

Christine Becker

Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computerver- mittelter Kommunikation

Eine empirische Untersuchung von Online-
Diskussionen im universitären Landeskunde-
unterricht

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\|f
ranck
e\|atte
mpto

Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Christine Becker

Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation

narrf
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG · Dischingerweg 5
D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de

E-Mail: info@narr.de

Printed in Germany

ISSN 0175-7776

ISBN 978-3-8233-9207-1

Inhalt

Dank	9
1 Einleitung	11
2 Theoretischer Hintergrund	15
2.1 Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien	15
2.1.1 Blended Learning	19
2.1.2 Computervermittelte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht	25
2.1.3 Aufgaben für CMC-Szenarien	37
2.1.4 Rolle der Lehrenden in CMC-Szenarien	40
2.1.5 Zusammenfassung	45
2.2 Kulturbezogenes Lernen	47
2.2.1 Landeskunde: Geschichte, Begriffe und Probleme	47
2.2.2 Kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde	52
2.2.3 Zusammenfassung	73
2.3 Integrierter Fremdsprachen-Sachfach-Unterricht	74
2.4 Epistemisches Schreiben	79
2.5 Zusammenfassung und Ausblick	83
3 Der Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm	85
3.1 Das Fach Deutsch an der Universität Stockholm	85
3.1.1 Sprachliche Voraussetzungen der Studierenden	87
3.2 Das Landeskundeseminar	88
3.2.1 Lehr- und Lernziele	88
3.2.2 Technische Medienkompetenz	91
3.2.3 Themenauswahl	92
3.2.4 Integration von Fremdsprachen- und Fachunterricht .	99
3.2.5 Blended Learning und asynchrone computervermittelte Kommunikation	101

4	Forschungsmethode	106
4.1	Erkenntnisinteresse	106
4.2	Forschungsverständnis	107
4.2.1	Gütekriterien qualitativer Forschung	109
4.2.2	Lehrende als forschende Subjekte	111
4.2.3	Kulturgebundenheit des forschenden Subjekts	115
4.2.4	Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse	117
4.3	Forschungsdesign	119
4.3.1	Methoden der Datenerhebung und -aufbereitung	119
4.3.2	Studienteilnehmer und -teilnehmerinnen	124
4.3.3	Verfahren der Datenanalyse	127
4.3.4	Das Forschungsdesign aus forschungsethischer Perspektive	135
5	Ausgewählte Einflussfaktoren und Merkmale der Online-Diskussionen	139
5.1	Beschreibung der Aufgabenstellung	140
5.2	Anzahl und Länge der Beiträge	144
5.3	Bearbeitungszeiten und Bedeutung der zeitlichen Vorgaben	147
5.4	Zeitlicher Abstand zwischen den Beiträgen	153
5.5	Sprachliches Niveau und Wahl der Sprache	156
5.6	Verwendung von Hyperlinks und Emoticons	160
5.7	Einflussfaktoren in der Aufgabenbearbeitung	162
5.8	Interaktion zwischen den Studierenden	170
5.8.1	Einfluss der Lehrperson auf die Interaktion	174
5.8.2	Beitragslänge und sprachliche Besonderheiten	175
5.8.3	Interaktion initiierende Inhalte	177
5.9	Lehrerrolle	190
5.10	Rolle der Studierenden mit Deutsch als L1	195
6	Kulturbezogenes Lernen	197
6.1	Aufgaben und Modi ihrer Bearbeitung	197
6.2	Sachwissen	206
6.2.1	Umgang mit Sachfragen	208
6.2.2	Vor- und Nachteile von Sachfragen in asynchronen Online-Diskussionen	214
6.3	Begriffs- und Deutungsreflexionen	218
6.3.1	Begriffsreflexionen	219

6.3.2	Deutungsreflexionen	225
6.3.3	Potenziale von asynchronen Online-Diskussionen für Begriffs- und Deutungsreflexionen	228
6.4	Gegenwartsbezüge	235
6.4.1	Von den Studierenden selbständig angebrachte Gegenwartsbezüge	239
6.4.2	Potenzial von Gegenwartsbezügen für landeskundliches Lernen in asynchronen Online-Diskussionen	244
6.5	Perspektivenübernahme	247
6.5.1	Umgang mit Aufforderungen zu diachronen Perspektivenübernahmen	250
6.5.2	Besonderheiten der Perspektivenübernahmen: Apologetische Tendenzen	255
6.5.3	Kreative diachrone Perspektivenübernahmen	259
6.5.4	Potenziale und Probleme von diachronen Perspektivenübernahmen für kulturbezogenes Lernen in asynchronen Online-Diskussionen	263
6.6	Narrative Zugänge	269
6.6.1	Wahl narrativer Zugänge	274
6.6.2	Besonderheiten der erzählten Inhalte: Erinnerungen aus dem Familiengedächtnis	278
6.6.3	Potenzial und Probleme narrativer Zugänge in asynchronen Online-Diskussionen	287
7	Zusammenfassung, didaktische Implikationen und Ausblick	291
7.1	Einflussfaktoren auf die asynchronen Online-Diskussionen	291
7.2	Potenziale und Probleme der Aufgabenbearbeitungsmodi	296
	Literaturverzeichnis	307
	Anhang	331
	Abkürzungen	343
	Abbildungsverzeichnis	344
	Tabellenverzeichnis	345

Dank

Diese Arbeit ist als Dissertation an der Universität Stockholm und an der Justus-Liebig-Universität Gießen entstanden. Mein Dank gilt meinen Betreuern in Stockholm und Gießen: Prof. Dr. Elisabeth Wåghäll Nivre, die nicht nur in wissenschaftlichen Fragen eine exzellente Ansprechpartnerin ist, und Prof. Dr. Dietmar Rösler: Vielen Dank für die sehr inspirierende und engagierte Betreuung! Ich danke ebenso Dr. Frank Thomas Grub für die sehr wertvolle Betreuung vor allem in der Schlussphase.

Ohne die Teilnahme von vielen Studierenden an meiner Studie wäre diese niemals zustande gekommen. Ihnen sei an dieser Stelle ganz besonders gedankt!

Darüber hinaus möchte ich mich bei Jun.-Prof. Dr. Katrin Biebighäuser für die hervorragende Begutachtung meines Manuskriptes im Rahmen des Abschlussseminars bedanken.

Verschiedene schwedische Stiftungen haben mir während meiner Doktorandenzeit wichtige Konferenzreisen und die Anschaffung von Literatur ermöglicht: Helge Ax:son Johnson Stiftelse, Sven och Dagmar Saléns Stiftelse und K & A Wallenbergs Stiftelse. Der Universität Stockholm danke ich für das *Stockholms universitets donationsstipendium*.

Ich danke auch den Mitgliedern der Sektion 8 des Gießener Graduiertenzentrum Kulturwissenschaften für die freundliche und kollegiale Aufnahme in ihren Kreis.

Allen meinen Stockholmer Kollegen und Kolleginnen am Institut für Slawische und Baltische Sprachen, Finnisch, Niederländisch und Deutsch danke ich für die freundliche und offene Arbeitsatmosphäre. Ich danke Dr. Anna Callenholm für die Freundschaft und dafür, dass sie mir in der Schlussphase vollständig den Rücken frei gehalten hat. Bei den Teilnehmerinnen des Germanistischen Kolloquiums möchte ich mich für das Interesse und das kontinuierliche Feedback bedanken. Mein besonderer Dank geht hier an Dr. Susanne Tienken, Dr. Charlotta Seiler Brylla und Prof. Dr. Elisabeth Herrmann. Dr. Beate Schirrmacher danke ich für das Interesse an dieser Arbeit und die vielen wertvollen Gespräche und Kommentare.

Mein Dank gilt Judith Anastasiu und Torun Gille West für die Hilfe bei allen administrativen Belangen, Dr. Barbro Landén für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen in den letzten zehn Jahren. Dr. Kerstin Lundström, Sara Eriksson, Dr. Annika Johansson und Dr. Sara Van Meerbergen haben meinen Arbeitsalltag

sehr bereichert. Ich bedanke mich zudem auch bei Dr. Camilla Amft, Julia Baumann, Alice Duhan, Andrea Eppert, Dr. Caroline Merkel, Henrike Messer, Christine Schlagmann und Dr. Karolin Viseneber für das genaue Korrekturlesen des Schlussmanuskripts. Eventuelle Fehler gehen auf meine Kappe!

