

GFL

German as a foreign language

So fern und doch so nah: Präsenz und Interaktion im netzgestützten DaF-Fernunterricht in Neuseeland

Ute Walker, Palmerston North, Neuseeland

ISSN 1470 – 9570

So fern und doch so nah: soziale Präsenz und Interaktion im netzgestützten DaF-Fernunterricht in Neuseeland

Ute Walker, Palmerston North, Neuseeland

Der Einsatz Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht verspricht technologische Lösungen, die ganz besonders distribuierten Lernenden zugute kommen können, sofern sie didaktisch sinnvoll integriert sind. Dieser Artikel beschreibt die Einbettung netzgestützter Kommunikationswerkzeuge in eine neu konzipierte Lernumgebung eines Anfänger-DaF-Fernkurses an einer neuseeländischen Universität. Auf der Grundlage von Gesprächsprotokollen aus ausgewählten Quellen werden Erfahrungen mit dem Einsatz von audio-gestützten Kommunikationswerkzeugen dargestellt. Die leitende Frage bei der Darstellung ist, inwiefern der Einsatz audiobasierter Werkzeuge – eingebunden in ein sinnvolles didaktisches Design – die soziale Präsenz der Beteiligten erhöhen und die Isolation der einzelnen Lernenden verringern sowie zu einer Förderung der Sprechfertigkeit der Lernenden beitragen kann. Die aufgezeigten Erfahrungen führen zu der Schlussfolgerung, dass soziale Dimensionen des Lernprozesses bei der Gestaltung virtueller Lernumgebungen besonders berücksichtigt werden müssen, um eine gegenseitige Wahrnehmung von Fernlernenden als Grundlage sprachlichen Handelns zu fördern und durch mediale Vermittlung zu ermöglichen.

1. Fremdsprachenlernen auf Distanz

Das Fremdsprachenlernen im Fernstudium (FLF), d.h. in räumlicher und zeitlicher Trennung zwischen Lernenden und Lehrenden hat eine lange Tradition (Blake 2009; White 2003). Der herkömmliche Korrespondenzansatz betont das Lernen im Selbstlernmodus und ist durch vorstrukturierte, fremdgesteuerte Lernprozesse und -aktivitäten gekennzeichnet, die wenig interaktiven Gebrauch der Zielsprache zulassen. Während distribuierte Lernende von diesem Lehr- bzw. Lernansatz durchaus profitieren können, wirkt er allerdings dem Entstehen von Lerngemeinschaften entgegen (Jung 2001). Der Einsatz digitaler Medien hat jedoch neue Interaktionspotenziale geschaffen, die handlungsorientiertes und kooperatives Lernen fördern können (Arnold 2003; Schmidt 2005). Zudem bietet die computergestützte Überbrückung der Distanz einen Weg aus der Isolation und begegnet der sozialen Vereinzelung in Fernlehrkontexten (Shield et al. 2000), die Fernlernende als Hemmschwelle im Lernprozess empfinden (Walker/Haddon im Erscheinen). Audio-basierte Medien ermöglichen zunehmend auch die mündliche Produktion und fördern damit die Entwicklung von Sprechfertigkeiten und kommunikativer Kompetenz, ergänzend zu schriftlichen Kommunikationsformen wie Studienbriefe, E-Mail, Foren oder Chat (Kötter 2001). Die

Umsetzung solcher Potenziale ist jedoch kontextuell gebunden und kann in verschiedenen Lernumgebungen unterschiedlich geprägt sein. „Außerdem ist es nicht einfach, sie in soziokulturelle, konstruktivistische Lerntheorien zu integrieren“ (Coleman 2006: 1).

Kommunikationstechnologien schaffen Kontaktsituationen (Beißwenger 2007), deren effektive Nutzung von der Kommunikationsbereitschaft der Lernenden abhängt. Zum kommunikativen Austausch bedarf es bestimmter Grundbedingungen, d. h. vor allem die Kopräsenz von Interaktionspartnern und deren gemeinsame Konstruktion eines Wahrnehmungs- und Handlungsraums (Fieler et al. zitiert in Beißwenger 2007: 14; Schilling/Cotelo 2008: 325). Das wechselseitige Aufeinandereingehen im dialogischen Austausch ist in seiner Essenz eine soziale Aktivität. Deshalb kommt es bei netzgestützter Kommunikation entscheidend darauf an, wie sich physikalisch nicht präsente Lernende in die Situation einbringen können und sich als „Gegenüber“ anerkennen und vertrauen. Die gegenseitige Wahrnehmung distribuiert Interaktanten ist eine Grundvoraussetzung für das Entstehen von Interaktion und zur Förderung kommunikativer Handlungsfähigkeit. Dazu bedarf es aber auch „ausreichend großer Chancen und Möglichkeiten in der Lernumgebung“ (Schmidt 2005: 3), die Aufforderungscharakter für Akteure haben und Interaktion fördern. Kontextuelle Gegebenheiten oder sog. *affordances* (vgl. Gibson 1977) lösen Handlung aber nicht automatisch aus, sondern müssen als mögliche Handlungsanlässe von Lernenden wahrgenommen und in sprachliche Handlung umgesetzt werden. Aus dieser Perspektive versteht man Lernende als aktive Individuen, die Möglichkeiten aber auch Grenzen ihrer sozialen Welt ausschöpfen (van Lier 2000: 253). DaF-Anfänger stehen dabei besonderen Herausforderungen gegenüber, nicht zuletzt, weil ihrem sprachlichen Ausdruck und pragmatischem Wissen Grenzen gesetzt sind.

Gerade Fremdsprachenlerner müssen herausfinden, ob es in der neuen Sprache andere Regeln dafür gibt, wie ein Gespräch zu beginnen, aufrechtzuerhalten oder zu beenden ist, wie man auf das eben Gesagte zurückverweist, sich auf den gerade ablaufenden Gesprächsbeitrag bezieht oder Zeit gewinnt, damit man Gesprächsabbrüche vermeiden und die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners erhalten kann. (Rösler, zitiert in Vorderwülbecke 2008: 281)

Dieser Artikel stellt eine neu konzipierte Lernumgebung eines Anfänger-DaF-Fernkurses dar, die sich durch den Einsatz netzgestützter Kommunikationswerkzeuge auszeichnet. Der Gebrauch digitaler Kommunikationstechnologien ist in Fernlernkontexten nichts Neues, allerdings ist die Nutzung audiobasierter Werkzeuge im DaF-Anfängerunterricht bisher

wenig in der Forschungsliteratur dokumentiert worden. In diesem Artikel steht deshalb die Frage im Vordergrund, wie sich sozial-kommunikative Präsenz im audiobasierten Lernerdiskurs von distribuierten DaF Anfängern manifestiert und wie die Entwicklung von Lernerpräsenz durch die Gegebenheiten einer virtuellen Lernumgebung unterstützt werden kann. Die Entwicklung sozialer Präsenz in einer audioverstärkten Lernumgebung soll am Beispiel des DaF-Anfängerkurses an der Massey Universität in Neuseeland veranschaulicht werden.

1.1 Soziale Präsenz, Interaktion und Lernen in der Gemeinschaft

Interaktion spielt im Fremdspracherwerb seit Langem eine kritische Rolle bei der Aushandlung von Bedeutung und Förderung kommunikativer Kompetenz (Gass 2003; van Lier 1996). Im Fernlehrkontext kommt deshalb medial vermittelten Interaktionsmöglichkeiten ganz besondere Bedeutung zu, denn sie eröffnen Studierenden neue und oftmals die einzigen Möglichkeiten zur Kommunikation durch zielgerichtetes Handeln (Roebuck 2000) in der Fremdsprache. Sie unterstützen außerdem das menschliche Grundbedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, was aber entscheidend davon abhängt, ob Lernende das Gefühl haben, einer Lernergemeinschaft anzugehören und ein Bewusstsein gegenseitigen Vertrauens entwickeln können (Rautenstrauch 2008). Kommunikation in virtuellen Lernumgebungen beruht also im Kern auf der Fähigkeit, sozial präsent zu sein und sich selbst und andere als mögliche Interaktionspartner wahrzunehmen.

