

Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht?

Martina Reising-Schapler (Flensburg)

0 Einleitung

In diesem Artikel wird das Lernen auf einer (speziellen) Lernplattform ergänzend bzw. in Kombination mit dem Präsenzunterricht beschrieben.¹

Für Personen, die noch nicht in einem virtuellen Klassenraum gelernt und gelehrt haben, scheint diese Interaktionsform schwer nachvollziehbar zu sein. Die Vorstellung, mit mehreren, nicht sichtbaren Kommunikationspartnern in einem virtuellen Raum, z.B. an einer gemeinsamen Aufgabenstellung zu arbeiten und diese in so genannten Konferenzen oder Foren zu diskutieren und z.B. zusätzlich die Möglichkeit zu haben, im eigenen Lerntempo eine online gestellte Lektion durchzuarbeiten, gezielte Fragen an den betreuenden Lehrer², den so genannten E-Tutor und/oder an andere Teilnehmer³ zu schicken, d.h. auf verschiedenen Ebenen parallel zu agieren und sich über weitere Themen auszutauschen, scheint bei vielen Lehrern und Dozenten „Skepsis“ hervorzurufen. Vor allem die Möglichkeit, als Gruppe online zu kommunizieren, auf den Input von vielen Lernern zu reagieren und im Idealfall davon zu profitieren, wird im (Fremdsprachen-)Unterricht in Deutschland bis dato leider wenig genutzt. Der Unterschied zum Lernen im realen Klassenraum liegt m.E. vor allem darin, dass

im Vergleich zum realen Lernraum, in dem Objekte in einer bestimmten Art und Weise zueinander stehen, [...] der virtuelle Lernraum durch virtuelle Objekte konstituiert [wird]. Dieser virtuelle Raum ist nicht eigentlich vorhanden und muss daher aus didaktischer Perspektive besetzt und strukturiert werden. [Dadurch] werden unterschiedliche Raumvorstellungen geweckt, finden didaktisch relevante Situationen statt, in denen spezifisches Lernverhalten erforderlich wird. (Rautenstrauch 2001: 72)

Das Agieren bzw. das Lernen in diesen virtuellen Räumen beschreiben Lang und Pätzold (2002: 30) wie folgt:

Durch die Verknüpfung vieler Computer zu Netzwerken entsteht ein neuartiger Lernraum, der auf differenzierte Weise für Kommunikation und Interaktion genutzt werden kann. Dieser virtuelle Raum lässt sich weiter in verschiedene Lernräume wie z.B. einen Informationsraum, einen Instruktionsraum, einen Kommunikationsraum, einen Kollaborationsraum, einen Dokumentationsraum, einen Multimediaraum oder einen Simulationsraum unterteilen, die jeweils spezifische Lernaktivitäten ermöglichen.

Wie diese Verknüpfungen, bzw. die virtuellen Räume dann genau aussehen und auf welche Art und Weise sie genutzt werden, hängt zum einem sehr stark von der technischen Ausstattung, d.h. den technischen Möglichkeiten der jeweiligen Lernplattform ab. Zum anderen sind sie deutlich geprägt vom Design, dem didaktischen Konzept und den zu vermittelnden Lerninhalten des angebotenen Kurses. Dabei kann auf sehr unterschiedliche Lernszenarien und -formen zurückgegriffen werden, auf die hier im einzelnen nicht eingegangen werden kann.

In diesem Artikel steht das gemeinschaftliche Lernen in so genannten Konferenzen und Foren im Vordergrund, d.h. es wird damit ein Teil des gesamten Online-Lernkonzepts herausgegriffen und gezeigt, wie kooperatives Lernen, unterstützt von einem Lehrenden, genutzt werden kann, um Konzepte zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ)-interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht umzusetzen. Da die Kommunikationsgrundlage in diesen Konferenzen oder Foren E-Mail basiert ist, könnten schon erworbene praktische wie methodologisch-didaktische Kenntnisse der fremdsprachlichen E-Mail-Korrespondenz, wie z.B. der Einsatz des E-Mail-Tandems, auch auf Lernplattformen genutzt und ausgebaut werden. Es werden hier daher zunächst die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten durch E-Mail-Korrespondenz für den Fremdsprachenunterricht aufgezeigt (Punkt 1). Anschließend wird die E-Mail basierte Kommunikationsform des Online-Lernens und Agierens auf Lernplattformen vorgestellt. Dabei wird die Lernform theoretisch eingeordnet und kurz beschrieben (Punkt 2). Im nächsten Schritt wird der sprachbezogene Ansatz von House zur Vermittlung kommunikativ-interkultureller Kompetenz und daraus resultierende Unterrichtsvorschläge vorgestellt (Punkt 3). Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, wie der sprachbezogene Vermittlungsansatz von House (1996b, 1998) zur Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht vom Lernen auf Lernplattformen profitieren könnte. (Punkt 4). Beispiele sollen z.T. das Geschriebene bereichern, obwohl ich wie Salmon (2000: ix) der Meinung bin „you will appreciate the irony of writing [...] about something I strongly believe needs to be experienced in the electronic environment itself“.