Mein größter Dank aber gilt meinen Eltern und Jens. Ihnen – und Jonathan – ist diese Arbeit gewidmet.

1 Einleitung

Digitale Medien haben heute einen immensen Einfluss auf alle Bereiche des privaten, beruflichen und schulischen Alltags und werden auch herangezogen, um das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu unterstützen. Die Fremdsprachendidaktik erforscht daher, welchen didaktisch sinnvollen Beitrag digitale Medien für Sprachlehr- und -lernprozesse leisten können. Ein Teil dieser Forschungsbeiträge nimmt den Nutzen für den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten in den Blick und fragt beispielsweise, welche Rolle didaktisierte Chaträume für die Entwicklung der Sprechfertigkeit spielen. Das Potenzial für landeskundliches Lernen wurde bislang in erster Linie im Rahmen von interkultureller Telekollaboration untersucht, wobei E-Mail und Online-Diskussionsforen den Austausch zwischen Fremdsprachenlernern und L1-Sprechern oft erst ermöglichen. Landeskundliches Lernen wird in diesem Zusammenhang häufig als interkulturelles Lernen verstanden, das mit Zielen wie Fremdverstehen und interkultureller Kommunikationsfähigkeit verbunden ist.

Ein Desiderat stellt die Auseinandersetzung mit dem Potenzial digitaler Medien für kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht dar. Seitdem der *cultural turn*, d. h. die Hinwendung der Geistes- und Sozialwissenschaften zu einem semiotisch und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff, auch die Fremdsprachendidaktik erreicht hat, sind einige kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze entstanden, deren gemeinsamer Nenner ist, dass sie auf die Vermittlung von Kultur im Sinne geteilter Wissensbestände abzielen (vgl. vor allem Altmayer 2004). So ist festzustellen, dass aufgrund der Orientierung der Fremdsprachendidaktik an den Kulturwissenschaften eine Trendwende im Hinblick auf die wissenschaftliche Fundierung der Landeskunde stattgefunden hat: Für die Unterrichtspraxis liegt eine Reihe von konzeptuellen Arbeiten vor, die an kulturwissenschaftliche Fragestellungen und Ergebnisse anknüpfen und die Frage nach ‚sinnvollen‘ Unterrichtsinhalten vor allem mit einem Rückgriff auf erinnerungs- und gedächtniswissenschaftliche Forschung zu beantworten versuchen. Mit Recht wird argumentiert, dass das kulturelle Gedächtnis einen Zugang zu sozial geteiltem Wissen darstellt (vgl. Bärenfänger 2008, 49). Zugleich mangelt es aber an empirisch gesicherten Erkenntnissen über landeskundliche

bzw. kulturbezogene¹ Lehr- und Lernprozesse; diese sind jedoch unerlässlich, um die Praxis des Landeskundeunterrichts optimieren zu können.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu einem besseren Verständnis landeskundlicher Lehr- und Lernprozesse und untersucht zum einen die Rolle von konkreten Kontextfaktoren, indem gefragt wird, welches Potenzial asynchrone computervermittelte Kommunikation für landeskundliches Lernen besitzt. Diese Arbeit ist somit an der Schnittstelle der Forschungsbereiche Landeskundendidaktik und Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien verortet. Während die Frage, warum der Einsatz von asynchroner computervermittelter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist, dank einer aktiven Forschungstätigkeit relativ univok beantwortet werden kann, liegen im Bereich der Landeskundendidaktik erst in jüngster Zeit Forschungsergebnisse vor, an die mit dieser Arbeit angeknüpft werden soll. Indem diese Arbeit auf den Einfluss des Mediums und die konkreten Unterrichtsbedingungen fokussiert, soll aufgezeigt werden, wie Landeskundeunterricht gestaltet werden kann, um kulturbezogene Lernprozesse zu initiieren. Zum anderen wird untersucht, inwiefern bestimmte Aufgabenstellungen zu gewissen Strategien der Aufgabenbearbeitung führen können und wie diese im Hinblick auf das landeskundliche Lernen einzuschätzen sind. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise, in Anknüpfung an gedächtniswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Forschung, die Frage aufgeworfen, welche Rolle das (Weiter-)Erzählen von Erinnerungen für landeskundliches Lernen spielt und welche Funktion kreatives Schreiben übernehmen kann.

Untersucht werden dazu asynchrone Online-Diskussionen, die Teil eines Blended-Learning-Seminars zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder sind und in denen die Studierenden sich mit geteilten Wissenbeständen auseinandersetzen. Dies geschieht in den meisten Fällen in der Beschäftigung mit zeitgeschichtlichen Themen, da mit ihrer Hilfe die Genese geteilter Wissenbestände aufgezeigt werden kann. Das hier untersuchte Seminar ist Teil des Germanistik-Studiums an der Universität Stockholm; aus den Sommersemestern 2013 und 2014 stammen die Produktdaten der Online-Diskussionen, die qualitativ und partiell auch quantitativ ausgewertet wurden. Zudem wurden mit einem Teil der Studierenden semistrukturierte Leitfadenterviews zu ihren Erfahrungen mit den Online-Diskussionen durchgeführt. Mit Hilfe der Interviews konnten die Ergebnisse der Produktdatenanalyse trianguliert werden. Auch von den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern ausgefüllte Hintergrundfrage-

1 Die Adjektive ‚landeskundlich‘ und ‚kulturbezogen‘ werden in dieser Arbeit synonym verwendet, vgl. Kapitel 2.2.1.

bogen, Prozessdaten, die mit Hilfe der verwendeten Lernplattform gewonnen wurden, sowie anonyme Kursevaluationen wurden, sofern sinnvoll, mit in die Analyse einbezogen.

Es handelt sich bei dem untersuchten Unterricht also um universitären Landeskundeunterricht, wie er im Rahmen von Fremdsprachenstudiengängen häufig zu finden ist und in dem Fremdsprachenunterricht mit der Vermittlung von Fachinhalten verbunden wird. Anders als der schulische integrierte Fremdsprachen-Sachfach-Unterricht stellt die universitäre Lehre noch kein etabliertes Forschungsgebiet dar. In diesem Kontext können die in dieser Arbeit vorgelegten Forschungsergebnisse Impulse für die Unterrichtspraxis in Fremdsprachenstudiengängen geben.

In dem auf diese Einleitung folgenden Kapitel 2 wird der theoretische Hintergrund skizziert; das Unterkapitel zu Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien (2.1) ist, nach einleitenden Kapiteln zu Blended Learning und computervermittelter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, dem Potenzial von asynchroner computervermittelter Kommunikation gewidmet. Dabei wird zwischen einer allgemeindidaktischen und einer fachdidaktischen Perspektive unterschieden. So wird asynchrone computervermittelte Kommunikation beispielsweise allgemein dann eingesetzt, wenn die Lerner mehr Zeit für Reflexion bekommen sollen, was für den Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass die Beiträge der Lerner vor allem sprachlich besser ausgearbeitet werden können bzw. für den Landeskundeunterricht, dass auch inhaltlich mehr Reflexion stattfinden kann.

Zwei Komponenten, die Unterricht maßgeblich beeinflussen (und zwar unabhängig davon, ob er im Präsenz- oder Online-Modus stattfindet), rücken sodann in das Blickfeld: Lernaufgaben und die Rolle der Lehrenden. Der Fokus liegt hier auf der Frage, welche Besonderheiten sich für diese beiden Einflussfaktoren im Kontext asynchroner computervermittelter Diskussionen feststellen lassen. Insgesamt werden die theoretischen Ausführungen, sofern sie sich in der Analyse als besonders relevant zeigen, in den Kapiteln der Datenauswertung (Kapitel 5 und 6) näher erläutert.

