dass wir die Korrekturen sozusagen in unserer Freizeit mehr oder weniger machen. Weil: Korrigiert man, ist es gut, korrigiert man nicht, ist es auch egal, also zumindest sozusagen vom System her gesehen. Das System –

[Unterbrechung durch Klopfen an der Tür. Nachdem eine Studentin die Tür öffnet, bedeutet ihr die Interviewte, noch kurz draußen zu warten.]

M: Das System gibt nicht vor, ob man korrigiert oder nicht, und das heißt, wenn man es tut, tut man es als Mehrarbeit. Und gerade das individuelle Schreiben erfordert viel Korrektur. Korrekturen in dem Sinn / also wir korrigieren nicht Fehler, sondern wir

markieren Fehler und sagen, welcher Typ von Fehler das ist, und lassen das überarbeiten, was bedeuten würde, dass wir auch die Überarbeitung wieder lesen müssten.

I: Ja.

M: Das heißt, wir versuchen sehr kreativ zu sein, wie wir mit möglichst wenig Aufwand viel Feedback geben können.

I: Ja. Ok, und gibt es sonst noch etwas, was vielleicht nicht so / was Ihnen nicht so passt oder was Sie gerne ändern würden, außer jetzt den Korrekturen?

M: Wir hatten gemeinsam mit der Germanistik, mit dem Lehrstuhl für DaF, ein sehr tolles E-Tutorinnen-Projekt, und das ist einfach / war eigentlich etwas sehr Billiges und ist trotzdem nicht weiterfinanziert worden.

I: Ja.

M: Das ist auch der Grund, warum bei uns so viel E-Learning eingesetzt wird, weil alle Lehrenden mit E-Tutorinnen unterstützt worden sind und da wirklich ganz tolle Synergien sich ergeben haben. Und das ist einfach / ja, es gibt einfach kein Geld für so etwas, und das ist einfach schade, weil da haben beide Seiten sehr, sehr davon profitiert.

I: Ok, danke.

[Zwischenspeicherung des Gesprächs auf dem Computer. Pause von ca. 15 Minuten, in der die Interviewte mit der zuvor eingetroffenen Studentin eine Besprechung hat.]

4. abschließende Fragen zu persönlichen Ansichten über E-Learning und Schreiben

a) Grundsätze für die Gestaltung von Schreibaktivitäten in einem Diskussionsforum

I: Gut, zu den E-Learning-Tutorien ist mir noch eingefallen: Das war nur ein Semester lang?

M: Drei. Drei Semester.

I: Drei Semester ist das doch gelaufen, ok, gut. Und auch die Blended Learning-Tutorien, die es mit dem Institut für Germanistik gegeben hat, die gibt es auch nicht mehr?

M: Das waren die.

I: Das waren die? Ach so, ich habe gedacht, das sind zwei verschiedene Dinge gewesen, dass es dann extra Tutorien also nur auf Blended Learning-Basis gegeben hat, aber nicht in Verbindung mit den Lehrveranstaltungen.

M: Ach so, das war dasselbe Projekt –

I: Ja.

M: – aber das Projekt ist sozusagen weiterentwickelt worden.

I: Ja. Und das gibt es aber auch nicht mehr?

M: Nein, nein.

I: Das ist auch schon alles vorbei. Ok, schade. Gut, und jetzt kommen eigentlich nur mehr Fragen zur Abrundung. Wenn Sie jetzt als Expertin sprechen und einem Nicht-

Experten Ratschläge geben würden, was sollte man beachten, wenn man Schreibaktivitäten auf einem Diskussionsforum oder in irgendeinem öffentlichen virtuellen Raum durchführen möchte? Was sollte man beachten?

M: Es gibt also gewisse Prinzipien, die zu beachten sind. Das eine ist, dass die Aufgabenstellung in den Präsenz-Unterricht eingebettet sein muss und auch vorbereitet werden und nachbereitet werden muss. Das heißt dass ich im Präsenz-Unterricht bespreche, was zu tun ist, weil sobald die Studierenden online arbeiten, ich keinen Zugriff mehr auf sie habe. Wenn dann irgendetwas unklar ist, dann kann ich nur mehr per E-Mail und auch nur, wenn sie fragen. Sonst sehe ich nur, dass sich nichts tut, und ich weiß nicht wieso. Und auch, dass die Aufgabenstellung zusammenhängen muss mit dem Präsenz-Unterricht –

I: Mhm.