Das Ziel einer jeden Kommunikation ist es, Verstehen herzustellen. Dies erfolgt im Diskurs interaktiv durch das gemeinsame Handeln der am Gespräch Beteiligten. Voraussetzung hierfür ist notwendigerweise die Bezugnahme auf gemeinsames bzw. hinreichend ähnliches Wissen zwischen den Interaktanten. Interaktivität bedeutet aber auch das ständige Eingehen auf das Gegenüber. (Schilling/Cotelo 2008: 325)

Wenn Interaktion eine entscheidende Rolle in medial vermittelten Sprachhandlungen spielen soll, muss sich ein verstärktes Augenmerk darauf richten, wie sich distribuierte Lernende medial vermittelte Präsenz verschaffen können und wie sie dabei in virtuellen Lernumgebungen unterstützt werden können. Sprachlicher Austausch ist ein fundamentaler Baustein für das Lernen in der Gemeinschaft. Soziale Präsenz fungiert dabei als kritischer Faktor in einem sich wechselseitig bedingenden Zusammenhang von Interaktion und gemeinschaftlichem Lernen, wie Abb. 1 darstellt:

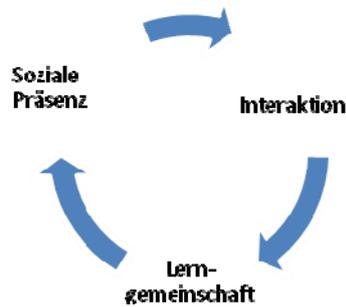


Abb.1: Wechselseitiges Zusammenspiel von sozialer Präsenz, Interaktion und Lerngemeinschaft

Um das Spannungsfeld zwischen distribuierten Lernenden, möglicher Partizipation und medial vermittelter Kommunikation beim FLF besser zu verstehen, bedient sich diese Studie eines theoretischen Rahmens, der besonderes Augenmerk auf die soziale Dynamik des Lernprozesses legt. Aus der Perspektive der Aktivitätstheorie wird das Zusammenspiel sozialer, kultureller und institutioneller Einflüsse (Lantolf/Thorne 2006: 236) im Lernprozess betont. Lernen wird als Teil von sozialen Prozessen in medial vermittelten Aktivitäten verstanden, die in gegebenen Situationen stattfinden und erst dort innerhalb einer ausgehandelten Interaktion ihre Bedeutung erlangen (Lantolf/Thorne 2006). Interaktionen sind durch den Gebrauch von Werkzeugen (Arnold 2003) sowie ihre diskursive Natur gekennzeichnet, wie Rautenstrauch (2008) betont:

Soziale Interaktion wird als Diskurssituation betrachtet, in der Individuen sich mit Hilfe von Konversationsstrategien aufeinander beziehen, Bedeutungen aushandeln und ein geteiltes Verständnis für gemeinsame Handlungen herstellen. (ebd. 2008: 49)

Das Interaktionspotenzial digitaler Medien und ihre Fähigkeit, räumliche Distanz zu überwinden zeigt sich besonders in kooperativen Lernansätzen wie E-Tandems (Brammerts 1999; Schwienhorst 2003) oder Telekollaborationsprojekten (Belz/Müller-Hartmann 2002; Hauck/Youngs 2008; Walker/vom Brocke 2009). Jedoch bedarf Interaktion in einer Lernergemeinschaft sozialer Verbundenheit, die in netzbasierter Kommunikation Störungen unterliegen kann,

u.a. durch die zeitlichen Verzögerungen und die Kanalreduktion. Viele Kommunikationsregeln funktionieren deshalb nicht mehr automatisch und Prozesse müssen expliziter angeregt werden. Dazu gehört auch die Herstellung bzw. Erhöhung der sozialen Präsenz – also die Tatsache, wie man als reale Person in den virtuellen Aushandlungsprozessen wahrgenommen wird. (vgl. Hesse, Garsoffky & Hron zitiert in Würffel 2008: 12)

Ein Mangel an sozialer Präsenz kann auch entstehen, wenn „unmittelbares Feedback des Gegenübers“ (Kerres 2001: 261) fehlt oder nicht sichtbar ist, und beeinträchtigt somit die empfundene Zugehörigkeit zu einer Lerngemeinschaft und das Bewusstsein, durch computervermittelte Kommunikation mit anderen verbunden zu sein (Picciano 2002; Tu/McIsaac 2002). Da die Entwicklung sozialer Präsenz im Mittelpunkt dieses Artikels steht, ist eine Erläuterung des Begriffs angebracht. Der Präsenz Begriff spielt in der Forschung zum E-Learning eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Gunawardena/Zittle 1997; Lowenthal 2009; Rourke et al. 2001), insbesondere in Verbindung mit kooperativen Lernumgebungen, die Garrison/Anderson (2003) im *community of inquiry (CoI)*-Konzept beschreiben. CoI ist ein gängiges Konzept in Untersuchungen von computergestütztem Lernen, z.B. zur tutoriellen Betreuung von Fernstudierenden (de Witt et al. 2007) bzw. beim *online tutoring* (Rautenstrauch 2008). In der Fremdsprachenforschung hat das CoI-Konzept trotz der Hinwendung zum Sozialen (Block 2003) bisher wenig Anwendung gefunden¹. Das mag vor allem daran liegen, dass dieses Konzept ursprünglich für Lehr- bzw. Lernkontexte verfasst wurde, bei denen es meist um die Vermittlung von Wissensbeständen geht und gruppenbasiertes Lernen vielleicht weniger selbstverständlich ist als für den Fremdsprachenbereich, wo es um die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz geht. Das Entstehen einer CoI basiert auf dem dynamischen Zusammenspiel dreier Dimensionen, die Einfluss auf den Lernprozess haben und die Garrison/Anderson (2003) als *cognitive presence, social presence und teaching presence* bezeichnen. Dabei besteht laut Anderson (2005) ein kritischer Zusammenhang zwischen sozialer Präsenz und Interaktion:

Although the key variable of interaction is critical in all three of the presences, it is perhaps most important in the development and support of participants' sense of social presence. (Anderson 2005: 2)

Das Bewusstsein sozialer Präsenz ist also nicht ohne Interaktion denkbar, aber ebenso wenig kommt Interaktion ohne soziale Präsenz der CoI-Teilnehmer aus, d.h. nicht ohne deren Fähigkeit „to project themselves socially and emotionally, as ‚real‘ people, through the medium of communication being used“ (Garrison et al. 2000: 94). Interaktion ist damit sowohl Ziel als auch Ausgangspunkt für das Entstehen sozialer und kognitiver Prozesse,

¹ Auch in Lave/Wengers Konzept der *Communities of Practice*, die sich aber auf Lerngemeinschaften auf freiwilliger Basis beziehen (vgl. ebd. 1991).

wozu innerhalb einer CoI auch die sog. *teaching presence* beiträgt. In virtuellen Lernumgebungen bedeutet dies aber nicht nur die Präsenz von Lehrenden, die Lernaktivitäten durch gestalterische Maßnahmen anregen und Lernerdiskurse fördern (Garrison/ Anderson 2003). *Teaching presence* kann ebenso aus der von Lernenden selbst gesteuerten Interaktion hervorgehen und sich durch gegenseitige Lenkung und Unterstützung ihres Lernprozesses äußern. Soziale Präsenz unterstützt somit Diskurse innerhalb von einer CoI und hat direkte Relevanz für die Entwicklung sprachlichen Handelns beim FLF. Die dynamisierende Funktion von sozialer Präsenz wird deshalb in diesem Artikel hervorgehoben, wie Abb. 2 zeigt:

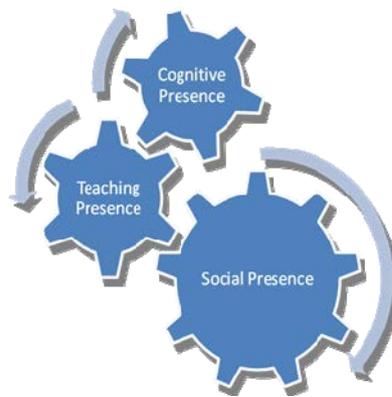


Abb. 2: Drei Ebenen in *communities of practice* nach Garrison/Anderson (2003)