Das Unterkapitel zu landeskundlichem Lernen (Kapitel 2.2) skizziert die Geschichte sowie den aktuellen Stand der Landeskundendidaktik und führt in die kulturwissenschaftlichen Landeskundeansätze ein, an die mit dem hier untersuchten Unterricht angeknüpft wird.

Auf diese Kapitel zu den theoretischen Hintergründen folgen zwei kürzere theoretische Kapitel, deren Inhalte für die Datenanalysen relevant sind: Kapitel 2.3 behandelt das Thema integrierter Fremdsprachen-Sachfach-Unterricht und zeigt auf, in welcher Situation sich der universitäre Fachunterricht befindet,

der im Rahmen von Fremdsprachenstudiengängen stattfindet. Kapitel 2.4 ist der epistemischen Funktion des Schreibens gewidmet; da die Studierenden ihre Beiträge in der asynchronen Online-Diskussion verschriftlichen, ist davon auszugehen, dass dies einen Einfluss auf das Lernpotenzial der Diskussionen hat.

In Kapitel 3 der Arbeit wird der spezifische Untersuchungskontext zusammengefasst, d. h. auf das Fach Germanistik an der Universität Stockholm eingegangen, sowie die Didaktik des Landeskundeunterrichts erläutert und somit an Kapitel 2.2 angeknüpft.

Daran schließt in Kapitel 4 die Präsentation der Forschungsmethode an: Nach einigen Vorüberlegungen zu Erkenntnisinteresse und Forschungsverständnis wird das Forschungsdesign beschrieben, d. h. die Methoden der Datenerhebung und -auswertung. Die Methode der Datenauswertung folgt hauptsächlich der qualitativen Inhaltsanalyse. Abgeschlossen wird das Kapitel mit Reflexionen über das Forschungsdesign aus forschungsethischer Perspektive.

Es folgt der Teil der Arbeit, in dem die Analyseergebnisse präsentiert werden: Zunächst werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der Detailanalyse einer Online-Diskussion zusammengefasst; Ziel ist es, Faktoren zu identifizieren, die das Geschehen während einer asynchronen Online-Diskussion beeinflussen, sowie Merkmale der Diskussionen zu beschreiben. Die Erkenntnisse stellen die Grundlage für die weitere Datenanalyse dar, denn das Potenzial asynchroner computervermittelter Diskussion für landeskundliches Lernen kann in seiner Komplexität nur beschrieben werden, wenn Aspekte wie beispielsweise Zeitpunkte der Bearbeitung, Beitragslänge, studentische Interaktion, Lehrerrolle und die Rolle von Studierenden mit Deutsch als L1 berücksichtigt werden. Zudem zeigen diese ausgewählten Einflussfaktoren, wie Lernprozesse initiiert werden können.

In Kapitel 6 wird schließlich das Lernpotenzial der Diskussionen für kulturbezogenes Lernen herausgearbeitet. Ausgangspunkt der Analyse sind die im Diskussionsforum gestellten Aufgaben und die Vorgehensweisen der Studierenden bei der Aufgabebearbeitung. So kann aufgezeigt werden, dass die Studierenden verschiedene Modi der Aufgabebearbeitung wählen, beispielsweise das Zusammenfassen von Sachwissen oder das Erzählen von persönlichen Erlebnissen. Eine Auswahl der identifizierten Modi (Zusammenfassung von Sachwissen, Gegenwartsbezüge, Begriffs- und Deutungsreflexionen, Perspektivenübernahme und narrative Zugänge) wird ab Kapitel 6.2 im Hinblick auf Vor- und Nachteile für landeskundliches Lernen hin untersucht. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse und Implikationen für die Gestaltung der Unterrichtspraxis zusammengefasst.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien

Seit dem Aufkommen der digitalen Medien¹ werden diese auch für das Fremdsprachenlernen genutzt, wobei zunächst grob zwischen folgenden Verwendungsformen von digitalen Medien bzw. E-Learning² im Fremdsprachenunterricht unterschieden werden kann: der „Verteilung (Distribution) von Lernmaterial, [und der] Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden sowie zwischen Lernenden bzw. Lehrenden untereinander“ (Rösler 2010a, 9)³. Beide Verwendungsformen sind derzeit für das Fremdsprachenlernen gleichermaßen relevant und es lässt sich folgender Trend beschreiben: Während auf der einen Seite eine „Tendenz zur weitgehenden Individualisierung des Lernens“ festzustellen ist, da Lerner durch digitale Medien z. B. die Möglichkeit haben, individuelle Lernpfade zu beschreiten, kann zudem eine „weitere Verbreitung kooperativen Lernens“ beobachtet werden (Rösler 2010b, 1210), das z. B. durch asynchrone computervermittelte Kommunikation ermöglicht wird.

Als Beispiele für die Verwendung digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen⁴ lassen sich erst einmal das Bearbeiten von automatisch korrigierten Lückentexten auf zu Lehrbüchern gehörenden CD-ROMs oder einschlägigen Internetseiten sowie das Üben von Vokabeln und grammatischen Strukturen auf

-
- 1 Siehe zur Auseinandersetzung mit dem Begriff des Mediums im Kontext des Fremdsprachenunterrichts: Rösler 2010b, 1199f. Er stellt fest, dass dieser nicht „aus einer linguistischen, medienwissenschaftlichen, semiotischen oder kommunikationswissenschaftlichen Perspektive abgeleitet werden“ könne: „Ein fremdsprachendidaktisches Medienverständnis hat als Ausgangspunkt die Idee von Medien als Mittlern, die dafür sorgen, dass Wissen und Fertigkeiten erworben werden. [...] Medien sind sowohl Transporteure von Informationen als auch Vehikel der Kommunikation.“
 - 2 Die Begrifflichkeiten im Bereich Lernen mit digitalen Medien sind alles andere als einheitlich und nicht klar einzugrenzen. Siehe zu einem Überblick: Rösler 2010a, Kapitel 1. Im Folgenden wird E-Learning in einem umfassenden Sinne als das Lernen und Lehren mit digitalem Material oder unter Verwendung digitaler Kommunikationskanäle verstanden (vgl. Rösler 2010a, 8).
 - 3 Rösler zählt noch die Kooperation hinzu, wobei diese m. E. in die Kategorie Kommunikation fällt, da Letztere eine Voraussetzung für Kooperation ist, so dass hier zunächst davon abgesehen werden kann.
 - 4 Zu einer (nicht mehr ganz aktuellen) kritischen Zwischenbilanz von Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien siehe Rösler 2008.

Smartphones⁵ nennen, wobei diese Einsatzmöglichkeiten meist unter die Kategorie CALL fallen. CALL steht für *Computer-Assisted Language Learning* und prägte vor allem die Anfangsjahre von computergestütztem Fremdsprachenlernen.⁶ Seitdem vielen Fremdsprachenlernern auch mobile Endgeräte zur Verfügung stehen, könnte man jedoch von einem Revival von CALL sprechen: Apps wie *Duolingo* werden für das Selbstlernen angeboten und haben den instruktionalen Charakter, der typischerweise mit CALL verbunden wird.⁷

Zum kooperativen Arbeiten mit digitalen Medien gehören u. a. das gemeinsame Verfassen von Texten, das Erstellen von Podcasts oder Filmen, oder das, was unter computervermittelter Kommunikation (CMC: *Computer-Mediated Communication*)⁸ verstanden wird, wie das Diskutieren von Kurzgeschichten im didaktischen Chatraum, der interkulturelle Austausch in virtuellen Welten, im Chat oder durch die App *WhatsApp*, oder eben auch die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen in Online-Foren.