M: – und genauso dann in der folgenden Präsenz-Stunde wieder aufgegriffen wird. Das kann auch ganz kurz nur gehen, dass man kurz fragt: „Was war besonders interessant? Was ist aufgefallen?“, oder dass man eben Fehler bespricht oder kurz zusammenfasst, was die wichtigsten Themen gewesen sind.

b) Grundsätze für die Gestaltung von Schreibaktivitäten im Fremdsprachenunterricht

I: Mhm. Ok, danke. Und ganz allgemein: Was würden Sie sagen, was macht für Sie eine gute Schreibaktivität überhaupt aus im DaF-Unterricht? Wie muss eine gute Schreibaktivität sein?

M: Also in erster Linie muss es die Studierenden motivieren, also es muss so gestellt sein, dass sie jetzt das nicht nur erledigen, weil es sozusagen eine Pflichtübung ist, sondern dass sie das auch gerne machen, und natürlich gleichzeitig auch, dass ein gewisses Lernziel damit verfolgt wird und erreicht werden kann. Das heißt nur weil es etwas Lustiges ist, muss es nicht unbedingt auch ein Lernziel haben. Das ist zum Beispiel der Grund, warum wir nicht *chatten*.

I: Ja?

M: Also die Lernplattform hätte auch die Möglichkeit eines Chats, und das haben wir im Deutschlehrgang aber ganz entschieden abgelehnt, weil wir eben auf sehr hohem Niveau unterrichten und das *Chatten* eher eine sehr einfache Sprache ist. Das heißt das wäre vielleicht witzig für die Studierenden, aber der Lerneffekt wäre ganz im Gegenteil eher / der würde wieder dieses Mündliche, diesen mündlichen Stil im Schriftlichen fördern, den wir so und so versuchen, ein bisschen herauszubringen bei unseren Studierenden.

I: Ja. Und beim Diskussionsforum ist das eher nicht?

M: Weniger.

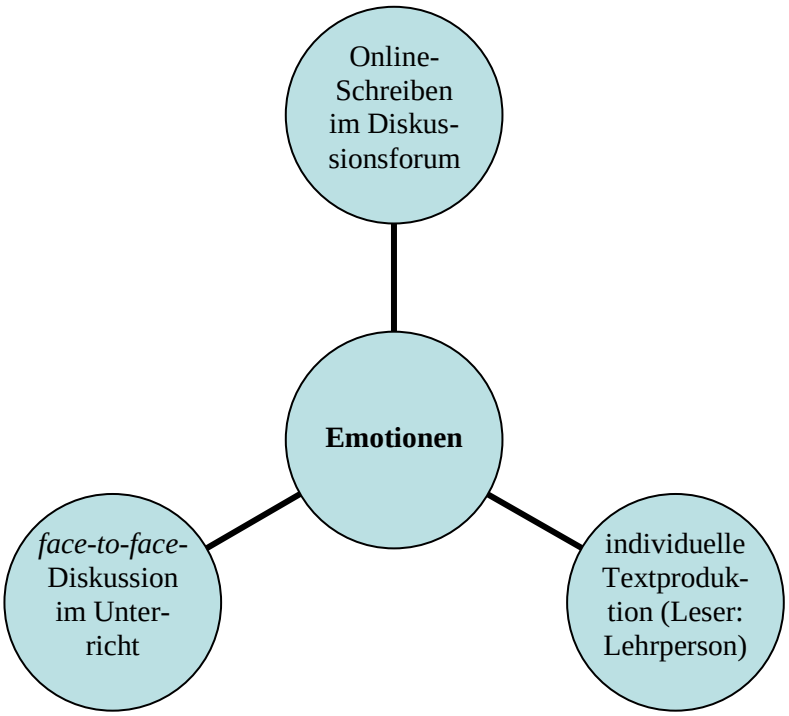
I: Weniger, ja. Ok, das war es eigentlich schon von meiner Seite. Wollen Sie noch irgendetwas hinzufügen, was wir noch nicht besprochen haben?

