

Soziokulturelle Theorie und Selbstdarstellung von Lernenden in einem interaktiven online L2

Lernkontext

by

Philipp Marco Wolfgang Sauer

A thesis

presented to the University of Waterloo

in fulfilment of the

thesis requirement for the degree of

Master of Arts

in

German

Waterloo, Ontario, Canada, 2008

© Philipp Marco Wolfgang Sauer 2008

Author's declaration

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners.

I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

Abstract

This study in second language acquisition (SLA) investigates the influence of self-portrayal of language learners in an interactive online L2 learning environment from a social-interactionist research perspective. This thesis has a mainly theoretical focus and will integrate concepts of online communication with SLA methodology.

This work reviews some classical perspectives on chats and message boards as environment for online communication in chapter two and develops a list of features to classify them from a second language acquisition perspective. In order to assist the main argument of the thesis that an integrated view of learners within a learning context is necessary to fully use the advantages of an interactive online learning environment, the second language acquisition model of Marysia Johnson (2004) is discussed in chapter three. Using the premises of the model, which result from the application of Lev Vygotskys sociocultural theory and Mikhail Bakhtins dialogized heteroglossia, key features for the later data analysis are pointed out. Those are the dismissal of the separation of language competence and language performance, a view of language that exceeds mere morphosyntactical concerns and the overcoming of the mainstream mentalist SLA approach in favor of a socioculturally oriented dialogical language learning model. The approach of Bonny Norton (2000) to identity is used as an analytical framework to complete Johnsons model developing a methodology for chapter four.

The data analysis in chapter five is used to prove the validity of the model in showing that the developed model is applicable for the analysis of an online context. After a description of the course environment and a preliminary analysis, an in depth qualitative approach is used to point out the links between sociocultural theory and identity theory.

Afterwards, I will give a short summary of my most important results and finish my thesis with some suggestions for further research.

Danksagung

Ich möchte allen Menschen danken, die mich durch mein Jahr in Kanada begleitet haben, alten und neuen Freunden, und meinen Aufenthalt zu einem unvergesslichen Erlebnis gemacht haben.

Besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich immer unterstützt und an mich geglaubt hat, selbst in Situationen, in denen ich das selbst nicht konnte.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Mitbewohnern für eine tolle Zeit und den Beweis, dass Freunde vier Monate zusammenleben können, ohne sich hassen zu lernen, sondern in Freundschaft und Dankbarkeit auseinander gehen.

Besonders bedanken möchte ich mich dabei bei Jessica, die mit ihrer unerschütterlichen positiven Art immer mit einem guten Wort oder einer netten Geste zur Stelle war, wenn ich selbst das Positive nicht sehen konnte.

Vielen Dank an euch alle, ohne den Rückhalt, den ich durch euch bekommen habe, wäre ich heute nicht hier.

Ein besonderes Dankeschön gilt meiner Supervisorin Frau Professor Barbara Schmenk, die nicht nur die Entstehung dieser Arbeit betreut hat, sondern auch immer die richtigen Worte für mich hatte, wenn ich den Blick für das Wesentliche verloren habe. Ich habe bei unserer Zusammenarbeit viel gelernt. Vielen Dank.

Dank auch den Lesern meiner Arbeit, Frau Professor Grit Liebscher und Herr Professor Mat Schulze, für ihr Feedback.

Weiterer Dank an Tim Mae.

Für meine Familie

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Online-Kommunikation	8
2.1.	Typische Merkmale von Online-Kommunikation	8
2.2.	Katalog von Merkmalen für Online-Kommunikation	9
2.2.1.	Kommunikation und Moderation	9
2.2.2.	Geographische Distanz der Kommunizierenden bei gleichzeitiger metaphorisch konstituierter räumlicher Nähe	11
2.2.3.	Kommunikation über schriftbasierten Kanal (via Computerinterface)	12
2.2.4.	Besonderheiten der Online-Kommunikation	13
2.2.5.	Anonymität für die Kommunizierenden	16
2.2.6.	Synchrone und asynchrone Kommunikation	18
2.2.7.	Spiel mit Identitäten und Masken	19
2.3.	Online-Kommunikation als Instrument zur Förderung von Sprachenlernen	21
2.4.	Relevanz des Chat-Rahmens für die Studie	22
3.	Marysia Johnsons Sprachlernmodell	25
3.1.	Einordnung des Modells	25
3.1.1.	Lev Vygotskys soziokulturelle Theorie	26
3.1.2.	Mikhail Bakhtins dialogische Heteroglossie	29
3.2.	Darstellung des Modells	32
3.3.	Anwendung des dialektischen Modells von Marysia Johnson auf einen online Kontext	42
3.4.	Implikationen für Sprachunterricht	53

3.5.	Identitätstheorie als Teil eines SLA Modells	56
3.5.1.	Das Identitätsmodell von Bonny Norton	57
4.	Methodologie	61
5.	Analyse der Daten	64
5.1.	Beschreibung des Kursrahmens	64
5.2.	Vorüberlegungen	66
5.2.1.	Die Kategorie <i>Familie</i>	69
5.2.2.	Die Kategorie <i>Herkunft</i>	70
5.3.	Detaillierte qualitative Analyse	72
5.3.1.	Interaktion und „Authentizität“	82
5.3.2.	Sprachgenres	92
5.3.3.	Anonymität und Interaktivität	94
6.	Zusammenfassung und Ausblick	97
	Bibliographie	100

1. Einleitung

Das erklärte Ziel dieser Arbeit ist es, Forschungen aus den Bereichen Fremdsprachenforschung¹, Online-Kommunikation und Identität von Lernenden zusammenzubringen, um zu zeigen, dass soziokulturelle Theorie in Verbindung mit Identitätstheorie einen tragbaren Ansatz liefert, der Online-Kontexte, insbesondere *message boards*, als Lernkontexte beschreiben kann.

Durch diese Zielsetzung beschäftigt sich meine Arbeit mit Themen, denen nicht nur aus Sicht der Angewandten Linguistik in jüngerer Zeit verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Auch gesellschaftlich gewinnen Online-Kommunikation und Identität, oder auf gesellschaftlicher Ebene besser Individualität, immer stärker an Bedeutung. So sind Selbstdarstellungen von Sprechern ein wichtiges Thema, wenn es darum geht, Sprachenlernen auf eine Art zu beschreiben, die kulturellem und persönlichem Hintergrund der Lerner Rechnung trägt. Soziokulturelle Forschungen, die sich mit dem Thema Sprache sowie Lese- und Schreibkompetenz beschäftigen, haben wiederholt darauf hingewiesen, wie Spracherwerb aufgrund der Sozialisation und der damit einhergehenden Faktoren (Macht, Ethnizität, Geschlecht, u.a.) beeinflusst wird (beispielsweise Baquedano-Lopez, 2001; Cherland, 1994; Cushman, 1998; Heath, 1983; Scollon & Scollon, 1981; Street, 1993). Als Ergebnis aus derartigen Forschungen hat sich das Bild über Lernende grundlegend gewandelt. Seit den 70er Jahren, der Hochphase Chomskyscher Betrachtungsweisen, die von idealisierten Lernenden ausgehen und lernbehindernde Faktoren nahezu vollständig ausblenden, hat sich ein Forschungsbewusstsein entwickelt, das Lerngruppen als *communities of practice*

¹ In dieser Arbeit ergeben sich aufgrund der deutschen Sprache einige terminologische Probleme das Forschungsfeld Sprachenlernen angemessen zu bezeichnen. Die verwendeten Begriffe versuchen daher, den englischen Ausgangstermini möglichst nahe zu kommen. So werden CMC (*computer mediated communication*) und Online-Kommunikation synonym und analog zu den Originalbegriffen verwendet. Schwieriger ist dagegen die Bezeichnung von *language learning* (insbesondere als Forschungsgegenstand), das ebenso synonym als Sprachenlernen, L2 Lernen, oder Fremdsprachenlernen bezeichnet werden soll. Das dazugehörige Forschungsfeld wird als L2 Forschung, Sprachlernforschung oder Fremdsprachenforschung bezeichnet. Das Forschungsfeld CALL (*computer assisted language learning*) wird auch im Deutschen hier als solches bezeichnet oder alternativ als computergestütztes Sprachenlernen. Das dazugehörige Forschungsfeld ist demzufolge die CALL Forschung.

(Wenger, 1998) ansieht, deren Aufbau jedoch heterogen ist. Jeder Lernende bringt seine eigenen Erfahrungen und Werthaltungen mit ein, was dazu führt, dass die einer Lerngruppe zugrunde liegenden Strukturen divers und komplex sind, wie auch das Individuum selbst divers und komplex ist.

Bei Online-Kommunikation, deren zahlreiche Formen oft ebenfalls in *communities of practice* organisierte Nutzergruppen haben (beispielsweise in Web-Foren oder themengebundenen Chatrooms), sind diese Gruppen ähnlich heterogen strukturiert und daher schwer einheitlich zu beschreiben. Das Forschungsinteresse an diesen Kommunikationsformen ist dabei ungebrochen groß. Die neuen Medien spielen mittlerweile eine wichtige Rolle in der Organisation der Gesellschaft und haben in vielen Bereichen Funktionen übernommen, die das Leben in einer modernen Gesellschaft grundlegend verändert haben.

Längst sind daher auch die Kommunikationsformen, die im virtuellen Raum gepflegt werden, nicht mehr nur einer Minderheit zugänglich, wie dieses zu Beginn des Mediums Internet aufgrund existierender technischer Einschränkungen der Fall war. *Instant Messaging*, Forumsdiskussionen über popkulturelle Ereignisse und der Informationsaustausch über *electronic bulletin boards* haben eine weite Verbreitung gefunden und werden von einer weiter steigenden Anzahl Benutzern täglich genutzt. Ein Beispiel, das gleichzeitig die lebensverändernden Qualitäten der neuen Medien und ihre steigende Relevanz für die Gesellschaft betont, ist der Trend des *social networking* oder der Nutzung sozialer Netzwerke. Das nordamerikanische *facebook* zählt nach eigenen Angaben mittlerweile über 90 Millionen aktive Benutzer weltweit (Facebook Statistics, n.d.) und auch das deutsche Äquivalent „StudiVZ“ verzeichnet ein konstantes Plus an Benutzern. Der Einfluss dieser Netzwerke und ihr rapide gestiegener Wert lässt sich auch in ökonomischen Begriffen ausdrücken. So kaufte der Softwarekonzern Microsoft im Jahr 2007 eine 1,6-Prozent-Beteiligung am Unternehmen *facebook* für eine Summe von 240 Millionen US-Dollar (heise

online, 2008, May 8). Der Marktwert des Unternehmens entspräche, wenn man diese Zahlen auf den Gesamtwert des Unternehmens hochrechnet, etwa 15 Milliarden US-Dollar, und das bei einem Umsatz des Unternehmens, der im entsprechenden Jahr lediglich 150 Millionen US-Dollar betrug (heise online, 2008, February 1).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass weithin die Relevanz von Plattformen erkannt wurde, die es ermöglichen, schnell und einfach online miteinander zu kommunizieren. Die Nutzung derartiger Plattformen wird daher für eine steigende Anzahl von Menschen zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit. Die damit verbundene Fähigkeit, online mit anderen Menschen zu kommunizieren, ist daher besonders bei jüngeren Generationen längst keine Ausnahme mehr sondern eine Selbstverständlichkeit. Daher wird verstärkt versucht, diese Fähigkeiten auch für andere Gebiete nutzbar zu machen. Besonders unter pädagogischen Aspekten, eröffnen sich dadurch vollständig neue Möglichkeiten. Während es keine Besonderheit und keine Neuerung darstellt, Fernkurse anzubieten, um Wissen in einer Vielzahl von Studienfeldern zu vermitteln², kann es dennoch als Innovation betrachtet werden, diese Art von Kursen in jüngerer Zeit durch die Möglichkeiten von Online-Kommunikation zu unterstützen und zu ergänzen. Die Hoffnung dabei ist es, einen virtuellen Klassenraum zu schaffen, der bei Fernkursen die reale Klassenraumsituation ersetzen kann und den Lernenden die Möglichkeit bietet miteinander zu kommunizieren. Für die L2 Forschung ist die Frage, wo die Vor- und Nachteile von virtuellen Lernsituationen im Vergleich zu realen Lernsituationen liegen von hoher Relevanz. Daher verwundert es nicht, dass im Gebiet des computervermittelten Sprachenlernens eine Fülle an wichtigen Arbeiten existiert, die sich zumeist mit dem Vergleich von Klassenraumsituationen und virtuellen Lernsituationen be-

² Rechtliche Grundlagen zur Handhabung von Fernstudien existieren beispielsweise in Deutschland seit 1978 durch den am 16. Februar selbigen Jahres eingebrachten *Staatsvertrag über das Fernbildungswesen*

schäftigen. Mit den Vorteilen und Nachteilen des Einsatzes von computervermittelter Kommunikation im Rahmen von Sprachenlernen beschäftigen sich unter anderem Carey, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b; Carey & Guo, 2002; Chapelle, 2001; Cummins & Sayers, 1995; Lam, 2004; Müller-Hartman, 2000; Murray, 2000; Potts, 2005; Steinig, 2000 und Warschauer & Kern, 2000.

Rüschhoff (2003) stellt jedoch bezüglich der eingesetzten Mittel zum Fremdsprachenlernen fest, dass im Bereich der neuen Medien nach wie vor starke Defizite vorherrschen:

Der elektronische Lernmarkt ist trotz einer steigenden Anzahl innovativer Angebote nach wie vor geprägt von Materialien, die den Erkenntnissen der Sprachlehr- und -lernforschung nicht genügend Rechnung tragen sowie von einem Überangebot an instruktivistischen Lernpaketen im Sinne von *drill & kill* oder *grammar hammer*. Oft fehlt es an computerunterstützten Lernwerkzeugen und –angeboten für den eigenverantworteten Wissenserwerb. (Rüschhoff, 2003, S. 427)

Rüschhoffs Vorwurf betont, dass Lehr- und Lernmaterialien in einem so schnell veränderlichen Feld wie CALL³ viel stärker auf aktuelle Ergebnisse der Forschung eingehen müssen, um besseres Lernen zu gewährleisten. Dies bedeutet gleichzeitig, dass auch Forschung, und damit auch die Herangehensweise an die Untersuchung von Daten, mit der Zeit gehen muss, um die beschriebene Situation überwinden zu können. Um ein besseres Gesamtbild der Lerner zu bekommen, ist es daher nötig, eine Analyse eines Fernkurses zum Sprachenlernen nicht alleine fehleranalytisch durch Input und Output Studien zu untersuchen (auch wenn dies ein wichtiger Bestandteil derartiger Forschungen ist, dessen Relevanz für den Gesamtkontext nicht abgestritten werden soll), sondern auch auf die Sicht der Lerner von sich selbst einzugehen. Woher kommen

³ CALL (*computer assisted language learning*) bedeutet im Rahmen dieser Arbeit, dass das Lernen der Teilnehmenden mit online Mitteln interaktiv gestaltet werden soll. Dem Computer soll dabei jedoch lediglich die Funktion des Mediums zukommen, nicht jedoch die Funktion des Tutors (wie beispielsweise bei Hypertext Aufgaben), da diese im interaktiven Rahmen durch andere Teilnehmende belegt ist. Dies ist die Einschränkung, die bei der hier vorliegenden Diskussion zu CALL gemacht wird.

die Lernenden, wie sehen sie sich selbst und vor allem, welcher Teil ihrer Selbstwahrnehmung fließt in ihre Selbstdarstellung als Lernende mit ein?

Seit es in der L2 über Sprachenlernen und Spracherwerb die Einsicht gibt, dass es sich bei den zu Grunde liegenden Prozessen und Mustern um Phänomene handelt, die nicht mit rein psychologischen Betrachtungsweisen geklärt werden können, ist auch die Identitätsforschung am Lerner weiter in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt. Um den Einfluss sozialer und kultureller Faktoren auf die komplexen sprachlichen Vorgänge und das Selbstverständnis der Lernenden zu klären, gibt es speziell in der Fremdsprachenforschung eine Vielzahl von Studien, die sich mit der Identitätskonstruktion der Sprachlernenden auseinandersetzen. Als repräsentativer Auszug lassen sich Armour, 2001; Kanno & Applebaum, 1995; Norton, 1997, 2000; Norton & Toohey, 2001; Pavlenko & Lantolf, 2000 und Toohey, 2000 anführen, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Diese decken dabei teilweise völlig unterschiedliche Felder ab. Armour (2001) beschäftigt sich mit den Problemen von Bedeutung und Identitätsverlust in interkulturellen Kontexten, Kanno und Applebaum mit den Einschätzungen von Sprachenlernenden mit Englisch als Zielsprache über den besuchten Sprachlernkurs. Nortons Fokus (1997, 2000) dagegen ist der Zusammenhang von Sprache und Identität (1997), den sie in den Kategorien *Gender*, *Ethnicity* und *Class* (2000) untersucht. Das breite Feld existierender Theorien macht eine Auswahl notwendig. Norton (2000) bietet sich als Grundlage durch ihre Nähe zu soziokulturellen Ansätzen (vgl. Larson-Freeman, 2007, S. 175) und ihre poststrukturalistisch geprägte Sichtweise auf Identität an.

Obwohl die Studie in dieser Arbeit, die Untersuchung des *Geroline* (German 102) Online-Kurses an der *University of Waterloo*, kein Neuland in Bezug auf bestehende Forschungsgegenstände betritt, sondern sich auf einen Rahmen forschungstechnisch gut dokumentierter Felder bezieht, ist die Anwendung soziokultureller Theorie und Identität auf Online-Kontexte ver-

hältnismäßig wenig erforscht. Besonders bei der speziellen Situation, in der ein Online-Kurs nicht in dem Sprachgebiet der Zielsprache stattfindet, gilt es zu klären, wie sich kulturelle Prozesse auf das Sprachenlernen auswirken, da hier der soziokulturelle Kontakt der Lernenden mit der Zielsprache nur auf den Kurs beschränkt ist. Die Lernenden haben keinen alltäglichen Kontakt mit zielsprachlichen Kommunikationssituationen, so dass diese im Kurs „simuliert“ werden müssen.

Um dies zu leisten, werde ich mich zuerst mit den Merkmalen eines Online-Kontexts beschäftigen (Kapitel 2.1.-2.2.7.) und diesen mit Sprachenlernen (Kapitel 2.3.) verbinden. Für die Diskussion eines SLA-Rahmens (Kapitel 3.) möchte ich mich Marysia Johnson (2004) und ihrem Vorschlag für ein dialogisch orientiertes Sprachlernmodell anschließen, da sie durch die Einbindung der Theorien von Lev Vygotsky (Kapitel 3.1.1.) und Mikhail Bakhtin (3.1.2.) einen theoretischen Rahmen vorgelegt hat, mit Hilfe dessen man die Einflüsse von Gesellschaft und Kultur auf Sprachenlernen und Sprache beschreiben kann. Ihr Sprachlernmodell soll durch die Verwendung eines Identitätsmodelles erweitert werden, um so eine bessere Beschreibung der Lerner zu ermöglichen und ihren individuellen Eigenschaften besser Rechnung tragen zu können (Kapitel 3.5.).

Das verwendete Identitätsmodell, das ich mit dieser Theorie integrieren möchte, muss zweierlei Anforderungen genügen. Zum einen muss es sich um ein flexibles Modell handeln, das nicht von einer statischen Identität der Beteiligten ausgeht, sondern von einem dynamischen Konzept, das sich performativ, im Falle der vorgenommenen Analyse durch sprachliche Mittel konstatiert. Es bietet sich dabei das Identitätsmodell von Bonny Norton (2000) an (Kapitel 3.5.1.), da dieses Identität auf eine verständliche und pragmatisch orientierte Weise beschreibt, die dem grundlegenden explorativen Charakter der hier vorgenommenen Studie zu Gute kommt. Zudem gibt es bei den Herangehensweisen von Johnson und Norton einige Gemeinsamkeiten,

wie die Betonung von Heterogenität von Subjekt und Lerngemeinschaft und die starke Berücksichtigung soziokultureller Einflüsse.

Durch die Vorgaben die sich aus den Theorien von Vygotsky und Bakhtin ableiten lassen und dem Einsatz von Nortons Identitätsbeschreibung als Instrument, ist es so möglich eine methodologische Grundlage zu entwickeln, die über Sprachenlernen hinausgeht und auch soziokulturelle Aspekte berücksichtigt (Kapitel 4). Wie nehmen die Sprachgenres durch die sich die Lernenden bewegen und die *voices* mit denen sie konfrontiert sind Einfluss auf sie? Das Ziel soll es so letztendlich sein, Schlüsse aus dem Einbezug des soziokulturellen Rahmens zu ziehen, und für die Zukunft Analysemethoden zu entwickeln, die diese mit einbeziehen.

Nach einer Beschreibung des Kursrahmens (5.1.) werde ich zuerst eine oberflächliche einleitende Analyse vornehmen (Kapitel 5.2.) anhand der Beispielkategorien Familie (Kapitel 5.2.1.) und Herkunft (Kapitel 5.2.2.), anhand derer sich erste Schlussfolgerungen zur Selbstdarstellung der Lernenden ziehen lassen, dann jedoch detailliert die Daten untersuchen (Kapitel 5.3.) um der Heterogenität der Daten besser gerecht werden zu können. Im Kapitel *Zusammenfassung und Ausblick* (Kapitel 6.) werde ich schließlich versuchen, die wichtigsten Ergebnisse noch einmal aufzubereiten und eine Anwendbarkeit des Modells suchen, die über die analysierten Daten hinausgeht.

Die Arbeit ist dabei in erster Linie theoretisch orientiert und beschäftigt sich ausführlich mit den vorgestellten Modellen. Die Datenanalyse dient dem gegenüber der Illustration der theoretischen Grundannahmen, die im Hauptteil (Kapitel 2.-3.) erarbeitet werden.

2. Online-Kommunikation

Um einen Einstieg in das Thema Selbstdarstellung der Lernenden in einem Online-Sprachkurs zu erhalten, möchte ich zuerst einmal die Rahmensituation, den Online-Kontext, näher beleuchten. Aus diesem Grund werde ich im Folgenden die typischen Merkmale von Chats und *message boards* herausarbeiten und gegeneinander abgrenzen, um so eine möglichst saubere Trennung zwischen den beiden Online-Kommunikationsformen zu erhalten. Da sich zahlreiche Studien und Literatur zum Thema Online-Kommunikation auf Chat Situationen bezieht, sollen neben der vorgenommenen Trennung zwischen Chats und *message boards* jedoch auch Kriterien gefunden werden, die von ihrem ursprünglichen Bezug auf Chats hin verallgemeinerbar sind und sich auch auf andere Formen der CMC, spezifisch *message boards*, anwenden lassen.

Anhand dieses Rahmens soll es schließlich möglich sein, die Daten der späteren Studie auf Merkmale von Online-Kontexten zu untersuchen und so festzustellen inwiefern die Kriterien für CMC auf einen Online-Lernkontext übertragbar sind. Dies ist im Rahmen der Anwendung der soziokulturellen Theorie Lev Vygotskys notwendig, da diese auf konkrete soziokulturelle Situationen aufbaut. Der Online-Kontext der hier vorliegt ist eine solche konkrete Situation und muss daher beschrieben werden.

2.1. Typische Merkmale von Online-Kommunikation

Wenn in einem wissenschaftlichen Rahmen von Online-Chats als Kommunikationsplattformen gesprochen wird, so ist es relevant, die Diskussion mit eben jenen Merkmalen zu beginnen, die Chats von anderen Formen der Kommunikation, speziell auch der Online-Kommunikation abheben. Die Grundidee hinter einem Chat wird von Dorta (2005) wie folgt beschrieben:

Die Kontaktaufnahme mit (un)bekannten Personen, die in der Regel geographisch distanziert sind, beinahe zeitgleich mittels eines Computerinterfaces miteinander interagieren

und dies lediglich durch einen schriftbasierten Kanal tun, stellt den größten Reiz der Kommunikation des Chats dar. (Dorta, 2005, S. 19)

Dies fasst bereits mehrere wichtige Merkmale zusammen, die bei der Kategorisierung von Chats entscheidend sind. Um zu einer funktionalen Definition des Mediums zu gelangen, mit der sich auch im Rahmen einer weitergehenden Analyse arbeiten lässt, ist eine kurze Auflistung der Grundmerkmale von Chat-Kommunikation wichtig.⁴

2.2. Katalog von Merkmalen für Online-Kommunikation

Online-Kommunikation bedeutet...

1. Kommunikation und Moderation
2. Geographische Distanz der Kommunizierenden bei gleichzeitiger metaphorisch konstituierter räumlicher Nähe (Storrer, 2001, S. 6)
3. Kommunikation über schriftbasierten Kanal (via Computerinterface)
4. Besonderheiten der Chat-Sprache
5. Anonymität für die Kommunizierenden
6. Synchrone und asynchrone Kommunikation
7. Spiel mit Identitäten und Masken (Beißwenger, 2000)

2.2.1. Kommunikation und Moderation

Die grundlegende Annahme, dass es sich bei Online-Kommunikation um Kommunikation mit bekannten oder unbekanntem Personen handelt, bringt wichtige analytische Grundannahmen mit sich. Ich beschäftige mich im Folgenden mit einer Unterkategorie von CALL, in der der Compu-

⁴ Eine derartige Auflistung kann aufgrund des Umfangs an relevanten Faktoren, die für Chats gefunden werden können, niemals komplett sein. Die folgende Auflistung soll daher als Arbeitsdefinition verstanden werden, die es ermöglicht, im Rahmen meiner Studie ein (relativ) stabiles Bild von Chats zu erhalten.

ter lediglich als Medium angesehen wird. Tutor Funktionen, die es bei Studien, die auf CALL bezogen sind, welche der Computer auch erfüllen kann, spielen für diese Arbeit keine Rolle.

Die Art der Kommunikation wird im Wesentlichen davon beeinflusst, wie Teilnehmende miteinander interagieren können. So stellt Reißwenger bei Chats einen deutlichen Unterschied zwischen moderierten und unmoderierten Chats fest (Beispiele in Reißwenger, 2003, S. 220 und Reißwenger 2003, S. 218). Während es in unmoderierten Chats häufiger zu Störungen durch Teilnehmende kommt, die sich nicht an vorgegebene Chatiquette halten, den Grundregeln für den höflichen Umgang im Chat miteinander, und andere Teilnehmende beleidigen oder zu absurden Diskussionen veranlassen, gibt es in moderierten Chats deutlich weniger solche Fälle. Auch bei der Form der hier untersuchten message boards gibt es derartige Fälle. So kann es besonders bei kontroversen Themen trotz bestehender Moderation oder Überwachung zu deutlich kontaproduktiven Äußerungen der Teilnehmenden kommen. Nguyen und Kellogg (2005) dokumentieren derartige bei ihrer identitätsorientierten Studie von L2 Lernern bei *electronic bulletin boards*. So gibt es Teilnehmende die eine deutlich negative und abwertende Haltung gegenüber dem Thema Homosexualität an den Tag legen (Nguyen & Kellogg 2005, S. 119), obwohl sie davon ausgehen müssen, dass bei dem Medium der *message boards* die getätigten Aussagen weiterhin für die Dozenten einsehbar sind. Es gibt also auch bei *message boards*, bei denen die Kommunikation nicht so impulsiv und situationsbedingt stattfindet wie bei Chats, da sie asynchron ist (vgl. Kapitel 2.2.6.), Situationen, in denen es bei kontroversen Themen zu heftigen Reaktionen der Teilnehmenden kommen kann. Daraus ist zu schließen, dass das Wegfallen synchroner Kommunikationsmittel und die Überwachung der Nachrichten der Teilnehmenden lediglich zu einer Reduzierung von „Störungen“ des normalen Ablaufs der Kommunikation führt, diese jedoch nicht ausschließt. Fehlverhalten ist bis zu einem gewissen Maße an diese Kriterien gebunden, jedoch nicht komplett von ihnen beeinflusst.