Laut Rourke et al. (2001) manifestiert sich die Fähigkeit, sich sozial und emotional als Person in den Lernkontext einzubringen, auf drei Ebenen, die zusammen mit den dazugehörigen Ausdrucksmitteln in Tab. 1 aufgeführt sind:

Ebene	Funktion	Ausdrucksmittel
<i>Interaktiv</i>	Initiative	Forumsthread bilden bzw. weiterführen; Bezug nehmen; Fragen stellen; Rückmeldung geben; Einverständnis bzw. Widerspruch signalisieren; Dank oder Lob ausdrücken
<i>Kohäsiv</i>	Solidarität	Namen bzw. Personalpronomen; Grußformeln
<i>Affektiv</i>	Emotion	Selbstmitteilung, z.B. Emotionen; Humor

Tab. 1: Kategorien sozialer Präsenz nach Rourke et al. (2001)

In Umgebungen wie Foren oder Chats ist es Lernenden möglich, sich durch das schriftliche Medium in den Austausch einzubringen. Im Gegensatz dazu bieten audiobasierte Kommunikationstechnologien Möglichkeiten, sich durch die menschliche Stimme hörbar Präsenz zu verschaffen. Das Sprechen im Onlinekontext birgt aber auch Risiken, besonders

beim Fremdspracherwerb, wo fehlendes Selbstvertrauen oder Sprechangst (Hauck/Hurd 2005) die Bereitschaft zum Sprechen hemmen können. Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Artikel mit Möglichkeiten zum Ausdruck sozialer Präsenz durch internetgestützte Kommunikationswerkzeuge innerhalb einer spezifischen Lernumgebung für DaF-Anfänger. Dabei steht nicht die Wirksamkeit einzelner Werkzeuge im Vordergrund, sondern ihr Potenzial, Lernerpräsenz als Ausdruck von und gleichzeitig als Bedingung für Interaktion zu unterstützen. Die Kategorien von Rourke et al. (2001) dienen dabei als Interpretationsmodell sozialer Präsenz.

1.2 Design der Studie

Dieser Artikel basiert auf einer Studie von 109 Anfänger-DaF-Studierenden, die zwischen 2007 und 2009 den Kurs „Introductory German I“ an der Massey Universität belegten. Um Aussagen über das Vorhandensein bzw. die Entwicklung sozialer Präsenz in Online-Interaktionen machen zu können, zielt dieser Beitrag auf eine Darstellung des netzgestützten Austauschs der Lernenden. Da die Gesamtauswertung der Daten noch nicht abgeschlossen ist, werden hier ausgewählte Beiträge der ersten Semesterhälfte zur Illustration herangezogen. Damit liegt der Schwerpunkt auf einer kritische Phase, in der die meisten Lernenden erste Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache im Fernstudium machten. Als empirische Basis dienen protokollierte und automatisch geloggte Sprachdaten, die transkribiert und in Anlehnung an Herrings (2004) CMDA² Ansatz mit diskursanalytischer Methodik untersucht wurden. CMDA eignet sich insbesondere zur theoriegeleiteten Untersuchung von internetbasierter Kommunikation und kann deren sprachlichen und kommunikativen Besonderheiten gerecht werden (vgl. Beißwenger 2007). Das Konzept sozialer Präsenz nach Rourke et al. (2001) diente als konzeptueller Rahmen und generierte die entsprechenden Beschreibungskategorien (vgl. Tab. 1). Wie sich aus den hervorgehenden Bemerkungen ersehen lässt, zielte die Studie insbesondere auf die Beantwortung folgender Fragen :

- Wie äußert sich soziale Präsenz im Diskurs der Lernenden?
- Inwiefern unterstützt der Einsatz von Kommunikationswerkzeugen Interaktion und soziale Präsenz der Lernenden?

² Computer-Mediated Discourse Analysis.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Kommunikationswerkzeuge gegeben werden, die innerhalb der Lernumgebung zur Verfügung standen.

2. Einbettung der Kommunikationswerkzeuge in die Lernumgebung

Die Lernumgebung im Anfänger-DaF-Programm der Massey Universität ist in einen institutionellen Fernlehrkontext eingebettet, der textbasierte Lehrmaterialien mit netzbasiertem Lernen verbindet. Der Begriff Lernumgebung orientiert sich hier an der Definition von Reinmann-Rothmeier/Mandl (1993: 248):

Lernumgebung meint keine physikalische Umgebung, sondern ist im Sinne von Arrangements zu interpretieren, die unterschiedliche Materialien, Informationsträger und Hilfen aufeinander abgestimmt mit dem Ziel anbieten, Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen. (ebd. 1993: 248)

Die netzgestützten Kommunikationswerkzeuge machen einen wichtigen Bestandteil dieses Arrangements aus, denn sie sollen Möglichkeiten zur produktiven Verwendung der gesprochenen Sprache schaffen und zusammen mit den didaktisierten Materialien des Lehrwerks in einem kohärenten Gesamtzusammenhang stehen (Reinmann 2005; White 2003). Der Einsatz der Werkzeuge wurde durch die didaktische Überlegung geleitet, dass so die Unterstützung von Lernprozessen gewährleistet und den besonderen Herausforderungen des Fernlernens Rechnung getragen werden sollte. Insbesondere galt es dabei, sprachlich-kommunikative Lernziele mit sozialen Erfahrungen zu verbinden, um eine Grundlage für Interaktionsmöglichkeiten und Lernerpräsenz zu schaffen. Im Vordergrund stand die mündliche Kommunikation, mit der Zielsetzung

- Sprechanlässe zu schaffen,
- die Entwicklung von Sprechfertigkeiten zu unterstützen und
- die Sprechfertigkeiten und Kommunikationskompetenz der Lernenden zu fördern.

Zugriff zu den digitalen Ressourcen erfolgte über die universitäre WebCT-Lernplattform, wie Abb. 3 zeigt. In die WebCT-Umgebung integriert³ befanden sich audiogestützte Werkzeuge, die sog. „Wimba“-Voice-Werkzeuge, die zeitgleiche sowie zeitversetzte Kommunikation mit der menschlichen Stimme ermöglichen.

³ Zusammen mit dem WebCT-Forum und der regulären E-Mail-Funktion.

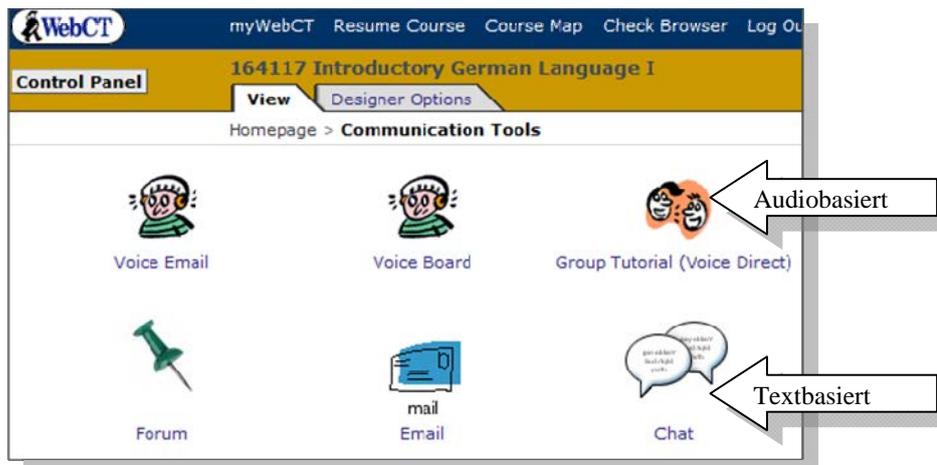


Abb. 3: Kursportal mit Arrangement der Kommunikationswerkzeuge

Alle Werkzeuge verwenden dieselben Aufnahme- und Wiedergabefunktionen und sind einfach zu handhaben. Tab. 2 zeigt die Einsatzmöglichkeiten der Kommunikationswerkzeuge zu rezeptiv-produktiven Zwecken:

Werkzeug	Beschreibung	Anwendung
Voice-Direct	Synchrones Sprech- und Chatwerkzeug	Tutorgestützte und lernergelenkte Onlinetreffen: zeitgleiche mündliche Kommunikation in Partner- oder Gruppenaufgaben; Kommunikationsanlässe
Voice-Board	Asynchrones Sprechforum mit schriftlicher Chatfunktion	Zeitversetzte Ausspracheübungen, Anwendung von Strukturen/Vokabeln; Hörverständnisübungen, z.B. themenorientierte Minitexte mit Fragen zur Anregung von Rückantworten
Voice-E-Mail	Asynchrones Werkzeug zur Versendung gesprochener Nachrichten per E-Mail	Kontaktaufnahme; individuelles Feedback zu Sprech- und Hörverständnisaufgaben; Organisatorisches, Fragen zur Anregung von Rückantworten
WebCT-Forum	Zeitversetztes schriftliches Forum	Persönliche Vorstellung; wöchentliche Beiträge zu Kulturthemen; Kommentar zu Beiträgen anderer Studierender; Offene Beiträge: Fragen, Tipps, Bitte um Hilfe etc.