Entsprechend des Bewusstseins, dass „[d]er Einsatz von digitalen Medien nur dann sinnvoll [ist], wenn er sinnvoll ist“ (Rösler 2006a, 69), versucht die fremdsprachendidaktische Forschung Klarheit in die Frage zu bringen, welchen Sinn bzw. Mehrwert digitale Medien für das Fremdsprachenlernen haben. Reinmann (2005, 76–78) erörtert ausgehend von Hauptfunktionen⁹ das Potenzial digitaler Medien für Lernumgebungen im Allgemeinen, die im Folgenden auf das Fremdsprachenlernen zugeschnitten werden sollen (vgl. Biebighäuser 2014, 98), mit besonderem Fokus auf das Potenzial für landeskundliches Lernen:

Distribution, Repräsentation und Exploration: Distribution meint die „zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit von Informationen und Materialien“ (ebd., 98), dank derer Lernende und Unterrichtende Zugang haben zu z. B. Zusatzmaterialien zu Lehrwerken auf den Seiten der Verlage und zu unter Umständen tagesaktuellen authentischen¹⁰ Materialien aus der fremdsprachigen Lebenswelt. Dass digitale Medien hier nicht nur ein Potenzial besitzen, sondern es auch

5 Siehe zum sogenannten mobilen Lernen (auch M-Learning) mit mobilen Endgeräten u. a. Falk 2015, zum Fremdsprachenlernen mit Apps Biebighäuser 2015.

6 Die zu Beginn stattfindende „Hotpotatisierung der digitalen Übungswelt“, die einen „Rückschritt hinter die Vielfalt bereits vorhandener Übungsformate“ bedeutete, wird anschaulich beschrieben in Rösler 2010b, 1206.

7 Eine ausführliche Beschreibung der App *Duolingo* findet sich in Falk/Götz 2016.

8 Im Deutschen auch CvK = computervermittelte Kommunikation.

9 Diese differenzieren die eingangs erwähnten Verwendungsformen von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht nach Rösler 2010a, 9.

10 Für eine Diskussion des Begriffs der Authentizität im Fremdsprachenunterricht siehe van Lier 1996, 123–147. Siehe auch Lamy/Goodfellow 2010, 118, Biebighäuser/Zibebius/Schmidt 2012, 20, sowie Rösler 2012b, auch wenn dort ‚Authentizität‘ nicht genannt wird.

problematisch sein kann, wenn Lernende beispielsweise im Rahmen von eigenständigen Recherchen landeskundliche Informationen googeln, zeigt anekdotisch das kleine Experiment von Koreik, der im Suchfenster der Google-Bildersuche „deutsche Jugend“ eingibt:¹¹

Von den ersten zehn Einträgen [...] stammten vier aus der NS-Zeit, drei waren der Neonazi-Szene zuzuordnen, einer zeigte ein Plattencover der FDJ [...], in einem Fall wurde eine Karikatur gezeigt, auf der als Ausländer skizzierte Jugendliche vor der Schule offensichtlich einen deutschen Schüler verprügeln [...]. (Koreik 2011, 597)

Eine weitere Hauptfunktion digitaler Medien ist die *Repräsentation*, d.h. die Möglichkeit, „Informationen in verschiedenen Symbolsystemen darzustellen, Text, Bild und Animation zu kombinieren“ (Reinmann 2005, 76); jedes Symbolsystem schult dabei die entsprechende rezeptive Fähigkeit. Durch die multimediale Präsentation von Lerngegenständen können verschiedene Lernertypen angesprochen werden und durch die Kombination Synergieeffekte erzielt werden. Die mehrkanalige Repräsentation ist zudem heutzutage die authentische Form der Informationsvermittlung, so dass ein handlungsorientierter Sprachunterricht als sinnvoll betrachtet werden kann, wenn er „Sprache und Kultur in der Vielfalt ihrer natürlichen vorkommenden Medien“ (Roche 2010, 1244) vermittelt. Zugleich können Lernende durch digitale Medien die Produkte ihrer Arbeit in verschiedenen Symbolsystemen präsentieren, z.B. als Podcasts, Filme oder Blogs, wie im landeskundlichen *Blog der Göteborger Deutsch-Studenten* (vgl. Havermeier/Junker 2013).

Die Funktion der *Exploration* benennt die Möglichkeit der Interaktion des Lernalters mit dem Material, z.B. im Rahmen von interaktiven Selbstlernmaterialien, Planspielen oder Simulationen, was schon darauf hinweist, dass dem Faktor der Interaktivität eine wichtige Rolle beim Lernen mit digitalen Medien zukommt (vgl. Zeyer/Stuhlmann/Jones 2016) und zu den anderen beiden Hauptfunktionen *Kommunikation und Kollaboration* überleitet, die in dieser Arbeit im Zentrum stehen:

Digitale Medien ermöglichen die (computervermittelte) Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden oder Lernenden untereinander, wobei diese asynchron, d.h. zeitversetzt, oder synchron, d.h. (nahezu) zeitgleich, stattfinden kann, sowie mündlich oder schriftlich. So besteht beispielsweise die Möglichkeit, E-Mail-Klassenpartnerschaften zu pflegen und so das interkulturelle Lernen¹² zu fördern (vgl. besonders O’Dowd 2007) oder mit L1-Sprechern in

11 Zu „Chancen und Risiken der Arbeit mit authentischen Materialien“ siehe auch Rösler 2010b, 1207 f.

12 Der Begriff des interkulturellen Lernens wird in Kapitel 2.2.1 problematisiert.

Kontakt zu treten und die Fremdsprache in authentischen Situationen zu verwenden. Nach Rösler (2010a, 50f) liegt das Hauptpotenzial des asynchronen Modus somit darin, dass – rein praktisch – bei raumüberschreitenden Projekten verschiedene Zeitzonen keine Rolle mehr spielen und dass die Lernenden mehr Zeit zur Reflexion haben. Synchrones Arbeiten hingegen erlaubt es, dass man z. B. in einer Videokonferenz direkt miteinander redet. Funktionierende Kommunikation ist zudem die Voraussetzung für *Kollaboration*, das gemeinsame Arbeiten mehrerer Lernender, indem sie beispielweise in virtuellen Welten kollaborativ landeskundliche Aufgaben bearbeiten (vgl. Biebighäuser 2014).

Die fünf Hauptfunktionen digitaler Medien sind jedoch nur aus analytischen Gründen voneinander getrennt; werden digitale Medien in den Fremdsprachenunterricht integriert, sind je nach Unterrichtsphase oder Aufgabensequenz alle oder mehrere Funktionen unterschiedlich gewichtet. In dem im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Unterricht beispielsweise steht die Kommunikation zwischen Studierenden im Mittelpunkt, wobei dadurch, dass die Diskussion auf der Lernplattform gespeichert wird, die Funktion der zeit- und ortsunabhängigen Distribution eine wesentliche Rolle für das Lernpotenzial spielt, ebenso wie die Studierenden oftmals vor dem Verfassen ihrer Beiträge selbständig Recherchen anstellen. Ausgangspunkt der Diskussionen sind darüber hinaus in verschiedenen Symbolsystemen repräsentierte Informationen, vor allem Texte, Videos und Fotografien.

Diese knappe Darstellung der verschiedenen Hauptfunktionen digitaler Medien zeigt, dass es eine große Bandbreite an verschiedenen Einsatzmöglichkeiten für das Fremdsprachenlernen gibt. Im Folgenden steht das gesteuerte Fremdsprachenlernen im Fokus. Digitale Medien können in diesem Zusammenhang nicht nur in Selbstlern- oder Kooperationsphasen des Unterrichts integriert werden, sondern gesamte Lehrveranstaltungen modifizieren. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn alle zwei Wochen stattfindender Präsenzunterricht mit dazwischenliegenden Online-Phasen kombiniert wird, in denen die Lernenden allein oder in Kooperation Aufgaben bearbeiten. Dabei sind Integration und Modifikation als Enden eines Kontinuums zu verstehen, wobei vollvirtuelle Online-Kurse, die ohne physischen Kontakt aller Beteiligten ablaufen, am einen Ende des Kontinuums zu verorten sind.

Während solche Distanzlernangebote (vgl. Platten 2010, 1192f) für gewisse Kontexte durchaus sinnvoll sind, zeigt sich jedoch nach einer anfänglichen Begeisterung um vollvirtuelle Lernangebote, dass das Konzept des Blended Learning als relevanter angesehen wird: Blended Learning „ist aus der Einsicht erwachsen, dass die traditionellen Lehr-/Lernformen mit ihren bekannten

Schwächen und Engpässen sich eben doch nicht so ohne Weiteres durch eLearning-Maßnahmen ersetzen lassen“ (Kohn 2006, 286).