2.2.2. Geographische Distanz der Kommunizierenden bei gleichzeitiger metaphorisch konstituierter räumlicher Nähe

Bei der Betrachtung von *message boards*, wie auch bei Chats, gibt es zwar unter Umständen Teilnehmende, welche die Chat-Kommunikation nutzen, um sich über kurze Distanz Nachrichten zukommen zu lassen, normalerweise sind Teilnehmende an Online-Kommunikation jedoch durch eine (größere oder geringere) räumliche Distanz zum Zeitpunkt der Kommunikation voneinander getrennt.

In Chatrooms wird die existierende Distanz durch die Metapher des geschlossenen Diskussionsraums überwunden. Der Chatroom stellt einen virtuellen Raum dar, der den Eindruck räumlicher Nähe und Einbindung der Beteiligten vermittelt. Dies wird durch die technischen Gegebenheiten von Chats reflektiert. So wird bei vielen Chat-Plattformen die Ankunft eines neuen Teilnehmers durch die Systemmeldung „X betritt den Raum“ an die sich bereits im Raum befindlichen Teilnehmer weitergegeben. Auch beim Verlassen ist die typische Meldung „X verlässt den Raum“. Derartige Meldungen führen normalerweise bereits zu der Initiierung einer Begrüßungssequenz durch bereits anwesende Teilnehmer, ohne dass neue Teilnehmer selbst eine Äußerung tätigen müssen. Dies spiegelt die Situation in einem tatsächlichen Raum wieder, wobei die Wahrnehmung der Teilnehmer über das Kommen und Gehen von Personen durch das Computerinterface übernommen wird.

Bei *message boards* existiert eine ähnliche Metapher des abgeschlossenen Raumes wie bei Chats, diese manifestiert sich jedoch auf eine andere Weise. Es gibt in *message boards* keine durch das Medium bedingten Signale, dass Teilnehmende hinzukommen oder „weggehen“. Dennoch handelt es sich bei einem *message board*, so fern es nicht auch für Besucher einsehbar ist, um einen geschlossenen Raum in dem nur die auf dem *board* angemeldete Gruppe an Nutzern

Beiträge schreiben, einsehen und kommentieren kann. Obwohl Teilnehmende hier folglich nicht gleichzeitig wie bei synchroner Kommunikation miteinander sprechen, tun sie es doch in unmittelbarer Reaktion auf Gesprächsteilnehmer.

So werden Chats und *message boards* zu virtuellen Äquivalenten real existierender Räume in denen sich Menschen treffen, um entweder alltägliche Konversation zu betreiben, oder konkret zielgebunden über Gegebenheiten zu diskutieren. Auf diese Weise wird metaphorisch Nähe zwischen Teilnehmenden auf einer virtuellen Ebene konstituiert, die zum Zeitpunkt der Kommunikation real beliebig weit voneinander entfernt sein können (vgl. Storrer, 2001, S. 6).

Durch die Metapher des geschlossenen Raums für Gespräche, Plaudereien und Diskussionen, werden Online-Kontexte zu einem Medium, das einige Vorteile bietet, wenn es darum geht trotz fehlender räumlicher Nähe eine interaktive Lernsituation für Benutzer zu schaffen.

2.2.3. Kommunikation über schriftbasierten Kanal (via Computerinterface)

Chat wird aufgrund seiner Struktur und sprachlicher Besonderheiten oftmals in der Nähe mündlicher Kommunikationsformen verortet. *Message boards* weisen diese Nähe normalerweise nicht in einer ähnlich starken Form auf. Dennoch gibt es ein wichtiges Merkmal, das die beiden Formen verbindet und gleichzeitig von mündlicher Kommunikation abgrenzt: Reduktion auf einen schriftlichen Kanal.

Hiermit unterscheidet sich Online-Kommunikation deutlich von mündlicher Kommunikation, die primär über den auditiven Kanal stattfindet, jedoch auch nonverbale Kommunikationsmuster aufweisen kann (beispielsweise Gestik und Mimik), die hier nicht zur Verfügung stehen. Dies führt zu einer Re-Kodierung nonverbaler Kommunikation in einem Online-Kontext. Durch die Reduktion auf einen von seinem Funktionsumfang her deutlich beschränkten Kanal sind online Kommunizierende dazu veranlasst, nonverbale und paraverbale Zeichen zu verschriftlichen.

Dies führt zu einer Besonderheit der Chat-Kommunikation, eigenen Zeichen, beispielsweise *Smileys* und *Emoticons*. Der momentane Fokus der CMC liegt auf der schriftbasierten Kommunikation und diese ist es auch, die in den Daten zur hier vorgenommenen Studie zur Anwendung kommt. Die Reduktion auf den schriftlichen Kanal ist dabei wichtig, da sie eine Reihe von Folgen für den Aufbau und den Verlauf der auf diese Weise erfolgenden Kommunikation hat.

Durch die Reduktion auf Schriftlichkeit unterscheiden sich die hier besprochenen *message boards* auch von anderen Formen der Online-Kommunikation, was jedoch gleichzeitig die begriffliche Unschärfe des Terminus *Online-Kommunikation* vor Augen führt. So schließen andere Formen von Online-Kommunikation, beispielsweise die Internet Telefonie den auditiven Kanal (äquivalent zu einem regulären Telefongespräch) und je nach Anbieter auch einen visuellen Kanal (durch an den Computer angeschlossene Webcams können sich die Teilnehmer gegenseitig während dem Telefonieren beobachten) mit ein. Diesem Bereich der Online-Kommunikation wurde erst in jüngster Zeit Aufmerksamkeit zu Teil, wie Artikel von Wang (2006, 2007) und Jaurigi & Bañados (2008) zeigen, die sich mit dem Thema *video-conferencing* und den Einsatzmöglichkeiten für Sprachenlernen beschäftigen. Dennoch steckt die Forschung zu diesem Thema noch in den Kinderschuhen und soll daher keine Berücksichtigung für die Argumentation hier haben.

2.2.4. Besonderheiten der Online-Kommunikation

Eines der Merkmale, die Online-Kommunikation im Vergleich zu anderen Kommunikationsformen aufweist, ist die eigene Art von Sprache, die dort zur Anwendung kommt. Die sprachlichen Besonderheiten von CMC sind dabei so ausgeprägt, dass von einer eigenen sprachlichen Varietät gesprochen werden kann. David Crystal bezeichnet die Sprache des Internets in Anlehnung an

George Orwells *1984* und die von diesem geprägten Begriffe „Newspeak“ und „Oldspeak“ als *Netspeak* (Crystal, 2001). Crystal selbst sieht jedoch, dass seine Zusammenfassung der Web-Sprache unter einer einheitlichen Kategorie, *Netspeak*, nicht tragfähig ist. Die verschiedenen im Internet existierenden Kommunikationsformen sind zu heterogen, um von einer einheitlichen Internet-Sprache ausgehen zu können.

Trotz der Heterogenität des Begriffes *Online-Kommunikation*, die sich durch die vielen verschiedenen Möglichkeiten zur Bezeichnung zeigt, gibt es dennoch einen Konsens darin, dass die in Online-Kontexten verwendete Sprache als eigene Varietät betrachtet werden sollte, die auch terminologisch von der Sprache der *face-to-face* Kommunikation unterschieden werden muss. Verschiedene Ausprägungsformen dieser Sprache sind Sprache in E-Mails, Chat-Sprache, Sprache in *message boards*, etc. Diese unterscheiden sich in ihren spezifischen Konventionen zu weit voneinander, um sie alle pauschalisiert analysieren zu können. Eine Betrachtung spezieller sprachlicher Merkmale muss folglich auf Chat-Kommunikation und *message board* Sprache eingegrenzt werden, um nicht in eine ähnliche sinnentstellende Pauschalisierung zu verfallen.

Auch Gabriel Dorta betrachtet online benutzte Sprache als eine eigene Varietät:

Die Sprache, welche in Chats benutzt wird, weist normalerweise spezifische typographische, lexikalische und syntaktische Merkmale auf, welche als „die Auswirkung medialer Restriktionen und Besonderheiten und als ein kreativer Umgang mit solchen Medienmerkmalen angesehen werden. (Dorta, 2005, S. 30)

Als Besonderheit in der Typographie der Chat-Sprache sind vor allem *Smileys* und *Emoticons* zu erwähnen, die von Beißwenger (2000, S. 97) als „ikonografische Rekonstruktion typisierter Gesichtsausdrücke“ bezeichnet werden. Im rein schriftbasierten Kanal der Chat-Sprache ist es notwendig nonverbale sowie paraverbale Komponenten von Sprache zu verschriftlichen. Dies wird durch den Einsatz von Symbolen und Sonderzeichen erreicht, die emotionale Reaktionen

wiedergeben. Einige bekannte Beispiele für derartige Smileys und Emoticons sind „:-) (glücklich)“, „:-)) (sehr glücklich)“, „:-((traurig)“, „:-((sehr traurig)“ (vgl. Sanderson, 1993). Diese Art die Gefühle der Kommunizierenden kundzutun ist außerhalb elektronischer Kommunikation⁵ nicht anzutreffen. Besonders hebt sich dabei zwar die Chat Sprache von schriftlicher, offline Kommunikation ab, doch es lassen sich die gleichen und ähnliche Besonderheiten auch bei asynchronen Kommunikationsformen (Blogs, Foren und *message boards*) finden. Auch hier können Emotionen auf diese Weise kommuniziert werden, auch wenn diese nicht auf die gleiche Weise unmittelbar erfolgen, wie in Chat Kommunikation.

Es existieren auch andere Konventionen in der Online-Kommunikation, die Emotionen zum Ausdruck bringen, jedoch nicht die Form derartiger ikonischer Zeichen haben. Beispiele dafür sind Akronyme wie „lol (laughing out loud)“ oder „rofl (rolling on floor laughing)“. Andere Akronyme sind auf sprachliche Ökonomie zurückzuführen, beispielsweise „afaik (as far as I know)“, „cu (see you)“ oder auch „imho (in my humble opinion)“ um nur einige der wichtigsten zu nennen. Ohne weiter auf die genauen Gründe für die Verwendung dieser sprachlichen Besonderheiten einzugehen, kann dennoch festgehalten werden, dass sich die Teilnehmenden an der entsprechenden Form der Online-Kommunikation schon durch die Verwendung dieser Merkmale innerhalb der Gruppe platzieren. So gibt es, obwohl die einzelnen Ausprägungen von Online-Kommunikation auch signifikante Unterschiede aufweisen⁶ besteht nicht nur ein Konsens bei der Verwendung einiger sprachlicher Merkmale, sondern auch bei ihrer Verwendung. Verschriftlichung nonverbaler Kommunikationsaspekte, sprachliche Ökonomie aber auch das Anzeigen von

⁵ Diese Merkmale sind nicht allein auf online Kommunikation beschränkt, sondern beispielsweise bei Kommunikation über SMS auch in Kontexten zu finden, die nichts mit Online-Kommunikation zu tun haben, aber dennoch durch technische Hilfsmittel, bei diesem Beispiel Mobiltelefone, bedingt sind.

⁶ Lexikalische Besonderheiten von Chats wie „sprechsprachliche Partikeln und Interjektionen“ (Storrer 2001, S. 6) sind bei *message boards* nicht auszumachen.

Gruppenzugehörigkeit sind Gründe für die Kommunizierenden sich auf diese spezielle Art zu äußern.

2.2.5. Anonymität für die Kommunizierenden

Für die Analyse der Daten in dieser Arbeit, gibt es besonders bei einem der typischen Merkmale der Online Kommunikation wichtige Unterschiede zu vermerken. Normalerweise ist bei Online Kommunikation in mehrerlei Hinsicht die Anonymität der Beteiligten gewährleistet. Bei den hier untersuchten *message boards* und den untersuchten Daten gibt es diese jedoch nicht, da sich Studierende registrieren müssen und persönliche Daten angeben müssen. Dies erklärt einige der Unterschiede der vorliegenden Daten zu anderen offenen Chats und Diskussionsforen im Internet.

Bei verschiedenen Formen der Online-Kommunikation auch bei den hier besprochenen *message boards* und Chats wird in mehrerlei Hinsicht die Anonymität der Teilnehmenden hergestellt. Zum einen fallen durch die Reduktion auf den schriftlichen Kanal nonverbale und paraverbale Ausdrucksformen weg. Durch diese fehlenden Kontextualisierungshinweise, die es bei *face-to-face* Kommunikation anderen Gesprächsbeteiligten ermöglichen sich ein Bild über das Gegenüber zu machen, ist es für die Teilnehmenden an Online-Kommunikation leichter beliebige Rollen und Identitäten anzunehmen:

Eines der wesentlichen Merkmale von Chats ist die Restriktion auf einen einzigen, schriftbasierten Kommunikationskanal und der damit verbundene Wegfall von auditiven und visuellen Parametern im Hinblick auf nonverbale und paraverbale Ausdrucksmöglichkeiten, Aussehen, Körperhaltung der Beteiligten u.a. Folglich geht die Literatur zur Chat-Kommunikation immer wieder von der Anonymität der Beteiligten aus. (Dorta 2005, S. 23)

Da es Teilnehmenden an derartigen Kommunikationssituationen nicht möglich ist festzustellen, ob durch Emoticons zum Ausdruck gebrachte Emotionen tatsächlich den eigentlichen Reaktionen der Teilnehmer entsprechen oder nicht, ist es für die Teilnehmenden leichter, sich auf eine spezielle Weise zu präsentieren, und damit auch auf eine bestimmte Weise wahrgenommen zu werden, als dies bei *face-to-face* Kommunikation der Fall ist.

Die Anonymität der Kommunizierenden gibt auch Bedingungen für ihr Verhalten in einem Online-Kontext vor:

Diese nicht vorhandenen Kommunikationskanäle und der vermeintliche anonyme Charakter der Interagierenden können Anlass dazu geben, dass sich einige Chatter/innen „fehlverhalten“ und dabei die geringen Sanktionierungsmöglichkeiten ausnutzen, die sich aus den medialen Restriktionen ergeben. (Ibid.)

Dieses Fehlverhalten wird auch durch einen zweiten Aspekt der Anonymität auf *message boards* unterstützt. Es ist aufgrund der technischen Gegebenheiten bei solchen nicht möglich den virtuellen Identitäten der Teilnehmenden ihre entsprechenden realen Identitäten zuzuordnen, so fern diese das nicht ausdrücklich zulassen. In einem Forum oder *message board* können entweder anonym Nachrichten hinterlassen werden, oder nach Anmeldung und Angabe persönlicher Daten, deren Echtheit jedoch nicht überprüft werden kann.

Ein weiterer Faktor von Anonymität, welcher für Chats und *message boards* gilt, ist visuelle Anonymität. Laut des *Social Identity model of Deindividuation Effects* (Spears & Lea, 1992) kann dies der Auslöser für eine Veränderung der Auffassung von Identität der Lernenden sein, weg von einer individuellen Identitätskonstruktion, hin zu einer Gruppenidentität. Eine starke Gruppenidentität kann dabei eine stärkere Anziehung auf Gruppenmitglieder ausüben (Lea, Spears & de Groot, 2001). Ob dies jedoch letztlich auch positive Auswirkungen auf Teilnahme und Interaktionsverhalten hat, ist nicht eindeutig geklärt.

Eben diese anonyme Situation, auf die einige der Besonderheiten von Online-Kommunikation zurückgeführt werden können, ist bei den vorliegenden Daten nicht gegeben. Die Lernenden melden sich über das universitätseigene Verwaltungssystem UW-ACE an und geben auf diese Weise direkt auch ihren Namen und damit nachvollziehbare Informationen zu sich selbst. Dies wird in der Portfolio-Aufgabe des Kurses weiter vertieft, in der sie aufgefordert sind, sich den anderen Teilnehmenden des Kurses anfangs kurz vorzustellen. Damit besteht keine Möglichkeit sich in der Hoffnung auf Anonymität den Ablauf zu „stören“. Ob dies auch einen Einfluss auf kreativen Umgang mit Sprache hat ist in diesem speziellen Fall allerdings fraglich, da der Kurs so angelegt ist, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben auf dem *message board* ohne Angst vor Sanktionierung von Fehlern, sich in der Zielsprache zu äußern. Die Sicherheit der Anonymität, welche normalerweise Teilnehmende an Online-Kommunikation dazu veranlasst, nicht nur zu stören, sondern auch unbeschwerter mit anderen Teilnehmenden zu diskutieren, wird hier durch eine bestätigte Sicherheit durch den Kursrahmen ersetzt, dass lediglich Teilnahme und Diskussion erforderlich sind, kein fehlerfreies Schreiben.

Auch visuelle Anonymität ist in diesem speziellen Fall nicht gewährleistet, da sich der Kurs anders als bei normalen Fernkursen einmal in der Woche an der Universität getroffen hat. Dies hat wahrscheinlich einen Einfluss für die Herausbildung von Gruppenidentität innerhalb der Lerngruppe, da bei CMC normalerweise davon ausgegangen wird, dass visuelle Anonymität den Gruppenzusammenhalt verstärkt, da Unterschiede zwischen den Lernenden marginalisiert werden (Lee, 2008, S. 3).

2.2.6. Synchrone und asynchrone Kommunikation

Eine der Besonderheiten der Chat-Kommunikation ist es, dass trotz der räumlichen Trennung der Teilnehmer eine fast zeitgleiche Kommunikation stattfindet. Ein wichtiger Unterschied im Ver-

gleich zu realen Gesprächen ist jedoch eben diese Versetzung. Bei Chat-Kommunikation kann eine Aussage erst von allen Teilnehmern gelesen werden, wenn diese komplett formuliert wurde. Erst wenn Schreibende die Erstellung der Äußerung abgeschlossen haben (was unter Umständen Umformulierung und Korrekturen mit einschließen kann), wird diese zum Lesen freigegeben. Der eigentliche Produktionsprozess der Äußerung bleibt dabei für alle anderen Teilnehmer verborgen (vgl. Dorta, 2005, S. 23). Während die Kommunikation in *face-to-face* Gesprächen zeitgleich ist, und somit Rückfragen und Bestätigungssignale des Rezipienten während der Sprachproduktion erlaubt, ist dies in der Chat-Kommunikation nicht möglich. Dies ist bei Kommunikation auf *message boards* noch deutlicher, da hier Synchronizität weitgehend aufgehoben ist.

Aus diesem Grunde kann Chat-Forschung aus der Sicht einiger Forscher nicht grundlegend mit Gesprächsforschung gleichgesetzt werden (Bittner, 2003, S. 196), sondern nimmt im Vergleich zu dieser eine Sonderstellung ein.

Ich möchte mich daher der Definition von Bader (2002) für *Synchronizität* anschließen, die diese als Kommunikation von Teilnehmern zur selben Zeit (Bader, 2002, S. 41) bezeichnet. Dies erspart viele der Folgeprobleme, die aufgrund der Abgrenzung von quasi-synchron gegen synchron entstehen und für die Analyse hier zu weit führen.

2.2.7. Spiel mit Identitäten und Masken

Das Spiel mit Masken und Identitäten im Online-Kontext, lässt sich auch als Rollenspiel bezeichnen, das auch in Alltagskommunikation existiert, beispielsweise in Rollenspielen zwischen Chef und Angestellten oder zwischen Dozent und Student, online jedoch eine deutlich hervorgehobene Bedeutung hat. Dies sind Situationen, in denen eine Aushandlung von Rollen stattfindet, die mit dem Ringen um den Gewinn von Selbstsicherheit in der entsprechenden Situation und mit

dem Versuch der Erlangung eines vorteilhaften sozialen Status (Beißwenger, 2002, S. 81), verbunden ist⁷.

Das Spielen einer Rolle deutet Beißwenger dabei nicht als Akt individueller kreativer Maskerade, sondern als Orientierung an stereotypischen Erwartungshaltungen, denen Menschen durch das Spielen von Rollen zu begegnen versuchen. Menschen wissen um diese Erwartungen und versuchen diese zu erfüllen. Beißwenger differenziert daher die Definition der Autoren Lenke, Lutz und Sprenger weiter aus, die lautet:

Eine Rolle ist bestimmt durch ein Bündel von Erwartungen, die andere Leute *typischerweise* an eine Person haben. Dabei gelten diese Erwartungen nicht der Person als Individuum, sondern als Vertreter einer Klasse, d.h. diese Erwartungen gelten jedem, der diese Rolle ausfüllt. (Lenke, Lutz & Sprenger, 1995, S. 129)

Eine Rolle muss also als eine Erfüllung von Rollenstereotypen gesehen werden und nicht als eine individuelle Konstruktion von Identität. Den Begriff *Rolle* definiert Beißwenger im Vergleich zu Lenke, Lutz und Sprenger:

Von einer *Rolle* soll dagegen dann die Rede sein, wenn in aktuellen Episoden des kommunikativen Gesellschaftsvollzugs ein Individuum sich so verhält, daß seine Handlungen und seine Selbstpräsentation von anderen so gewertet werden können (sollen), daß sie in ihrer Gesamtheit als Indiz für die Orientierung an einem bestimmten Rollenstereotyp aufgefasst werden können. (Beißwenger, 2002, S. 83)

Durch die besonderen Gegebenheiten im Online-Kontext lassen sich solche Rollen und Rollenstereotype auch verstärkt in diesem Feld antreffen. Als Grund für das Bedürfnis und die Bereitschaft der Teilnehmenden, Rollen zu spielen und sich selbst darzustellen, können die Be-

⁷ Bonny Norton sieht bei ihrer Konstruktion von Identität eben diesen Kampf um soziale Vorteile als essentiellen Teil der Herausbildung von Identität (Norton, 2000, S. 7 ff.).

sonderheiten des virtuellen Raumes gesehen werden, auf die bereits eingegangen wurde. Die vorherrschende Anonymität, die virtuelle Konstruktion räumlicher Nähe und die Beschränkung auf den schriftlichen Kanal (die paraverbale und nonverbale Kommunikation ausschließt) schaffen eine Umgebung, in der die Teilnehmenden ihre Identität kreativ selbst konstruieren.

Beißwenger erklärt das Maskenspiel und das Spiel mit Identität innerhalb eines theaterwissenschaftlichen Ansatzes, der aufgrund der Besonderheiten des virtuellen Raumes diesen mit einer Theaterbühne vergleicht:

Da dieser angenommene Raum letztlich aber lediglich metaphorisch konstituiert und jedwede Wahrnehmung in der gedachten Umgebung durch das Trägermedium ausschließlich auf textuell-graphische Zuschreibungen beschränkt ist, laden einerseits die *Raumvorstellung* und andererseits das Wissen, daß diese Vorstellung im Grunde nur eine Vorstellung ist, geradezu dazu ein, den angenommenen Raum ähnlich einem Bühnenraum zu einem fiktiven Schauplatz auszuinszenieren (Beißwenger, 2002, S. 93)

Beißwengers Analyse, die den Inszenierungscharakter von Chats hervorhebt, bietet, was die Selbstdarstellung der Teilnehmenden betrifft, einen interessanten Ansatz.

2.3. Online-Kommunikation als Instrument zur Förderung von Sprachenlernen

CMC⁸ zur Förderung von Sprachenlernen wurde in der Vergangenheit bereits ausführlich dokumentiert. Die wichtigsten positiven Effekte von Online-Kommunikation auf das Sprachenlernen sind: Bessere Teilnahme am Kurs (Chun, 1994; Kelm, 1992; Kemp, 1993; Kern, 1995; War-

⁸ CMC (*computer mediated communication*) soll für meine Arbeit als die Kommunikation von zwei oder mehreren Personen über den Computer als Medium verstanden werden. Im Vergleich zu dem ebenfalls verwendeten Begriff *CALL* zielt dieser lediglich auf die Kommunikationskomponente ab, enthält jedoch keine Aspekte des Sprachenlernens, wie dieses bei *CALL* der Fall ist.

schauer, 1996), bessere allgemeine Teilnahme⁹ (Beauvois, 1992; Kern, 1995; Warschauer, 1996), Verringerung von Hemmungen (Chun, 1994; Kern, 1995) und die bessere Integration schüchterner Teilnehmender (Beauvois, 1992; Chun, 1994; Kelm, 1992).

Zwar gibt es nicht nur positive Aspekte von CMC, wie beispielsweise Bremer (2005) anmerkt: „Der Verlust der körpersprachlichen Signale einer *face-to-face* Situation kann zu einer Verbesserung wie auch zu einer Beeinträchtigung der Kommunikation führen“, doch werden online Möglichkeiten weithin als positiv für Sprachenlernen gesehen (s.o.).

Eine Verbesserung der Bedingungen für Kommunikation sieht Bremer dort gegeben, wo es aufgrund der Einschränkung auf den schriftlichen Kanal zu einer Ausschaltung störender Faktoren kommt und sich die Kommunikation auf das Wesentliche, den Inhalt beschränkt.

Es entstehen jedoch auch Nachteile aus dem Einsatz CMC, die allerdings nicht nur auf die Benutzung des elektronischen Mediums an sich zurückzuführen sind, sondern zu gleichen Teilen auch aus einer unzureichenden Integration des Mediums in den eigentlichen Unterricht resultieren:

Aufgrund der fehlenden Informationen über das Gegenüber ergibt sich jedoch gleichzeitig eine mangelnde Anschlussfähigkeit auf deren Beiträge. Diese verminderte Reaktionsbereitschaft wirkt sich vor allem dann aus, wenn der Kommunikationsanlass unklar, die Zielsetzung nicht deutlich und die Bereitschaft ein getipptes „Gespräch“ mit Unbekannten zu führen, nicht vorhanden ist. (Bremer, 2005, S. 1)

Während in einem *face-to-face* Gespräch, beispielsweise in einer Klassenraumsituation, für die Studierenden jederzeit die Möglichkeit besteht, direkt auf den Beitrag eines/einer Mitstudierenden einzugehen, Unklarheiten durch unmittelbare Nachfragen zu beseitigen und Verknüp-

⁹ Die Teilnahme erfolgt nicht nur von einigen wenigen Teilnehmenden des Kurses, sondern alle Beteiligten bringen sich verstärkt ein.

fungen und Anschluss zum bereits Gelernten durch die Diskussion mit dem Kursleiter herzustellen, ist dieser Vorgang bei online stattfindender Kommunikation problematischer, da hier die Kommunikation lediglich quasi-synchron (im Falle von Chatrooms) oder asynchron (in Internetforen oder *message boards*) stattfindet. Da Produktion und Rezeption einer Äußerung zeitlich verschoben sind, ist es für die Beteiligten dadurch schwieriger auf die vorher getätigte Äußerung einzugehen, da es normalerweise länger dauert, bis eine Reaktion auf getätigte Äußerungen erfolgt (besonders bei Foren und *message boards*) und die Produktion von Fragen und Antworten in „getippten Gesprächen“ für die meisten Studierenden mehr Zeit in Anspruch nimmt, als bei gesprochener Kommunikation.