M: Nein, prinzipiell nur dass das sehr wichtig ist, dass es noch mehr erforscht wird, weil wir einfach noch viel zu wenig darüber wissen.

I: Ja, fein, gut. Dann vielen, vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben!

10.4 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 1

Positive und negative Emotionen sind „Weggefährten“ des Lernens in dem Sinne, als dass beides zum Lernen dazugehört. Lernen und Wissensentwicklung finden nur statt, wenn emotionale Beteiligung vorhanden ist, die neben positiven Gefühlen auch negative Emotionen umfasst[127].



- Welche Emotionen habt ihr[128] schon einmal in diesen Situationen erlebt?
- Wodurch wurden diese Emotionen hervorgerufen?
- Welche dieser Emotionen sind eurer Meinung nach hilfreich für das Fremdsprachenlernen und welche nicht?

[127] leicht verändertes Zitat aus: Reinmann 2004: 109
[128] Bei den Gruppendiskussionen war ich mit den Studierenden – anders als in den schriftlichen Befragungen – bereits per „du“.

10.5 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 2

Hier findet ihr mehrere Aussagen[129] über das Online-Schreiben in einem Diskussionsforum. Lest und kommentiert sie in der Gruppe:

- Stimmt ihr den Aussagen zu?
- Warum (nicht)?
- Was ist eure Meinung zu den Themen, die in den einzelnen Aussagen behandelt werden?

Es ist immer nützlich, die Meinung der anderen zu kennen, weil wir jedes Mal etwas Neues lernen können.

Meiner Meinung nach ist das Online-Schreiben eine sehr informelle Form des Schreibens. Man muss nicht darauf achten, richtig zu schreiben, sondern es geht darum, dass man verständlich kommunizieren kann. Deshalb poste ich nicht gerne in einem Forum, da ich meine Sprachkenntnisse nicht erweitern kann.

Ich habe wirklich Angst, wenn ich etwas in einem offiziellen Forum schreiben muss. Auf Deutsch mache ich noch immer viele Fehler und es gefällt mir nicht, dass die Leute mich falsch beurteilen. Ich vermute, dass viele Leute Hemmungen haben, von den Kollegen kontrolliert oder ausgelacht zu werden, wenn sie Fehler machen.

Online-Kommunikation im Forum verbessert die Arbeitsatmosphäre in einem Kurs. Die Teilnehmerinnen lernen sich besser kennen, der Austausch untereinander wird intensiviert und der Gruppenzusammenhalt gestärkt.