Da das im Rahmen dieses Forschungsprojekts untersuchte Seminar im Blended-Learning-Modus stattfand und das Lernpotenzial von asynchronen Online-Diskussionen nur in diesem Kontext herauszuarbeiten ist, soll diese Lernform im nächsten Unterkapitel genauer diskutiert werden.

2.1.1 Blended Learning

Blended Learning (auch: hybrides oder kombiniertes Lernen)¹³ wird überwiegend definiert als

ein abnehmerorientierter Mix von verschiedenen didaktischen Methoden und Lernformen [...]. Durch eine möglichst optimale Kombination und ein ausgewogenes Verhältnis von Präsenzunterricht, Selbststudium und Lern- und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen soll ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden. (Kranz/Lüking 2005, 1)

Sowohl die Kombination aus Präsenzunterricht und Online-Komponente als auch die Gestaltung der jeweiligen Komponente kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen: Präsenzveranstaltungen können durch Online-Komponenten unterstützt werden und umgekehrt, je nachdem, wie didaktische Überlegungen sowie der institutionelle Rahmen das Design der Lehrveranstaltung beeinflussen. Gleiches gilt für die konkrete Ausgestaltung der beiden Komponenten: Ob die Online-Komponente hauptsächlich eine Selbstlernphase im digitalen Raum ist oder durch Phasen der synchronen bzw. asynchronen Kommunikation geprägt ist, hängt vom Kontext ab. Ebenso ist die technische Ausgestaltung der Online-Komponenten nicht festgelegt: Zum Einsatz können E-Mail-Programme, *Skype*, Lernplattformen, Web-2.0-Anwendungen oder virtuelle Welten u.a. kommen. Die konkrete Ausformung ist auch hier stets abhängig vom Kontext des jeweiligen Szenarios und es gilt: Wie auch immer es gestaltet wird, es sollte Mittel zum Zweck sein, nicht Selbstzweck.

Es ist also eine Vielzahl an Blended-Learning-Szenarien möglich; um diese beschreiben zu können, ist es erforderlich, diese zu kategorisieren, wobei es einen Unterschied macht, ob die Kategorisierung einen Orientierungsrahmen

13 Im angloamerikanischen Raum auch: Distributed Learning, Integrated Learning, Flexible Learning, Hybrid Teaching (vgl. Reinmann 2005, 103). Reinmann weist darauf hin, dass „hybrides Lernen das am häufigsten anzutreffende Synonym für Blended Learning im deutschen Sprachraum“ ist (ebd.).

geben soll oder eher im Sinne einer Modellbildung für die Erforschung von Blended-Learning-Szenarien herangezogen wird.

Eine besonders für die Unterrichtspraxis brauchbare Unterscheidung liefern Rösler und Würffel (2010a), die Schulmeisters allgemein gehaltene Szenarien für die Hochschullehre (vgl. Schulmeister 2005, 175–187) auf den Fremdsprachenunterricht applizieren und konkretisieren: *Szenario 1* bezeichnet die Ergänzung des Präsenzunterrichts durch Interneteinsatz, durch z. B. das Bearbeiten von offenen oder geschlossenen Übungen im Internet (vgl. Rösler/Würffel 2010a, 7, Stracke 2007). Dabei ist es denkbar, dass der Interneteinsatz innerhalb oder außerhalb des Präsenzunterrichts stattfindet. In *Szenario 2* wird der Präsenzunterricht durch eine Online-Komponente unterstützt, die z. B. mit Hilfe einer Lernplattform oder einer Web-2.0-Umgebung organisiert wird. Lernende senden beispielsweise eine Hausaufgabe über eine Lernplattform ein (vgl. Rösler/Würffel 2010a, 7) oder laden sich das Lernmaterial von der Lernplattform herunter. Es findet jedoch keine direkte Integration des in der Online-Komponente Erarbeiteten in den Präsenzunterricht statt.

Das in dieser Arbeit untersuchte Setting entspricht *Szenario 3*: Es bezeichnet die inhaltliche Verzahnung von Präsenzunterricht und Online-Phasen, wobei die beiden Komponenten gleichwertig sind. Beispielsweise können diese Phasen alternieren oder es können, wie im vorliegenden Fall, Präsenzseminare durch Online-Phasen vorbereitet werden. Teile des Präsenzunterrichts finden also „nicht mehr als solche statt“ (ebd.), sondern sind in die Online-Phase verschoben.¹⁴

Diese Szenarien sind insofern sehr weit formuliert, als man sich die Frage stellen kann, bei welchem Fremdsprachenunterricht – zumindest in Deutschland und Schweden – es sich nicht um Blended Learning handelt. Hinsichtlich dessen ist im Übrigen davon auszugehen, dass die Digitalisierung des Alltags auch in Zukunft weiter voranschreitet und Blended Learning immer selbstverständlicher wird: „It may even become so ubiquitous that we will eventually drop the word blend and just call it learning“ (Graham 2006, 7).

Engere Definitionen betrachten demgemäß lediglich solche Szenarien als Blended Learning, in denen entsprechend Szenario 3 die Unterrichtsinhalte integrativ sowohl online als auch im Präsenzunterricht behandelt werden und eine inhaltliche Verzahnung von Online- und Präsenzkomponente vorliegt. Die oben

14 Beschrieben wird außerdem *Szenario 4*, bei dem es sich um hauptsächlich virtuell stattfindenden Unterricht in einem virtuellen Klassenzimmer oder einer virtuellen Welt wie *Second Life* handelt (vgl. Rösler/Würffel 2010a, 7).

zitierte Definition von Kranz und Lüking lässt sich dahingehend interpretieren.¹⁵

Bezüglich der Definitionen und Szenarienbeschreibungen des Blended Learning lässt sich feststellen, dass die implizite Funktion der Definitionen bzw. des Szenarios eine ausschlaggebende Rolle dafür spielt, welches Lernszenario als Blended Learning verstanden wird – und welches nicht. Graham unterscheidet, in Anlehnung an Gibbons und Bunderson (2005), im Hinblick auf die Modellbildung von Blended Learning zwischen „explore, explain und design models“ (2006, 15ff).¹⁶ Die Erkenntnis, dass Modelle entweder versuchen, das abzubilden, was es gibt (*explore*-Modell), oder nachzuvollziehen, wieso etwas passiert (*explain*-Modell), bzw. beschreiben, was wie umgesetzt werden muss, damit etwas eintritt (*design*-Modell, vgl. Würffel 2014, 151), spielt auch für Blended-Learning-Definitionen und -Szenarien eine Rolle. Die Szenarienbeschreibungen von Rösler und Würffel fallen dementsprechend in die *explore*-Kategorie.

Ein differenzierteres (*explore*-)Modell, das in der Forschung hilft, Aspekte und Phänomene des Blended Learning zu kategorisieren und zu systematisieren, gleichzeitig aber auch in der Praxis Leitfaden für die Planung sein kann, liegt von Kirchhoff (2008, 77–121) vor. Es bildet die theoretische Grundlage für die Beschreibung des hier untersuchten Blended Learning in Kapitel 3.2.7. In Kirchhoffs detailliertem Modell von Blended-Learning-Szenarien im Fremdsprachenunterricht wird zwischen sechs Parametern und ihren Realisierungsformen unterschieden, mit deren Hilfe alle Aspekte von Blended Learning erfasst werden können:

Unter (1) *Modi* wird die Unterscheidung in Präsenz- und Online-Komponente verstanden, die Verhältnisse der Modi zueinander wird durch den Parameter (2) *Integrationsmodelle* beschrieben. Hierbei spielen Sequenzierungsmuster, d. h. die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten eine Rolle, aber auch die Integrationsstiefe, d. h. beispielsweise die inhaltliche Verzahnung von Präsenz- und Online-Komponente. Der Parameter (3) *Distribution der Lehr- und Lernziele* umfasst den Bereich der Vermittlung von Lehr- und Lernzielen durch verschiedene Modi

15 Es liegen in diesem Sinne auch Versuche vor, Blended Learning über Prozentangaben zu definieren. Nach Allen, Seaman und Garrett (2007, 5) ist ein Szenario dann als Blended Learning zu bezeichnen, wenn 30 bis 79% eines Kurses online erfolgen. Der Versuch, Blended Learning über genaue Prozentangaben zu definieren, wird hier jedoch nicht als zielführend betrachtet.