Dies sollte berücksichtigt werden, wenn es darum geht, Online-Kommunikation für das Sprachenlernen zu nutzen. Dennoch hat diese gewichtige Vorteile, auch bei den hier analysierten *message boards* als interaktive Lernumgebung, da hier Lernende alle die gleichen Möglichkeiten haben sich einzubringen und gleichzeitig in der Lage sind, traditionelle Lernerrollen zu überschreiten. In Online-Situationen wird die Teilnahme nicht durch dominante Lerner oder den Kursleiter bedingt, durch die sich Teilnehmende von Interaktion abhalten lassen, sondern alle Beteiligten haben die gleichen Möglichkeiten sich in eine Diskussion einzuschalten (vgl. Davis & Brewer, 1997). Sie haben auch den Vorteil, dass aufgrund der interaktiven Situation die Teilnehmenden vielfältigere und diversere Rollen annehmen, als bei *pen-and-paper* Gruppentagebüchern (Abrams, 2001). Dies ist vergleichbar mit der vorgestellten Rollentheorie Reißwengers (2002).

Eine der Hoffnungen, die aus pädagogischer Sicht auf dem Einsatz von CMC im Bereich der Hochschullehre ruhen, ist es, die Argumentationsfähigkeit der Studierenden zu fördern, indem sie durch den Einsatz schriftlicher Online-Kommunikation dazu gebracht werden, Gedanken nicht wie im Seminarstil mündlich zu äußern, sondern strukturiert schriftlich wiederzugeben, wie dies auch beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten notwendig ist (vgl. Bremer, 2005). Dabei

hilft auch, dass bei Online-Diskussionen der Text visuell für die Lernenden präsent ist (vgl. Herring 1999), da so *negotiation of meaning* gefördert werden kann.

3. Marysia Johnsons Sprachlernmodell

3.1. Einordnung des Modells

Um Johnsons SLA Modell zu verstehen müssen zuerst die Einflüsse auf das Modell geklärt werden. Johnson kritisiert die Fixierung des Mainstreams der L2 Forschung auf die mentalistische Tradition. Als Beispiel dafür nennt sie Chomskys Universalgrammatik und neuere Modelle der mentalistischen Tradition, *information processing* Modelle. Diese Ansätze haben alle die Grundlage, dass mentale Prozesse bestimmten Regeln folgen. Dieser Grundsatz zeigt sich in zahlreichen Ausprägungen generativer Grammatik, wie beispielsweise das seit den 1990er Jahren präsente *Minimalist Program* (Saville-Troike, 2006, S.25f.). Durch die Anwendung von Logik und deduktiver Methoden, die sich auf logisch-mathematische Argumentation stützen, wird versucht mentale Prozesse des Menschen zu erklären. Innere Prozesse sind im Fokus, äußere Prozesse wie Gesellschaft und Kultur können dagegen vernachlässigt werden, da Menschen bereits mit der Fähigkeit zur kognitiven Entwicklung geboren werden, die durch externe Einflüsse (*trigger*) lediglich ausgelöst werden muss.

Die dialogische Tradition, der Johnson mit ihrem Modell folgt, sucht dagegen die gleichberechtigte Betrachtung externer und interner Faktoren. Johnson selbst schreibt über diesen Ansatz

This approach takes into consideration the dynamical role of social contexts, individuality, intentionality, and the sociocultural, historical, and institutional backgrounds of the individual involved in cognitive growth. This is the framework in which external and internal realities are united by the mediating power of the most elaborated system of signs – language. (Johnson, 2004, S. 16)

Um soziokulturelle Aspekte und Sprache als vermittelnde Instanz einbeziehen zu können, bedient sich Johnson primär bei dem russischen Entwicklungspsychologen Lev Vygotsky und bei dem ebenfalls russischen Philosophen und Literaturtheoretiker Mikhail Bakhtin.

3.1.1. Lev Vygotskys soziokulturelle Theorie

Vygotskys Bestrebung eine neue Art der Analyse zu schaffen hat zweierlei Gründe; zum einen seine Überzeugung, dass sich durch die Betrachtungsweise eines Problems neue Interpretationsmöglichkeiten und Lösungswege ergeben; zum anderen seine Unzufriedenheit mit den bestehenden Analysemethoden (Johnson, 2004, S. 104).

Aus diesem Grund lehnt er die Erklärungsversuche der experimentellen Psychologie seiner Zeit ab, und greift auf ein dialektisch orientiertes Modell zurück, das er von Friedrich Engels ableitet, um die höheren mentalen Funktionen des Menschen zu erklären. Für diesen hängt die geistige Entwicklung des Menschen vom grundlegenden Konflikt zweier gegenseitiger Kräfte ab. Im Falle des Menschen ist dies die Natur. Durch die ständige dialektische Beeinflussung der Natur durch den Menschen und des Menschen durch die Natur bilden sich die höheren mentalen Funktionen aus. Dies ist damit die Grundlage der soziokulturellen Theorie Vygotskys, welche hervorhebt, dass nicht nur das Endprodukt der Prozesse betrachtet werden sollte, sondern primär der Prozess selbst, welcher zu diesem Endprodukt führt.

Der erste Grundsatz von Vygotskys Theorie beschäftigt sich mit der Entwicklung der geistigen Prozesse des Menschen. Um deren Ursprung zu erklären schließt er sich nicht den bestehenden Theorien der experimentellen Psychologie seiner Zeit an, beispielsweise der positivis-tisch orientierten Psychologie von Piaget, der den Ursprung der geistigen Entwicklung, die mentalen Prozesse, auf kognitiver Ebene sucht, sondern betrachtet diese als untrennbar mit der sozialen Sphäre verbunden. Dabei teilt er die Entwicklung des Menschen in vier Stufen ein, Phyloge-

nese, soziokulturelle Geschichte, Ontogenese und Mikrogenese (Wertsch, 1958). Diese betrachtet er jedoch nicht getrennt voneinander, sondern der Kern seiner Methode ist es, all diese Stufen gleichzeitig zu betrachten.

Der zweite Grundsatz Vygotskys führt die mentalen Funktionen des Menschen auf die soziokulturelle Ebene zurück. Alle Prozesse der geistigen Entwicklung des Menschen finden auf zwei Ebenen statt, auf der sozialen und auf der psychologischen. Sie haben ihren Ursprung im interpersonellen Bereich (sozial) und werden daraufhin auf den intrapersonellen (psychologischen) übertragen. Die Verhaltensmuster werden in einem komplexen Vorgang internalisiert. Der Entwicklungsprozess umfasst dabei drei Stufen: Die erste, objektbestimmte Phase, in der das Individuum gänzlich von seiner Umgebung kontrolliert wird, geht über in die zweite, fremdbestimmte Phase, bei der das Individuum auf Anleitung durch Erwachsene bei der Entwicklung der mentalen Prozesse angewiesen ist. Die dritte schließlich, die selbstbestimmte Phase, bedeutet die Kontrolle des Individuums über seine mentalen Prozesse (Johnson 2004, S. 108). Mit seiner Betrachtungsweise des Ursprungs der mentalen Prozesse auf der sozialen Ebene verkehrt Vygotsky das bestehende Paradigma, was bedeutete, dass eben diese Prozesse auf der mentalen, nicht auf der sozialen Ebene entsprangen, ins Gegenteil.

Zur Beschreibung dieser Entwicklung zieht Vygotsky sein bekanntestes Modell heran, die *Zone of Proximal Development* (ZPD). Die ZPD definiert Vygotsky als „the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky, 1978, S. 86). Vygotsky interessiert sich dabei vor allem für das potentielle Entwicklungsniveau der Lernenden, die mentalen Prozesse, die sich noch nicht verfestigt haben und vorerst nur unter Anleitung möglich sind, und kritisiert die Forschung seiner Zeit dafür, sich primär mit dem aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden zu beschäftigen.

Der dritte Grundsatz der Theorie betrifft Sprache und ihre vermittelnde Funktion beim Erwerb der höheren mentalen Funktionen. Sprache hat für Vygotsky zweierlei Aufgaben, zum einen eine kommunikative Funktion, zum anderen aber auch die Strukturierung der mentalen Prozesse. Sprache vermittelt dabei zwischen den zwei genannten Ebenen, der interpersonellen und der intrapersonellen Ebene. So unterscheidet Vygotsky mit Blick auf die Entwicklung des Menschen zuerst zwischen egozentrischer Sprache und Sprache für Andere. Anders als bei Piaget verschwindet die egozentrische Sprache jedoch nicht während der kognitiven Entwicklung des Menschen, sondern wird (bei Kindern mit etwa sieben Jahren) zur inneren Sprache der Erwachsenen. Egozentrische Sprache vermittelt zwischen der intrapersonellen und interpersonellen Realität. Ist diese abgeschlossen, ist auch der Übergang von egozentrischer zu innerer Sprache komplett. Innere Sprache weist dabei eine Reihe von Merkmalen auf, die sie von externer Sprache unterscheidet. Diese umfassen syntaktische (Johnson, 2004, S. 113), phonetische (Johnson, 2004, S. 114) aber auch semantische (Ibid.) Aspekte. Syntax und Phonetik treten dabei hinter die Semantik zurück.

Vygotskys soziokulturelle Theorie bietet für das Modell von Johnson eine tragfähige Fundierung in soziokultureller Theorie und durch die Fokussierung auf Sprache als vermittelnder Instanz eine nachvollziehbare Anwendbarkeit des Modells auf Sprachenlernen. Sprache ist jedoch gleichzeitig das Problem in Vygotskys Modell. Seine Analyseeinheit, die er für seine semiotische Beschreibung verwendet ist das Wort. Dieses bekommt für die innere und äußere Sprache des Menschen unterschiedliche Bedeutungen. Während die äußere Sprache phonetisch orientiert ist, funktioniert die innere Sprache semantisch. Dennoch greift eben die Einheit des Wortes für die Analyse von Sprache in Benutzung zu kurz. Hier lässt sich Mikhail Bakhtin als konsequenter nächster Schritt zu Vygotsky integrieren. Unter Bezug auf seine dialogische Heteroglossie lässt

sich der Schritt weg von der Analyseeinheit des Wortes, hin zur gesprächsanalytischen Einheit der Äußerung, erklären.

3.1.2. Mikhail Bakhtins dialogische Heteroglossie

Bakhtin liefert eine detaillierte Beschreibung der Analyseeinheit von gesprochener Sprache, der Äußerung. Äußerungen sind für Bakhtin die wahre Repräsentation von Sprache, während geschriebene Sprache lediglich ein Abstraktum darstellt. Die Äußerung weist die folgenden drei Kriterien auf (Bakhtin, 1986, S. 71).

1. Die Grenzen von Äußerungen sind durch den Wechsel des Sprechenden festgelegt, nicht durch Interpunktion.
2. Jede Äußerung, egal in welcher Form sie erfolgt, hat immer einen Empfänger (*addressee*). Äußerungen sind dabei nicht auf gesprochene Sprache beschränkt, sondern umfassen auch geschriebene Sprache (beispielsweise bei einem Brief, einem Roman oder einem Tagebuch). Dies bezeichnet Bakhtin als *addressivity*. Verschiedene Äußerungen können dabei verschiedenste Adressanten haben¹⁰. Neben dem Empfänger geht der Schöpfer der Äußerung jedoch auch immer von einem höheren Empfänger (*superaddressee*) aus „whose absolutely just responsive understanding is presumed“ (Johnson, 2004, S. 122), ein absolutes Verständnis der Äußerung, ohne Reaktion auf diese.
3. Äußerungen stehen in einem direkten Zusammenhang zu „Sprachgenres“

Da jede Äußerung individuell ist und jede schriftliche oder mündliche Aussage mit einem Empfänger als solche verstanden werden kann, ist der Begriff *Äußerung* ausgesprochen

¹⁰ So ist beispielsweise der Grad der Nähe des Adressanten bei mündlicher *face-to-face* Kommunikation wesentlich größer als beispielsweise bei einem Briefwechsel. Während es sich bei einer einzelnen angesprochenen Person um einen konkreten Adressanten handelt, kann es sich bei einer Gruppe eher um eine abstrakte Instanz handeln. Auch das Bewusstsein des Sprechers (oder Verfassers) der Äußerung um das Vorhandensein einer zweiten Partei, kann je nach Textsorte gänzlich unterschiedlich ausgeprägt sein.

unscharf. Alles Sprachliche kann dem Prinzip nach eine Äußerung sein. Dies macht das Feld der Äußerungen nahezu unendlich groß. Dennoch entwickeln Sphären, in denen Sprache benutzt wird, ihren eigenen relativ stabilen Typ von Äußerungen. Diese werden als Sprachgenres (*speech genres*) bezeichnet (Bakhtin, 1986, S. 60). Als Beispiel für diese Sprachgenres nennt Bakhtin sowohl Episoden alltäglicher Kommunikation und Alltagserzählungen als auch jegliche Form von Geschriebenem (Ibid.).

Die von ihm definierten Genres entsprechen dabei typischen Situationen sprachlicher Kommunikation. Durch den Sprachgenre-Begriff kann also die Beziehung zwischen Sprache und Realität unter genau definierten Umständen beschrieben werden (Bakhtin, 1986, S. 87).

Sprachgenres haben laut Bakhtin einen entscheidenden Einfluss darauf, wie Sprache aufgebaut ist und auch wie eine Sprache gelernt wird. Bakhtin schreibt “speech genres organize our speech” (Bakhtin, 1986, S. 78). Ohne Sprachgenres als kategorisierende Einheit für Sprache und Wahrnehmung wäre laut Bakhtin Kommunikation schwierig bis unmöglich, da es ohne die Beherrschung dieser für Sprecher unmöglich wäre, eine situationsbezogene Äußerung zu produzieren.

If speech genres did not exist and we had not mastered them, if we had to originate during the speech process and construct each utterance at will for the first time, speech communication would be almost impossible (Bakhtin, 1986, S. 79).

Äußerungen müssen im Zusammenhang zueinander gesehen werden. Beim Hervorbringen einer Äußerung ist ein Sprecher nicht der Erste, der eine solche Äußerung tut. Die Äußerung setzt sich zusammen aus den Einflüssen der *voices*, denen der Äußernde in seinem Leben bereits zugehört hat¹¹. Aus diesem Grund sprechen Menschen nicht nur mit ihrer eigenen Stimme (*voi-*

¹¹ Dies ist vergleichbar mit dem poststrukturalistischen *Spuren (traces)* Konzept von Jacques Derrida (1976). Äußerungen enthalten ebenso wie bei Derrida die Sprache immer Spuren anderer Äußerungen in sich. Allerdings führt

ce), sondern mit einer Vielzahl von *voices*. Menschen sind *heteroglots* (Johnson, 2004, S. 125). Heteroglossie bedeutet also für Bakhtin, dass Menschen niemals mit einer, sondern immer mit einer Vielzahl von Stimmen sprechen. *Voices* sind dabei nicht nur konkret an Sprecher gebunden, sondern auch an spezifische soziokulturelle Situationen, in denen die Person mit ihrer *voice* die Äußerung getätigt hat. Auf das Sprachenlernen übertragen wird durch die Anwendung des *voices* Konzepts nicht nur Sprache, sondern auch deren feste Bindung zu soziokulturellen Gegebenheiten relevant, die sich durch dieses Konzept erklären lässt. Jeder Mensch verfügt über *voices*, die aus seiner Sozialisierung stammen und mit Einstellungen und Werthaltungen verbunden sind. Kommen Menschen nun in eine Sprachlernsituation, die auch mit Integrationsprozessen einhergeht, lernen sie „neue Stimmen“, die Sprache wie auch die Werturteile der neuen Gemeinschaft, und müssen diese mit den „alten Stimmen“, ihre ursprüngliche Identität und Werthaltung, integrieren.

Bakhtin ergänzt Johnsons Modell so um die sprachliche Komponente, indem er die Äußerung als Analyseeinheit einführt, diese durch Sprachgenres kategorisiert und analysierbar macht, und sie zusätzlich durch die sprecherbezogenen *voices* an soziokulturelle Faktoren bindet, die sich wiederum mit Vygotskys soziokultureller Theorie verbinden lassen.

Da nicht nur Johnsons Modell auf Sprachlernkontexte anwendbar ist, sondern auch die jeweiligen Theorien von Bakhtin und Vygotsky, werde ich in dieser Arbeit immer wieder auf die Konzepte der beiden Autoren zurückkommen, wenn bei der Datenanalyse Material vorliegt, das Kriterien dieser Theorien prototypisch erfüllt.

Andere wichtige von Bakhtin geprägte Begriffe sind auch *Polyglossie*, die ähnlich zur Heteroglossie gesehen werden kann, aber nicht den deutlichen Fokus der Unterschiedlichkeit der

diese Erkenntnis Bakhtin nicht zu der Annahme einer niemals endenden Kette von Verweisen, die letztlich den Sinnzusammenhang dekonstruiert, sondern zu Sinn und Interpretierbarkeit der Äußerungen.

verschiedenen Stimmen hat, Dialogismus, der einer pluralisierenden, sich öffnenden Tendenz von Sprache, die in ständiger Spannung zur vereinheitlichenden Tendenz des Monologismus steht. Da jedoch auch von Bakhtin selbst die Begriffe uneinheitlich verwendet werden, soll diese Arbeit auf die Verwendung von *Heteroglossie* beschränkt bleiben, da diese auch die definierenden Aspekte der anderen Begriffe umfasst.

3.2. Darstellung des Modells

Johnsons dialogisch konzipiertes Sprachlernmodell soll gegen die Spaltung angehen, die in der Spracherwerbsforschung die soziale Umgebung der Lerner von seinen/ihren mentalen Prozessen trennt (Johnson, 2004, S. 170). Dies ist auch im Bezug auf die Selbstdarstellung der Lernenden von Bedeutung. Es müssen die in den Daten vorliegenden Lerneridentitäten betrachtet werden, doch nicht ohne die Beachtung des sozialen Rahmens, in den die Lernumgebung eingebettet ist. Auch der Herkunft und sozialen Umgebung der Lernenden muss Aufmerksamkeit geschenkt werden, da diese essentiell für die Selbstwahrnehmung und Selbstdefinition der Einzelnen ist. Die Lerneridentitäten im Lernumfeld stellen dabei nur eine Facette der Identität der Teilnehmenden dar.

Durch die Anwendung von Vygotsky und Bakhtin auf das Sprachenlernen können die eigentlich gegensätzlich besetzten Felder, das geistige und das soziale, die es bei der Beschreibung menschlicher Entwicklung zu berücksichtigen gilt, im Rahmen der Lernprozesse zusammengebracht werden. Wichtig ist dabei auch die Betonung der Wechselseitigkeit externer und interner Prozesse. So beeinflusst die äußere Welt das Individuum und hat damit deutlichen Einfluss auf dessen mentale Prozesse, während das Individuum selbst wiederum seine soziale Umgebung und externe Realität selbst mitgestaltet und damit selbst Einfluss auf sein Umfeld nimmt (Johnson, 2004, S. 171). Die Arbeit von Lev Vygotsky dient Johnson zur Betrachtung des sozialen Umfelds

der Teilnehmenden, da dieses nicht nur als Quelle für den Spracherwerb (oder das Sprachenlernen) dient, sondern gleichzeitig auch eine der Grundlagen für die Entwicklung mentaler Prozesse des Menschen ist.

Diese Prämisse, die sich aus der gleichzeitigen Betrachtung mentaler und sozialer Prozesse ableitet, muss auch für ein Sprachlernmodell gelten. Die mentalen Prozesse, die bei den Lernenden einer Sprache ablaufen, dürfen nicht ohne die soziale Umgebung der Lernenden analysiert werden, durch die sie beeinflusst werden und auf die die Lernenden selbst wiederum Einfluss nehmen. Die existierende Fixierung der Sprachlernforschung, Sprache getrennt von kognitiven und soziokulturellen Prozessen zu betrachten, sieht Johnson daher als Fehlentwicklung an (Ibid.).

Eine isolierte Betrachtung innersprachlicher Prozesse ist der mentalistischen Tradition der SLA Forschung zuzuordnen, der Johnson durch das Konzept eines dialogischen Sprachlernprozesses deutlich widerspricht:

The assertion that an invisible line separates the learner's cognitive development from the learner's language development may be acceptable within the cognitive scientific tradition, but this position would not be acceptable within this new dialogical approach, in which cognition and language (whether first, second or third) are closely intertwined (Ibid.)

Dabei ist der Lernprozess untrennbar an das Individuum selbst gebunden, das genau wie der Lernprozess „imperfection, ambiguities, and unpredictability“ (Ibid.) aufweist. Die Erkenntnis, dass damit Sprachenlernen niemals perfekt, sondern mehrdeutig und bis zu einem gewissen Grad unvorhersehbar ist, muss bei einer Analyse berücksichtigt werden. Dies meint nicht, dass eine Analyse der Vorgänge unmöglich sei, impliziert für die Analyse allerdings, dass Vereinheitlichung durch quantitative Erhebungen niemals eine letztendliche Gültigkeit haben können und

dass aus diesem Grund besonders qualitative Erhebungsmethoden in ihrer Position gestärkt werden müssen. Mit dem geforderten Umdenken innerhalb der Forschung geht also auch die Notwendigkeit einher, qualitative Methoden von dem aus der Subjektivität der Methoden resultierenden Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit zu befreien, da nur eine solche Analyse den Anforderungen Individualität zu berücksichtigen gerecht werden kann.

Eines der wichtigsten Anliegen für ein dialogisches Modell des Sprachenlernens ist es, das Konzept von *language performance* grundlegend neu zu bewerten. Die Einflüsse von Vygotsky und Bakhtin helfen dabei, diese Rekonzeptualisierung und Neubewertung durchzuführen. Die fundamentale Unterscheidung zwischen *language competence* und *language performance* wie bei Chomsky muss aufgelöst werden. Dabei gilt es das einseitige Interesse der von Chomsky geprägten, einflussreichen kognitiven Tradition der Linguistik an Sprachkompetenz (vgl. Chomsky, 1957) zu überwinden. Die Erklärung hierfür lässt sich erneut im übergreifenden Sinn der Dialektik oder wechselseitigen Beeinflussung finden. Der Mensch nimmt nicht lediglich einseitig Einfluss auf die Welt, genau so wenig, wie die Welt oder besser das soziale Umfeld des Menschen Einfluss nur einseitig auf ihn nimmt. Die Beziehung ist wechselseitig bedingt. Interne Prozesse (Kompetenz) und externe Prozesse (Performanz), das Wissen um Sprache und ihre Anwendung bedingen sich gegenseitig. Aufgrund dieser dialektischen Beziehung, dürfen Kompetenz und Performanz nicht als zwei separate Phänomene betrachtet werden.

Sprachbenutzung findet nicht innerhalb eines isolierten Raumes oder in einem theoretischen sozialen Kontext statt, sondern in einem situationsabhängigen konkreten sozialen Kontext. Da es keinen homogenen Kulturbegriff für ein Land oder eine Sprache gibt, sondern lediglich verschiedene Kulturgemeinschaften, deren Grenzen unscharf sind, so dass einzelne Personen durchaus mehreren Gruppen gleichzeitig angehören können, kann es auch keinen universell gültigen Kontext für Sprache geben. Die Kontexte, in denen Sprachenlernen stattfindet, sind hoch-

gradig situationsgebunden und umgebungsabhängig. Aus diesem Grunde ist auch die Fähigkeit eines Menschen, eine Sprache zu benutzen, nicht universell und unveränderlich, sondern ist bedingt durch die spezielle Situation und den speziellen Kontext des Sprachgebrauchs. Johnson nennt dies, um erneut auf die Wechselseitigkeit und Dialogizität der verschiedenen Prozesse hinzuweisen: „Social contexts generate language and language generates social contexts.“ (Johnson, 2004, S. 172). Das bedeutet nichts anderes, als dass der soziokulturell geprägte Kontext die Verwendung von Sprache bestimmt, gleichzeitig jedoch auch die verwendete Sprache ein essentieller Teil des Kontexts ist. Daher weist auch die Fähigkeit zur Sprachproduktion alle Anzeichen eines genau definierbaren sozialen und kulturellen Kontexts auf.

Die Anwendung Vygotskys soziokultureller Theorie auf die Sprachlernforschung setzt voraus, dass Theorien, welche die Existenz einer universellen Fähigkeit zum Sprachenlernen proklamieren, nicht nur äußerst kritisch betrachtet, sondern in letzter Instanz sogar ganz aufgegeben werden müssen. Damit geht auch einher, dass Annahmen der Prädetermination von Lernprozessen in dieser Form nicht zu halten sind. Die Fortschritte, die Lernende im Sprachlernprozess machen, dürfen nicht als konstant und unbeeinflussbar betrachtet werden. Im Gegenteil ist es so, dass der Kontakt der Lernenden mit der Zielsprache einen wesentlichen Einfluss auf deren Lernfortschritte hat. Nur unter der Voraussetzung, dass ein effizienteres Modell zum Sprachenlernen, auf dem aufbauend Sprachlernkurse und Aufgaben für die Lerner zugeschnitten werden können, tatsächlich auch zu effektiverem und effizienterem Sprachenlernen von Teilnehmenden eines Sprachkurses führt, ist die Erstellung eines solchen Modells überhaupt sinnvoll. Dies gilt sowohl für Kurse im Klassenraum, die Johnson mit ihrem Modell thematisiert, als auch für Fernlernkurse. Der Verlauf des Lernprozesses der Lernenden ist keine vorgezeichnete Bahn, wie dies von Krashen (1982) durch die *natural-order-hypothesis* behauptet wurde, sondern kann durch richtige Instruktion und individualisierte Aufgabenstellungen positiv, von ungenügender Instruktion oder

kruder Aufgabenstellung jedoch auch negativ beeinflusst werden. Die Schritte des Sprachenlernens sind dabei nicht als vorgegeben zu betrachten, sondern können von Lerner zu Lerner individuell unterschiedlich ausfallen.

Aus den Überlegungen zur Kontextualisierung von Lernsituationen gehen auch Implikationen für die Betrachtung von *Sprache* an sich hervor. Sprache darf nicht als ein abstraktes, idealisiertes und realitätsfremdes Konstrukt gesehen werden, wie dies beispielsweise transformationsgrammatischen Ansätzen getan wird, sondern als konkret gesprochene Sprache. Noam Chomsky, Begründer der generativen Grammatik, stellt in seinem Buch *Aspects of the Theory of Syntax* die folgenden Forderungen an eine linguistische Theorie:

Der Gegenstand einer linguistischen Theorie ist in erster Linie ein idealer Sprecher/Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie

- begrenztes Gedächtnis
- Zerstretheit und Verwirrung
- Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
- Fehler (zufällige oder typische)

nicht affiziert wird. (Chomsky, 1969, S. 13f.)