Tab. 2: Nutzung der Kommunikationswerkzeuge

Die strukturelle und inhaltliche Einbindung der Werkzeuge erfolgte vor allem durch die Aufgabenstellung bzw. Nuancierung der Aufgabenstruktur des in dem DaF-Anfängerkurs

eingesetzten Lehrwerks „Alles klar?“⁴. Einerseits diene dies der Lenkung und schrittweisen Unterstützung von Aktivitäten, da es besonders bei Anfängern zunächst stärkerer Steuerung bedurfte, um Aktivitäten und Kommunikationsprozesse zu strukturieren und Partizipation anzuregen. Andererseits sollten aber auch Freiräume für selbstgelenktes Sprachhandeln geschaffen werden, um eine Balance zwischen individuellen Aktivitäten und sozialen Interaktionen zu schaffen (Reinmann 2005: 142). Dieser Ansatz galt besonders für die Nutzung des synchronen Werkzeugs (*Voice Direct*) in tutorgestützten Onlinetreffen, die sowohl strukturierte Dialoge (Audiobeispiel 1) als auch selbstgesteuerte Unterhaltungen generierten (Audiobeispiel 2).

Audiobeispiel 1 (zum Abspielen bitte auf das Symbol klicken)



Audiobeispiel 2 (zum Abspielen bitte auf das Symbol klicken)



Wöchentliche Tutorien fanden in kleinen Gruppen von 3-6 Studierenden statt und dauerten zwischen 20 und 90 Minuten. Aktivitäten orientierten sich an Übungen des Lehrwerks *Alles klar?*, mit besonderem Gewicht auf Partner- bzw. Gruppenübungen, die den Studierenden Gelegenheiten zum reziproken Austausch geben sollten. Zur Reziprozität bedarf es der Anwesenheit anderer, deren Mitarbeit etwa beim gemeinsamen Erstellen eines Dialogs die gegenseitige Wahrnehmung innerhalb des virtuellen Kommunikationsraums verstärkt und im Gegensatz zum „just sitting in your study room“ (Audiobeispiel 3) ein Gefühl von Gemeinschaft aufkommen lässt.

Audiobeispiel 3 (zum Abspielen bitte auf das Symbol klicken)



Die Studierenden wurden außerdem ermutigt, die Werkzeuge für selbstgesteuerte Zwecke zu nutzen, z.B. für lernerinitiierte Onlinetreffen, die die Studierenden in Eigenregie und ohne Tutorunterstützung organisierten. 2008 gab es nur zwei solcher zeitgleichen Treffen, während 2009 dreizehn Treffen stattfanden, ein mögliches Indiz für wachsende Kommunikationsbereitschaft, die sich u.U. auf die didaktische Gestaltung zurückführen lässt. Im Folgenden soll nun anhand von Beispielen illustriert werden, auf welche Weise die Stu-

⁴ Otto, Karl F. et al. (2003) *Alles klar? An Integrated Approach to German Language and Culture* Second Edition. Prentice Hall.

dierenden Sprech- und Handlungsanlässe in der virtuellen Lernumgebung wahrnahmen und sich die verschiedenen Kommunikationswerkzeuge zu interaktiven Zwecken zunutze machten.

3. Einsatz von Kommunikationswerkzeugen

3.1 Voice- E-Mail – erste Schritte

In der Anfangsphase des Kurses war es wichtig, die Studierenden mit den Einzelheiten der netzgestützten Lernumgebung vertraut zu machen und sie auf deren Chancen und Herausforderungen aufmerksam zu machen. So wurde ein erster persönlicher Kontakt mithilfe der Voice-E-Mail-Werkzeuge aufgenommen (Abb. 4), um die Studierenden im Kurs willkommen zu heißen und sie so früh wie möglich zur aktiven Betätigung in der Lernumgebung zu ermutigen. Das Medium E-Mail besaß einen gewissen Vertrauheitsfaktor und sollte gleichzeitig durch die audiobasierte Funktionalität Neugier und die Erwartung wecken, dass gesprochener Kommunikation eine zentrale Rolle im Kurs zukommt. Abb. 4 zeigt den schriftgestützten Teil des audiografischen Voice-E-Mail-Werkzeugs, zusammen mit der eingebetteten Sprachaufnahme, die sich durch Klicken des grünen Dreiecks abspielen lässt (vgl. hierzu Audiobeispiel 4)



Abb. 4: Erster Voice- E-Mail-Kontakt

Audiobeispiel 4 (zum Abspielen bitte auf das Symbol klicken)



Diese Art von Kontakt ermöglichte eine erste Lehrer- und Lernerpräsenz, die sich durch gesprochene Mitteilungen persönlicher gestalten und unmittelbarer erleben ließ, als im

herkömmlichen E-Mail-Format. Sie bot auch einen Anreiz zum kommunikativen Austausch. So antworteten einige Studierende auf Englisch, z.B. um das Funktionieren des Werkzeugs zu bestätigen, während andere Teilnehmer diese Gelegenheit nutzten, um Deutsch zu sprechen und sich persönlich in den ersten Austausch einzubringen, wie diese zwei gesprochenen Rückantworten zeigen (vgl. auch Audiobeispiel 5):

Alles klar mit deine erste Voicemail. Danke, MG.

Guten Tag U, mein Name ist AR und ich studiere Tierwissenschaft. Ich komme aus P. Ich habe einen klein grünen Frosch. Aufwiedersehen.

Audiobeispiel 5 (zum Abspielen bitte auf das Symbol klicken)



3.2 WebCT-Forum – zeitversetzte Dialoge

Als schriftgestütztes Medium ergänzte das Forum die Wimba-Voice-Werkzeuge in sinnvoller Weise, denn hier konnten Studierende interaktive Praktiken im zeitversetzten Austausch üben und sich dabei als Interaktionspartner innerhalb der Lernumgebung etablieren. Dass die Lernenden dieses Medium verstärkt interaktiv nutzten, lässt sich nicht nur aus erhöhten Partizipationsraten ersehen⁵. Die Beiträge selbst waren durch intensivere Weiterführung bestehender Forenthreads in Form von vermehrten Rückantworten gekennzeichnet. Dieses Indiz für die Entwicklung einer sozialen Präsenz wird im folgenden Beispiel verdeutlicht. Die *Alles klar?* Aufgabe „An die Arbeit: Wie ist das Wetter hier“ sollte mündlich als Bestandteil eines Tutoriums erarbeitet werden. Die Studierenden kamen aber auch der Aufforderung nach, wöchentliche Beiträge zu einem jeweiligen Lehrbuchthema im Forum zu schreiben⁶, die im Sinne eines *scaffolding* (Gibbons 2002) als diskursive Stützmaßnahme integriert wurden, um die Lernenden zu einem späteren mündlichen Austausch über das jeweilige Thema anzuleiten. Das folgende Beispiel veranschaulicht, wie Studierende diese Aufgabe im Forum konstruierten:

⁵ Zwischen 2007 und 2009 stieg die Zahl der Forumsbeiträge pro Semester bei etwa gleichbleibender Kursteilnehmerzahl von 162 auf 385 an.

⁶ Das Forum wurde also im Sinne einer selbständigen Portfolioarbeit zur schriftlichen und mündlichen Aufgabenbewältigung mit Hilfe von Kommunikationswerkzeugen benutzt.

An die Arbeit: Wie ist das Wetter hier?

Discuss the weather in your town in various seasons of the year.