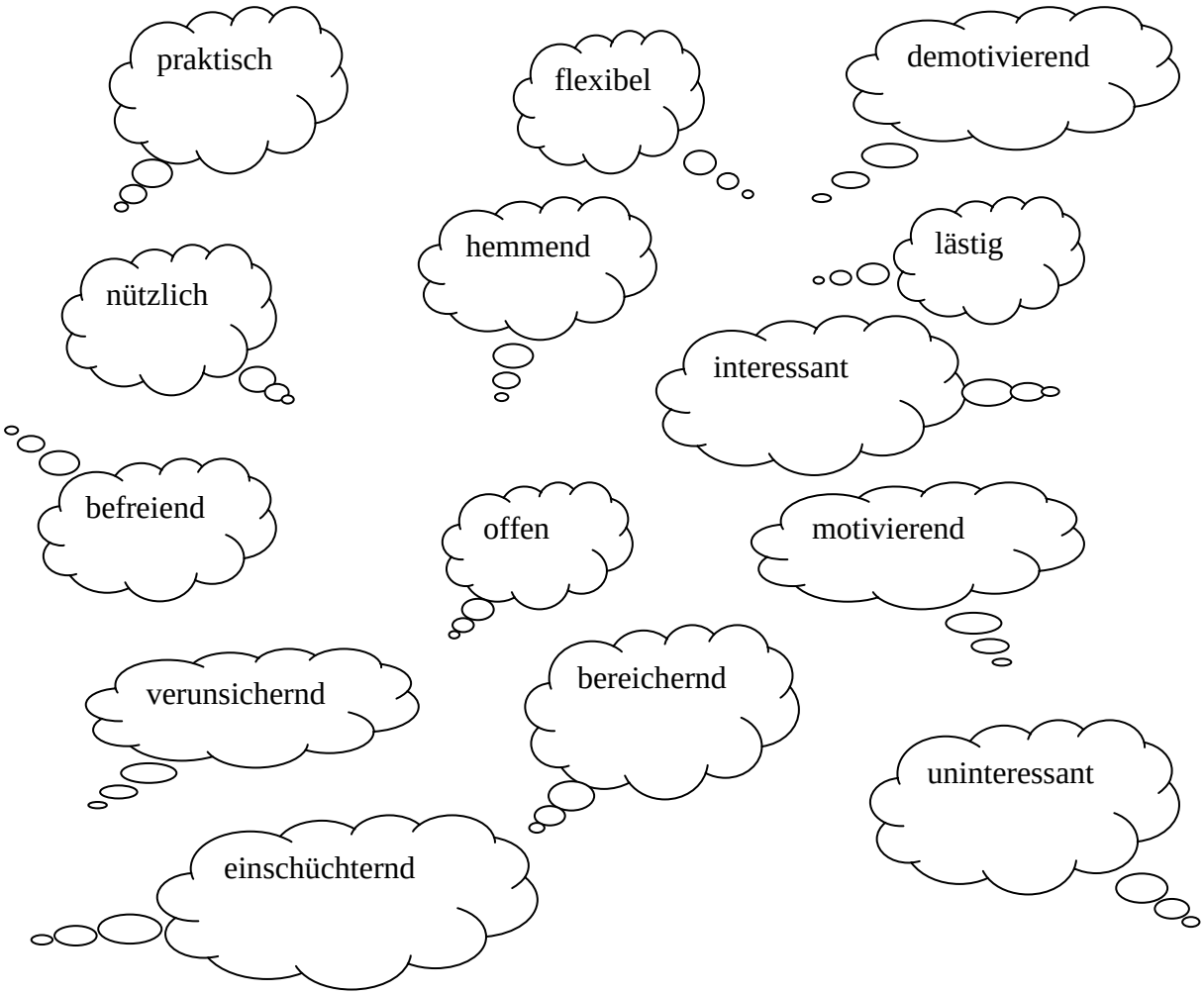
Ich denke, dass die Möglichkeit zur Publikation motivationssteigernd wirkt. Es motiviert, wenn ich weiß, dass das, was ich schreibe, nicht in der Schublade der Lehrenden „verschimmelt“, sondern irgendwo steht, wo ich es selber nachlesen kann und wo es andere nachlesen können.

[129] Die Aussagen 1-3 sind den Forumbeiträgen der Gruppe 1 entnommen, Aussage 5 stammt aus dem Experteninterview und Nr. 4 wurde in Anlehnung an Metz et al. (2004: 128 f.) formuliert.

10.6 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 3

Welche Charakteristika hat das Online-Schreiben in einem Diskussionsforum?
Lest die folgenden Adjektive und kommentiert sie in der Gruppe:

- Welche Adjektive charakterisieren eurer Meinung nach das Online-Schreiben?
- In welcher Hinsicht? Was bedeuten die Adjektive?



10.7 Diskussionsanreiz Gruppendiskussion 4

Hier findet ihr mehrere Aussagen[130] über das Online-Schreiben in einem Diskussionsforum. Lest und kommentiert sie in der Gruppe:

- Stimmt ihr den Aussagen zu?
- Warum (nicht)?
- Was ist eure Meinung zu den Themen, die in den einzelnen Aussagen behandelt werden?