Mit den genannten Punkten und ihrem gesamten Theoriemodell stellt sich Johnson der soziokulturellen Tradition folgend gegen die kognitive Konzeption von Chomsky und widerspricht, ohne explizit Bezug auf seine Theorie zu nehmen, Chomsky konsequent in der Grundrichtung ihres Ansatzes.

Mit ihrer Kritik der kognitiv orientierten Betrachtungsweise folgt Johnson der von Firth und Wagner (1997) angeregten Debatte. Diese forderten in ihrem Artikel *On Discourse, Commu-*

nication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research, dass sich die Forschung von der kognitiv orientierten Herangehensweise lösen müsse und sich besonders von der Betrachtung rein innersprachlicher und mentaler Prozesse entfernen solle und diese nur in Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld der Lernenden analysiert werden sollten. Sie geht dabei jedoch weiter, als von den Autoren ursprünglich gefordert. Diese erklären als eines der Ziele ihres richtungweisenden Artikels über die Chomskysche Tradition mental geprägter Ansätze:

We do *not* argue that such theoretical predilections or methodological practices are in and of themselves erroneous or flawed, and that, as such, they should be eschewed. Rather, we point out their striking predominance within the field, leading to a general methodological *bias* and theoretical *imbalance* in SLA studies that investigate acquisition through interactive discourse. (Firth & Wagner, 1997, S. 288)

Durch die von den Autoren ausgelösten Debatte um die Veränderung der Perspektive der SLA Forschung wurde viel zu eben diesem Thema diskutiert, obwohl die Forderung bereits insofern Ambiguität aufweist, als nicht klar ist, ob Firth und Wagner die bestehende psycholinguistische SLA Forschung ihrer Zeit durch sozial orientierte Modelle ablösen wollen, oder lediglich das Betrachtungsparadigma erweitern (Larsen-Freeman, 2007, S. 773). Dabei haben sich unter den Sprachwissenschaftlern, die auf die Debatte eingegangen sind drei grundlegende Perspektiven herausgebildet: Nahezu komplette Zustimmung für das von Firth und Wagner angeführte Argument, teilweise Zustimmung und nahezu komplette Ablehnung (Ibid.).

So gab und gibt es nach wie vor grundlegende Unterschiede zwischen kognitiven Betrachtungsweisen und der sozialen. Während die kognitive „Mainstream“ SLA beispielsweise sozialen Kontext als den Ort ansieht, wo Sprachenlernen stattfindet, Sprachlernprozesse aber auch bei sich änderndem Kontext für gleich bleibend hält, geht die neue, von Firth und Wagner geforderte Betrachtung davon aus, dass der Kontext die Performanz der Lernenden beeinflusst (was letzt-

lich zu der Problematik der Trennung von Kompetenz und Performanz führt) (Larsen-Freeman, 2007, S.780). Auch Unterschiede zur Betrachtungsweise des Ursprungs von Sprache, entweder mental, oder sozial, bestehen auch weiterhin, um nur einige zu nennen. Dennoch hat sich seit dem einiges der Betrachtungsweise geändert. Kognitive Betrachtung kann nicht mehr als der „Mainstream“ angesehen werden, sondern es haben sich zwei gleichberechtigte Forschungsfelder herausgebildet, bei denen sich zwar primär die Autoren des spezifischen Zweiges der SLA Forschung austauschen, bei denen aber gleichzeitig von Forschern der einen Richtung Ergebnisse der anderen Richtung nicht generell von der Hand gewiesen werden. Es hat sich die Perspektive durchgesetzt, dass die Forschungsergebnisse der jeweilig anderen Tradition geachtet werden müssen und eine Auseinandersetzung mit ihnen trotz einer anderen Grundhaltung wertvoll ist (Larsen-Freeman, 2007, S. 781f.). Die anfängliche Polemik der Gegenüberstellung der beiden Perspektiven ist dem Streben nach übergreifenden Erkenntnissen weitgehend gewichen.

Marysia Johnson kann als eine der Autorinnen gesehen werden, welche die Forderung von Firth und Wagner voll und ganz unterstützen. Auch die Frage ob Veränderung oder Wechsel des Forschungsparadigmas angebracht ist stellt sich bei ihrer soziokulturellen Betrachtungsweise nicht. Sie fordert, anders als Firth und Wagner, explizit den Wechsel des Betrachtungsparadigmas in Bezug auf die Analysemethoden linguistischer Forschung, weg von mentalistischen und hin zu soziokulturellen Ansätzen.

Sprache ist keine homogene Einheit. In diesem neuen, soziokulturell orientierten Rahmen wird die heterogene Natur von Sprache betont. Dieser gründet sich auf eine Position, die begründeten Zweifel an einer Einheitssprache deutlich macht und stattdessen von einer Fragmentierung der Sprache in einzelne kommunikative Episoden oder nach Bakhtin auch Sprachgenres ausgeht. Diese sind es gleichzeitig, die als Kategorisierung herangezogen werden können, da Sprache (optimalerweise) innerhalb eines Sprachgenres kohärent analysiert und verglichen werden kann. Die

verschiedenen Sprachgenres entsprechen dabei einer Vielzahl von soziokulturellen und institutionellen Rahmensituationen. Das so entwickelte Sprachlernmodell konzentriert sich daher auf die Analyse, Beschreibung und Erklärung aller möglichen Sprachgenres, die innerhalb eines soziokulturellen und institutionellen Rahmens anzutreffen sind.

Sprachlernforschung soll die Einflüsse untersuchen, die das jeweilige Sprachgenre auf die Fähigkeiten der Lernenden hat sich in der Zielsprache zu äußern. Eine der Fragen, die es zu stellen gilt, ist, welche Art von Fähigkeiten in einem bestimmten Rahmen beim Lernenden gefördert werden, und wie diese Fähigkeiten auf andere Rahmensituationen und Kontexte übertragbar sind. Die Analyse der Sprachgenres darf sich nicht auf grammatische und morphosyntaktische Aspekte eines Diskurses beschränken, sondern muss auch Äußerungen, Sprechakten, *turn-taking* Mechanismen, Reparaturmechanismen, *topic patterns* und para-/ nonverbalen Zeichen Rechnung tragen.

Letztlich wird das Individuum laut Bakhtin durch die Verwendung und die damit verbundene Aneignung der vielen verschiedenen Stimmen ausgemacht, denen es in den unterschiedlichsten Rahmensituationen begegnet, wie z.B. Erziehung, Familie, Politik, Wirtschaft, Rechtsprechung, Gesundheitswesen oder religiöse Institutionen. Nur durch den Kontakt mit neuen Stimmen, indem das Individuum sie benutzt und sich zu eigen macht, bekommt es die Möglichkeit zu einem aktiven Teilnehmer der Kultur der Zielsprache zu werden.

Diese neuen Stimmen, die das Individuum erkunden soll, dürfen nicht einem rein fiktiven Rahmen entspringen, sondern der Rahmen muss alltäglichen Situationen gleichen, die lebensweltliche Ähnlichkeiten zur aktuellen Situation der Lernenden aufweisen. Die Betonung der erwähnten Heterogenität von Sprache und die Kontextualisierung der Lernsituationen sind dabei von entscheidender Wichtigkeit. Es darf für Sprachenlernende nicht der irreführende Eindruck entstehen, dass es eine allgemein gültige Sprache gibt, die in allen Situationen universell anwendbar ist und lediglich durch die Beherrschung grammatischer Regeln und Strukturen er-

geschlossen werden kann. Die Heterogenität der (Lern-/)Erwerbssituationen weist vielmehr darauf hin, dass das Verständnis für die Kultur der Zielsprache nicht aus einigen wenigen Rahmensituationen heraus generalisiert werden kann, sondern nur durch die Beschäftigung mit einem möglichst breiten Spektrum von Situationen erlangt werden kann. (Johnson, 2004, S. 174)

Der Prozess, der zu dieser Art des kulturellen Verständnisses führt, diese Art von Inter-subjektivität, der Erwerb sprachlicher Prozesse auf der sozialen zwischenmenschlichen Ebene, kann und muss durch die Anwendungen der Theorien von Vygotsky und Bakhtin näher untersucht und bestimmt werden. Es darf daher beim Sprachenlernen nicht davon ausgegangen werden, einen einheitlichen linguistischen Kode oder eine „universelle Stimme“ zu erlangen. Stimmen sind immer kontextgebunden.

„Alte Stimmen“, die mit der Kultur und der Muttersprache der Lernenden verbunden sind, müssen respektiert werden und dürfen gegenüber der „neuen Stimmen“, mit denen die Lernenden in den Lernsituationen konfrontiert werden, nicht vernachlässigt werden. Bei der Betrachtung der „alten Stimmen“ gilt:

... we are not referring to the learner's native language as an object or an abstraction that can be abstracted from the learner's mind but to the learner's consciousness, the learner's self. (Johnson, 2004, S. 175)

Diese Verschmelzung neuer und alter *voices* wird von Johnson in Anlehnung und gleichzeitiger Abgrenzung von Pavlenko und Lantolfs (2000) „(re)construction“, *coconstruction of self* genannt (Johnson, 2004, S. 175), da bei Johnson die eine Identität die andere nicht ersetzt, wie der Terminus „reconstruction“ suggerieren würde, sondern gleichzeitig mit der Aufrechterhaltung der alten Identität stattfindet. Die Auseinandersetzung mit *voices*, neuen und alten, stellt daher einen wichtigen Teil der Identitätsbildung dar.

Der Wandel der Betrachtung von Sprache von einem (weitgehend) homogenen Verständnis, hin zu einem heterogenen, bringt gleichzeitig auch einen Wandel der Analysemethoden mit sich. Quantitative Analysen können der Heterogenität der Datenlage nicht gerecht werden, da diese Art der Erhebung grundlegend auf die Homogenisierung des Untersuchungsgegenstandes angewiesen ist, um somit relevante Schlüsse ziehen zu können. Als Folge daraus müssen im Sinne der Heterogenität verstärkt qualitative Analysen angestrengt werden. Hierzu zählen beispielsweise Fallstudien, persönliche Erzählungen, und die Beobachtungen von Interaktion zwischen Lernenden. So muss vom Vorurteil der Unwissenschaftlichkeit der Analyse derartiger Texte abgesehen werden, da sie auf eine authentische Weise Einblick in den Lernprozess der verfassenden Person geben (Ibid.).

Eines der erklärten Ziele des dialogischen Modells von Johnson ist es, einen Paradigmenwechsel in Bezug auf die Betrachtung von Sprachenlernen einzuleiten. Dabei gilt es sich von einem Sprachlernverständnis zu lösen, das im Zeichen der Erwerbsmetapher (*acquisition metaphor*) steht (vgl. Sfarid, 1998, S. 4-13). Das Ziel ist es stattdessen, das Verständnis der Forschenden für die *participation* Metapher von Pavlenko und Lantolf (2000), die sich aus Lave und Wenger's (1991) Konzept des situierten Lernens (*situated learning*) ableitet, zu verbessern und eine Öffnung des Konzeptes zu bewirken, das sich aus der Sicht Johnsons nicht nur auf die Sprachenlernenden selbst beschränken soll, sondern auch auf Muttersprachler ausgeweitet und angewendet werden soll:

Not only does the L2 learner need to be educated and encouraged to appropriate new voices and thus become an active participant in the target language culture, but the native speaker also needs to be educated and encouraged to provide appropriate assistance to the L2 learner to become an active participant (Johnson, 2004, S. 176).

Der Fokus und das letztendliche Ziel von Sprachlerntheorien ist es daher, den interaktiven Prozess zu erforschen, der die Entwicklung von Sprachenlernern zu aktiven Teilnehmern an der Kultur der Zielsprache, begleitet. Dies wirft gleichzeitig die Frage auf, was es eigentlich bedeutet, erfolgreich an derartigen soziokulturellen Kontexten teilzunehmen. Die Beherrschung der sprachlichen Aspekte der Zielsprache, reicht dabei nicht aus. Folgernd aus der soziokulturellen Theorie Vygotskys und der Heteroglossie Bakhtins ist die erfolgreiche Teilnahme an der Kultur einer Sprache also dadurch bedingt, dass Lernende die Fähigkeit entwickeln, mit neuen Stimmen sprechen zu lernen, um so auf neue Situationen und Kontexte einzugehen, ohne jedoch die alten Stimmen, die sie während ihrer Sozialisation gehört und sich zu eigen gemacht haben und die daher einen wichtigen Teil ihrer Identität ausmachen, zu vernachlässigen.

3.3. Anwendung des dialektischen Modells von Marysia Johnson auf einen Online-Kontext¹²

Nach der Darstellung des Modells und den wichtigsten Folgen, die aus der Anwendung des Modells resultieren, soll nun die Übertragung des Modells auf Online-Kontexte erfolgen. Da in der Fremdsprachenforschung Online-Kommunikation gerne als Möglichkeit betrachtet wird, Interaktionsmöglichkeiten für Teilnehmende von Fernkursen zu bieten, ist es notwendig der Datenlage dieser Arbeit, die auf einen Fernkurs zurückgeht, mit einem interaktionsorientierten Modell zu begegnen. Johnsons Modell leistet dies und bietet mit der Betonung sozialer Faktoren genug Raum, um Identitätstheorien mit einzubeziehen, die eine genaue Beschreibung der Lernenden innerhalb eines Online-Rahmens ermöglichen.

Um das Modell zu übertragen und auf Online-Lernrahmen auszuweiten, können die von Johnson selbst aufgestellten elf Leitsätze (Johnson, 2004, S. 179) verwendet werden. Im Folgen-

¹² An dieser Stelle folgt eine theoretische Diskussion der Schlussfolgen, die sich aus dem vorgestellten Modell für Online-Kontexte ergeben. Empirie, Einbeziehung der Daten erfolgen ausführlich an späterer Stelle.

den werden diese einzeln aufgegriffen, ausgedeutet und die daraus resultierenden Implikationen für die Betrachtung eines Online-Kontexts diskutiert.

1. Sprachenlernen ist kein universelles oder lineares Phänomen, sondern ortsgebunden und dialektisch.

Der Online-Rahmen in einem Fernkurs zum Sprachenlernen, in diesem Falle das message board auf dem die Teilnehmenden miteinander kommunizieren, stellt eine konkrete orts- und zeitgebundene Situation dar und liefert damit einen Rahmen, der eben dieser Regel entspricht. Es handelt sich um eine konkrete Situation, die es möglichst genau zu beschreiben gilt. Eine Verallgemeinerung eines Online-Rahmens ist daher nicht zulässig, sondern es ist genau zu betrachten, welche Folgen und Implikationen ein konkreter Rahmen für den Lernprozess (und damit einhergehend auch die Identitätskonstruktionen) der Lerner hat. Diese Rahmensituation ist ebenso dialektisch wie ein vergleichbarer offline Kontext. Während die Kommunikationssituation (sei dies *message board* oder Chat) eindeutig von dem Ziel des Sprachlernprozesses beeinflusst ist, was sich in einer Reihe charakteristischer Merkmale ausdrückt, welche Online-Kommunikation zum Sprachenlernen von anderen Online-Kommunikationsformen unterscheidet (siehe Kapitel 2.1.), beeinflusst ein solcher Kontext auch den Lernprozess der Teilnehmenden, sowohl im Vergleich zu einer regulären Klassenraumsituation als auch im Vergleich zu weniger interaktiven Lernsituationen. Einflüsse dieser sind, wie bereits erwähnt normalerweise bessere Teilnahme am Kurs, bessere allgemeine Teilnahme, Verringerung von und bessere Integration schüchternen Teilnehmender (siehe Kapitel 2.3)

2. Sprachperformanz und Sprachkompetenz können nicht voneinander getrennt werden, da sie in einer dialektischen Beziehung stehen.

Bei einer Analyse von Online-Lernsituationen führt eine forcierte Trennung von Kompetenz und Performanz zu einer Verzerrung der Beobachtungsperspektive. Die Anforderungen, die an die Lernenden in einer derartigen Situation gestellt werden, umfassen nicht nur die reine Verwendung von Sprache, sondern auch die Kenntnisse um die Gegebenheiten der Rahmensituation. Wissen über den richtigen Umgang mit einem Online-Kontext kann nur dadurch, dass sich Lernende aktiv mit dem Kontext auseinandersetzen. Nur die aktive Anwendung des vorhandenen Wissens in der konkreten Online-Lernsituation schafft neues Wissen um die solche. Kompetenz darf daher bei einer Analyse nicht von Performanz getrennt werden. Der Erfolg der Lernenden wird dadurch bedingt, wie gut sie auf die tatsächliche Lernsituation eingehen können. Nur das abrufbare Wissen um die jeweilige spezifische Situation ist dabei zu zählen. Eine Trennung zwischen Kompetenz und Performanz ist also speziell bei der vorliegenden Theorie, die von konkreten Lernsituationen und damit auch von konkreten Kontexten ausgeht, methodologisch nicht geeignet. Zwar ist es durch die Implikationen, die durch Vykotskys Konzept der ZPD entstehen, richtig, den potentiellen Entwicklungsstand der Lernenden zu berücksichtigen, doch ist dieser nicht als „Kompetenz“ zu betrachten, ein bereits vorhandenes Wissen, das sich jedoch situationsbedingt nicht umsetzen lässt, sondern als möglicher zukünftiger Entwicklungsstand, bestehend aus Kompetenz und Performanz, der durch richtige Instruktion erreicht werden kann.

3. Sprache darf nicht [nur] als linguistischer Kode betrachtet werden, sondern als Sprache, die in eine Vielzahl lokaler soziokultureller Kontexte eingebettet ist.

Dieser Leitsatz hat auch in Online-Kontexten Gültigkeit, muss jedoch leicht modifiziert werden. So ist es in einem Online-Rahmen nicht möglich, die Betrachtung von Sprache als linguistischem Kode außer Acht zu lassen. Sprachliche Besonderheiten verschiedener Online-Kontexte wurden bereits erwähnt, und machen einen wichtigen Teil dieser aus (vgl. Kapitel

2.2.4.). Dennoch konstituiert sich die Rahmensituation nicht nur durch diese sprachlichen Besonderheiten, sondern hängt maßgeblich von den Sprachbenutzenden ab. Die Beziehung von Sprache und der Situation, sowie der Lernenden und der Situation ist dialektisch, da sich diese Instanzen gegenseitig beeinflussen. Bei einem *message board* als Plattform, spielen daher die in Kapitel zwei besprochenen Eigenschaften von Online-Kommunikation eine Rolle für die Lernsituation und damit eine Rolle für die Lernenden.

Durch die Betonung von situationsgebundenem Lernen (vgl. Lave & Wenger, 1991) muss die Beziehung zwischen dem Kontext und den Lernenden besonders hervorgehoben werden und als Resultat daraus auch die Sprache, die sich einerseits in dem betreffenden Kontext lernen lässt, andererseits aber auch eine vermittelnde Funktion zwischen den Lernenden und dem Kontext hat. Nur durch die Untersuchung aller Aspekte, Rahmen, verwendete Sprache und Teilnehmende und dem Aufzeigen der Relation zwischen diesen, kann gleichzeitig der Situation und dem Lernenden mit der Sprache als vermittelndem Medium, Rechnung getragen werden. Die speziellen Eigenschaften des Online-Rahmens haben Einfluss auf die Interaktion der Teilnehmenden und der Rahmen selbst muss der Theorie Vygotskys folgend als eigene soziokulturelle Situation betrachtet werden, welche nach Bakhtin dann eine Reihe von verfügbaren Sprachgenres vorgibt. Die *voices* der Teilnehmenden sind folglich durch die Situation beeinflusst.

4. Die Verarbeitungskapazität der Lernenden darf nicht unterschätzt werden (*limited processor*) in so fern man sie für nicht fähig hält, sich mit Form und Bedeutung gleichzeitig zu beschäftigen. Daher sind einige Aufgabentypen geeigneter als andere für den Erwerb „neuer Stimmen“.

Auch die Forderung, die Verarbeitungskapazität der Lernenden nicht unterzubewerten, geht auf die von Firth und Wagner angeregte Debatte zurück. Die Lernenden dürfen nicht als

defective communicators (vgl. Firth & Wagner, 1997, S. 288) oder *limited processors* (Johnson, 2004, S. 179) betrachtet werden, die durch ihren fehlenden Zugang zur Zielsprache in ihrer kommunikativen Kompetenz beeinträchtigt sind, bzw. durch die Konzentration auf Sprachenlernen nicht in der Lage sind, gleichzeitig kulturelle Aspekte zu erfassen. Die implizite Erwartung an die Lernenden, sich lediglich auf Sprachenlernen zu konzentrieren, führt dazu, dass die Integration kultureller und sprachlicher Prozesse vernachlässigt wird, wodurch ein soziales und dialektisches Sprachlernmodell unmöglich wird.

In einem Online-Kontext, speziell in einer Situation wie bei den hier vorliegenden Daten, in der das Lernen der Zielsprache nicht in einer soziokulturell eingebundenen Lernsituation erfolgt, sondern in einer besonderen Lernumgebung, muss die Möglichkeit für die Lernenden gegeben sein, dennoch in einem Rahmen zu interagieren, der über rein sprachliche Aspekte hinausgeht. Interaktion zwischen den Lernenden, das Lernen neuer *voices* und Sprachgenres, ist eine Möglichkeit dies zu gewährleisten, und Bakhtins Modell eine Möglichkeit dies zu beschreiben.

5. Eine neue Sprache zu erlernen bedeutet, sich diskursive Praktiken¹³ (Sprachgenres) anzueignen, die charakteristisch für einen bestimmten soziokulturellen Rahmen sind.

Aus der Folgerung, dass es sich bei Sprache um individuelle Genres handelt, die von Situation zu Situation unterschiedlich sind, und somit eine örtliche und zeitliche Gebundenheit aufweisen, ist es notwendig, wenn von einer Rahmensituation die Rede ist, zu wissen, welche Routinen und Verhaltensmuster erforderlich sind, um kommunikativ erfolgreich zu sein. Welche Sprachgenres sind im Kontext für die Lernenden verfügbar und auf welche dieser Genres greifen sie zurück? Somit ist es wichtig, wie es in dieser Arbeit zuvor getan wurde, die spezifischen Cha-

¹³ Johnson benutzt die Begriffe *discursive practices* und *speech genres* synonym (siehe Johnson, 2004, S. 173)

rakteristika herauszuarbeiten, die typisch für einen solchen Kontext sind, und diesen gleichzeitig gegen ähnliche Situationen (Klassenraumsituation, offene Chatrooms, etc.) abzugrenzen.

Das Bewusstsein um die Rahmensituation bestätigt auch für die Studie, die hier vorgenommen werden soll, die Notwendigkeit der Verschmelzung von Kompetenz und Performanz. Es ist für die Teilnehmenden aufgrund des Lernumfeldes erforderlich, Sprachkenntnisse kontextgerecht einzubringen. Dabei ist das Wissen um diskursive Routinen ebenso wichtig wie das Wissen um die Sprache selbst, da nur aufgrund dieser das Lernumfeld als solches gedeutet werden kann. Dieses Wissen ermöglicht es den Teilnehmenden sich selbst und das Gelernte innerhalb der Rahmensituation zu verorten und so übergreifende Zusammenhänge des Lernkontextes und zu dem im Kontext erworbenen Wissen zu verstehen.

Bei der Betrachtung von Lernenden muss daher nicht nur berücksichtigt werden, wie sie mit Sprache umgehen, sondern auch, auf welche Weise sie die Rahmensituation zur Kenntnis nehmen und fähig sind, ihren sprachlichen Output an diese anzupassen.

6. Diskursive Praktiken, die typisch für einen soziokulturellen Rahmen sind, sind nicht auf verbale Komponenten beschränkt. Auch nonverbale Zeichen und andere semiotische Zeichen müssen mit eingeschlossen werden.

Der Grundsatz, nonverbale Zeichen zu bedenken, verliert in einem Online-Kontext nichts an seiner Bedeutung. Es lässt sich eine Analogie zur *face-to-face* Kommunikation herstellen. Der schriftliche Kanal ersetzt im Online-Diskurs¹⁴ den mündlichen Kanal der *face-to-face* Kommunikation. Nonverbale Zeichen in Online-Kommunikation sind folglich nicht als der getippte Text zu verstehen, den die Teilnehmenden zum Kommunizieren verwenden, da dieser analog zum münd-

¹⁴ Gemeint ist die untersuchte schriftliche Online-Kommunikation. Mündliche Formen wie Video-Chat oder Online Telefonie fallen nicht in die bezeichnete Kategorie.

lichen Kanal bei *face-to-face* Kommunikation den wichtigsten Kommunikationskanal darstellt. Der schriftliche Kanal ist in diesem Falle jedoch der einzig zugängliche, und so muss jegliche Form nonverbaler Kommunikation, also in diesem Falle Kommunikation, die über die Benutzung von Schrift hinausgeht, verschriftlicht werden. Die Zeichen, die anstelle nonverbaler Zeichen gesetzt werden gilt es daher in genauso zu berücksichtigen, wie innersprachliche Zeichen. Auf diese Weise bewegen sich die Teilnehmenden innerhalb der kommunikativen Rahmensituation, was zum zusätzlich zum kommunikativen Erfolg in einer derartigen Situation beiträgt, da sie auf diese Weise deutlich machen können, dass sie mit den Gegebenheiten der Situation vertraut sind. Auch für die Identitätskonstruktion der Teilnehmenden ist dieser Teil der Kommunikation von besonderem Interesse, da alle Mimik und Gestik, die in normaler *face-to-face* Kommunikation zum Einsatz kommen, durch die Reduzierung auf einen schriftlichen Kanal ebenso verschriftlicht werden können. Daher müssen *Smileys* und *Emoticons* ebenfalls als Mittel der Selbstdarstellung betrachtet werden. Daher ist es nötig zu analysieren, welche Rolle diese schriftliche nonverbale Kommunikation bei der Interaktion zwischen den Teilnehmenden spielt.

7. Kognitive Entwicklung und Entwicklung von Zweitsprachenkompetenz sind bei Johnsons Modell nicht voneinander getrennt. Sie stehen in einer dialektischen Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig.

Besonders da es zu bedenken gilt, dass es sich bei den Teilnehmenden von Fernkursen um höchst heterogene Gruppen handeln kann, da sich Teilnehmende sowohl in Bezug auf ihre Lernerfahrungen als auch in Bezug auf ihre Lebenserfahrungen unterscheiden, muss beachtet werden, dass sich diese meist auch an unterschiedlichen Punkten in ihrem Leben befinden. Verschiedene Erfahrungs- und Lebenswelten der Teilnehmenden beeinflussen auch ihre kognitive Entwicklung und durch deren dialektisches Verhältnis zum Sprachenlernen auch die Zweitsprach-

kompetenz. Bei der Konzeption eines Online-Kurses muss dies bedacht werden. Das Ziel muss sein, den Wissensvorsprung, den einige der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Lebenserfahrung oder Lernerfahrungen haben, für den Kurs nutzbar zu machen.