Beispiel: S1: Wie ist das Wetter im Herbst? S2: Im Herbst ist es..... ODER

S1: Wie ist das Wetter heute? S2: Heute ist es

Message no. 111

Posted by **GC** on Thursday, April 17, 2008 9:23am

Subject: Es regnet

Hi Everyone

I need to make a few more contributions on here for the on line part of our assessment so.....

Ich bin in der nahe von PN, es regnet und ist nicht nett. Aber morgen is Freitag und das is gut. Wie gehts ander leute?

Message no. 112[Branch from no. 111]

Posted by **CR** on Thursday, April 17, 2008 10:49am

Subject: Re: Es regnet

Guten Morgen,

Es geht mir auch nicht so gut, weil die Wetter sehr shlecht ist. Aber es ist fast die Wochenende und das gafaellt mir gut!

Message no. 115[Branch from no. 113]

Posted by **CB** on Thursday, April 17, 2008 2:57pm

Subject: Re: Es regnet & dative verb 'gefallen'

Es ist wolkgig und windig in Auckland heute. Aber die Sonne scheint auch.

Er geffaellt mir der Herbst aber er geffaellt mir nicht der Winter.

Der Contact Kurs..'was' not sure of past tense yet...ausgezeichnet und es geffaellt mir treffen(?) (to meet) alles. Haben sie ein gutes Wochenende. Tschuess, C

Dieser kurze Austausch lässt deutlich Elemente sozialer Präsenz erkennbar werden. GC handelt interaktiv mit seiner Initiative, die zunächst der Erfüllung der Aufgabe dient. Doch signalisiert seine Frage „Wie geht es ander Leute“ seine Wahrnehmung möglicher Interaktionspartner. Sie motiviert CR und CB zu Rückantworten, in denen sie sich auf GC und seine Fragen beziehen. Durch die Produktion themenbezogener Strukturen und Wortschatz in diesem Austausch zieht sich ein sozialer Faden, der sich auch auf kohäsiver und affektiver Ebene bemerkbar macht: z.B. durch Bezug auf andere in „Haben sie [Sie] ein gutes Wochenende“ oder in Selbstmitteilungen wie „geht mir auch nicht so gut“ oder „gefaellt mir“. Wie schnell sich die Studierenden auch die synchrone Umgebung zu eigen machten und die Kommunikationswerkzeuge für selbstgesteuerte Zwecke nutzten, zeigt das nächste Beispiel eines selbstinitiierten Treffens.

3.3 Lernerinitiiertes Online-Treffen - Präsenz entwickeln, Lernergemeinschaft aufbauen

Im folgenden Beispiel handelt es sich um einen lernerinitiierten, zeitgleichen Austausch zwischen DC und JW, die 49 Minuten lang zum größten Teil auf Deutsch sprechen und Englisch dabei strategisch einflechten. Sie verfolgen zielgerichtet ihre Absicht, zusammen Übungen im Buch zu erarbeiten. Ihre Fähigkeit, sich aufeinander zu beziehen und kooperativ zu handeln, verleiht ihnen Präsenz und geht gleichzeitig aus der gegenseitigen Wahrnehmung dieser Präsenz hervor. Diese wechselseitige Entwicklung sozialer Präsenz wird nach Rourke et al. (2001) in der Transkription wie folgt hervorgehoben:

Interaktiv Initiative ergreifen: sich auf Gesagtes beziehen, z.B. durch Rückmeldung- oder Rückfragen; Fragen stellen; Zustimmung zeigen bzw. Widerspruch äußern; Dank oder Lob ausdrücken.

Kohäsiv Phatischer Ausdruck: Benutzen inklusiver Personalpronomen; Grußformeln

Affektiv Sich selbst mitteilen: z.B. Emotionen ausdrücken; Humor oder Ironie benutzen.

[*schriftliche Chat-Notizen in Kursivschrift*]

In der Eröffnungssequenz zeigen beide Studierenden ihre Kommunikationsbereitschaft, indem sie sich nicht von der Tatsache abhalten lassen, dass DC kein Lehrbuch dabei hat. Stattdessen verstehen sie diese Situation als Handlungsaufforderung und zeigen im Grice'schen (1975) Sinne Kooperationsbereitschaft, die zu zweckgerichteter Kommunikation führt. Ihre Absicht, miteinander Deutsch zu üben, schließt jedoch nicht die Benutzung von Englisch für metasprachliche Zwecke aus. Das Treffen beginnt auf Englisch, was offensichtlich dazu beiträgt, ohne Druck eine gemeinsame Vorgehensweise auszuhandeln. JW ergreift die Initiative mit dem Vorschlag, Redemittel zu üben, woraus sich spontan kleine Minidialoge ergeben, deren Frage-und-Antwort-Muster zur Interaktivität beitragen.

DC	<i>I don't have the book with me...</i>
JW	<i>oh ok</i>
DC	It might be a bit difficult but I'll try my best <u>if you just want to work on something just go ahead.</u>
JW	<u>We</u> could work on some of the easy phrases or what not. ... <u>Hallo, ich heiß J.</u>
DC	<u>Hallo J, ich heiße D</u> und ehm wo, eh wo ach, wo kommen sie?

JW	Wellington, aber ich gebore Rotorua, <u>und du?</u>
DC	Ich komme aus Wanganui, ehm und ich wohnt in Auckland. Was studiert <u>du?</u>
JW	...eh. Ich bin eine drei Jahr. Was studierst <u>du?</u>
DC	ich studieren Marketing und ich studieren Deutsch. Eh, <u>wie alt ah , ah, wie alt ist <u>sie?</u></u>
JW	20 Jahre <u>und du?</u>
DC	Ich bin 31 jahr alt .
JW	<u>Warum du studierst Deutsch?</u>
DC	Ich, ehm , mein Vater ist deutsch.
JW	<u>Ah, ist er gebore Deutschland?</u>
DC	Mein Vater komme aus Deutschland aber ah, meine Mutter ... ja ja komme aus Deutschland aber wohnst in Tauranga, Neuseeland.
JW	<u>Eh wie, wie heißt er?</u>
DC	Ich heiße D und mein Vater heissen ... oh, pass.

Eine wichtige Grundlage für das Funktionieren der Interaktion ist die wechselseitige Wahrnehmung der Kommunikationspartner, die sich u.a. wie folgt bemerkbar macht:

- *Initiative*: Als Reaktion of DCs Versprechen, sein Bestes zu tun, signalisiert JW seine Interaktionsintention, die mit einem *code switch* ins Deutsche einhergeht und zunächst eine Übungssequenz einleitet, die sich funktionell und strukturell an der Lehrbuchvorgabe orientiert⁷. (Hallo, ich heiß J)
- *Selbstmitteilung*: Obwohl DC die Situation ohne Lehrbuchstütze als schwierig empfindet, verspricht er, sich zu engagieren, und bringt sich durch Selbstbezug stärker in die Situation ein (z.B. mit Informationen zu seinem Alter, Grund für sein Deutschstudium und Herkunft der Eltern).
- *Rückantwort*: DC erkennt das Handlungspotenzial in JWs Vorstellung (Hallo, ich heiß J) und regiert nicht nur mit der passenden Rückantwort, sondern stellt eine zusätzliche Frage zu JWs Herkunft, die die Interaktion weiter vorantreibt.

Im weiteren Verlauf des Austauschs macht sich die soziale Präsenz der Lernenden auf drei Ebenen bemerkbar:

- *Affektiv*: JWs Mitteilung, dass er Schwierigkeiten mit deutschen Zeiten habe, begegnet DC mit einer beruhigenden Zusicherung und einem Ratschlag.
- *Interaktiv*: Als Reaktion auf JWs Feststellung, dass mehrmaliges Wiederholen ihm helfen wird, initiiert DC die nächste Übungssequenz.

⁷ *Alles klar?* Kapitel 1: sich vorstellen, Namen, Herkunft und Beruf erfragen, nach dem Befinden erkundigen usw.

- *Kohäsiv* Personalpronomen unterstützen die Einbeziehung des Interaktionspartners, zunächst auf Englisch (if ‘you’ want to work; are ‘you’ any good); dann auf Deutsch (,du/Sie‘?). Fragen stimulieren Rückantworten und die inklusive 3. Person Plural (‘we’ could work; ‘let’s’ start one) lässt ein Gruppengefühl entstehen.