16 Die Begriffe Szenario und Modell werden teilweise synonym gebraucht. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch von der folgenden Unterscheidung ausgegangen: Szenarien sind Beschreibungen möglicher Durchführungen, Modelle hingegen sind theoretische Beschreibungen, die als Muster gelten können. Szenarien zeigen also auf, was in der Praxis vorhanden ist und dort häufig anzutreffen ist.

(parallele Distribution) oder durch einen Modus (isolierte Distribution). Weiter wird unterschieden zwischen dem Parameter (4) *Lehr- und Lernmethoden*, der die Methodenwahl in den verschiedenen Modi beschreibt, und (5) *Aufgaben von Lehrenden und Lernenden*, mit deren Hilfe Interaktionsmuster (z.B. individuelle vs. kollaborative Sprachlernszenarien) sowie die verschiedenen Lehrer- und Lernerrollen beschrieben werden können. Zuletzt benennt der Parameter (6) *Lernorte* eine Vielzahl an konkreten und virtuellen Lernorten.¹⁷

Ein Aspekt, der oftmals im Zusammenhang mit Blended Learning genannt wird und die Popularität der Lernform erklären kann, ist die Annahme, dass aus der sinnvollen Kombination von Präsenzunterricht und Online-Komponente eine neue Lehr-/Lernform entsteht, die einen Mehrwert gegenüber reinem E-Learning und reinem Präsenzunterricht hat, wobei der Mehrwert darin besteht, dass die Stärken von E-Learning Schwächen von Präsenzunterricht ausgleichen und umgekehrt:

Wenn die Lernformen also in einer Art und Weise miteinander verknüpft werden, dass jede Lernform ihre Stärken ausspielen kann, umgekehrt die jeweiligen Schwächen von anderen Lernformen kompensiert werden, dann – und nur dann – entsteht ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile. (Schlüter 2004, 35)

Dementsprechend wird in didaktischer Ratgeber- und Forschungsliteratur zu Blended Learning aufgeführt, welche Stärken und Schwächen Präsenz- und Online-Komponenten besitzen. Die hauptsächlichsten Stärken von Präsenzunterricht liegen demnach in der Eingebundenheit der Lerner in einer sozialen Gruppe, was für den Lernerfolg als wichtig erachtet wird (vgl. z.B. Strathmann 2009, 24, Hess 2003, 22), sowie in der Möglichkeit, dass die Lehrenden unmittelbar auf Schwierigkeiten und Probleme reagieren können und dass Lernkontrollmöglichkeiten durch die Lehrenden bestehen (vgl. z.B. Kranz/Lüking 2005, 1). Zu den Stärken von reinem E-Learning zählt demnach vor allem die Unabhängigkeit der Lernenden von Zeit und Raum (vgl. z.B. Sauter/Sauter/Bender 2003, 68; Graham 2006, 1), die nicht nur bedeutet, dass die Lernenden die Aufgaben an einem frei wählbaren Ort und zu einem flexiblen Zeitpunkt erledigen können, sondern auch in einem individuellen Tempo. Diese Flexibilisierung des Lernprozesses, die bei Blended Learning auch hinsichtlich der Methoden und der Lernwege besteht, ist der am häufigsten angeführte Vorteil von Blended Learning.

17 Würffel weist darauf hin, dass das Modell nicht in allen Bereichen zu Ende gedacht ist. Ein umfassendes Modell des Blended Learning sei ein Desiderat (2014, 150).

Betrachtet man jedoch genauer, welche Stärken und Schwächen den einzelnen Lernformen zugeschrieben werden, zeigt sich schnell, dass diese Charakterisierungen oftmals nicht haltbar sind bzw. nicht pauschal für jedes Szenario gelten. Offensichtlich ist dies schon bei der Annahme, dass E-Learning von der Unabhängigkeit der Lernenden von Zeit und Raum gekennzeichnet sei. Während es in Online-Phasen noch möglich ist, dass Lernende unabhängig von einem bestimmten Ort lernen (sofern sie/er einen eigenen transportablen PC besitzt und sich nicht an öffentliche Computer an der Universität begeben muss), ist die Aussage, dass dies zeitlich unabhängig geschieht, äußerst problematisch und gilt vielleicht noch für die Arbeit mit Selbstlernmaterialien, die individuell bearbeitet werden.

Reine Online-Szenarien, in denen Phasen der Kommunikation mit Lehrenden und anderen Lernern vorgesehen sind, funktionieren jedoch nicht ohne zeitliche Vorgaben, wobei die zeitliche Abhängigkeit bei Aufgabenstellungen, die synchron bearbeitet werden, ebenso hoch ist wie bei Präsenzunterricht – hier wirkt sich vielmehr die räumliche Flexibilität aus. Auch asynchrone Diskussionen sind, wie die Analyse der Bearbeitungszeiten in Kapitel 5.3 zeigen wird, stark abhängig von zeitlichen Vorgaben, weil diese z.B. dafür sorgen, dass schon frühzeitig in der Online-Phase Beiträge gepostet werden. Die Loslösung von Zeit und Raum ist daher kaum möglich, höchstens eine Flexibilisierung dieser Parameter (vgl. Launer 2007, 127).

Ein weiteres Beispiel dafür, dass sich bestimmte angeblich typische Eigenschaften von Lernformen bei näherer Betrachtung als problematisch erweisen, ist die Annahme, dass im Präsenzunterricht Lernkontrollmöglichkeiten durch die Lehrenden bestehen und individuelle Beispiele und Übungen gegeben werden können (vgl. Kranz/Lüking 2005, 1). Abgesehen davon, dass dies nicht für große Lernergruppen gilt, verbirgt sich darin der Umkehrschluss, das E-Learning dieses Potenzial nicht im gleichen Ausmaß oder gar nicht besitzt, was nicht zutreffend ist, denn im E-Learning sind Lernkontrollen und die Bereitstellung individueller Übungen ebenso möglich, durch *tracking*-Software und andere technische Mittel unter Umständen sogar noch auf eine differenziertere Weise. Vielmehr gilt für Online-Phasen, dass seitens der Lehrenden z.B. durch einen Wechsel der Sozialformen nur begrenzt und kaum spontan auf Probleme, Stimmung etc. reagiert werden kann, was vermutlich eine der größten Schwächen von Blended-Learning-Szenarien und reinem E-Learning ist (vgl. dazu auch Kirchhoff 2008, 105).

Aussagen über einen Mehrwert von Blended Learning sind also generell schwer zu treffen, vor allem, wenn sie sich, so wie es bislang dargelegt wurde, auf die Lernform im Allgemeinen beziehen. Der anzunehmende Mehrwert eines

Blended-Learning-Szenarios konstituiert sich für den Fremdsprachenunterricht noch einmal anders – und auch dort nicht einheitlich – als z. B. für Fachinhalte vermittelnde Hochschulseminare, was freilich an den verschiedenen Zielen liegt (vgl. Nicolson/Murphy/Southgate 2011, 8), und somit noch einmal anders für den hier untersuchten integrierten Fremdsprachen-Sachfach-Unterricht, in dem sowohl inhaltliches als auch sprachliches Lernen stattfinden soll (vgl. Kapitel 2.3).

Aufgrund der hohen Anzahl an Möglichkeiten, digitale Medien in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, weisen Rösler und Würffel (2010a, 9) außerdem darauf hin, dass keine allgemeingültigen Aussagen darüber getroffen werden können, welche „Methoden, Inhalte, Aufgaben- und/ oder Sozialformen etc. besser für Präsenzphasen oder Online-Phasen geeignet sind“ (ebd.), auch wenn Aussagen wie „Selbstlernphasen mit selbstkorrigierenden Übungen machen mehr Sinn in Online-Phasen, da die Präsenzphase eher zum interaktiven Austausch [...] genutzt werden sollte“ (ebd.) durchaus einleuchtend sind. Die Abwägung, wie ein Blended-Learning-Szenario konkret ausgestaltet werden soll, hängt nicht nur von dem ab, was vermittelt werden soll, sondern auch von dem Kontext, d.h. z.B. den technischen Vorkenntnissen der Beteiligten, den technischen Voraussetzungen sowie den Lernzielen.