Bei Lernern einer L2 gibt es immer eine Diskrepanz zwischen „Kompetenz“ in der Sprache und der „Performanz“. Es wird teilweise theoretisches Wissen erworben, eine konkrete Anwendung in spezifischen Kontext kann jedoch nicht stattfinden. Folgt man den Vorgaben Vygotskys soziokultureller Theorie, darf hier jedoch keine Trennung stattfinden. Theoretisches Wissen um Konventionen in soziokulturellen Situationen beeinflusst die Lernenden, wenn es darum geht Output in der L2 zu produzieren, und gleichzeitig mehrt der Output und das daraufhin erhaltene Feedback durch Interaktion wiederum das theoretische Wissen in der L2. Bei kontextualisiertem Lernen müssen Sprachkompetenz und Sprachperformanz folglich gleichermaßen betrachtet werden und dürfen nicht als Gegensatzpaar aufgefasst werden.

8. Das Zusammenspiel von neuen und alten Stimmen [dialektische Beziehung] ist entscheidend für die kognitive Entwicklung der Lernenden und auch für ihre sprachliche Entwicklung.

Diese Forderung gilt sowohl in einem Online-Rahmen, als auch in einem offline Rahmen. Dennoch gibt das Spiel mit Identitäten (siehe Beißwenger, 2002) auch der Unterscheidung der „neuen“ und „alten“ Stimmen von Bakhtin zusätzliche Konnotationen in einem Online-Umfeld.

Den Lernenden muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre soziokulturell definierte Identität und die damit verbundenen Wertvorstellungen in das Lernumfeld einzubringen. Eine Reduzierung auf Rollenstereotypen (Beißwenger, 2002, S. 83) in einem Online-Kontext, kann analog zu dem bei Norton beschriebenen subtraktivem Bilingualismus (Norton, 2000, S. 118) gesehen werden, in beiden Fällen geben Lernende Werte und Aspekte der Identität auf, um sich in eine

Gruppe zu integrieren. Daher muss auch in Online-Kontexten darauf Wert gelegt werden, dass Lernende sanktionsfrei an der Interaktion teilnehmen können, ohne dabei Rollen spielen zu müssen, die dem Kontext entsprechen.

9. Das Lernen einer neuen Sprache ist ein Prozess der aktiven Teilnahme an der Kommunikation der Sprachgemeinschaft, was auch soziokulturelle Faktoren mit einschließt. Die *participation* Metapher soll die momentan vorherrschende *acquisition* Metapher ersetzen, nicht ergänzen.

Während die *acquisition* Metapher davon ausgeht, dass Sprachenlernen mit dem Lernen von Grammatikregeln und Vokabeln einhergeht und die mentalen Prozesse des Individuums in den Mittelpunkt stellt, die zum Sprachenlernen führen, geht man bei der *participation* Metapher, dass Sprachenlernen mit dem Prozess der Integration in eine neue Gemeinschaft verbunden ist, und fokussiert die Fähigkeit des Individuums sich selbst in eine neue Kultur oder eine neue Gemeinschaft zu integrieren (Johnson, 2004, S. 164). Johnson spricht sich mit ihrem Modell nicht nur für eine Stärkung der Position sozialer SLA Theorien aus, sondern geht weiter (vgl. Firth & Wagner, 1997). Die neue Sprache wird nicht passiv erworben, sondern ein aktiver Lernprozess, eine Teilnahme der Lernenden an Lernsituationen ist notwendig. Daher muss Interaktivität ein essentieller Teil der Anforderungen für die Teilnahme an einem Sprachlernkurs sein. Dennoch kann nicht automatisch von Teilnahme aller Lernenden in einem Sprachkurs ausgegangen werden. Es muss daher gelten, dass Online-Kommunikation nicht automatisch als Garant für Interaktivität betrachtet werden darf, sondern sich das gesamte Konzept der Erreichung möglichst hoher Interaktivität unterordnen muss. Dabei ist weniger die Interaktion zwischen einem Lernenden und den Lehrenden von Interesse, da diese zwar ein größeres Wissen um die Zielsprache haben, aber sich in einer komplett anderen Situation befinden, was dazu führt, dass es ein inhärentes Macht-

gefälle bei derartigen kommunikativen Situationen gibt. Die Kommunikation der Lernenden untereinander dagegen sollte das Ziel sein, da sowohl Kommunikation zwischen Lernenden und *more capable peers* (vgl. Vygotsky, 1978, S. 86) der Interaktion und damit dem Lernprozess zuträglich ist, als auch in gewissen Situationen die Kommunikation zwischen Lernenden auf dem gleichen Wissensstand (vgl. Johnson, 2004, S. 181).

10. Die Aufgabe der L2 Forschung ist es, den Prozess zu untersuchen, welcher Sprachenlernende zu aktiven Teilnehmenden an soziokulturellen Kontexten macht. Diese Untersuchung erfordert vor allem qualitative Analysen.

Bei der Abgrenzung der Anwendbarkeit quantitativer zu der Anwendbarkeit qualitativer Analysemethoden lassen sich für beide Arten der Analyse Argumente ins Feld führen. Quantitative Analysen sind in der linguistischen Forschung stärker etabliert, da die Ergebnisse, welche auf diese Weise gewonnen werden, mehr über ein Spektrum oder eine Gruppe von Lernern aussagen als qualitative Analysemethoden. Dennoch widerspricht die „Verallgemeinerung“, obwohl diese auf der Grundlage wissenschaftlicher Analyse erfolgt, der Grundidee hinter der Anwendung der Theorien von Vygotsky und Bakhtin. Die Heterogenität der Gruppe von Lernenden, welche normalerweise auch im Rahmen von onlinebasiertem Sprachenlernen untersucht wird, und auch die örtliche und zeitliche Beschränkung der konkreten Lernsituation innerhalb des soziokulturellen Kontextes (Johnson, 2004, S. 179) machen es schwierig, aus einer Datenlage allgemeine Schlüsse zu ziehen und ein allgemeingültiges Konzept für Online-Sprachenlernen zu erstellen (da auch der Rahmen nicht verallgemeinerbar ist).

Auch für die vorliegende Arbeit, die sich auf einen kleinen Datensatz an Lernerdaten stützt, ist qualitative Beschreibung der Daten die im Rahmen dieser Arbeit geeignete Herange-

hensweise, da so vor Allem die individuellen Darstellungen der Lernenden besser erfasst werden können.

11. Es ist notwendig, neue Forschungsmethoden zu entwickeln, um die grundlegenden geistigen Prozesse, welche der „Teilnahme Metapher“ zu Grunde liegen, verstehen zu können. Dabei müssen sowohl Teilnehmer in Betracht gezogen werden, welche bei ihrem Vorhaben erfolgreich waren, als auch solche, welche schließlich und endlich an der Aufgabe gescheitert sind. Das Ziel dieser Entwicklung sollte es sein, zum Prototypen eines aktiven Teilnehmers an der Kultur der Zielsprache zu gelangen.

Da reale Situationen nicht 1:1 auf einen Online-Kontext übertragen werden können und dürfen, ist es notwendig speziell für einen Online-Rahmen die Voraussetzungen, welche für die Erforschung der Teilnahme von Lernern gelten, genauer zu untersuchen. Dies gilt in diesem Falle besonders für die Konzeption der Aufgaben und die Wahl der spezifischen Technologie (E-Mail, *Web-Content*, Chat, etc.), welche zur Unterstützung des Sprachenlernens gewählt wird. Jonassen schreibt zum Einfluss der Technologie auf Sprachforschung

Learning requires thinking by the learner. In order to more directly affect the process, therefore, we should concern ourselves less with the design of technologies of transmission and more with how learners are required to think in completing different tasks. (Jonassen, 1992, S. 2)

Zwar liegt auch hier der Fokus auf dem Verstehen der Lernenden und ihre soziokulturelle Verortung, aber dennoch darf die Technologie nicht außer acht gelassen werden, da durch diese spezifische Möglichkeiten geschaffen werden, welche es zu nutzen gilt. Wie auch Levy (2000, S. 190) argumentiert, „...for the CALL researcher, the technology always makes a difference...“,

Technologie für CALL darf nicht undifferenziert betrachtet werden, sondern muss so spezifisch wie möglich beschrieben werden.

Der Prototyp des aktiven Teilnehmers ist also der Student, der sich durch eigenen Output und Kommentare für andere Teilnehmer (Feedback) in die Interaktion der Lerngruppe einbringt und dabei individuelle Lern- und Lebenserfahrung mit einbringt. Auf diese Weise wird nicht nur Sprache durch Interaktion gelernt, sondern auch der allgemeine Horizont der Teilnehmer wird erweitert durch die Interaktion mit anderen Teilnehmern und deren Einstellungen und Perspektiven.

3.4. Implikationen für Sprachunterricht

Marysia Johnson betrachtet den Klassenraum im Rahmen ihres Modells zum Sprachenlernen als einen soziokulturellen Rahmen, in dem die aktive Teilnahme an der Kultur der Zielsprache praktiziert, geübt und gefördert wird (Johnson, 2004, S. 180). Ihrem Ansatz folgend muss also auch im Online-Rahmen eine Möglichkeit zur Verfügung gestellt werden, die es den Teilnehmenden ermöglicht, soziokulturell miteinander zu interagieren. Dabei kommt es nicht auf die Kultur oder soziale Situation zielsprachlicher Kontexte an, sondern auf Interaktion zwischen den Lernenden, in die sie ihre eigenen soziokulturellen Erfahrungen in Gestalt ihrer *voice* mit einbringen können. Auf Aufgabenstellung bezogen müssen diese keinen künstlichen Lernrahmen schaffen, wie beispielsweise eine Ausrichtung auf das Lernen einer bestimmten grammatischen Struktur, sondern der Rahmen soll versuchen lebensweltliche Situationen widerzuspiegeln, damit das situiert Gelernte auch tatsächlich anwendbar ist. So ist der Lernrahmen auch in Vygotskys Sinne „authentisch“, da er sich nicht an didaktischen, sondern soziokulturellen Kriterien orientiert.

Dabei besteht eine der Hauptanforderungen für die theoretische Konzeption eines solchen Rahmens darin, gleichzeitig zu der Schaffung eines authentischen Rahmens, den Anforderungen

von Vygotskys *Zone of Proximal Development* für einen Lernkontext gerecht zu werden. Bei der Schaffung einer ZPD für die Lernenden werden diese daher nicht als Kollektiv oder primär als *community of practice* (vgl. Wenger, 1998) betrachtet, sondern eine möglichst genaue Betrachtung des individuellen Lernenden, inklusive seines/ihrer spezifischen sozialen und kulturellen Hintergrunds, der von Geschlecht über Erziehung bis hin zu individuellen Werturteilen gefasst werden kann, ermöglicht eine Individualisierung der Lernumgebung:

Also, in such a classroom, we would be expected to create for each student the ZPD in which, through dialogized interactions, not only are many different voices and speech genres appropriated but also the learner's self and cognitive development are coconstructed. (Johnson, 2004, S. 180)

Eine genaue Vorgabe wie die Konstruktion der Zone der nächsten Entwicklung (*Zone of Proximal Development*) dabei aussehen soll, gibt es dabei nicht. Es gibt stattdessen zahlreiche Möglichkeiten, wie eine individuell für die Lernenden konstruierte ZPD konzipiert sein kann. So kann diese individuelle ZPD beispielsweise durch Dialog gestaltet sein, bei dem Sprachverwendung stattfindet und Sprachenlernen gefördert wird. Dialogische Strukturen zum Sprachenlernen stellen für Lernende gleichzeitig eine kognitive wie auch eine soziale Betätigung dar (Swain, 2000, S. 97). Durch den Dialog mit anderen Teilnehmenden erweitern die Lernenden damit nicht nur das Wissen um die Zielsprache, sondern können sich durch die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven und Werthaltungen, die sich durch die *voices* der anderen Teilnehmenden zeigen, auch neues Wissen um soziokulturelle Interaktion zulegen.

Dabei muss es sich nicht um zielgerichtete Dialoge handeln, mit denen eine bestimmte grammatische Struktur gelernt werden soll, oder die eine bestimmte soziokulturelle Situation simulieren, sondern die Dialoge können auch die Form von Alltagskonversation haben und sind

den Lernenden so nicht mehr oder weniger von Nutzen, als in der bewusst strukturierten dialogischen Form (van Lier, 1996).

Lernende können so beispielsweise durch *Scaffolding*, Versatzstücke von Sprache für andere Lernende bereitstellen und so diesen helfen, ähnlich wie bei Anweisung durch *more capable peers*, Aufgaben zu bewältigen, die ansonsten vielleicht zu schwierig für die Lernenden wären (Saville-Troike, 2006, S. 112). Das Fehlen eines Tutors oder der Instruktion durch Muttersprachler kann auf diese Weise mehr als nur kompensiert werden, da so gleichzeitig Interaktion und eigenständiges Arbeiten gefördert werden.

Van Lier legt besonderen Wert auf diese Alltagskommunikation, weil er sie anderen mündlichen Interaktionsformen in einiger Hinsicht für überlegen hält. Anders als bei institutionalisierten Interaktionsformern (beispielsweise das strukturierte Interview), die eine eher starre Struktur und eine eindeutig zugeordnete Rollenverteilung aufweisen, gibt es bei der Alltagskommunikation kein inhärentes Machtgefälle, sondern die interagierenden Personen sind prinzipiell als gleichberechtigt anzusehen. Dies bedeutet für die Kommunikation, dass alle Teilnehmenden die gleichen Rechte und Pflichten haben.

Die Grundlagen der Alltagskommunikation sind durch die Beschäftigung der Sprachwissenschaft mit konversationellen Diskursen festgelegt. Zwei bestimmende Charakteristika für Alltagskommunikation sind dabei “the unplanned nature of conversation and the unpredictability of outcomes“ (Johnson, 2001, S. 50). Aufgrund dieser Charakteristika wird Konversation von van Lier (1996) als die ideale Form der Interaktion angesehen, um die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern und sie von ihrem Niveau her von Fremdbestimmung zu Selbstbestimmung zu bringen.

Dies bringt auch für einen Online-Kontext Implikationen und neue Anforderungen mit sich. Wie bereits erwähnt ist bei der Forderung nach „Alltagskommunikation“ und gemeinsamem

Dialog, der Grad der Lenkung, durch den eine solche Kommunikation geführt werden kann, von größter Relevanz. Wie weit können die Sprachenlernenden frei interagieren und so selbstgesteuert in dem Sprachlerndialog durch neue Stimmen und das Wissen um neue interaktive Rahmen, neues Wissen über die Zielsprache für sich fruchtbar machen? Diese Frage geht einher mit der weiteren Forderung Johnsons, die sich van Liers Meinung in diesem Punkt anschließt, welche beinhaltet, dass diese Form der Interaktion nicht nur, wie von Vygotsky beschrieben, zwischen Lernenden und *more capable peers* stattfinden sollte, sondern auch besonders zwischen Lernenden, die sich auf derselben Stufe ihres Lernfortschrittes befinden (Johnson, 2004, S. 181). Dies kann zum Anlass genommen werden, in einem virtuellen Klassenraum, welcher anhand der Theorie von Johnson konzipiert ist, die Position des Dozenten neu zu bewerten. Folgt man diesen Forderungen, sollte der Dozent mehr denn je die Rolle des Lernberaters oder Facilitators einnehmen und lediglich moderierend in die Diskussion zwischen den Studierenden eingreifen, ohne diese dabei jedoch durch fremdbestimmte Intervention zu bestimmten Verhalten zu veranlassen.

Van Lier weist darauf hin, dass diese Konversation zwischen Gleichgestellten in einigen Fällen deutlich effektiver sein kann, als die Konversation zwischen Interagierenden, welche sich auf verschiedenen Kompetenzstufen befinden. Sie fördert die Kompetenz der Lernenden für verschiedenste Kontingenzen (*contingencies*)¹⁵ und bieten die Möglichkeit Diskurs-Management-Strategien zu erarbeiten.

3.5. Identitätstheorie als Teil eines SLA Modells

Marysia Johnson bietet mit ihrem Modell zum Sprachenlernen ein tragfähiges Modell zur Analyse der vorliegenden Daten. Das Modell ermöglicht eine adäquate Beschreibung in Hinsicht auf

¹⁵ Kontingenz bedeutet für van Lier ein Netz aus verbindenden Fäden zwischen Aussagen untereinander und zwischen Aussagen und der Welt (van Lier, 1996, S. 193).

soziokulturelle Einflüsse auf Sprachenlernen. Da es bei Johnson jedoch um die konkrete Beeinflussung mentaler Prozesse durch soziale und kulturelle Prozesse geht, ist es notwendig nicht nur den Rahmen und die Prozesse selbst zu beschreiben, sondern auch das Individuum selbst. Wie sich die beteiligten Lernenden selbst wahrnehmen und darstellen sind essentielle Faktoren für die Beschreibung eines Lernumfeldes. Aus diesem Grund halte ich es für notwendig, Johnsons Modell um Identitätstheorie zu erweitern, um eine ganzheitliche Beschreibung von Sprachenlernen zu ermöglichen.

3.5.1. Das Identitätsmodell von Bonny Norton

Bei der Analyse der Identitäten von Sprechern in einem gemischten Online- und Sprachlern-Kontext ist es notwendig, Identität in einem Rahmen zu definieren, der beiden Feldern Rechnung tragen kann. Ein geeigneter Ansatz ist dabei die Identitätstheorie von Bonny Norton (2000), da diese eben den sozialen Faktoren der Lerner Rechnung trägt, die einen Einfluss auf ihre Identität nehmen

The central argument of this book is that SLA theorists have struggled to conceptualize the relationship between the language learner and the social world because they have not developed a comprehensive theory of identity that integrates the language learner and the language learning context. (Norton, 2000, 4)

Bei ihrem Ansatz die Identität von Sprachenlernern neu zu konzeptualisieren und die Beziehungen des Individuums und seiner sozialen Umwelt hervorzuheben, beruft sich Norton auf Theorien des feministischen Poststrukturalismus (Norton, 2000, 124). Durch die Beziehung von Nortons Modell zum feministischen Poststrukturalismus, trägt auch ihre Beschreibung von Identität deutlich poststrukturalistische Züge. Während humanistisch geprägte Identitätstheorien von einem einzigartigen, unveränderlichen und kohärenten Subjekt ausgehen, nimmt Norton mit ihrer

Theorie eine gegenteilige Position ein. Ähnlich anderer poststrukturalistischer Beschreibungen von Identität ist das Subjekt für sie keine Einheit, sondern divers, widersprüchlich, dynamisch und veränderlich über Zeit und Raum (Norton 2000, 125). Nur durch diese Betrachtungsweise ist es möglich, die Besonderheiten der von ihr untersuchten Daten zu erklären (Ibid.).

Dabei liegt ihr besonderes Interesse auf andauernden Machtbeziehungen zwischen Individuen, Gruppen und Gemeinschaften. In Anlehnung an Krashen (1981) geht sie dabei nicht von einer homogenen Gruppe der Sprachlerner aus, sondern von „komplexen“ heterogenen Gruppen. Dabei spricht sie sich gegen Zweitspracherwerbstheorien aus, welche vom Bild eines „guten Lerners“ ausgehen, da hierbei nicht nur von einer freiwilligen Steuerung des Sprachenlernens ausgegangen wird, sondern auch versucht wird widerspruchsfrei eine Kategorieneinteilung von Lernern vorzunehmen, die zumeist nach Kriterien wie „motiviert oder unmotiviert, introvertiert oder extrovertiert, gehemmt oder ungehemmt“ (Norton 2000, 5) einteilt, ohne dabei der sozialen Konstruiertheit dieser Faktoren Rechnung zu tragen.

Identität ist nicht nur veränderlich, sondern in einem konstanten Fluss. Sie ändert sich sowohl über die Zeit hinweg, als auch mit dem Wechsel der sozialen Umgebung. Identität ist dabei keinesfalls einheitlich. Die Identität eines Menschen kann zahlreiche Widersprüche in Bezug auf Werteinstellungen enthalten, die sich mit einer einheitlichen Subjektstheorie nicht beschreiben lassen. Auch kann Identität nicht generell als einzigartig gesehen werden, da es Gruppenidentitäten gibt und sich Menschen bei dem Versuch Zugang zu Gemeinschaften zu erhalten in die Gruppen integrieren müssen, was mit einer Übernahme von Einstellungen und Wertungen aus dieser Gruppe einhergeht. Dies hat gleichzeitig Implikationen für die Herausbildung von Identität. Identitätsbildung ist kein „leichter“ und reibungslos verlaufender Vorgang, sondern ein ständiges Ringen um Selbstverwirklichung und Anerkennung. In einem sozialen Kontext ist eine Person zwangsläufig Teil eines Geflechts von Machtbeziehungen. Dabei übt das Subjekt Macht aus,

ist aber auch gleichzeitig das Ziel der Machtausübung anderer. In Sprachlerndiskursen des alltäglichen Lebens, ist dies vor allem für Sprachenlernende mit Migrationshintergrund bedeutend, da diese sich in Kontexten behaupten müssen, in denen die Machtposition klar bei den Muttersprachlern liegt, worauf diese auf verschiedene Weise reagieren können (von Akzeptanz der eigenen Position bis hin zur Erstellung eines gegenläufigen Diskurses). Auch wenn in Online-Diskursen Sprachenlernen nicht integriert in lebensweltliche Situationen stattfindet, ist die Betonungen von Machtbeziehungen auch in Online-Kontexten relevant (beispielsweise bei der Kommunikation zwischen Lernenden und *more capable peers*).

Die Motivation und Bereitschaft der Lernenden zu investieren (Norton, 2000, 10-12), in einem Lernkontext also die Zeit zu investieren, die es benötigt die Aufgaben zu erfüllen, die Beteiligung an der Kursinteraktion oder auch das Lernen von Vokabeln außerhalb der Kurszeiten, ist dabei ein genauso komplexes Feld wie Identität selbst. Auch die Bereitschaft zu Investition ist komplex, widersprüchlich und in ständiger Veränderung (Norton, 2000, 11).

Nortons Position lässt sich wie folgt zusammenfassen:

I argue that SLA theory needs to develop a conception of identity that is understood with reference to larger, and frequently inequitable, social structures which are reproduced in day-to-day interaction. In taking this position I foreground the role of language as constitutive of and constituted by a learner's identity (Ibid.).

Da die Untersuchung der vorliegenden Daten einen deutlich explorativen Charakter hat, eignet sich der Einsatz der Identitätstheorie Nortons, da diese zwar nicht an die Komplexität anderer Identitätsmodelle heranreicht, aber dem Grundsatz genüge tut, Identität so präzise wie nötig aber doch so offen wie möglich zu fassen. Nach Vygotsky beeinflusst die Betrachtungsweise immer auch die Interpretation des betrachteten Objekts (vgl. Johnson, 2004, 108). Daher ist es notwendig diese Betrachtungsweise nicht zu sehr einzuschränken, um somit eine Analyse zu er-

möglichen, welche verschiedene, teilweise, widersprüchliche Einflussfaktoren berücksichtigt. Nortons Vorstellung von Identität passt sehr gut in dieses Analyseschema. Es ist möglich durch die Verwendung ihrer Theorie in Verbindung mit dem Modell Johnsons substantielle Feststellungen zur Identität von Lernenden, sowohl in offline Situationen als auch in Online-Kontexten, zu machen, ohne dabei die Sichtweise zu sehr einzuschränken.

4. Methodologie

Aus der Anwendung von Vygotsky und Bakhtin, deren Einflüsse im Modell von Marysia Johnson zusammengeführt werden ergibt sich eine Methodologie für die Beschreibung der Lernerdaten. Diese kann wie folgt in Form von Fragen beschrieben werden, welche die Analyse leiten sollen:

- Auf welche Sprachgenres greifen die Lernenden in der speziellen Situation zurück? Was bedeutet dies für die Lernenden?

Welche Textsorten werden in den einzelnen Aufgaben angeboten und welche Textsorten benutzen die Teilnehmenden um an der Gruppeninteraktion teilzunehmen? Diese Texte können als Sprachgenres im Sinne Bakhtins verstanden werden, die eine Kategorisierungsmöglichkeit der Aussagen der Lernenden bieten. Sind diese Genre Grenzen fest, oder gibt es Situationen in denen ein Genre in ein anderes übergeht, in denen sie sich vielleicht sogar dialektisch beeinflussen?

- Ist es in einer solchen Situation möglich durch die *voices* anderer Teilnehmenden selbst neue *voices* zu entwickeln?

Da Sprachenlernen nicht allein auf Sprache beschränkt ist, sondern im Rahmen soziokultureller Theorie auch soziale und kulturelle Faktoren berücksichtigt, die einen Einfluss auf die Entwicklung der mentalen Prozesse von Menschen haben, ist die Interaktion zwischen den Teilnehmenden wichtig. Da bei der Analyse keine Daten vorliegen, die über den auf dem *message board* produzierten Text hinausgehen, ist dieser auch die Grundlage für weitergehende Schlüsse. Die Beiträge stellen die *voices* der Teilnehmenden dar, mit denen sie sich in den Kontext einbringen. Mit welchen *voices* aber sprechen sie in dem vorgegebenen Kontext. Sind es lediglich die Stimmen von dedizierten Sprachenlernern, oder gibt es weitere, die andere Facetten ihrer Identität erschließbar machen.

- Existieren andere Aspekte, die es in dem analysierten Lernrahmen zu bedenken gilt? In wie fern ändern sich soziokulturelle Perspektiven der Lernenden?

Durch die Interaktion mit anderen Teilnehmenden und den mit den *voices* der anderen Teilnehmenden, die über den gleichen oder einen höheren Wissensstand verfügen, können Lernende ihre eigenes Wissen über die Zielsprache erweitern. Der Output, den sie hervorbringen, ist folglich wie jede Äußerung nicht von ihnen neu und einmalig produziert, sondern ist konstruiert aus den Äußerungen der anderen Teilnehmenden in dem Kurs, die *new voices*, die in der für die Lernenden neuen Situation hinzukommen, und den Äußerungen die den Lernenden bereits bekannt sind, *old voices*, die an konkrete soziokulturelle Episoden aus dem Leben der Lernenden gebunden sind.

- Wie genau spielt die Selbstdarstellung der Lernenden eine Rolle für die Analyse des soziokulturellen Rahmens?

Der Einbezug verschiedener Beschreibungen von Lerneridentität, mit dem Fokus auf der poststrukturalistischen Herangehensweise Bonny Nortons, ermöglicht es die Lernenden individuell zu beschreiben. Dabei sind sowohl Faktoren entscheidend, die sie in die Lernergruppe einschließen als auch die, die sie als Individuum ausmachen von Bedeutung. Die Rollentheorie Beißwengers, die eher starre Rollenstereotypen für Lernende vorgibt, spielt dabei eine ebensogroße Rolle wie Gruppenidentität innerhalb der Lerngruppe, der *community of practice*. Doch auch die soziokulturell bedingte Offline-Identität, auf die sich durch Bakhtins *voices* Rückschlüsse ziehen lässt, beeinflusst die Lernenden. All diese verschiedenen Identitäten oder Facetten von Identität, die jeder Lernende in den Kurs mit einbringt, ergeben so ein äußerst heterogenes Bild der Lernenden. Identität ist nach Norton *struggle*, ein ständiges Ringen zwischen Gegensätzen aus dem heraus sich Identität konstruiert, genauso wie veränderbar durch den Kontext. Diese Be-

trachtungsweise der Lernenden macht es möglich die heterogene Lernergruppe individuell zu beschreiben und das Individuum entsprechend in den Kontext zu integrieren.

- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem Anspruch nach Interaktion zwischen den Lernenden und der Forderung nach authentischen soziokulturellen Kontexten?

Beide Forderungen habe ich im Rahmen des von mir verwendeten Modells vorgestellt. An der Analyse der Daten soll sich zeigen, ob diese Forderungen in dieser Form gehalten werden können und ob eine Priorität der einen über die andere angebracht ist, wenn es darum geht, eine ZPD für die Lernenden zu schaffen.

5. Analyse der Daten

5.1. Beschreibung des Kursrahmens

Das Ziel des Kurses, war es einen Fernkurs auf der Grundlage von Lehrmaterial zu erstellen, das bereits Verwendung in regulären Klassenraum Kursen fand. Aus diesem Grund basieren die Aufgaben des Kurses auf den Vorgaben des Kursbuchs *Vorsprung* von Lovik et al. (2002). Dies hat organisationstechnisch mehrere Vorteile: Es mussten keine komplett neuen Materialien angeschafft, sondern lediglich das vorhandene Material ergänzt und digitalisiert werden. Dies bedeutet gleichzeitig eine bessere Verlinkung der Fernkurse mit bestehenden Klassenraumkursen. Sie liefen zeitlich parallel zueinander und so war es auch für die Studenten in dem drei Semester umfassenden Modul möglich von Semester zu Semester beliebig zwischen Fernkurs und Klassenraumkurs zu wechseln.

Nicht alle Teile des Fernkurses in dem betreffenden Semester wurden für die Analyse herangezogen. Die untersuchten Daten stammen alle von Studierenden, die sich im Vorfeld bereit erklärt haben, einen Fernkurs anstatt eines Klassenraumkurses zu besuchen. Gründe dafür waren, dass sich die Studierenden die Zeit, die sie für den Kurs aufwenden sollten, freier einteilen konnten, als bei entsprechendem Klassenraumkurs. Trotzdem gab es bei dem hier vorliegenden Kurs auch eine Klassenraumkomponente. So trafen sich die Teilnehmenden des Kurses einmal die Woche an der Universität. Der Kurs ist damit kein Fernkurs im eigentlichen Sinne, sondern ein Kurs, der eine Fernkurs-Situation simuliert. Dies hat einen Einfluss auf die Herangehensweise an die Daten. Die Teilnehmenden in diesem Kurs haben, anders als bei regulären Fernkursen, bei denen sich die Teilnehmenden nicht zu Gesicht bekommen, persönlichen Kontakt und treffen sich zusätzlich zu der Interaktion auf dem *message board*. Die untersuchten Daten entstammen dabei von einer von vier Gruppen des Jahrgangs (der einzigen Online-Gruppe) und schließen nicht den gesamten Kurs mit ein.

Das Kursmaterial ist dem Lehrbuch *Vorsprung* (Lovik et al., 2002) entnommen und umfasst bei dem vorliegenden German 102 Kurs die Kapitel vier bis sechs, die jeweils aus zwei „Tasks“ (Aufgabe 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2) und vier dazugehörigen Topics bestehen (Aufgabe 4.1.a, 4.1.b, 4.2.a, 4.2.b, etc.). Die Erfüllung dieser Aufgaben macht einen Großteil des Kursmaterials aus. Beispiele für die untersuchten Aufgaben sind „Eine Verabredung“ (5.1a) und „Das Wetter in...“ (5.2.a). Diese Aufgaben sind nicht alle auf Lernerinteraktion angelegt, aber durch die Anweisungen an die Lernenden, welche sich aus den Kursvoraussetzungen erklären, nicht nur Texte zu produzieren, sondern auch Feedback für die Texte anderer zu geben, liegt der Situation eine grundlegende dialektische Beeinflussung der Lernenden untereinander zu Grunde, und zwar in so fern, dass der Text zur Erfüllung einer Aufgabe das Feedback für andere Lernende darstellt, da diese den Output der Mitteilnehmenden mit ihrem eigenen vergleichen können. Das Feedback soll dabei sowohl konstruktiv, als auch höflich formuliert sein.

Das untersuchte *message board* für den Kurs wurde für die Lernenden als Plattform angeboten, um ihre Aufgaben für den ganzen Kurs einsehbar einzureichen und auch die Aufgaben anderer Teilnehmenden zu bewerten, um auf diese Weise Feedback für sich selbst und für andere Teilnehmenden zu erhalten. Da der Gesamteinfluss auf die Endnote für den Kurs lediglich 10% ausmacht, haben die Lernenden auf diese Weise eine Plattform gestellt bekommen, auf der sie sich weitgehend frei äußern können, ohne dabei Sanktionierung „schlechter“ Leistungen befürchten zu müssen, bietet der Kurs eine Plattform auf der Interaktion gewährleistet werden kann. Weitere *boards* sind ein „Fragen und Antworten“ *message board* und das „Portfolio“, ebenfalls ein eigenes *board* auf den sich ein beträchtlicher Teil der folgenden Analyse stützt.

Für weitere Informationen über den Aufbau des Kurses gibt es Artikel von Liebscher & Schulze (2002) und Schulze, Liebscher & Zhen (2007), die den Kurs genauer beschreiben, als es an dieser Stelle getan werden kann.

Um die Anonymität der Teilnehmenden für die Analyse zu gewährleisten, ist der komplette Datensatz am Germanic and Slavic Department der University of Waterloo unter Verschluss und dort bei Bedarf einsehbar.

5.2. Vorüberlegungen

Der Teil des *message boards* auf den sich der Hauptteil der Analyse bezieht, ist die „Portfolio“-Sektion. Hier sollten die Teilnehmenden die Möglichkeit bekommen, ihren eigenen Lernfortschritt und ihre Probleme mit dem zu Lernenden Stoff regelmäßig und einsehbar für den ganzen Kurs festzuhalten, um so die Möglichkeit zu bekommen, zu sehen, wie der eigene Fortschritt im Vergleich zu denen der Gruppe zu sehen ist. Die Kernelemente sind dabei woran die Studierenden gearbeitet haben, wie lange sie gebraucht haben und was für Probleme es damit gab?

Der erste Teil der Aufgabe umfasst eine kurze Selbstvorstellung der Teilnehmenden, welche bestimmte Informationen über den Teilnehmer enthalten sollte, um so dem ganzen Kurs einen Eindruck von sich zu vermitteln. Diese Informationen umfassen Name, Alter, den aktuellen Wohnort, die Herkunft, das Aussehen, die Familie, die Hobbies und die universitären Aktivitäten der Studierenden. Die Themengebiete, die von den Studierenden genannt werden, sind im Folgenden in tabellarischer Form dargestellt:

Tabelle 1

Von Teilnehmenden angesprochene Themen

	A	B	C	D1	D2	E	F	G	H	I	J	K	L
S01	x	x	x	x		x	x	x	x				
S02	x	x	x	x	x		x	x	x				
S03		x	x	x		x	x		x	x	x		
S04		x	x	x		x	x	x	x		x	x	
S05	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x
S06	x	x	x	x		x		x	x		x		
S07	x	x	x	x		x	x	x	x		x		
S08	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x
S09		x	x		x	x		x	x	x			
S10	x	x	x			x	x	x	x	x	x		
S11 ¹⁶	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S12		x	x				x	x	x		x		
S13	x	x	x			x	x		x		x		
S14	x	x	x	x			x	x	x				
S15		x	x			x	x		x	x	x		
S16	x	x	x	x		x	x		x		x		
S17 ¹⁷	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S18	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		

Note. A= Anredeformel / Verabschiedung; B = Vorstellung (Name); C = Alter; D1 = Herkunft (lokal); D2 = Herkunft (ethnisch); E = Aussehen; F = Informationen zur Familie; G = Freizeitaktivitäten und Vorlieben; H = Studiengang; I = Zielsprachenorientiertes; J = Wohnort; K = Beruf; L = Kommentar

¹⁶ In diesem Falle liegt kein Portfolio des Teilnehmenden vor.

¹⁷ Ibid.

Die oben stehende Tabelle zeigt die Themenkomplexe, welche die Studierenden bei der Portfolio-Aufgabe ansprechen. In der linken Spalte sind die Teilnehmenden des Kurses angeführt (in anonymisierter Form), in der obersten Zeile die Themenkomplexe, welche von ihnen angesprochen werden (Aufschluss gibt die Legende für die Tabelle). Die Kennzeichnung durch ein „x“ bedeutet dabei, dass sich der/die Teilnehmende in einer Form zu dem Thema geäußert hat. Die tabellarische Übersicht erlaubt dabei einen schnellen Überblick über die Themenfelder, welche bei der Selbstbeschreibung am häufigsten genannt werden. Die Reihenfolge der Nennung war dabei für die Auflistung ohne Bedeutung. Das Ziel dieser Übersicht ist es vor, der eigentlichen Analyse die Struktur der jeweiligen Beiträge darzustellen.

Die Kategorien *A* (Anredeformel/Verabschiedungsformel) und *L* (Kommentare) sind dabei keine inhaltlichen Kategorien, sondern sollen auf strukturelle Merkmale hinweisen. So benutzen zehn der sechzehn Teilnehmenden Anrede- und/oder Verabschiedungsformeln bei dem Portfolio-Text. Anders als bei einem Tagebucheintrag (vgl. Pavlenko, 2007, S. 165) oder bei einer autobiographischen Erzählung, gibt dies den Texten Verortung in einer Interaktion, bei der ein Adressat (Kursleiter und Mitteilnehmende) zur Kenntnis genommen wird. Kommentare *L* dagegen bezeichnen metasprachliche Kommentare über das Geschriebene, welche darauf hindeuten, dass es Momente gibt, in denen die Studierenden den formalen Rahmen der Kurses übertreten und sich über das von ihnen Gesagte äußern.

Um zu demonstrieren, dass eine derartige oberflächliche Erfassung der Informationen zwar übersichtlich für den ersten Schritt einer Analyse ist, letztendlich jedoch nicht immer Aussagekraft über die Struktur und den Fokus der Beiträge besitzt, soll nun auf einige der Kategorien näher eingegangen werden. Durch die nähere Betrachtung von den Informationen über *Familie* und *Herkunft* einiger Teilnehmenden, wird deutlich werden, dass zwar diese Kategorien sehr häu-

fig benutzt werden, dass die Ausgestaltung der konkreten Informationen jedoch höchst uneinheitlich ist.

5.2.1. Die Kategorie *Familie*

Nahezu alle der Beteiligten geben Informationen über ihre Familienmitglieder. Obwohl hier eine Übereinstimmung vorliegt, variiert doch der Detailgrad der Informationen. Einige Studenten berichten ausführlich von ihrer Familie, wie beispielsweise S01:

... Ich wohne mit meine Mutter in Barrie, und mein Vater wohnt in Newmarket. Ich habe ein Bruder, er heisst Michael und er ist 22. Ich habe eine Stiefschwester, sie heisst Tracy und sie ist 18. Auch, ich habe ein Hund, ihre name ist Patches...

S01 - 1/16/2003 05:38 PM, 1/16/2003 5:38:07 PM

Andere dagegen erwähnen sie überhaupt nicht (S06; S09) oder nur sehr kurz S03:

... Ich habe eine Mütter, einen Väter, und eine Schwester in Thornhill....

S03 - 1/16/2003 07:37 PM, 1/16/2003 7:37:12 PM

Auch unvollständige Erwähnung, die keinen Wert auf das Gesamtbild legt, tritt auf, wie bei S11, der nur Geschwister erwähnt:

... Ich habe zwei Schwestern. Sie heißen Megane und Dione.

S11 - 1/17/2003 06:57 PM, 1/17/2003 5:42:42 PM

Er sagt jedoch nichts über seine Eltern, oder die momentane Lebenssituation der Geschwister oder Eltern. Auch befinden sich die Teilnehmenden in höchst unterschiedlichen Familienverhältnissen. Während in den genannten Beispielen die Studierenden sich als Kinder innerhalb der Familie darstellen, gibt es andere Teilnehmende, welche bereits selbst eine Familie gegründet haben:

... Ich habe zwei Tochter. Sie heissen Bianca und Natalie...

S04 - 1/17/2003 10:17 AM, 1/16/2003 7:54:43 PM

Das Sprechen über die eigene Familie deutet an, in wie weit die Lernenden bereit sind, Informationen aus einer sehr privaten Sphäre vor dem Kurs darzulegen. Während einige kein Problem damit zu haben scheinen, gehen andere mit den Informationen nur äußerst restriktiv um. Es lässt sich nicht bestimmen, aus welchen Gründen diese Diskrepanz zu Stande kommt, ob die Teilnehmenden bewusst oder unbewusst viele oder wenige Informationen zu dem Thema preisgeben. Dennoch ist es auffällig, wie weit der Detailgrad bei diesem Bereich auseinander geht, der untrennbar mit der Sozialisation der Lernenden Verbunden ist und daher auch bei der soziokulturellen Beschreibungsweise hier kurz Erwähnung finden sollte.

5.2.2. Die Kategorie *Herkunft*

Eine weitere thematische Kategorie, wenn es um soziokulturelle Implikationen für die Lernenden geht, ist Herkunft. Die Kategorie ist vorgegeben in der Form, dass die Teilnehmenden bekannt geben sollen, woher sie kommen. Die Meisten begegnen dieser Anforderung mit Angaben über ihre lokale Herkunft. Aus diesen Daten lassen sich Schlüsse auf ihre Lernergeschichte ziehen. Dabei gibt es zwei Gruppen von Lernenden. Die Einen erwähnen bei der Frage nach der Herkunft kanadische Städte (S01 „Barrie“, S02 „Scarborough“, S03 „Thornhill“, etc.). Dies signalisiert, dass diese Studierenden wahrscheinlich in Kanada aufgewachsen sind, oder den Lebensabschnitt den sie dort verbracht haben zumindest als den wichtigsten bezüglich ihrer Herkunft ansehen. Erfahrungen mit Immigration oder Emigration besitzen diese Lernenden daher höchstens aus zweiter Hand (Erzählungen oder Berichte von Eltern, Freunden oder Verwandten). Andere dagegen geben bei dieser Frage dagegen ihre ethnische Herkunft an (S09 „Ich bin Uk-

rainerin“), oder das Land in dem sie aufgewachsen sind (S04 „Tschechologie“¹⁸). Die erste Gruppe, die wohl in Kanada aufgewachsenen Teilnehmer, fasst die Frage nach ihrer Herkunft dabei als Frage nach dem Wohnort vor dem Beginn des Studiums an der *University of Waterloo* auf, die zweite Gruppe sieht *Herkunft* in geopolitischen Dimensionen und geht auf ihre Herkunft vor ihrer Ankunft in Kanada ein.

Auch die Kategorie *Herkunft* bedarf also der Interpretation. Die „alten Stimmen“ der einen Gruppe von Teilnehmenden umfassen Erfahrungen in einem anderen Kulturkreis und die Immigration bzw. Anpassung an eine neue kulturelle Gemeinschaft (und auch Sprachgemeinschaft) bei der Ankunft in Kanada. Dies sind wichtige Erfahrungen im Leben der Lernenden, was den Informationen eine andere Relevanz für ihre Identität gibt, als der studienbegleitende Umzug in eine neue Stadt der anderen Gruppe. Dadurch, dass diese Lernenden mit alten wie auch mit neuen Stimmen sprechen, damit also diesen Teil ihrer Herkunft mit in den Kurs einbringen, erhält dieser eine distinktiv soziokulturelle Dimension. Es wird nicht „nur“ die Kultur der L2 in einem interaktiven Sprachlernkurs gefördert, sondern dadurch dass Lernende mit anderen Lernenden zu tun haben, die eventuell durch ihre Sozialisierung und „alten Stimmen“ über eine Perspektive verfügen, die der eigenen bis dahin verschlossen geblieben ist, dient ein solcher Kurs nicht nur dem Sprachenlernen, sondern auch dazu, den Horizont der Teilnehmenden zu erweitern.

Die beiden analysierten Kategorien, Familie und Herkunft, zeigen, dass mit einer oberflächlich verallgemeinernden Analyse, die sich auf die Themenvorgaben des Kurses stützt, und zeigt, wie die Lernenden ihnen begegnen, nicht den komplexen und heterogenen Persönlichkeiten der Lernenden Genüge getan werden kann.

¹⁸ Die fehlerhafte Schreibung resultiert wohl aus einer Vermischung englischer und deutscher Schreibkonventionen. Es ist jedoch bemerkenswert, dass hier die historisch veraltete Bezeichnung „Tschechoslowakei“ gewählt wird, welche schon 1993 nicht mehr auf diese Weise bezeichnet wurde. Die heutige Bezeichnung der Staaten auf dem Gebiet der früheren Tschechoslowakei, Tschechien und Slowakei, bleibt dagegen unerwähnt.

Speziell diese Kategorien zeigen nicht nur, dass eine oberflächliche Analyse nicht zu nützlichen Ergebnissen führt, sondern sie sind gleichzeitig auch Felder, in denen der von Norton thematisierte *struggle* in Bezug auf Identitätsbildung am präsentesten ist. Familie ist ein wichtiger sozialisationsbedingter Faktor für die Lernenden, der die persönliche Facette ihrer Identität beeinflusst. Einige der Teilnehmenden erwähnen ihre Familie stark und positiv belegt, bei anderen wird sie nur sehr kurz angesprochen. Noch deutlicher wird dies bei der Kategorie Herkunft. Diese ist im Falle von Lernenden mit Immigrationerfahrung ebenso deutlich an Sozialisierung gebunden. Aus Familie und kulturellem Hintergrund entstammen die „alten Stimmen“, welche die Lernenden auch in den Lernkontext mit einbringen. Es ist anzunehmen, dass es hier auch Spannungen zwischen der soziokulturell geprägtem Hintergrund der Teilnehmenden und den Rollanforderungen des Kontexts kommt. Dazwischen auszuhandeln, wie viele Informationen die Lernenden über sich selbst preisgeben, wie sie sich dem Kurs präsentieren, um gleichzeitig sich selbst gerecht zu werden, andererseits jedoch auch als guter Lerner zu gelten, kann als identitätsbildender Prozess gesehen werden.

5.3. Detaillierte qualitative Analyse

Da sich aus den Ergebnissen dieser ersten Analyse zeigt, dass die Thematisierung in den Lernerportfolios trotz der strukturellen Ähnlichkeiten zu heterogen sind, um den Lernenden gerecht werden zu können, zu berücksichtigen, welche soziokulturellen und mentalen Prozesse in diesem Kontext wird nun auf einige der Lernenden individuell eingegangen. Die Aufgabe, welche sich für diese Analyse am besten eignet, da sie die deutlichsten Informationen über die Lernenden

enthält, ist die Portfolio-Aufgabe. Die erste dieser Aufgaben erfolgt durch den Professor des Kurses, der eine kurze Einführung zu dem Kurs gibt¹⁹:

Ich heiße L²⁰

and I will do my submission in English - you should do yours in German. Just introduce yourself as required in tutoring under *Aufgabe 4.1*. Every Friday, press reply to your own message and add to your portfolio. You find more information under *Informationen zum Kurs >> Mein Portfolio*.

L - 1/3/2003 11:50 AM, 1/8/2003 11:50:10 AM

Dieser kurzen Einführung folgend stellen sich die Teilnehmenden des Kurses kurz vor. Ich werde an dieser Stelle exemplarisch einige der Beiträge auswählen und anhand derer zeigen, wie sich die Teilnehmenden selbst darstellen:

Hallo! Ich heiße S01 und ich bin 19 Jahre alt. (I can't find the accents on my computer). Ich komme aus Barrie und jetzt REV. Ich bin klein, und ich habe blaue Augen, kurzes welliges rotes Haar. Meine Familie ist nicht so Gross. Ich wohne mit meiner Mutter in Barrie, und mein Vater wohnt in Newmarket. Ich habe einen Bruder, er heisst Michael und er ist 22. Ich habe eine Stiefschwester, sie heisst Tracy und sie ist 18. Auch, ich habe ein Hund, ihre name ist Patches. Ich mache gern viele Aktivita:ten. Ich spiele Fussball, Hockey, und Squash, und ich gehe gern wandern und ins Kino. In die Universita:t, ich studiere Psychologie.

S01 - 1/16/2003 05:38 PM, 1/16/2003 5:38:07 PM

¹⁹ Dies sind nicht die Arbeitsanweisungen für das Erfüllen der Aufgabe, diese waren für die Lernenden an anderer Stelle abrufbar.

²⁰ Hier ist der betreuende Professor des Kurses gemeint. Da eine Integration in die bestehende Anonymisierung (S01-S18) irreführend wäre, da das S für *Studierende* steht, soll diese Person durch das Kürzel L für *Lehrender* oder *Leitender* anonymisiert werden

Aus diesem Portfolio lassen sich einige Informationen zur Person schließen, die auf alte Stimmen aus ihrer Vergangenheit hindeuten und über eine stereotype Lernerrolle hinausgehen. Alter (19 Jahre), Herkunft (Barrie), Familie (Geschwister Michael und Tracy), Haustier (Patches) und Hobbies (Fußball, Hockey, Squash, Kino), werden von der Studentin in ihre Selbstbeschreibung eingebracht, wie dies auch die Aufgabenstellung vorsieht. Es gibt jedoch keine Angaben über die Motivation der Lernerin einen Fernlernkurs zu belegen (warum sie beispielsweise den zu dieser Zeit „experimentellen“ Kurs einem Kurs im Klassenraum vorzieht) und was sie veranlasst, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Die einzige Angabe aus einem universitären Rahmen ist der Studiengang (Psychologie), den sie an der *University of Waterloo* besucht, wohl weil dies eine konkrete Anforderung an die Form des Portfolios war.

Auch gibt es in dem Portfolio einige Doppeldeutigkeiten. So geht es aus dem Text beispielsweise nicht eindeutig hervor, ob die Eltern der Teilnehmerin getrennt oder in Scheidung leben. Es ist anzunehmen, dass diese Tatsache einen Einfluss auf die Sozialisierung der Lernerin hat, es kann allerdings nicht erschlossen werden, warum diese Doppeldeutigkeit nicht aufgelöst wird. Ob die Teilnehmerin die Doppeldeutigkeit selbst nicht bemerkt hat (zumal sie sich in der Zielsprache ausdrücken soll), oder ob sie nähere Informationen bewusst zurückhält, ist nicht eindeutig zu klären.

Einen Hinweis auf die Konstruktion von Identität in diesem speziellen Online-Rahmen gibt dagegen vor allem der metatextuelle Kommentar „(I can't find the accents on my computer)“. Dieser ist gleich in mehrerlei Hinsicht von Interesse: Dieser Kommentar macht das Bewusstsein der Verfasserin um die besondere Situation, in der sie sich als Schreibende des Beitrags befindet, deutlich. Sie überschreitet damit allerdings auch die Grenzen von Sprachgenres, die bei dieser Aufgabe zugrunde liegen. Während durch die Erklärung der Aufgabe als Portfolio, damit auch das Sprachgenre vorgegeben wird, vergleichbar mit einem Tagebucheintrag und in

diesem Fall eine Vorstellung an den Kurs, wird mit diesem Kommentar die Grenze überschritten. Der metatextuelle Kommentar scheint eher den Professor des Kurses als Adressaten zu haben, als die anderen Teilnehmenden. Gleichzeitig wird auch die rein schriftliche, computervermittelte Kommunikation anerkannt, durch die Verdeutlichung, dass die Akzente „on my computer“ nicht gefunden werden konnten, was verdeutlicht, dass die Lernerin Anspruch darauf erhebt, normalerweise die Kompetenz zu besitzen, diese richtig zu gebrauchen. In der konkreten Situation jedoch kann sie dies durch die Restriktionen in gegebenen Kontext nicht umsetzen (Kompetenz kann nicht in Performanz umgesetzt werden). Interpretatorisch kann aus dieser Aussage geschlossen werden, dass die Studentin hier versucht, der Besonderheit der Situation entgegenzuwirken, dass lediglich Performanz über den kommunikativen Erfolg entscheidet (da diese mit dem Wissen um die Situation verbunden, und wie dargelegt nicht von Kompetenz zu trennen ist).

Es werden gleichzeitig auch andere Bereiche berührt. Bei einer fehleranalytischen Herangehensweise an den Text (welche nicht das Ziel meiner Arbeit ist und daher nur rudimentär Berücksichtigung findet), zeigt sich, dass die Verfasserin gleichzeitig aus interpretierbaren Gründen nicht in der Lage zu sein scheint, Besonderheiten der deutschen Sprache zu benutzen, wie Umlaute <ä, ö, ü> und <ß>. Dies stellt indirekt also auch einen Kommentar darüber dar, warum diese Sonderzeichen nicht verwendet werden konnten. Die Verwendung des Begriffes „accents“ deutet jedoch darauf hin, dass die Teilnehmende über Vorkenntnisse beim Fremdsprachenlernen verfügt. Die Lernerin verwechselt offensichtlich „accents“, eine Bezeichnung, die sie wohl von der Akzenten der Sprache, Akut, Gravis und Zirkumflex, ableitet, mit den Umlauten der Deutschen Sprache. Sie scheint also bereits über Vorkenntnisse im Sprachenlernen zu verfügen. Warum sich die Lernerin nun jedoch dafür entscheidet Deutsch zu lernen, lässt sich nicht klären.

Die Weiterführung des Portfolios erfolgt in der L1 der Teilnehmerin, nicht in der Zielsprache, und erfüllt andere Kriterien der Selbstdarstellung, als die vorher gegebene Vorstellung:

I have submitted all the activities we were supposed to do. Right now, I haven't started activities for 4.2 etc, but I will be doing that either later tonight or tomorrow. I found the activities for 4.1 to be Ok, the only problem I seem to be having is when you have one verb and conjugate it, what you do with the other verb in the sentence if it was a split verb.ex. ich muss den Pullover (mitbringen)? Exercise 4.1b was Ok, and so the final task. So far, this week I have spent approximately 7h and 50 minutes doing German.