1 Das Kommunizieren per E-Mail im Fremdsprachenunterricht

Das World Wide Web (WWW) mit seinen verschiedenen Diensten und Bereichen ist für den Fremdsprachenunterricht vielseitig nutzbar. Dieses Telekommunikationssystem wird dabei als Lernraum und zugleich als Interaktionsraum gesehen (vgl. Volkmer 1997: 243; Rüschoff & Wolff 1999: 144). Dessen Nutzung hat auch im DaF-Unterricht schon eine längere Tradition (vgl. z.B. „Message Received from Bronx. Electronic Mail öffnet Klassenräume für interkulturelles Lernen“ in Donath 1993: 6). Donath nennt in diesem Zusammenhang drei Einsatzbereiche des Internets im Fremdsprachenunterricht, hier insbesondere der Verwendung im DaF-Unterricht:

das Internet [bietet] ergänzende, zum Teil auch neue Möglichkeiten als

- Kommunikationsmedium (E-Mail) für Kommunikationsprojekte mit deutschsprachigen Partnern (Tandem) oder Partnerklassen
- Informationsquelle (World Wide Web) mit aktuellen, authentischen und häufig multimedial aufbereiteten Informationen in der Zielsprache
- Medium zur Publikation von Projekten und Ergebnissen. (Donath 1998: 5)

Neben dem Surfen im WWW, dem „Chatten“, der Teilnahme an Diskussionsforen und dem Partizipieren an interaktiven Rollenspielen (sog. MUDs = Multi User Dungeon) ist das Kommunizieren per E-Mail ein zentraler Kommunikationsmodus des Internets. Er wird häufig als der am intensivsten genutzte interaktive Netzwerkdienst dargestellt (vgl. Stadtfeld 2000).

Das lateinische Präfix „inter-“ kennzeichnet im Allgemeinen Wechselbeziehungen. Bei der medialen Interaktion handelt es sich um eine indirekte Kommunikationsform, d.h. auch eine indirekte Wechselbeziehung, die sich dadurch auszeichnet, dass eine räumliche oder zeitliche oder raumzeitliche Distanz zwischen Kommunikationsteilnehmern besteht (vgl. Maletzke 1964: 35). Man bezeichnet diese Kommunikationsform auch als asynchron, d.h. die

Kommunikationspartner reagieren zeitversetzt aufeinander. Die Kommunikation verläuft nicht mehr unmittelbar interaktiv ab, sondern als „Prozess mit chronologischer und meist auch lokaler Distanz“ (Stadtfeld 2000: 23; vgl. auch Ehlich 1984). Dass hier der Lernende nicht unmittelbar auf seinen Gesprächs- bzw. Schreibpartner reagieren muss, wie in einer face-to-face Situation, d.h. dem Lerner mehr Zeit zur Verfügung steht, den „fremdsprachlichen In- und Output“ zu überprüfen und zu kontrollieren, hat man sich zunächst in verschiedenen angelegten E-Mail-Projekten zu Nutze gemacht (vgl. Tella 1991, Steinig u.a. 1998.). Fremdsprachliche Projekte dieser Art

- ergänzen das Lehrbuch und die darin vermittelten Informationen
- ermöglichen eine realistische fremdsprachliche Kommunikation mit realen Kommunikationspartnern
- erfordern eine sinnvolle Anwendung der Sprachkenntnisse
- erweitern die Sprachkompetenz und motivieren Lerner zum vertiefenden Sprachenlernen
- ermöglichen interkulturelle Lernprozesse. (Donath 1998: 5)