JW	I’m having real trouble with the tenses at the moment . :Are you any good at those?
DC	Ehm, I’ve yet to meet someone who’s good at them, all I can say is try to remember, that’s the best you can do.
JW	I think if I read it a few more times it’ll sink in but there are just so many nouns and pronouns and things.
DC	Ok, let’s start one. Ich heiße Dean. Wie heißen Sie?
JW	Ich heiße J.
DC	Ich studiere Marketing. Wo studieren Sie?
JW	Geographie, und Sie?

Ein erneuter *code switch* ins Englische markiert eine metasprachliche Auseinandersetzung zur gemeinsamen Aushandlung eines grammatischen Problems (Verb-Konjugation: „can you see...?“; „Ja, I can see it now“; „Yea that’s right“). Zudem bestätigen DCs schriftliche Chatbeispiele die vermeintliche Lösung auf Deutsch („Ich komme...“) und er korrigiert JWs fehlende Präposition in der Verbalphrase „kommt AUS“, worauf DC mit der korrekten Version antwortet.

DC	Marketing. Ehm, can you see how everything with an ich ends with an e and if it’s a Sie it ends in a en.
JW	Ja I see it now, so if it’s ich it ends with an e so it’ll be ich studier but if it’s sie what will that be, sie studier...
DC	<i>Ich Komme Du Kommst Kommen Sie</i>
DC	I just ehm ich komme, du kommest, kommen sie – that’s all I remember but I mean you just, once you find how they eh like a ich ends in a e, a du ends in a st, a Sie ends in a en, you pretty much add it to every word, ehm but I could be wrong. You might have to check the book but from memory I think it is.
JW	Yea that’s right, ich is e, du is st, sie is en, so yea ich komme, du kommst, sie kommt , wir kommen, ihr kommt, sie kommen.
DC	A yeah, so er es sie ist kommt.
DC:	<i>Kommt</i>
JW	Er kommt Palmerston North?
DC	So you’re asking, he comes from PN? Er kommt aus PN?
JW	Ja, er kommt AUS [betont] PN.

Während des Wartens auf weitere Teilnehmende initiiert DC spontan die nächste Interaktionssequenz auf Deutsch, aber wieder mit kurzen Einflechtungen auf Englisch zur

Bestätigung. „Ich habe eine Frage“ leitet eine kurze Frage-Antwort-Übung mit Zahlen ein, in der metasprachliche Strategien eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung der Interaktion spielen: langsames Sprechen sowie Wiederholung und Betonung von Schlüsselwörtern wie „DU hast eine Frage?“ fordern JW zu einer Antwort heraus und tragen dazu bei, dass weiterhin Deutsch gesprochen wird.

DC	Are there any ehm practices or anything in the book <u>we</u> can go through?
JW	Probably means you need the book, so probably not.
DC	So who else are <u>we</u> waiting for?
JW	Don't know I just came in to check if anyone else was online. Was there supposed to be a tutorial on?
DC	No, someone left a post that they'll be here at 7 and wanted to start an informal work group.
JW	Ah yea, that's the first thing I've heard about it. So I guess <u>we</u> just hang around and see if anyone else turns up?
DC	Yea, <u>ich habe eine Frage.</u>
JW	<u>Entschuldigung, ich kann nicht verstehen.</u>
DC	<u>Ich habe eine Frage</u> [spricht langsam]
JW	<u>Frage, was ist das?</u>
DC	<u>Wo ist eins und vier?</u>
JW	<u>Fünf.</u>
DC	<u>Und DU [betont] hast eine Frage?</u>
JW	<u>Eine Frage</u> , hm, <u>was ist elf plus neun.</u>
DC	Elf plus neun ist 20. <u>ist das richtig?</u>
JW	<u>richtig.</u>
DC	<u>danke.</u> <u>J, wo wohnt sie?</u>
JW	Auckland. <u>Is that what you asked?</u>
DC	<u>Yeah, I said it wrong though</u> I should have said it with en, wohnen. So I'll just try that again. <u>J, wo wohnen Sie?</u>
JW	Auckland DC. Und wo h.. oh shit, hang on, und <u>wo heißen sie, wo heißt du?</u>
JW	Heist du... ich heiß J.
DC	<u>Und woher kommst du?</u>
JW	Aus Rotorua, <u>und Sie?</u>
DC	<u>Ich komme aus Wanganui.</u>

Mit ECs Erscheinen im Treffen ändert sich die Dynamik. Sie will anderen Studierenden helfen, weil sie schon in Deutschland war und etwas weiter fortgeschrittene Deutschkenntnisse besitzt. EC benutzt mehr Englisch in der Annahme, dass dies für DC

und JW hilfreich ist. Ihre Beobachtung „so we are complete beginners“, beruht auf der Interpretation von JW's Bemerkung „Wo bist du... ich verstehen nicht“. Dass er trotz Anfängerstatus fähig ist, auf Deutsch nachzuhaken, macht die Ironie von EC's Feststellung deutlich. Die anschließende Sequenz zeigt, wie die Lernenden aufeinander Bezug nehmen, bei gelegentlichen Verständnisproblemen Bedeutung aushandeln, Fragen stellen und sogar Widerspruch einlegen.

DC	Hallo E [EC kommt dazu] wie geht´s?
EC	Es geht mir gut, danke, wie geht es euch?
DC	Es geht mir gut.
EC	Ich bin ein bisschen müde , ich muss in der Universität zwei Lecture heute. Das ist viel. D, wo bist du?
DC	Wo bist du... ich verstehen nicht.
EC	Ok, so <u>we are complete beginners</u> at German I take it or one of you. I am saying where are you, Wo bist du, to which you would reply ich bin in Wellington, ich bin in PN ...
DC	Ich bin in Universität.
EC	Aber wo, in welchem? Auckland, Wellington ...
DC	Auckland, Albany.
EC	Sehr gut, also du kannst sagen, ich heiße D oder J , es geht mir gut. ...
DC	Entschuldigung , E, ich habe keine Buch.
EC	Ah, ok all I am saying is what you can say, you can say my name, Ich heiße E, you can say where you are, ich bin in Auckland, and you can ask and answer the question How are you, wie geht es dir, es geht mir gut, es geht mir schlecht.
DC	Ja ich bin müde auch .
EC	Und, was noch. Woher kommst du is asking where you come from and I would reply Ich komme aus England. Woher kommst du J oder D?
JW	Ja ich heiße J und ich gebore in Rotorua. Und du?
EC	Ich wurde in England geboren. I was born in Liverpool...Ehm, ich vergesse auch. Seid <u>ih</u> in England, D oder J?
JW	Ich kann nicht verstehen.
DC	Nein.
EC	I m trying to be clever. [gibt eine längere Erklärung über das Passiv auf English], I was trying to ask has either of you been to England.
JW	Nein, nicht ich. Aber ich in Deutschland, ich bin Leipzig, Berlin, Hamburg <u>vor zwei Munts?</u>
EC	<u>Ein Monat, one month, zwei Monaten, two months.</u>
JW	<u>Zwei Monaten.</u>
EC	Ich war in Leipzig, in 91, wann es von Ostdeutschland <u>Ist es noch schmutzig in Leipzig?</u> Is it still dirty?

JW	Leipzig ist schön, die besser Stadt in alles Deutschland!
EC	Nein, aber das ist München.
JW	Und München ist aus Bavaria, ist nicht so schön. Ostdeutschland ist besser?
EC	Ja ok, [wechselt ins Englische und bietet ihre Hilfe an, in zukünftigen Treffen mit dem Lehrbuch zu üben]
DC	If I had the book I'd be more interactive.