S01 - 1/24/2003 01:05 PM, 1/24/2003 1:05:51 PM

Der analytische Berichtstil erfüllt dabei nicht die Bedingungen eines freien und kreativen Austauschs, wie er durch Online-Kontext gefördert werden soll. Offener Austausch über Fragen und Probleme mit der Zielsprache ist folglich nicht möglich. Stattdessen hat die Vermittlung des Eindrucks eines kompetenten Lernalters offensichtlich Priorität. Andere Einflüsse, welche Rückschlüsse auf die Offline-Identität der Lernerin zulassen, spielen nur eine gänzlich untergeordnete Rolle. Einflüsse eines besonders kreativen oder ungehemmten Umgangs mit Sprache, welche in einem Online-Kontext oftmals vermutet wird (vgl. Dorta, 2005, S. 30), lassen sich bei den hier vorliegenden Beiträgen nicht nachweisen. Lediglich bei einem Kommentar der Lernerin scheinen sich typische Online-Konventionen bemerkbar zu machen:

the second February 28 date is my real portfolio for friday...
just forgot to change the date

S01 - 3/8/2003 04:04 PM, 3/8/2003 4:04:44 PM

Bei diesem Kommentar über einen fehlerhaft eingetragenen Beitrag zeigen sich rudimentär einige Merkmale, welche als charakteristisch für den Online-Diskurs herausgestellt wurden. So existiert in dem kurzen Beitrag nur ansatzweise die sonst durchgehaltene Kapitalisierung von Wörtern („February“ aber „friday“ und „the“ am Satzanfang). Auch der elliptische Charakter der Sätze (Ausfall des Subjekts im zweiten Satz, fehlende Attribute zur näheren Erläuterung des Objekts) und die Trennung der beiden Sätze durch „...“ machen deutlich, dass es sich hierbei um einen nicht auf ähnliche Weise sorgfältig verfassten Beitrag handelt, wie bei den anderen. Dafür könnte es mehrere Gründe geben, welche jedoch spekulativ bleiben. Zum einen muss bei einem solch kurzen Kommentar nicht mit einer Bewertung in Bezug auf das Sprachenlernen gerechnet werden, da sich dieser lediglich auf einen gemachten formalen Fehler der Lernerin im Rahmen des Online-Kontextes bezieht. Es scheint folglich nach dem Verständnis der Verfasserin ihre Identitätskonstruktion als gute Lernerin nicht negativ zu beeinflussen, sich hier nur in aller Kürze, ohne Wertschätzung von Formalitäten, zu äußern. Zum anderen wird in diesem nur kurzen Kommentar der Lernrahmen und damit die Restriktion durch das universitäre Umfeld scheinbar zumindest kurzfristig durchbrochen. Die Feststellungen haben keinen direkten Bezug zum Sprachenlernen und unterliegen daher scheinbar nicht der gleichen „Sorgfaltspflicht“ wie die anderen Beiträge.

Der Grund, warum die Lernerin an dieser Stelle nicht mehr den Konventionen akademischen Schreibens folgt, sondern in Muster typischer Online-Sprache verfällt (konsequente Kleinschreibung, elliptische Satzkonstruktion), entzieht sich der Analyse. Zu analysieren, unter welchen Aspekten Lernende bereit sind die festen Konventionen akademischen Schreibens zu verletzen und sich frei zu äußern, kann bei der Erstellung eines Kurses kann dabei helfen, Lernende zu veranlassen, sich freier im Kurs zu äußern.

Neben den Portfolios, die auf diese Weise strukturiert sind, gibt es auch anders aufgebaute Portfolios unter den Beiträgen:

Guten Abend! Meine Name ist S06. Ich nehme ein online-Deutschkurs. Ich lerne jetzt Das. Ich bin zweiundzwanzig Jahre alt. Ich komme aus London, aber ich wohne in WCRI. Ich vergesse Deutsch 101 und mein Wörterbuch Englisch-Deutsch ist in London. Das ist nicht wunderbar. Ich bin schlank und habe braunes und blondes welliges Haar. Ich esse Äpfel und Fleisch gerne. Ich höre rockmusik, spiele Volleyball und spiele Gitarre gern. Es ist überhaupt spät. Ich gehe schlafen.

S06 - 1/19/2003 02:03 PM, 1/17/2003 1:54:18 AM

Der Teilnehmer zeigt die Abweichung vom etablierten Muster, Angaben zu seiner Familie zu machen, und erwähnt stattdessen Details über sein Leben, welche im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Kurs selbst stehen, wie beispielsweise das Vergessen seines Wörterbuches. Auch die abschließenden Kommentare „Es ist überhaupt spät. Ich gehe schlafen.“ geben seinem Beitrag eine zeitliche Verortung, welche für diesen Teil der Portfolio-Aufgabe für den gesamten Kurs einmalig ist.

In diesem Beispiel ist jedoch deutlich, dass der Teilnehmer auf vorgegebene Strukturen zurückgreift, welche im kursbegleitenden Textbuch vorgegeben sind. Ein Zeichen dafür ist die Verwendung des Segments „braunes und blondes welliges Haar“, eine Aussage, die zwar grammatikalisch korrekt ist, semantisch jedoch keinen Sinn ergibt. Es ist nicht möglich gleichzeitig blondes und braunes Haar zu haben. Das Problem ist, dass der Lernende hier Versatzstücke verwendet, ohne komplett zu verstehen, wie diese verwendet werden können und

zusammenpassen. So ist es für sie nur schwer möglich ein „sinnvolles“ Portfolio zu schreiben, das sich in Bezug auf Selbstdarstellung der Lernenden analysieren lässt.

Normalerweise folgen die Portfolios eher der Struktur, die bereits bei den betrachteten Portfolios zu sehen ist. Das folgende Portfolio weist wieder diese Strukturen auf:

Liebe Kollegen, ich heiße S02, und ich bin Chinese und Kanadier. Ich bin neunzehn Jahre alt. Ich studiere Englisch, Deutsch und Psychologie an der Waterloo (duh) Universität, und komme aus Scarborough. Ich habe braunes Haar und Augen. Ich bin relativ schlank und groß. Mein Vater heiße Erik und meine Mutter heiße Jeanette. Ich habe einen Bruder. Er heißt Jed. Ich habe überhaupt keine Schwester. Ich spiele gern Gitarre, Hockey und Eishockey. Ich sehe gern Simpsons und Seinfeld fern. Ich esse gern Obst und Hähnchen. Ich auch hören gern Musik. Herzliche Grüße, S02

S02 - 1/16/2003 07:25 PM, 1/16/2003 7:25:57 PM

Die Formulierung der Begrüßung ist in diesem Fall expliziter als bei dem anderen Beispiel, da hier der Adressat deutlich nicht nur eine Person ist, sondern eine Gruppe von Personen, die anderen Teilnehmenden des Kurses. Andere Angaben umfassen einerseits wie bereits bei dem anderen betrachteten Portfolio Herkunft, Familie und Hobbies. Der Teilnehmer erwähnt nicht nur seine lokale Herkunft, sondern mit der Aussage „ich bin Chinese und Kanadier“ auch seine ethnische. Aus dieser Äußerung ergeben sich einige Implikationen für die Lernergeschichte des Teilnehmers. Es gilt zu klären, ob ihn die Herkunft auch in seinem Kulturverständnis und darüber hinausgehend auch für sein Sprachenlernen beeinflusst. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob er als „Chinese und Kanadier“ mehrsprachig ist, oder ob diese Herkunft keinerlei Einfluss auf seine Sprachkenntnisse gehabt hat.

Um jedoch genau diese Fragen zu klären, reichen die vom Teilnehmenden gegebenen Informationen nicht aus. So bleiben Annahmen zu kultureller Herkunft oder bestehenden Erfahrungen in Bezug auf Sprachenlernen eher spekulativ. Auch bei diesem Studenten gibt es lediglich an einer Stelle des Portfolios eine Aufweichung des vorgegebenen Rahmens, durch den metasprachlichen Kommentar „(duh)“, welcher auch von diesem Studenten, wie auch bei dem vorhergegangenen Portfolio in normale Klammern gesetzt wird.

Eine andere Teilnehmerin mit einem mindestens bilingualen Hintergrund, stellt sich folgendermaßen vor:

Ich heiße S04 und ich arbeite in einer Privatschule als Finanzassistent. Ich bin 37 Jahre alt. Ich habe langes, ein bisschen rotes Haar. Meine Augen sind blau. Ich bin nicht so kurz und nicht zu lang. Ich habe zwei Töchter. Sie heißen Bianca und Natalie. Bianca ist 6 Jahre alt und Natalie ist 8 Jahre alt. Sie sind mein Schatzchen. Wir wohnen in Kitchener. Ich bin 1992 nach Kanada gekommen. Mein Hobby sind Ski laufen, Schlittschuh laufen, wandern, lesen und meine Kinder. Ich habe drei Jahre Universität für Ökonomie studiert. Leider aber in der Tschechoslowakei. Jetzt studiere ich in der Fakultät für Kunst in einem 3 Jahre Programm.

S04 - 1/17/2003 10:17 AM, 1/16/2003 7:54:43 PM

In diesem Falle handelt es sich um eine Teilnehmerin, die sich in einer anderen lebensweltlichen Situation befindet als die meisten anderen Teilnehmer. Während es sich bei vielen der Teilnehmer um Studierende des ersten und zweiten Semesters handelt, befindet sich diese in einer anderen Situation. So zeigt sich an ihrer verhältnismäßig späten Ankunft in Kanada, dass ihre Sozialisierung und auch der Erwerb ihrer L1 nicht im englischsprachigen Kanada erfolgten, sondern in der Tschechoslowakei. Aufgrund ihrer Lerngeschichte, der Immigration nach Kanada

und damit auch dem Erlernen einer L2 und der Integration in eine andere Kulturgemeinschaft, stellt sie ein Mitglied der Lernergruppe dar, welches sich für weitergehende Analysen anbietet. Eine Lernerin, die sowohl über mehr „Lebenserfahrung“ als auch über mehr Erfahrung im Sprachenlernen verfügt, als die meisten anderen Teilnehmenden des Kurses, muss auch aus didaktischer Sicht betrachtet werden. Die Frage dabei ist es, ob dieser Wissensvorsprung für andere Teilnehmende nutzbar gemacht werden kann. Das Ziel einer Konzeption für Sprachenlernkurse sollte es daher sein, das Vorwissen von Lernenden mit eben diesen oder ähnlichen Erfahrungen in den Kurs mit einzubringen auf eine Weise, dass auch andere der Teilnehmenden davon profitieren können. Dies gilt nicht nur für das Gebiet des Sprachenlernens sondern kann den Teilnehmern auch generell zu einer tiefer gehenden kulturellen Einsicht verhelfen und zu einem besseren kulturellen Verständnis führen, oder wie Spiliotopoulos und Carey in ihrer Studie festgestellt haben:

As we saw, students' increased awareness of their own and other students' cultural identities can potentially help them understand how they can participate in today's multicultural and diverse academic community (Spiliotopoulos & Carey, 2005, S. 104)

Sprachenlernen, bei dem kulturelle Aspekte respektiert und integriert werden, gestaltet sich in dem vorliegenden Kursrahmen als schwierig. Durch das Modell Johnsons wird in Anlehnung an Vygotsky gefordert, Lernsituationen zu schaffen, die authentisch sind, also auf realen Situationen alltäglicher Interaktion basieren. Für die Teilnehmenden ist es jedoch schwierig sich in einem konstruierten Lernrahmen alltägliche Kommunikation zu betreiben. Fehlende Sprachkenntnisse in der L2 erweisen sich dabei als Hindernis. Daher ist der hier vorgegebene Rahmen, die Beteiligung nur zu einem geringen Teil in die Gesamtnote einfließen zu lassen, der beste Weg, um Lernenden die Möglichkeit zu geben zu interagieren.

Da hier jedoch der universitäre Aspekt des Kontexts dominiert, der die stereotypen Lerneridentitäten bedingt, kann nicht gleichzeitig ein realistischer kultureller Rahmen eingebracht werden. Aus diesem Grund bewegt sich die Interaktion der Teilnehmenden in gelenkten und statischen Bahnen, welche kaum eine Abweichung zulassen.

Das Einbringen von kulturellen Elementen, welche in dem hier vorliegenden Kursrahmen beispielsweise nahezu vollständig fehlen, wäre ein Schritt in eine Richtung, bei der es ermöglicht wird, Lernen von Sprache und das Lernen von Kultur zu kombinieren. Das Ziel ist es dabei, die Lernenden nicht lediglich als „defective communicators“ (vgl. Firth & Wagner, 1997) zu betrachten, welche per Definition also nicht in der Lage sind sich gleichzeitig auf das Lernen von Sprache und auf das Lernen von Kultur zu konzentrieren. Vielmehr gilt es zu anzuerkennen, dass sie sowohl Kultur als auch Sprache gleichzeitig erlernen. Bei der Schaffung einer optimalen ZPD für die Lernenden können also eben solche Teilnehmenden mit einer individuellen Lernergeschichte viele Erfahrungen einbringen. So können durch die Interaktion mit *more capable peers* nicht nur Anfängerfehler vermieden werden, sondern auch Hemmungen zur Benutzung der L2 abgebaut werden, da die Lernenden so erfahren, dass ihre anfängliche Zurückhaltung ein normaler erster Schritt des Lernprozesses ist, gleichzeitig aber auch mit Teilnehmenden reden, die diese Hemmungen (in einer anderen Sprache) bereits überwunden haben.

5.3.1. Interaktion und „Authentizität“

Durch ein online basiertes Kursdesign ist es möglich, einem Fernkurs mehr Interaktivität zu geben, als dies bei Fernkursen, die nicht auf ein solches zurückgreifen, der Fall ist. Der grundlegende Wechsel, welcher der Online-Rahmen für Fernlernkurse gebracht hat, ist, dass die Anforderungen für die Teilnehmenden nicht mehr primär darin bestehen, „Hausaufgaben“ und Übungen zu machen, die dann wie Klausuren bewertet werden, sondern aktiv an kommunikativen Situatio-

nen im virtuellen Klassenraum teilzunehmen, ähnlich der „mündlichen Mitarbeit“ in der Klassensituation. Dies gewährleistet mehr Interaktivität und damit auch mehr Interaktion zwischen den Beteiligten als frühere Fernkurse. Beachtet man die Forderungen interaktionistischer Sprachlernmodelle, welche Interaktion als essentiellen Teil von Sprachlernprozessen betrachten, ist in einem derartigen Rahmen „effektiveres“ Sprachenlernen möglich als in Fernkursen, die lediglich auf einer Output – Feedback Struktur beruhen, wie es beispielsweise in *pen and paper* Fernkursen der Fall ist. Als Beispiel für derartige Modelle kann Longs Interaktions-Hypothese betrachtet werden:

It is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during *negotiation for meaning* (Long, 1996, S. 414).

Durch die Interaktion der Teilnehmer untereinander findet die geforderte *negotiation for meaning* statt und liefert den Teilnehmenden Input von anderen Lernern, welche sich auf dem gleichen Wissensstand befinden, oder optimalerweise auf einem geringfügig höheren Kenntnisstand. Da dieser Austausch nicht nur auf Sprachenlernen beschränkt ist, sondern durch die Verwendung von Stimmen auch eine soziokulturelle Komponente hat, wie sie sich mit Vygotskys Theorie vereinbaren lässt, kommen in der Interaktion verschiedene Perspektiven der Lernenden zusammen, die es so ermöglichen den eigenen Horizont zu erweitern.

Dennoch ist Interaktion zwischen den Teilnehmenden nicht automatisch gewährleistet, sondern hängt zu einem großen Teil von der richtigen Aufgabenstellung ab. In der vorliegenden Situation sind die Aufgaben nur teilweise interaktiv. Während einige Aufgabenstellungen nicht interaktiv sind, sondern lediglich eine Selbstdarstellung der Teilnehmenden (Portfolio) oder das Verfassen kurzer Texte aus alltäglichen Situationen (Ihre Ratschläge / Fahrrad oder Auto) for-

dern, sind andere Aufgaben gezielt auf Interaktivität angelegt (Verabredung / Zimmersuche). Es müssen zwar Aufgaben nicht zwangsläufig interaktiv sein, um optimales Lernen zu gewährleisten, doch kann aus Vygotskys soziokultureller Theorie abgeleitet werden, dass besonders für den Erwerb „höherer geistiger Prozesse“ Interaktivität, die zu tatsächlicher Interaktion zwischen Lernenden führt, einen wichtigen Faktor darstellt.

Es zeigt sich jedoch auch bei den interaktiven Aufgaben, dass interaktive Aufgaben alleine noch keine authentische Interaktion ausmachen. Als Beispiel kann hier die Aufgabe „Eine Verabredung“ (5.1a) angeführt werden, bei welcher die Teilnehmenden des Kurses aufgefordert sind, sich mögliche Aktivitäten für ein gemeinsames Treffen auszudenken. Hier ein Beispiel von S02:

Liebe Greta, Man kann viele Aktivitäten zusammen machen: 1. Man kann ins Kino zusammen gehen. 2. Man kann ein Liebesgedicht zusammen beschreiben. 3. Man kann romantisch zusammen spazieren gehen. 4. Mann kann Muzik zusammen hören. 5. Man kann zusammen flirten. 6. Man kann zusammen schwimmen. 7. Man kann zusammen einkaufen. Welche magst du? Herzliche Grüße, S02

S02 - 2/3/2003 09:11 PM, 2/3/2003 9:11:15 PM

Weder die reine Aufzählung der Möglichkeiten selbst, welche für ein gemeinsames Treffen bestehen, noch deren numerische Reihung verleihen dem Beitrag die Authentizität einer Alltagssituation²¹. Das Pronomen „man“, das anstatt des erwartbaren „wir“ gewählt wird, lässt den Beitrag distanziert und wenig persönlich erscheinen. Dies lässt sich auf die beschränkten Möglichkeiten von German 102 Studenten, was das Wissen um den Wortschatz der Zielsprache an-

²¹ Authentizität nach Vygotsky bedeutet für eine Lernsituation, dass diese nicht künstlich konstruiert ist, sondern einer realen Situation entspricht, beispielsweise Sprachenlernen im Alltag. Die zielgerichtete Kommunikation in einem Online-Kontext stellt keine solche Situation dar, dennoch kann diese durch Orientierung an Alltagssituationen (kontextualisiert) der Authentizitätsforderung genüge tun.

geht. Es handelt sich zwar um eine Interaktion zwischen Lernenden, doch der Stil dieser Konversation entspricht nicht dem erwartbaren in einer solchen Situation. Der Lernende wählt in diesem Fall nicht das erwartbare Sprachgenre, das sich mit „Einladung zu einer Verabredung“ beschreiben lässt, sondern schafft eine eigene Form von Text, beispielsweise durch die numerischen Aufzählungen und der fehlenden persönlichen Präferenzen in Bezug auf die gemachten Vorschläge. Das verleiht der Konversation zwar keine Authentizität im eigentlichen Sinne, aber es ist als interessante Beobachtung anzumerken, dass der Teilnehmer hier wahrscheinlich mit einer neuen Stimme spricht. Es ist unwahrscheinlich, dass der Lernende einen derartigen Text schon einmal verfasst hat. Er ist aus Versatzstücken, Äußerungen alter Stimmen, zusammengesetzt, doch der hier produzierte Text ist in seiner Form kreativ und besonders. Dies zeigt, dass Sprachenlernende in solchen Kontexten neue Stimmen entwickeln, lediglich die Anwendbarkeit dieser ist fraglich. Um neue Stimmen, die beim Sprachenlernen erworben werden, später auch in alltäglichen Situationen einsetzen zu können, kann aus der Theorie Vygotskys abgeleitet werden, dass die Lernsituation einer realen Situation nachempfunden sein soll, dies ist jedoch nicht der Fall.

Auch die Antwort von S01 auf diese „Einladung“ stellt keine Antwort auf eine solche Einladung im eigentlichen Sinne dar, kommt aber einer authentischen Rahmensituation in einiger Hinsicht näher als der vorausgegangene Beitrag:

Liebe S02, Ich möchte ins Kino zusammen gehen. Du kann Liebesgedicht schreiben, aber ich kann nicht die Liebesgedite. Ich möchte wirklich einen romantischen Spaziergang. Vielleicht können in ein Restaurant essen? Und später wir können in der Bar Bier trinken. Ich habe nicht die Musik hören, aber ich mag schwimmen. Wir können zusammen einkaufen, oder wir können reiten.

S01 - 2/6/2003 11:53 PM, 2/6/2003 11:53:33 PM

Es handelt sich hierbei nicht um eine „sterile“ Reihung der Alternativen, sondern um Kommentare zu den Vorschlägen, welches einen realistischen Grundanspruch hat. So enthält die Aussage „Ich möchte ins Kino zusammen gehen“ eine deutliche eigene Meinung, und auch die Doppelstruktur „Du kannst Liebesgedicht schreiben, aber ich kann nicht die Liebesgedichte [schreiben]“, macht Präferenzen der Schreiberin gegenüber den vorgebrachten Vorschlägen deutlich. Diese Antwort auf den Vorschlag entspricht damit eher einem authentischen Text, der in einer realen Situation geschrieben wird. Das Sprachgenre dem dieser Text zuzuordnen ist, entspricht damit eher dem Sprachgenre eines Dialogs um eine Verabredung auszumachen, als der vorhergehende Beitrag.

Schon an diesen kurzen Beispielen zeigt sich ein Problem mit der aus Vygotskys soziokultureller Theorie abgeleiteten Forderung nach „authentischen“ Kontexten. Reale Situationen können nicht einfach simuliert werden. Lernende haben verschiedene Auffassungen davon, was für ein Sprachgenre eine Aufgabe vorgibt und was die daraus hervorgehenden Implikationen für eine Konversation sind. Doch obwohl nicht von gewährleisteter Authentizität gesprochen werden kann, bedeutet das keinesfalls, dass die Lernenden nichts aus einer solchen Situation gewinnen. Während das erste Beispiel weniger einer realen Verabredungssituation nachempfunden ist, als das zweite, ist es gleichzeitig ein deutlicheres Anzeichen auf eine neue Stimme, mit der der Lernende in diesem speziellen Kontext, einer Online-Interaktion zum Sprachenlernen, zu sprechen gelernt hat. Die konkrete Anwendbarkeit, die sich aus der Authentizitätsforderung ergibt, ist dabei eher sekundär. Durch den dialektischen Charakter der Äußerungen, der Beeinflussung beider Lernenden während der gesamten Interaktion, ist es wahrscheinlich, dass beide einen Nutzen davontragen. Während der Verfasser des ersten Beitrages durch das Lesen und Vergleichen der Antwort der Verfasserin des zweiten Beitrags neue Informationen darüber bekommt, wie ein solcher Dialog „authentisch“ aufgebaut sein kann, bekommt auch die Verfasserin von Beispiel zwei

durch die Konfrontation mit einer neuen Stimme, die sie in dieser Form sehr wahrscheinlich noch nicht gehört hat, neue Perspektiven für das Thema und neue Ideen, allgemein also eine Erweiterung ihres Horizonts durch die Auseinandersetzung mit einer von der eigenen abweichenden Perspektive.

Die Gründe dafür, warum die Lernenden unterschiedliche Sprachgenres wählen, lassen sich aus den Daten nicht rekonstruieren, doch es gibt einige plausible Möglichkeiten. Die numerische Aufzählung im ersten Beispiel bricht den Text in kleinere Versatzstücke herunter. Die Benutzung von Versatzstücken ist dabei nicht nur typisch für einen Online-Kontext (vgl. Storrer, 2001, S. 6), sondern auch für einen Lernprozess. Die Reihung von Aktivitäten, durch den phrasenhaften Gebrauch „man kann“, produziert verhältnismäßig viel Output mit einer geringen Fehlerquote. Das Abweichen von vorgegeben Formen dagegen ist nicht nur formulierungstechnisch schwieriger, da Fall und Geschlecht der Bezugswörter variieren, sondern produziert bei gleichem Output damit auch eine höhere Fehlerzahl.

Die eine Form der Produktion, die „authentische“, darf dabei nicht als besser oder schlechter gewertet werden, als die andere, die „effiziente“. Durch die dialektische Beziehung können so beide Lernenden etwas mitnehmen, S01 die „authentischere“ Produktion von Texten, S02 die „effizientere“.

Auf einen didaktischen Rahmen übertragen bedeutet dies, dass wenn es darum geht, eine geeignete ZPD für Lernende zu schaffen, nicht Authentizität des Kontexts absolut gesetzt werden darf, zumal dieses Kriterium in einem Lernkontext problematisch ist²², sondern der Erwerb neuer Stimmen, aus sprachlicher wie aus soziokultureller Sicht, ist als ebenso wichtig und wertvoll anzusehen. Dafür lässt sich mit eben solchen Aufgaben eine gute Grundlage schaffen, zumal die

²² Lernsituationen, die außerhalb von alltäglicher Kommunikation des Lernenden in der L2 erfolgen, können „authentische“ Situationen lediglich simulieren, nicht aber als solche angesehen werden.

Lernenden durch die ihnen bekannte geringe Wertung dieser Dialoge für die Endnote des Kurses nicht unter Leistungszwang gesetzt sind, sondern relativ frei mit Sprache experimentieren können.

Die wichtige Komponente der Reflexion über die eigene Sprachverwendung, die aus dem Lernendialog hervorgeht, zeigt sich am weiteren Beitrag des Teilnehmers S01, der nach der von S02 bereitgestellten Antwort erfolgt:

I think I made a mistake in the second sentence and I forgot to put schreiben after Liebesgedite, unless I don't have to (if it's one of those obvious cases where people know you would be writing, but I wasn't sure...) I'm not sure with the accusative cases in my paragraph, the part with the bar, I wasn't sure if I should use 'in der Bar' or 'im Bar' or 'in den Bar'. And I just noticed that when I say I don't like listening to music, I forgot to put gern in the sentence (whoops).

S01 - 2/7/2003 12:00 AM, 2/7/2003 12:00:04 AM

Dieser Beitrag setzt nicht direkt die Interaktion mit S02 fort, sondern konzentriert sich eher auf eine Analyse des zuvor Geschriebenen. Ähnlich wie bei der Portfolio-Aufgabe, analysiert der Lernende hier seinen eigenen Lernfortschritt. Dies beinhaltet sowohl neue Erkenntnisse, die er in der Zeit zwischen den Beiträgen, ob aus Eigenstudium oder dem Dialog mit S02, erlangt hat, beispielsweise die Aussage „I forgot to put schreiben after Liebesgedite“, als auch die Erwähnung noch bestehender Unklarheiten, wie bei „I wasn't sure if I should use 'in der Bar' or 'im Bar' or 'in den Bar'“. Der Adressat für diesen Beitrag ist nicht spezifisch S02, sondern sowohl der betreuende Professor, dem auf diese Weise gezeigt wird, dass der Lernende trotz anfänglicher Fehler Fortschritte gemacht hat und zudem

noch in der Lage ist, über die gemachten Fehler zu reflektieren, als auch der gesamte Rest der Teilnehmenden des Kurses, die auf diese Weise die Möglichkeit bekommen, aus der spezifischen Perspektive und den spezifischen Fortschritten und Schwierigkeiten von S01 Schlüsse über ihren eigenen Stand innerhalb des Kurses ziehen zu können und optimalerweise selbst Fehler vermeiden, wie sie von S01 ursprünglich gemacht wurden. Das Ziel der Aufgabe ist damit sowohl Output von den Lernenden zu produzieren, als auch durch die Interaktion Feedback für die eigene Leistung zu erhalten. Dabei muss nicht unbedingt die Aufgabe selbst aus einer Interaktion zwischen Kursteilnehmenden bestehen, sondern es gibt auch andere Möglichkeiten.

Auch in anderen Aufgaben findet sich Lernerinteraktion, teilweise nicht durch die Aufgabe selbst bestimmt, wie bei der folgenden, bei der es darum geht, einen kurzen Text zum Wetter in der Heimat der Verfassenden zu verfassen, sondern durch das Feedback, dass Lernende für andere Kursteilnehmer geben und die so in einer dialektischen Beziehung stehen:

Dear S03, sorry for corrections, I think the sentence should be like this ...

Sorry, maybe my explanation is not so clear because English is also my second language.