Aufgrund der schnellen Entwicklung der digitalen Medien, die es inzwischen ermöglichen, präsenzhnliche Kontakte auch über Distanz aufzubauen, wird daher in der Forschung vielmehr zwischen asynchronen und synchronen Phasen unterschieden (vgl. Rösler/Würffel 2010a, 9, vgl. Nguyen 2008, 4). Diese Modi besitzen unterschiedliche Potenziale:¹⁸ Synchronen Phasen, zu denen neben Voice-Chat und Text-Chat auch Präsenzunterricht gezählt werden kann (vgl. Nicolson/Murphy/Southgate 2011, 14), eignen sich besonders für informelles Tutorieren oder Lerner-Lerner-Interaktion in informellen Arbeitsgruppen (vgl. ebd.), während asynchrone Phasen, weil sie den Lernenden die Möglichkeit geben, intensiver zu reflektieren, für entsprechende Aufgaben als sinnvoll angesehen werden.

Das folgende Unterkapitel widmet sich im Anschluss daran zunächst in aller Kürze Merkmalen asynchroner und synchroner computervermittelter Kommunikation im Allgemeinen, dann dem lerntheoretischen Hintergrund für den Einsatz von computervermittelter Kommunikation und fokussiert daraufhin den Einsatz asynchroner Formen im Fremdsprachenunterricht.

18 Es ist daher auch problematisch, wenn in Forschungsüberblicken zu computervermittelter Kommunikation nicht durchgängig zwischen den beiden Modi unterschieden wird (vgl. z. B. Nguyen 2008, Abrams 2003, 157f).

2.1.2 Computervermittelte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Die Frage, was computervermittelte Kommunikation (CMC) ist, wird je nach zugrundeliegender Perspektive unterschiedlich beantwortet, d. h. beispielsweise technisch differenziert, mit einem Fokus auf CMC als Werkzeug, als Prozess oder interpersonale Interaktion: „In other words, CMC is a generic term that embodies all forms of communication between individuals and among groups via networked computers“ (Nguyen 2008, 2).

Besondere Merkmale von CMC werden häufig auf der Folie von Face-to-Face-Kommunikation beschrieben, so wie es auch in der folgenden kurzen Darstellung geschieht, die auf Nguyen (ebd., 3) beruht und die Vorlage für die weiteren Ausführungen zu CMC im Fremdsprachenunterricht liefert:¹⁹

Technische Merkmale: Interpersonale Kommunikation wird durch CMC erleichtert, sie kann zwischen einzelnen oder vielen stattfinden. Die Kommunikation kann synchron, d. h. nahezu zeitgleich, und asynchron, d. h. zeitversetzt, stattfinden. In beiden Fällen ist die Kommunikation insofern ortsunabhängig, als diejenigen, die miteinander kommunizieren, nicht am gleichen Ort sein müssen. Die zeitliche Flexibilisierung wurde bereits in Kapitel 2.1.1 kommentiert, ist aber, generell gesprochen, beim synchronen Modus weniger gegeben als beim asynchronen Modus.²⁰ Während CMC in den Anfangsjahren zunächst ausschließlich textbasiert stattfand, gibt es heute auch audiobasierte Möglichkeiten wie Video- oder Voice-Chat bzw. die Möglichkeit, text- und audiobasierte Kommunikation zu mischen,²¹ wobei die Beiträge zu einem späteren Zeitpunkt gelesen/gehört werden können. Die Ausführungen in den folgenden Kapiteln beziehen sich, sofern nicht anders angegeben, auf textbasierte computervermittelte Kommunikation.

Sprachliche Merkmale: Die sprachlichen Merkmale von CMC unterscheiden sich stark je nach Modus (asynchron oder synchron). Übergreifend lässt sich feststellen, dass die Sprache von CMC sowohl „konzeptionell schriftlich“ als auch „konzeptionell mündlich“ (vgl. Koch/Oesterreicher 1994) sein kann.

Soziale Merkmale: Nguyen (2008, 3) nennt mit Bezug auf verschiedene Studien, die untersuchten, wie Benutzer/-innen CMC empfinden, Unpersönlichkeit

19 Nguyen 2008 unterscheidet in seiner Darstellung nicht deutlich zwischen dem asynchronen und dem synchronen Modus.

20 Dass dies nicht so leicht zu trennen ist, wird z. B. bei Chaträumen deutlich, in denen Nachrichten auch dann gesendet werden können, wenn gerade kein Chatpartner online ist.

21 Dies ist z. B. in der App *WhatsApp* möglich, mit der sowohl Audio- als auch Textnachrichten geschickt werden können.

(„impersonality“) als das hervorstechende Merkmal. Dies kann auf die sogenannte Kanalreduktion zurückgeführt werden:

Bei computervermittelter Kommunikation via getipptem Text sind [...] die meisten Sinnesmodalitäten im interpersonalen Zusammenhang ausgeschlossen: Man kann zwar den Computer riechen und die Computertatstatur fühlen, doch diese Sinnesmodalitäten sind nicht auf das kommunikative Gegenüber anzuwenden – dieses ist vornehmlich nur textuell präsent. Die im Vergleich zur Face-to-Face- bzw. Body-to-Body-Situation drastische *Kanalreduktion* auf der physikalischen Reizebene gehe auf psycho-sozialer Ebene mit einer Verarmung der Kommunikation [...] einher. (Döring 2003, 149, Hervorhebung im Original)

Die Unpersönlichkeit computervermittelter Kommunikation kann so zu Missverständnissen führen, da wichtige nonverbale und paraverbale Aspekte wegfallen. Durch das Herausfiltern sogenannter sozialer Hinweisreize wie Gestalt, Kleidung, Geschlecht, Alter, laute Stimme etc. kann sowohl prosoziales als auch antisoziales Verhalten (sogenanntes *flaming*) gefördert werden (vgl. ebd., 54f).

Bei Kanalreduktion und Filtertheorie handelt es sich aber auch um die Gründe, die in den 1990er Jahren zum Einsatz von besonders synchroner computervermittelter Kommunikation in den Fremdsprachenunterricht führte: Da Sprachenlernende nur in den seltensten Fällen einen PC besaßen, wurde synchrone computervermittelte Kommunikation (SCMC) in Form von didaktisierten Chats in den Face-to-Face-Unterricht integriert. So kann nachgewiesen werden, dass SCMC für eine gleichberechtigtere Teilnahme aller Lernenden sorgen kann: Studierende, die in Face-to-Face-Diskussionen eine zurückhaltendere Rolle einnehmen, nehmen verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Beauvois 1992, Bump 1990) häufiger an Online-Diskussionen teil, wobei die gesteigerte Teilnahme der Tatsache zugeschrieben wird, dass Aspekte wie z.B. Geschlecht, Klasse und Akzent in den textbasierten Umgebungen der Online-Kommunikation nicht zu erkennen sind (vgl. auch O’Dowd 2007, 2). Beauvois und Eledge können bestätigen, dass zurückhaltende Studierende von dem Einsatz von SCMC profitieren: Sie beziehen das Verhalten während Online- und Face-to-Face-Diskussionen auf Persönlichkeitstypen von Myers-Briggs²² und

22 Der Myers-Brigg-Typenindikator stellt ein vor allem im Personalwesen verwendetes Instrument dar, um die von C. G. Jung entwickelten psychologischen Typen zu erfassen. In der psychologischen Wissenschaft wird die Verlässlichkeit des Tests in Frage gestellt (vgl. Hunsley / Lee / Wood 2003).

zeigen so, dass introvertierte Typen aktiver an den Online-Diskussionen teilnahmen als an Face-to-Face-Diskussionen (vgl. Beauvois/Eledge 1994, 35).²³