Ich denke, dass die Möglichkeit zur Publikation motivationssteigernd wirkt. Es motiviert, wenn ich weiß, dass das, was ich schreibe, nicht in der Schublade der Lehrenden „verschimmelt", sondern irgendwo steht, wo ich es selber nachlesen kann und wo es andere nachlesen können.

Man arbeitet sorgfältiger, wenn man weiß, dass die Kollegen den eigenen Text lesen können.

Ich habe wirklich Angst, wenn ich etwas in einem offiziellen Forum schreiben muss. Auf Deutsch mache ich noch immer viele Fehler und es gefällt mir nicht, dass die Leute mich falsch beurteilen. Ich vermute, dass viele Leute Hemmungen haben, von den Kollegen kontrolliert oder ausgelacht zu werden, wenn sie Fehler machen.

Beim Online-Schreiben können wir miteinander Ideen tauschen und vergleichen. Unglaublich, wie viele verschiede Meinungen es zu einem Thema geben kann. Ich habe immer davon profitiert und viele interessante Ideen entdeckt.

Wenn wir einen Text mit der Hand schreiben, haben wir eventuell später erst die Möglichkeit, diesen Text mündlich zu besprechen, zu kommentieren und Fragen dazu zu stellen. Beim Online-Schreiben hingegen haben wir einen schnellen Einblick in die Beiträge aller Beteiligten.

Wenn die Aufgaben in den Augen der Lernenden weder gesellschaftliche noch kulturelle Relevanz besitzen, bringt auch die Tatsache, dass die Texte im Forum veröffentlicht werden, keinen Mehrgewinn an Motivation und damit auch keine qualitativ höherwertige Leistung.

[130] Die Aussagen 1 und 2 sind dem Experteninterview entnommen (Aussage 2 wurde umformuliert), Nr. 3 stammt aus den Forumbeiträgen der Gruppe 1, die Aussagen 4 und 5 aus den Texten der Gruppe 3, und das letzte *Statement* ist ein Zitat aus der Fachliteratur (Tschirner 1999: 57).

10.8 Lebenslauf

ANGABEN ZUR PERSON

Name	UNGER, Verena
Staatsangehörigkeit	Österreich
Geburtsdatum	28. August 1983
Geburtsort	7000 Eisenstadt

BILDUNGSWEG

April 2009	Ausbildung zur Prüferin des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD)
Juni 2008	Abschluss des Moduls Deutsch als Fremd-/Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien
März 2007 – Jänner 2008	Mitwirkung in einem Projekt des Instituts für Bildungswissenschaft im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: Evaluation des Unterrichtsversuchs „Eigenverantwortliche Organisation der Anwesenheit“ am BGRg 6, Rahlgasse 4 in Wien
Oktober 2005 – Juli 2006	Auslandsaufenthalt im Rahmen des Erasmus-Programms in Bologna/Italien
seit Oktober 2002	Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Deutsch und Italienisch an der Universität Wien
Oktober 2001 – Juni 2002	Studium der Psychologie
6. Juni 2001	Ablegung der Reifeprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg
1993 – 2001	Besuch des Bundesgymnasiums Neusiedl/See im Bgld.
1989 – 1993	Besuch der Volksschule in Wallern im Bgld.

UNTERRICHTSERFAHRUNG

seit Oktober 2009	Head Teacher in der ActiLingua Academy
Juli/August 2009	Leiterin eines methodisch-didaktischen Fortbildungskurses für ausländische Deutschlehrende an der ActiLingua Academy
seit Ende September 2008	Deutschlektorin in der ActiLingua Academy
April – Juni 2008	Unterrichtspraktikum Deutsch als Fremd-/Zweitsprache an der Danube International School
Mai 2007	Leiterin einer Projektwoche für Deutsch als Fremdsprache an einem Gymnasium in Wrocław (Breslau/Polen), in Zusammenarbeit mit dem Österreich Institut
Frühling 2007	Praktikum im Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Studiums am Gymnasium Sacré Coeur Wien
Herbst 2006	Praktikum im Unterrichtsfach Italienisch im Rahmen des Studiums an der Handelsakademie Tulln