S04- 2/20/2003 05:44 PM, 2/16/2003 5:44:50 PM

Das Ziel der Aufgabe ist nicht das Verfassen des Textes selbst, sondern durch das Bereitstellen auf dem für den ganzen Kurs einsehbaren *message board*, werden die Lernenden dazu animiert, Feedback für andere Teilnehmende geben. Auf diese Weise erhalten nicht nur die Verfasser der ursprünglichen Beiträge Feedback, sondern auch für die Feedback Gebenden, da diese sich dadurch, dass sie den Output anderer Teilnehmenden auf einem ähnlichen Wissensstand lesen und mit ihrem eigenen vergleichen, daraus zusätzliche Informationen für sich gewinnen können. Der Output der Lernenden wird somit zum Feedback für andere Lernende.

In diesem Falle gibt es tatsächlich Feedback für Teilnehmende durch andere Teilnehmende, ohne dass ein Korrektor von universitärer Seite aus zwischengeschaltet werden muss. Das Feedback ist nicht an einen Korrektor adressiert, sondern an den jeweiligen Verfasser des Ursprungstextes. Der Kommentar ist mit betonter Höflichkeit formuliert, was einerseits auf die Vorgaben für das Feedback zurückzuführen ist, andererseits jedoch auch damit zu tun haben kann, dass Kritik, auch wenn diese konstruktiv ist, als Angriff auf den Verfasser des kritisierten Textes verstanden werden kann. Da es sich bei der Gruppe hier um eine *community of practice* handelt, deren Mitglieder das Ziel haben, eine L2 zu erlernen, geht damit gleichzeitig für die Individuen der Gruppe ein gewisses Rollenbild hervor. Lernende wollen sich als gute und erfolgreiche Lernende darstellen. Dies äußert sich nicht nur bei Aussagen über sich selbst, sondern auch bei den Texten, die sie zur Erfüllung einer Aufgabe schreiben. Eine Kritik an diesen Texten ist daher zwar konstruktiv und produktiv, muss jedoch mit der entsprechenden Vorsicht angegangen werden.

Nicht alles Feedback ist auf diese Weise gestaltet, S06 beispielsweise formuliert wie folgt:

When you're talking about the weather during winter/summer/spring, you should say „im Winter“, rather than „in der Winter“. In the second sentence, "Kalt" should not be capitalized because it's an adjective. You missed the Umlaut in "Frühling". Third last sentence: "In der Sommer kann man" should be "Im Sommer kann man". Verb always goes in second position. Second last sentence I think the word „viel" should be used rather than „viele", since snow is sort of an uncountable quantity. Last sentence: I'm not sure

if "The sun is shining today" translates like that. I think you might have to say "Die Sonne scheint heute".

S06 - 2/24/2003 12:38 AM, 2/24/2003 12:38:29 AM

In diesem Fall fehlen entschuldigende Formulierungen, welche die Verbesserungen rechtfertigen oder entschuldigen. Es wechseln Formulierungen von „I think that“, welches benutzt wird, um anzuzeigen, dass auch die Person, welche die Kritik übt nicht vollständig sicher ist bei dem Verbesserungsvorschlag. Eine derartige Aussage schwächt den Angriff auf das Gesicht des Autors des Beitrags etwas ab. Andere Formulierungen, wie „you should say“ dagegen, oder „should not be capitalized“, dagegen verdeutlichen den Wissensvorsprung, welchen der Korrigierende für sich beansprucht.

Es scheint unter den Lernenden folglich unterschiedliche Auffassungen über Höflichkeitsformen und konstruktive Kritik zu geben. Während es einige der Teilnehmenden für notwendig halten, ihr Feedback in entschuldigender Form zu präsentieren, die bei gezeigtem Beispiel sogar mit einer Selbstherabsetzung einhergeht („maybe my explanation is not so clear“), scheuen sich andere nicht in ihrer Kritik Mehrwissen sehr deutlich zu machen. Dies kann als eine weitere Stelle gesehen werden, an der Spannungen zwischen den verschiedenen Identitäten auftreten, die Lernende in diesem Rahmen versuchen zu vermitteln. Während S02 ihr Feedback so gestaltet, dass S01 sich nicht angegriffen fühlt, und damit der Anforderung nach Höflichkeit genüge tut, formuliert S06 wesentlich weniger zurückhaltend. Der Grund dafür könnte verschiedene Prioritätensetzung der Selbstdarstellung bei den Lernenden sein. S02 scheint mehr an der Lerngruppe gelegen zu sein, da sie sich vielleicht stärker als Teil der Gruppe von Lernenden fühlt und nicht als stereotypisierter Lerner, dem es darum geht, sich selbst durch das Geschriebene als „guten Lerner“ darzustellen. Bei S06 scheint dieser Punkt dagegen im Vordergrund zu stehen. Der sehr direkte Sprachstil, kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass ihm weniger an dem Nutzen

für den korrigierten Teilnehmer gelegen ist, als an seiner Selbstdarstellung als informierter Lerner. Diese Annahmen sind zwar spekulativ, da es andere Gründe für den gewählten Stil geben kann, doch lässt sich durch diesen Interpretationsansatz das unterschiedlich gestaltete Feedback kohärent erklären.

5.3.2. Sprachgenres

In der Portfolio-Aufgabe greifen die Lernenden wie gezeigt auf Sprachgenres zurück, die mit Tagebucheinträgen, genauer Lernertagebüchern zu vergleichen sind. Doch es gibt andere Aufgaben, die Texte aus anderen Sprachgenres verlangen. Andere Aufgaben dagegen umfassen andere Genres, wie Rollenspiel („Anna im Flugzeug – ein Rollenspiel“, 4.2b) und Dialog („Eine Verabredung“, 5.1a).

Beim „Fragen – Antworten“ *message board* können die Lernenden Fragen an den ganzen Kurs stellen, wobei alle instruiert sind, möglichst auf die Fragen zu antworten, wenn sie das können. Nur wenn sich so keine geeignete Antwort ergab, schaltete sich der betreuende Professor ein.

Ein Beispiel ist der Beitrag der Lernerin S01:

Hi guys, I can't do normal umlauts, I have a labtop so the numbers on the top of the keyboard don't work for me! :-(What can I do?

S01 - 2/2/2003 08:06 PM, 2/2/2003 8:06:11 PM

Hier geht es weniger um sprachliche Belange selbst, als um umgebungsbedingte Faktoren durch den Online-Kontext, wie schreibt man Umlaute ohne deutsche Tastatur.

So haben Lernende die Wissen um diese strukturellen Faktoren haben die Möglichkeit dieses einzubringen:

you aren't supposed to use the numbers at the top, you use the number pad on the right side of the keyboard when you do for example, alt+123 = ä

S03 - 2/3/2003 07:43 PM, 2/3/2003 7:43:46 PM

Auch wenn sich bei der Frage und Antwort Struktur hier herausstellen wird, dass der Fragenden durch diese Antwort nicht geholfen war, hat dies trotzdem den Vorteil, dass der Antwortende über seine Lernerrolle hinaus Hinweise als Lehrender gibt, und zusätzlich, dass es andere Teilnehmende des Kurses mit ähnlichen Problemen geben kann, die eine solche Frage jedoch nicht gestellt haben, denen die Antwort weiterhilft (die Antwort ist nicht falsch, aber auf PC-, nicht auf Laptop-Tastaturen bezogen).

Während die Lernenden so zum einen Antworten auf Fragen erhalten, die sie beschäftigen, das Sprachgenre könnte als Frage – Antwort Struktur bezeichnet werden, bekommen sie gleichzeitig die Möglichkeit über ihre Lernerrolle hinauszugehen, und nicht nur Neues über die Zielsprache zu Lernen, sondern gleichzeitig auch in die Rolle des Lehrenden zu schlüpfen, in dem sie Wissen, das sie anderen Lernenden voraus haben einbringen können, um diesen bei ihren Problemen zu helfen. Dies hat didaktisch mehrere Vorteile: 1. Lernende können Fragen stellen und Antworten von anderen Lernenden bekommen, ohne dass von universitärer Seite aus belehrt werden muss. 2. Lernende können sich innerhalb neuer Sprachgenres bewegen und damit traditionelle Lernerrollen überschreiten 3. Der ganze Kurs (und auch der eigentlich Feedback Gebende) bekommt durch die Auseinandersetzung mit den Beiträgen Feedback und Information über ihren eigenen Lernfortschritt.

Da Sprachgenres nicht nur aus einer sprachlichen Perspektive betrachtet werden können, sondern auch kulturelle Implikationen mit sich bringen, hat die Interaktion mit neuen Sprachgenres auch einen Einfluss auf die Identität der Lernenden. Die relativ starre Lernerrolle die vorher

mit Beißwenger (2002) definiert wurde, wird an dieser Stelle durchbrochen. Lernende stellen sich nicht mehr lediglich als Lerner dar, sondern können in solchen Situationen auch in die Lehrenden-Rolle wechseln. Dies gibt ihnen eventuell neue Erfahrungen, da diese Rolle für einige Lernende bestimmt neu ist, und erweitert so nicht nur ihr sprachliches Wissen, sondern veranlasst sie auch dazu neue Stimmen zu entwickeln, um der Situation gerecht zu werden.

5.3.3. Anonymität und Interaktivität

Einer der wichtigsten Eigenschaften, die Online-Kontexten normalerweise zugesprochen wird, ist die Möglichkeit für die Lernenden sich in der Sicherheit einer Umgebung, in der ihre Anonymität gewahrt bleibt, so frei und deutlich zu äußern, wie sie es wollen. Dass eben dieser Anonymitätsfaktor in Lernsituationen nicht gewährleistet werden kann, wurde bereits in Kapitel 2.2.5. angesprochen. Doch obwohl diese in dem vorliegenden Kontext nicht gewährleistet werden kann, ist das Kursdesign trotzdem hochgradig interaktiv angelegt und ermöglicht es den Lernenden so, möglichst ungezwungen zu kommunizieren.

Dies produziert je nach Lernendem ein unterschiedliches Maß an Output, zeigt jedoch, dass es auch ohne eine Gewährleistung von Anonymität möglich ist, Lernende zu motivieren sich einzubringen. Die Interaktivität des *message boards* ist dabei nicht darauf angewiesen, dass Lernende nicht wissen, mit wem sie sprechen, sondern die eindeutige Identifizierung der Lernenden ist sogar ein entscheidender Faktor. Nur auf diese Weise kann der Lernfortschritt beurteilt werden, um es Interaktionsmitgliedern zu ermöglichen aufeinander einzugehen (dies können Dozenten oder andere Teilnehmende sein).

Auch das Wegfallen der visuellen Anonymität, aufgrund der regelmäßigen „offline“ Zusammenkunft des Kurses, hat keinen nachweisbar negativen Einfluss auf die Dynamik der Lerngruppe, bzw. *community of practice*. Auf dem „Fragen – Antworten“ *message board* kann jeder

der Teilnehmenden frei seine Fragen stellen. Es wird in jedem Falle eine Antwort gegeben (meistens von anderen Teilnehmenden, teilweise aber auch vom betreuenden Professor), ohne dass Ausgrenzung gegenüber von Teilnehmern feststellbar wäre die nicht in das hauptsächlich vertretene Bild (Kanadier, ca. 20 Jahre, Zweitsemester-Studierende) passt. S02 der sich in seinem Portfolio als „Chinesische und Kanadier“ vorgestellt hat ist einer der Lernenden die sich am regesten auf diesem *board* beteiligen. Die von Norton für Identität als relevant klassifizierte Faktoren, Ethnizität, Geschlecht und Klasse (Norton, 2000, S. 12f.) treten bei der Gruppeninteraktion geradezu vollständig in den Hintergrund.

Negative Effekte durch das Umfeld des Kurses, die Klassenraumsituation neben der Online-Situation, können nicht nachgewiesen werden. Aus dem Schluss, dass visuelle Anonymität der Gruppenbildung und Gruppenidentität zuträglich ist (vgl. Spears & Lea, 1992) kann also nicht der Umkehrschluss abgeleitet werden, dass fehlende visuelle Anonymität negativ für Gruppensituationen ist. Stattdessen werden in der Gruppeninteraktion traditionelle Lernerrollen scheinbar aufgebrochen. Die Texte auf dem „Fragen – Antworten“ *message board* weisen wesentlich mehr der typischen, in Kapitel 2.2 beschriebenen Merkmale von Online-Kommunikation auf. Bei dem oben bereits genannten Beispiel,

Hi guys, I can't do normal umlauts, I have a labtop so the numbers on the top of the keyboard don't work for me! :- (What can I do?

S01 - 2/2/2003 08:06 PM, 2/2/2003 8:06:11 PM

wird von der Lernerin beispielsweise das Emoticon „:- (“ für traurig verwendet, eine Verwendung, die auf dem Diskussionsboard nicht zu finden war.

Starre Rollentheorien und Rollenstereotypisierungen wie die von Reißwenger für einen Online-Kontext vorgeschlagene, lassen sich in dieser Strenge nicht halten. Die Identität der Ler-

nenden ist wie Norton schreibt veränderlich und heterogen und sowohl durch den Kontext („Diskussion“ oder „Portfolio“), als auch durch die dialektische Beziehung zu den anderen Lernenden beeinflusst, was sich durch die Verwendung von *voices* bei den Lernenden äußert, die kontextbedingt in der Lage sind, neue Stimmen zu entwickeln, so fern diese durch das Sprachgenre erforderlich scheinen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Durch die Integration von Identitätstheorie und soziokultureller Theorie ist es möglich, die nach wie vor bestehende Trennung zwischen psychologischen und soziokulturellen SLA Theorien (Larson-Freeman, 2007, S. 780) zu schließen, und sich einer integrativen Betrachtungsweise von SLA anzuschließen, die nicht nur die Ergebnisse der jeweilig anderen Schule anerkennt, sondern aktiv versucht, die Ergebnisse zusammenzubringen (vgl. Larson-Freeman, 2007).

Die Erweiterung der soziokulturellen Theorie von Vygotsky, die durch die Verbindung mentaler und sozialer Prozesse bereits eine wichtige Grundlage darstellt, um die Sprachgenres und *voices* von Bakhtin, ermöglicht es Identität soziokulturell und anhand von Sprache zu beschreiben, gleichzeitig jedoch auch die Grenzen reiner sprachlicher Beschreibung zu überwinden und auf tatsächliche soziokulturelle Faktoren einzugehen. Der Umgang der Lernenden mit Sprachgenres, ihre Benutzung neuer Stimmen, die aus der dialektischen Beziehung mit den anderen Lernenden resultiert, zeigen, dass selbst bei einer lediglich auf Output basierten Analyse, wie sie hier vorgenommen wurde, soziokulturelle Faktoren berücksichtigt werden können.

Dabei gibt es zu bedenken, dass ein Identitätskonflikt bei den Lernenden existiert, nicht nur im Sinne eines guten oder schlechten Lernalters, sondern im Sinne von Lernenden, die zwischen einer dedizierten, eindeutigen Gruppen- und Lerneridentität und ihrer soziokulturell geprägten eigentlichen Identität stehen und zwischen diesen vermitteln müssen. SLA Forschung muss daher sowohl der Gruppenidentität als auch der individuellen Identität der Lernenden Rechnung tragen.

Interaktion und soziokulturelle Theorie sind zwei Herangehensweisen, die sich verbinden lassen und eine Darstellung von Sprachlernprozessen ermöglichen. Die dialektische Beziehung zwischen den Lernenden und den Lernenden zum Kontext ist es, die in interaktiven Lernumge-

bungen den entscheidenden Faktor darstellt. Dies hat Vorteile für einen akademischen Kontext. Es verändert das Aufgabenfeld für Dozenten von interaktiven Online-Kursen, da diese nun nicht mehr konkretes Feedback für jeden einzelnen Lernenden geben müssen, sondern die Kommunikation und Rückmeldung unter den Lernenden lediglich moderierend mitgestalten. Da bei größeren Kursen, besonders wenn es darum geht eine interaktive Umgebung zu schaffen, die nicht auf „richtigen“ Umgang mit Sprache angelegt ist, sondern Lernende motivieren soll, ein möglichst großes Maß an Output zu produzieren, ist eine Einzelperson mit regulärem Feedback wahrscheinlich überfordert. Bush (2008), merkt dazu an:

Finally, the interactionist approach raises two substantial challenges to implementation in the classroom setting. On the one hand, it is easy to understand that language is just too complex to expect that every aspect of language will be uttered and corrected by an NS [native speaker]. On the other hand, even if that were possible, there are just not enough NSs available for each student to have their individual conversation partner. (Bush, 2008, S. 451)

Stattdessen interagieren die Lernenden innerhalb der *community of practice* untereinander. Dies zu fördern, muss daher eines der großen Ziele von Fernlernkursen sein, und die vorangegangene Analyse zeigt, dass dies in Online-Kontexten auch gewährleistet werden kann.

Was jedoch noch wichtiger ist, als die organisationstechnischen Vorteile von Lernerinteraktion, sind die Vorteile für die Lerner selbst. Die Analyse mit Hilfe soziokultureller Mittel ermöglicht eine Beschreibung von Lernenden, die zeigt, dass die dialektische Beeinflussung der Lernenden untereinander durch ihren Output auf dem *message board* nicht nur sprachbezogene Bereiche beeinflusst, sondern dass sich auf diesem Wege auch ganz neue Perspektiven für die Lernenden erschließen. Besonders bei heterogenen Lerngruppen, wie beispielsweise bei derartigen Fernlernkursen, bei denen Lernende mit den verschiedensten Studiengängen aus verschie-

densten Fakultäten zusammenkommen, können Lernende mit Personen interagieren deren Lernerfahrungen, aber auch Lebenserfahrungen sich fundamental von den eigenen unterscheiden. Sie hören neue *voices* und die Verarbeitung und Bewertung dieser, bringt sie nicht nur in sprachlicher Hinsicht weiter, sondern erweitert gleichzeitig auch ihren kulturellen und persönlichen Horizont.

Fernlernkurse im Online-Kontext, bei denen Lernende nicht als „defective communicators“ (vgl. Firth & Wagner, 1997), sondern als komplexe und unter Umständen heterogene Individuen betrachtet werden, die durch das gemeinsame Ziel des Sprachenlernens verbunden sind, können folglich viel mehr leisten, als nur das Lernen einer neuen Sprache, sie eröffnen neue Perspektiven für die Lernenden, die ähnlich wie die kontextuell gelernte Sprache auf andere Kontexte anwendbar sind.

Abschließend ist zu sagen, dass mit der hier vorgenommenen Analyse lediglich ein Anfang gemacht werden kann, wenn es darum geht, das erarbeitete theoretische Modell anzuwenden. Es wäre interessant das Modell auf andere Datenlagen anzuwenden, beispielsweise auf reine Fernkurse, die nicht wie der hier untersuchte über eine begleitende Klassenraumsituation verfügen und zu analysieren, ob sich an der Selbstdarstellung der Lernenden, den vorherrschenden Sprachgenres und den verwendeten *voices* etwas ändert.

Integrative SLA Theorien, wie von meiner Arbeit dargelegt, sind es, welche die existierende *bifurcation* (Larson-Freeman, 2007, S. 781) der SLA Forschung überwinden können, und sowohl psychologische als auch soziale Faktoren bei einer Analyse von Sprachenlernen berücksichtigen.

Bibliographie

- Abrams, Z.I. (2001). Computer-mediated communication and group journals: Expanding the repertoire of participant roles. *System*, 29, 489–503.
- Armour, W.S. (2001). ‘This guy is Japanese stuck in a white man’s body’: A discussion of meaning making, identity slippage and cross-cultural adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(1), 1–18.
- Bader, J. (2002). *Networx Nr. 29. Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation*. Bamberg: sprache@web. Retrieved July 29, 2008 from <http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Baquedano-Lopez, P. (2001). Creating social identities through doctrina narratives. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 343-58). Oxford, England: Blackwell.
- Beauvois, M. H. (1992). Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25(5), 455-64.
- Beißwenger, M. (2000). *Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Konzeptionalität von Kommunikationsvollzügen und zur textuellen Konstruktion von Welt in synchroner Internet-Kommunikation, exemplifiziert am Beispiel eines Webchats*. Stuttgart: ibidem.
- Beißwenger, M. (2002). Das interaktive Lesespiel. Chat-Kommunikation als mediale Inszenierung. In M. Beißwenger (Ed.), *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld* (Vol.1, pp. 79-138). Stuttgart: ibidem.

- Beißwenger, M. (2003). Sprachhandlungskoordination im Chat. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 31(2), 198–231.
- Bittner, J. (2003). *Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.
- Bremer, C. (2005). Chats im eLearning. Rollenspiele und andere didaktische Elemente in der netzgestützten Hochschullehre [Electronic Version]. In: M. Beißwenger & A. Storrer (Eds.), *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte - Werkzeuge - Anwendungsfelder* (M.S., pp.1-11). Stuttgart: ibidem. Retrieved July 29, 2008, from http://www.bremer.cx/paper25/bremer_chatkommunikation2005.pdf
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bush, M. D. (2008). Computer-Assisted Language Learning: From Vision to Reality? *CALICO Journal*, 25(3). 443-70.
- Carey, S. (1999a). The use of WebCT for a highly interactive virtual graduate seminar. *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 371–80.
- Carey, S. (1999b). Opening our minds to highly interactive ESL acquisition on the Internet. *Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching*, Taipei, ROC, 1–14.
- Carey, S. (2001a). Principles and practice of using interactive international technology for ESL. *Selected Papers from the Tenth International Symposium on English Teaching*, Taipei, ROC, 21–29.

- Carey, S. (2001b). Principles for mixed mode classes using electronic bulletin boards for second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics Association of Korea*, 17, 29–37.
- Carey, S. & Guo, XG. R. (2002). Conditions for ESL acquisition on WebCT. In *Learning Conference Proceedings*. Melbourne: Common Ground Publishing.
- Chapelle, C.A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherland, M. R. (1994). *Private practices: Girls reading fiction and constructing identity*. London: Taylor & Francis.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie* (E. Lang, Trans.). Frankfurt: Suhrkamp. (Original work published 1965)
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press.
- Cushman, E. (1998). *The struggle and the tools: Oral and literate strategies in an inner city community*. Albany: State University of New York Press.
- Davis, B.H., & Brewer, J.P. (1997). *Electronic discourse: Linguistic individuals in virtual space*. Albany: State University of New York Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology* (G. Chakravorty Spivak, Trans.). Baltimore: Johns Hopkins University Press. (Original Work published in 1967)
- Dorta, G. (2005). *Soziale Welten in der Chat-Kommunikation. Untersuchungen zur Identitäts- und Beziehungsdimension in Web-Chats*. Bremen: Hempen.

- Dürscheid, C. (2003). Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 38, 37–56.
- Facebook Statistics. (n.d.) Retrieved July 29, 2008, from <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics/>
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- heise online. (2008, February 1). *Facebook-Gründer plaudert aus dem Nähkästchen*. Retrieved July 29, 2008 from <http://www.heise.de/newsticker/Facebook-Gruender-plaudert-aus-dem-Naehkaestchen--/meldung/102872>
- heise online. (2008, May 8). *Microsoft angeblich an Übernahme von Facebook interessiert*. Retrieved July 29, 2008 from <http://www.heise.de/newsticker/Microsoft-angeblich-an-Uebernahme-von-Facebook-interessiert--/meldung/107592>
- Herring, S. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(4). Retrieved August 20, 2008 from <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, 20(2), 183-207.
- Johnson, M. (2001). *The Art of Nonconversation: A Reexamination of the Oral Proficiency Interview*. New Haven: Yale University Press.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven & London: Yale University Press.

- Jonassen, D. H. (1992). What are cognitive tools? In P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen, & J. T. Mayes (Eds.), *Cognitive tools for learning* (pp. 1-6). New York: Springer-Verlag.
- Kanno, Y., & Applebaum, S.D. (1995). ESL students speak up: Their stories of how we are doing. *TESL Canada Journal*, 12(2), 32-49.
- Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25, 441-54.
- Kemp, F. (1993). The Daedalus integrated writing environment. *Educators' Tech Exchange*, 24-30.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics. *The Modern Language Journal*, 79(4), 457-76.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lam, E. W. S. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning and Technology*, 8(3), 44-56.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue 2007, 773-787
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lenke, N., Lutz, H., & Sprenger, M. (1995). *Grundlagen sprachlicher Kommunikation*. München: Fink Verlag.
- Lee, E. "Deindividuation Effects on Group Polarization in Computer-Mediated Communication" *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Dresden International Congress Centre, Dresden, Germany* Online <PDF> Retrieved August 21, 2008 from http://www.allacademic.com/meta/p87063_index.html
- Levy, M. (2000). Scope, goals, and methods in CALL research: Questions of coherence and autonomy. *ReCALL*, 12(2), 170–95.
- Liebscher, G., & Schulze, M. (2002). German Online - A Course for Beginners. *Forum Deutsch*, 1/2002, 8-12.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Language Acquisition* (pp. 413-68). San Diego: Academic.
- Lovik, T. A., Guy, J. D., & Chavez, M. (2002). *Vorsprung: An Introduction to the German Language and Culture for Communication* (Updated Edition). Boston: Houghton Mifflin.
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4(2), 129–47.
- Murray, D. E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities? *Language Learning and Technology*, 4(2), 43–57.
- Nguyen, H. T., & Kellogg, G. (2005). Emergent identities in on-line discussions for second language learning. *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 62(1), 111-36.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-29.

- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-22.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-88.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155–77). Oxford: Oxford University Press.
- Potts, D. (2005). Pedagogy, Purpose, and the Second Language Learner in On-Line Communities. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 62(1), 137–60.
- Rüschhoff, B. (2003). Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th ed., pp. 427-30). Tübingen & Basel: A. Francke.
- Sanderson, D.W. (1993). *Smileys*. Sebastopol: O'Reilly
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulze, M., Liebscher, G., & Zhen, S. M. (2007). Geroline - Student Perception and Attainment in an Online German Language Course. *GFL - German as a Foreign Language*, 1/2007, 1-25.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex.

- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Spears, R., & Lea, M. (1992). Social influence and the influence of the 'social' in computer-mediated communication. In M. Lea (Ed.), *Contexts of Computer-Mediated Communication* (pp. 30-65). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Spiliotopoulos, V., & Carey, S. (2005). Investigating the role of identity in L2 writing using electronic bulletin boards. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 62(1), 87–109.
- Spitzmüller, J. (2005). Spricht da jemand? Repräsentation und Konzeption in virtuellen Räumen. In G. Kramorenko (Ed.), *Aktualnije problemi germanistiki i romanistiki*: Vol. 9/1 (pp. 33-56). Smolensk: SGPU.
- Steinig, W. (2000). Kommunikation im Internet: Perspektiven zwischen Deutsch als Erst- und Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 11(2), 125-56.
- Storrer, A. (2001). Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation [Electronic Version]. In A. Lehr et al. (Eds.), *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*. (M.S., pp. 1-20). Berlin & New York: de Gruyter. Retrieved July 29, 2008 from http://www.evawyss.ch/_pdf_zsmk/chat.pdf
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

- Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations and classroom “practice”*. Clevedon: Multilingual Matters.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, Y. (2006). Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning, *ReCALL*, 18(1), 122–46.
- Wang, Y. (2007). Task Design in Videoconferencing supported Distance Language Learning. *CALICO Journal*, 24(3), 591-630.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7-26.
- Warschauer, M. & Kern, R. (Eds.), (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1958). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.