Lerntheoretischer Hintergrund

Interaktionistisch-kognitivistische und interaktionistisch-soziokulturelle Fremdsprachenerwerbtheorien bilden die Basis für den Einsatz computervermittelter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (vgl. z. B. Lamy/Hampel 2007, 19–30, Warschauer 1997, 470–472, Brandl 2012, 2–4), wobei beide Theorien auch, in Abwandlungen, für Lernprozesse im Allgemeinen gelten (vgl. Nückles/Wittwer 2014, 231–235). In letzter Zeit kann zudem von einer Koexistenz beider Perspektiven gesprochen werden (vgl. ebd., 231, Aguado 2010, 822). Interaktionistisch-kognitivistische Ansätze basieren zunächst auf Krashens Input-Hypothese (1982, 1985), nach der ein sprachlicher Input, der nur minimal über dem Kenntnisstand des Lernenden liegt, für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb ausreicht. Ausgehend von Krashens Input-Hypothese fokussiert Long (1983) in der Interaktions-Hypothese die Interaktion mit L1-Sprechern und fortgeschritteneren Lernern, da diese den Lernenden helfe, Bedeutung auszuhandeln, indem verschiedene Strategien wie z. B. Vereinfachung, Nachfragen etc. angewendet werden und der Input so besser angepasst und aufgenommen werden kann. Ergänzt wurden diese interaktionistisch-kognitivistischen Ansätze durch Swains Output-Hypothese (1985), die besagt, dass zudem das Produzieren von verständlichem sprachlichem Output für das Fremdsprachenlernen sehr wichtig sei, da dieser dazu führe, dass Sprache vom Lernenden bedeutungsvoll angewendet werde und er / sie potenziell gleichzeitig Fehler und Lücken bemerke, was für das Lernen relevant sei. Computervermittelte Kommunikation bietet den Fremdsprachenlernenden nicht nur verständlichen Input

23 Kelm beschreibt dies anschaulich: „From a pedagogical standpoint, one of the greatest advantages of CACD [Computer-Assisted Class-Discussion, hier synchron, Anm. CB] is the increased participation from all members of a class. [...] CACDs are great equalizers. Every language class has a few students who are perhaps more shy than others or more self-conscious about the mistakes they make in front of others. There are times, despite the fact that their grammar is correct, when some students become frustrated with the pressure of keeping up with the pace of everyone else’s oral comments. [...] [T]hese students can read comments at their own pace, type their responses at their leisure, and wait to send messages only when they are completely satisfied with what they have written. [...] [O]n the other hand, every language class has a few students who are willing to answer each and every question. However, during an INTERCHANGE session [d. h. einer hier beschriebenen Computer-Assisted Class-Discussion, Anm. CB] it is nearly impossible for them to dominate the discussion. If their comments are too long, nobody will read them“ (Kelm 1992, 443f).

und die Möglichkeit des Produzierens verständlichen Outputs, sondern stellt zugleich eine Plattform dar, auf der sie interagieren können.

Besonders der Einsatz von synchroner computervermittelter Kommunikation geht auf diese lerntheoretischen Annahmen zurück. Didaktisierte Chats werden so als eine ideale Plattform für das Üben von Interaktion betrachtet (vgl. Lamy/Hampel 2007, 115). Als vorteilhaft wird dabei angesehen, dass die Lernenden ihre Beiträge in die Eingabemaske des Chats eingeben, aber dennoch wieder korrigieren können. Zahlreiche Studien bestätigen das Potenzial von synchroner CMC, wie beispielsweise die von Marques-Schäfer, in der dargelegt wird, dass „die DaF-Lernenden im untersuchten Chat-Raum Gelegenheiten erhalten, ihre Kenntnisse der deutschen Sprache in die Praxis umzusetzen, in Echtzeit fremdsprachliche Inputs zu bekommen und Outputs zu produzieren“ (Marques-Schäfer 2013, 298).

Wesentlich wichtiger für asynchrone computervermittelte Kommunikation im Allgemeinen und für die hier untersuchte im Besonderen sind interaktionistisch-soziokulturelle Theorien, die auf die Annahme von Vygotsky (1978) zurückgehen, dass alle höheren psychischen Funktionen soziokulturell vermittelt sind. Mit Block (2003) kann dies als der „social turn“ im Bereich des Fremdspracherwerbs bezeichnet werden. Der Fokus rückt hier auf die Bedeutung sozialer Aspekte für das Fremdsprachenlernen (vgl. auch Lantolf/Thorne 2006), wobei alle Arten von Wissen, nicht nur Sprachwissen, soziokulturell vermittelt sind (vgl. Fischer 2002). Im Lernen findet eine Bewegung von Fremdregulation zur Selbstregulation statt, „bei der die soziale, intermentale Entwicklung der individuellen, intramentalen Entwicklung vorangeht“ (Aguado 2010, 820). Lehrende und kompetentere Lernende spielen dabei eine wichtige Rolle, das gemeinsam konstruierte Wissen zu internalisieren. Die Online-Diskussionen haben dahingehend eine zentrale Rolle: Durch die Partizipation an Aktivitäten der kollektiven Konstruktion bzw. Bedeutungsaushandlung und Weiterentwicklung externaler Wissensbestände soll auch das individuell-kognitive Wissen erweitert werden (vgl. Fischer 2002, 124).

Asynchrone computervermittelte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Asynchrone computervermittelte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht kann in drei verschiedenen Szenarien stattfinden: Sie kann (1) innerhalb einer Lerngruppe erfolgen, dann findet die Kommunikation meistens in Online-Phasen statt. Zudem wird die Interaktion (2) zwischen zwei oder mehr

Lerngruppen ermöglicht sowie (3) die sogenannte „class-to-world interaction“²⁴ (Dooly/O’Dowd 2012, 16). Dieses Unterkapitel wird zeigen, dass die zweite Möglichkeit, die sogenannte Telekollaboration, zu den CMC-Szenarien gehört, zu denen derzeit die meiste Forschung stattfindet und die auch aus landeskundlicher Perspektive interessant ist. Forschung zu landeskundlichem Lernen in Diskussionen, die innerhalb einer Lerngruppe stattfinden, ist bislang ein Desiderat, obwohl dieses Szenario populär ist:

Today, in-class online interaction is of course still quite common in FL education. However, this type of activity now generally tends to focus on asynchronous tools such as discussion forums and blogging etc. which are used for reflective discussion in distance education courses or by teachers wishing to promote greater interaction among students of their normal classroom contact hours. (ebd., 17)

Allgemeindidaktische Gründe, die im Folgenden näher beschrieben werden und die dafür sorgen, dass asynchrone Online-Diskussionen auch in anderen Bildungskontexten eingesetzt werden, liegen demnach meistens dem Einsatz des ersten Szenarios zugrunde. Im Folgenden wird zunächst das allgemeindidaktische Potenzial beschrieben, sodann die Gründe für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht dargestellt.

Allgemeindidaktisches Potenzial

Das allgemeindidaktische Potenzial asynchroner Online-Diskussionen wird in der Regel auf der Folie von Face-to-Face-Diskussionen formuliert. Graham (2006, 18) beispielsweise vergleicht unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen, welche Stärken und Schwächen Face-to-Face- und asynchrone Online-Diskussionen allgemein haben, die sich in der Verbindung beider Komponenten, d.h. in Blended Learning, ausgleichen können. Face-to-Face-Diskussionen haben die Stärke der sozialen Komponente: „It is easier to bond and develop a social presence in a face-to-face environment. This makes it easier to develop trust“ (ebd., 8). Zudem könne man in Face-to-Face-Diskussionen spontan Ideen und Assoziationen entwickeln. Diese Vorteile spiegeln wiederum die Schwächen von asynchronen Online-Diskussionen, die aufgrund der Kanalreduktion als unpersönlich empfunden werden können und so zu weniger befriedigenden Diskussionen führen (vgl. ebd., 18).

24 „This involves FL learners using the target language to enter into contact with individuals or groups in the ‚real world‘ without the contact being previously organized by the teacher“ (Dooly/O’Dowd 2012, 19). Vorteile bestehen hauptsächlich für fortgeschrittene Lerner: „[I]t is more authentic and more advantageous to engage learners in interaction in real L2 discussion forums“ (ebd.).