DCs Einschätzung seiner reduzierten Interaktionsfähigkeit („If I had my book...“) widerspricht seinem eigenen Handeln in diesem Austausch. DC und JW benutzen weiterhin größtenteils Deutsch, trotz ECs Tendenz, englischsprachige Erklärungen zu geben. Sie beweisen ein erstaunliches Maß an kommunikativer und pragmatischer Kompetenz, z.B. wenn DC höflich aber deutlich darauf hinweist, dass er und JW bereits am Anfang des Treffens Strukturen geübt haben, die EC ihnen nochmals erklären will. Sie ist sich der Leistung der beiden in den erst 20 Minuten nicht bewusst, weshalb ihr Kommentar „like children learn to talk, you won't be able to hold an adult conversation yet“ völlig der Realität dieses Treffens widerspricht. DC und JW scheinen sich aber ihrer hilfreichen Einstellung bewusst; sie bleiben kommunikationsbereit und handeln das nächste Treffen mit ihr aus – ebenfalls auf Deutsch.

EC	[fragt auf Englisch, was DC und JW im Treffen gemacht haben und gibt Tips zum Üben von Hörverständnis mit CDs.... EC fängt erneut die Vorstellungübung an und lässt sich nicht von DCs Hinweis abhalten, dass er sie schon zusammen mit JW gemacht hat. Sie korrigiert Aussprache und Grammatikfehler. DC versucht erneut, den Austausch in einen andere Richtung zu lenken und fragt EC über ihre Erfahrung in Deutschland. EC erzählt über ihren Aufenthalt in Bayern auf Englisch...und gibt dann folgenden Ratschlag]:
EC	Don't be frightened to say something, like children learn to talk, you won't be able to hold an adult conversation yet.
JW:	Oh, dankeschön ! [EC fragt auf Englisch, ob sie das nächste Treffen vereinbaren wollen]
DC	I'm keen.
JW	Ich auch!
JW	Donnerstag ist gut für mich
EC	Donnerstag bin ich fleißig morgen, aber nachmittag ist gut.
DC	Freitag?
JW	Ist das gut für alles?]
EC	Ok, Donnerstag am 7 Uhr. Same time, same place.
DC	Sehr gut, vielen Dank.
EC	Bitteschön, das war viel Spaß . Bis Donnerstag, Aufwiederhören.

DC	Tschüss,
JW	Tschüssie.

Dieses Beispiel einer lerner gelenkten Interaktion veranschaulicht das Entstehen von sozialer Präsenz durch das Zusammenwirken reziproker Prozesse auf interaktiver, affektiver und kohäsiver Ebene. DC arbeitet ohne Lehrbuch mit, aber gerade das erlaubt ihm, spontaner und mit persönlichem Bezug zu reagieren. Die Lernenden benutzen auffallend wenig schriftlichen Chat und verschaffen sich so verstärkt eine hörbare Präsenz durch ihre eigenen Stimmen. Die anfängliche Lenkung der Interaktion durch die Lehrbuchaufgaben verleiht dem Austausch eine dialogische Struktur und bietet den Teilnehmenden Möglichkeiten zum Kennenlernen und Sich-Ausprobieren. Sie nutzen die simplen Dialoge zu metasprachlichen Überlegungen auf Englisch, um Probleme zu erkennen und gemeinsame Lösungen zu suchen. Dies erlaubt es den Lernenden, kontinuierlich aufeinander einzugehen, sich Hilfestellung zu geben und dadurch gegenseitiges Vertrauen zu gewinnen. Auf dieser Basis sozialer Präsenz entwickelt sich zudem ihre Fähigkeit zur Steuerung ihres Lernprozesses und zur kognitiven Auseinandersetzung mit Aspekten der Zielsprache, was das Vorhandensein einer *teaching presence* (Garrison/Anderson 2003) nahe legt.

4. Fazit und Ausblick

Der dargestellte Einsatz netzgestützter Technologien in einer Lernumgebung für DaF-Anfänger im Fernunterricht verdeutlicht die Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen bei der Nutzung audiobasierter Kommunikationsmittel. Im FLF-Kontext ist audiogestützte Kommunikation von besonderer Bedeutung für die Entwicklung von Sprechfertigkeiten und die Erfahrung von gesprochener Sprache als Kommunikationsmittel sowohl für rezeptive als auch produktive Zwecke. Bei der Gestaltung von Online-Lernumgebungen ist es deshalb wichtig, der sozialen Dimension des Lernprozesses verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken mit dem Ziel, Interaktion zu fördern und möglicher Isolation entgegenzuwirken. Die drei ausgewählten Beispiele verdeutlichen die Entstehung von Lernerdiskursen in synchroner und asynchroner Umgebung und zeigen, wie sich DaF-Anfänger die Möglichkeiten ihrer Lernumgebung in Eigenverantwortung erschließen und trotz begrenzter Kenntnisse in der Zielsprache auf Deutsch austauschen. Im letzten Beispiel (3.3) wird besonders deutlich,

wie die Teilnehmenden „lebensnahe Diskurse beteiligter Personen“ (Kerres 2001: 9) führen. Die audiobasierten Kommunikationswerkzeuge vermitteln dabei eine klangliche Dimension, die Lernenden eine Stimme⁸ verleiht und ihnen ermöglicht, sich unmittelbarer wahrzunehmen. Die stimmliche Anwesenheit der Lernenden verortet die realen Personen nicht nur in der Kommunikationssituation und hilft dadurch die räumliche und zeitliche Distanz zu überbrücken; sie macht auch charakterliche Eigenschaften der Person über die Stimme im computerübermittelten Diskurs hörbar bzw. spürbarer. Die besondere Schwerpunktlegung auf den Begriff der sozialen Präsenz in diesem Artikel rechtfertigt sich aufgrund der wesentlichen Bedeutung von Interaktion im Fremdsprachenlernen. Der CoI-Ansatz rückt die Bedeutung der Gemeinschaft in den Vordergrund, an die in Fernlernkontexten erhöhte Anforderungen gestellt sind. Fernlernende müssen einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum aus der Distanz erstellen, um soziale Beziehungen und sprachliche Handlungskompetenz durch Interaktion in der Gemeinschaft zu entwickeln. An ausgewählten Beispielen wurde aufgezeigt, wie sich soziale Präsenz auf affektiver, kohäsiver und interaktive Ebene im Lernerdiskurs entfaltet. Das Modell von Rourke et al. (2001) hat sich dabei als nützliche Perspektive erwiesen, die zum Verständnis sozialer Prozesse im DaF-Anfängerunterricht beiträgt, sie aber nicht unbedingt in ihrer Komplexität erklären kann, v.a. im Hinblick auf kursspezifische Faktoren, wie z.B. Sprachniveau oder Aufgabenstruktur, Charakteristika der Interaktion bzw. Interaktanten oder soziokulturelle Einflüsse (vgl. Tu/McIsaac 2002). Anhand der Beispiele ist jedoch zu erkennen, wie Lernende sich als reale Personen in vermittelter Kommunikation einbringen und ihre Lernerpräsenz zudem eine Basis für kognitive Auseinandersetzung sowie eine sog. *teaching presence* (Garrison/Anderson 2003) herstellt, die eine gegenseitige Lenkung und Unterstützung ihres Lernprozesses (Rourke et al. 2001) ermöglicht. Die Förderung sozialer Präsenz kann somit auch entscheidend zur Entwicklung von Lernerautonomie beitragen, indem Lernende soziale Autonomie und Interdependenz (Benson 2007) entwickeln und besonders bei der kooperativen Bewältigung von Aufgaben gemeinschaftliches Lernen praktizieren.

Das explorative Vorgehen sowie eine stichprobenartige Darstellung sozialer Präsenz im Rahmen dieses Artikels setzen der empirischen Verallgemeinerung Grenzen. Anhand der

⁸ Siehe die Audiobeispiele 1-5 in den Kapitel 2 und 3.1.

drei Beispiele wird jedoch die wesentliche Rolle sozialer Präsenz beim FLF erkennbar. Aus den Beobachtungen in diesem Artikel lassen sich Fragestellungen für die Zukunft ableiten, insbesondere bezüglich der Annahme, dass soziale Präsenz eine dynamisierende Rolle im computergestützten sprachlichen Austausch spielt und als Grundvoraussetzung für das Entstehen von Lernerdiskursen verstanden werden muss. Daraus ergeben sich Herausforderungen für eine FLF-Didaktik, die besonders Lernenden auf dem Anfängerniveau gerecht wird und sozial-kommunikative Ziele unterstützt. Einen wichtigen Beitrag können dabei auch Studien in situierten Lernumgebungen leisten, die aufzeigen, wie Fernlernende mithilfe von Kommunikationstechnologien der Herausforderung von Distanz begegnen und durch kommunikativen Austausch Ferne in Nähe verwandeln.

Bibliographie

- Anderson, Terry (2005) *Distance learning – social software’s killer app?* Paper presented at the Open and Distance Learning Association of Australia (ODLAA) Conference. November 9-11, 2005, Adelaide, 12 S. Online verfügbar: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.630&rep=rep1&type=pdf> (Abrufdatum 04.08.2010)
- Arnold, Patricia (2003) *Kooperatives Lernen im Internet*. Münster: Waxmann.
- Belz, Julie; Müller-Hartmann, Andreas (2002) Deutsch-amerikanische Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht – Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 35 (1), 68-78.
- Beißwenger, Michael (2007) *Sprachhandlungscoordination in der Chat-Kommunikation*. Dissertation, Universität Dortmund. Berlin: Walter de Gruyter.
- Benson, Philip (2007). State of the art: Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40 (1), 21-40.
- Blake, Robert J. (2009) The Use of Technology for Second Language Distance Learning. *The Modern Language Journal* 93, Focus Issue, 822-835.
- Block, David (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brammerts, Helmut (1999) Tandem: Lernpartnerschaften über das Internet. In: Reinhardt Donath (Hrsg.) *Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett, 49-54.
- Closta, Christoph; Leder, Gabriele; Krischer, Barbara (Hrsg.) (2008) *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. FaDaf, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 79. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Coleman, James A. (2006) Fremdsprachen aus der Ferne: die britische Open University. In: Udo O.H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik* Bd. 2 (2). Frankfurt/Main: Peter Lang, 516-521.

- De Witt, Claudia; Czerwionka, Thomas; Mengel, Sandro (2007) *Mentorielle Betreuung im Web – Konzepte und Perspektiven für das Fernstudium*. IfBM.Impuls. Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung. Fernuniversität Hagen. Online verfügbar: <http://deposit.fernuni-hagen.de/340/> (Abrufdatum 04.08.2010).
- Garrison, Randy; Terry Anderson (2003) *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge.
- Garrison, Randy; Anderson, Terry; Archer, Walter (2000) Critical thinking in a text-based environment. Computer conferencing in higher education. *Internet in Higher Education* 2 (2), 87-105.
- Gass, Susan M. (2003) Input and interaction. In Catherine Doughty; Michael H. Long (Hrsg.) *The handbook of second language acquisition*: Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, 224-255.
- Gibbons, Pauline (2002) *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibson, James (1977) The Theory of Affordances. In: Robert Shaw; John Bransford (Hrsg.) *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 67-82.
- Grice, Herbert Paul (1975) Logic and conversation. In Peter Cole; Jerry L. Morgan (Hrsg.) *Syntax and semantics*, Bd. 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, 59-82.
- Gunawardena, Charlotte N.; Zittle, Frank J. (1997) Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education* 11(3), 8-26.
- Hauck, Mirjam; Hurd, Stella (2005) Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *EUROPEAN Journal of Open, Distance and E-learning* II.
- Hauck, Mirjam; Youngs, Bonnie L. (2008) Telecollaboration in multimodal environments: the impact on task design and learner interaction. *Computer Assisted Language Learning* 21 (2), 87-124.
- Herring, Susan C. (2004) Computer-mediated Discourse Analysis: an approach to researching online behaviour. In: Sasha A. Barab; Rob Kling; James H. Gray (Hrsg.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, 338-376.
- Hesse, Friedrich W.; Garsoffky, Bärbel; Hron, Aemilian (2002) Netzbasiertes kooperatives Lernen. In: Issing/Klimsa (Hrsg.), 283-298.
- Issing, Ludwig J.; Klimsa Paul (Hrsg.) (2002) *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim: Beltz.
- Jung, Insung (2001) Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology* 32 (5), 525-534.
- Kerres, Michael (2001) *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Kötter, Markus (2001) Developing distance language learners' interactive competence – can synchronous audio do the trick? *International Journal of Educational Telecommunications* 7 (4), 327-353.
- Lantolf, James P. (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P.; Thorne, Stephen (2006) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, Jeanne; Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press).
- Lowenthal, Patrick R. (2009) Social presence. In: Patricia Rogers; Gary Berg; Judith Boettcher; Caroline Howard; Lorraine Justice; Karen Schenk (Hrsg.) *Encyclopedia of distance and online learning* (2nd ed). Information Science Reference, 1900-1906.
- Picciano, Anthony G. (2002) Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning* 6 (1), 21-40.
- Rautenstrauch, Christina (2008) *Das Sprachspiel des Online-Tutoring. Zur Unterstützung von Wissenskommunikation in lernenden Online-Gemeinschaften*. Dissertation, Universität Duisburg/Essen. Online verfügbar: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-21269/ChRautenstrauch_151208.pdf (Abrufdatum: 04.08.2010).
- Reinmann, Gabi (2005) *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich/Berlin: Pabst Science Publishers.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1993) *Lernen im Unternehmen. Unterrichtswissenschaft* 21, 67-74.
- Roebuck, Regina (2000) Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task. In: Lantolf (Hrsg.), 79-96.
- Rourke, Liam; Anderson, Terry; Garrison, Randy; Archer, Walter (2001) Assessing social presence in screen text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education* 14 (2), 50-71.
- Schilling, Andrea; Cotel, Kristin Stezano (2008) Wie komm ich nur zu Wort? Redewechsel als Thema im DaF-Unterricht. In Closta et al. (Hrsg.), 323-342.
- Schmidt, Torben (2005) Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1), 1-27. Online verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TorbenSchmidt.htm> (Abrufdatum: 04.08.2010).
- Schwienhorst, Klaus (2003) Learner autonomy and tandem learning: Putting principles into practice in synchronous and asynchronous telecommunications environments. *Computer-Assisted Language Learning* 16 (5), 427-443.
- Shield, Lesley; Hauck, Miriam; Kötter, Markus (2000) Taking the distance out of distance learning. In: Peter Howarth; Rupert Herrington (Hrsg.) *EAP Learning Technologies*. Leeds: Leeds University Press, 16-27.

- Tu, Chih-Hsiung; McIsaac, Marina (2002) An examination of social presence to increase interaction in online classes. *American Journal of Distance Education* 16 (2), 131-150.
- van Lier, Leo (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- van Lier, Leo (2000) From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf (Hrsg.), 245-260.
- Vorderwülbecke, Klaus (2008) Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In Closta et al. (Hrsg.), 275-292.
- Walker, Ute; Haddon, Rosemary (im Erscheinen) Foreign language learning conceptualisations of distance learners in New Zealand: goals, challenges and responses. *Language Learning Journal*.
- Walker, Ute; vom Brocke, Christina (2009) Integrating content-based language learning and intercultural learning online: An International eGroups Collaboration. *Refereed proceedings from CLESOL 2008: Origins and Connections - Language and Identity. Building Communities of Learning* [CD Rom]. Kings College, Auckland, New Zealand. 2-5 October 2008.
- White, Cynthia (2003) *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Würffel, Nicola (2008) Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1), 26. Online verfügbar: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm> (Abrufdatum: 04.08.2010).

Biographische Daten

Dr. Ute Walker ist Leitende Dozentin an der Massey Universität, Manawatu Campus, Neuseeland. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Angewandte Linguistik, Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit und Bilinguales Lernen.

Neuere Veröffentlichungen: Creating oneSELF new spaces: Bilingual migrants' identity positioning in personal blogs. *Prospect Journal* (2009) 24 (3), 35-47. Online verfügbar: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_24_no_3/Walker.pdf (Abrufdatum 04.08.2010); Walker, U.; vom Brocke, C. (2009). Integrating content-based language learning and intercultural learning online: An International eGroups collaboration. *Refereed proceedings from CLESOL 2008: Origins and Connections - Language and Identity. Building Communities of Learning*. Nga reo whanui me te tuakiri waihangai hapori akoako. [CD Rom, 218 - 235]. Kings College, Auckland, New Zealand. 2-5 October 2008.

Schlagwörter: Netzgestützte Interaktion – Fremdsprachenlernen im Fernstudium – soziale Präsenz – Lerngemeinschaft – audiobasierte Kommunikationswerkzeuge – *community of inquiry*