Das Sprachenlernen per E-Mail kann unterschiedlich angelegt bzw. ausgeprägt sein. Es kann zum individuellen autonomen, vom Lehrer und Fremdsprachenunterricht unabhängigen, interkulturellen Lernen eingesetzt werden, oder der Sprachaustausch per Netz findet begleitend zum Präsenzunterricht statt. Für individuelle Lerntandems gelten dabei andere Rahmenbedingungen als für das E-Mail-Tandem, das Kurs begleitend eingesetzt wird (vgl. Donath 1998: 5). Beim autonomen, individuellen Lernen per E-Mail müssen gemeinsame Themen und Bedingungen des Lernens zunächst zwischen zwei Kommunikationsteilnehmern ausgehandelt werden, ihre sprachliche Kompetenz bildet hier die Basis jeglicher Kommunikation. Klassen-E-Mail-Projekte zeichnen sich durch Projektcharakter aus, die Kommunikation ist themenorientiert angelegt und findet in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen statt. Der Lehrer kann hier das fremdsprachliche Lernen steuern und ggf. korrigierend eingreifen, falls er dies für nötig hält.

In allen E-Mail-Projekten basiert das Tandemlernen auf folgendem Prinzip: Die Hälfte (oder mehr) der E-Mail wird in der eigenen Muttersprache verfasst. So bekommt der jeweilige Partner den nötigen fremdsprachlichen Input, da der muttersprachliche Text als „Sprachmuster“ fungiert. In der Praxis sieht es so aus, dass zwei Lernende mit unterschiedlichen Muttersprachen zusammenarbeiten, um die Sprache, die andere Person und Kultur besser kennen zu lernen und um spezielle Kenntnisse, Gefühle, Erfahrungen des alltäglichen Lebens, z.B. aus den Bereichen Studium, Berufsleben, Freizeitgestaltung, auszutauschen. Einen ausführlichen Überblick über diese Thematik bietet die „Language Learning in Tandem Bibliography“ von Brammerts (www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html).

Ein Argument, das immer wieder in Bezug auf das Lernen per Mail angeführt wird, ist die Möglichkeit des einfach zu praktizierenden interkulturellen Austauschs. Es muss jedoch dabei betont werden, dass durch den Einsatz von E-Mail-Kommunikation der interkulturelle Austausch gefördert werden kann, jedoch geschieht dies nicht einfach nur durch die Nutzung des jeweiligen neuen Kommunikationsmediums (vgl. Richter 1998: 2). Dieser wichtige Hinweis gilt auch für das Lernen in Internetforen und auf Lernplattformen. Diese Art des Lehrens und Lernens kann viele der zuvor genannten Prinzipien und Aspekte der E-Mail-Kommunikation auf einer Lernplattform vereinigen, trägt aber natürlich nicht von sich aus zum kooperativen Lernen und zum Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenz bei.

2 Das Arbeiten im virtuellen Klassenraum und in Internetforen

Bei gut funktionierenden Online-Kursen steht das kooperative Lernen im Vordergrund. Der Wissensaustausch mit anderen virtuellen Klassenkameraden wird von Teilnehmern, die an intakten Online-Kursen teilgenommen haben, oft als sehr viel intensiver geschildert als im Präsenzunterricht. Das Lernen voneinander motiviert und macht vor allem Spaß! Auch hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es, genau wie in der face-to-face Unterrichtssituation erfolgreiches und weniger erfolgreiches, kooperatives Lernen auf Lernplattformen zu verzeichnen gibt. Nicht ausreichend ausgebildete Lehrkräfte, Lernsysteme, deren (technische) Ausstattung und Nutzerführung zu wünschen übrig lassen, unausgereiftes Lehrmaterial, unfruchtbare Gruppenkonstellationen etc. können selbstverständlich den Erfolg des Lernens auf Lernplattformen erheblich einschränken. Daraus lässt sich aber nicht vorab schließen, dass diese Lehr- und Lernform für die Vermittlung von (Fremdsprachen-)Unterricht nicht geeignet ist. Schließlich kommt ja auch niemand auf die Idee, den Präsenzunterricht an Schulen und Universitäten abzuschaffen, obwohl mit dieser Lernform nicht immer die gewünschten Ergebnisse (siehe z.B. PISA-Studie) erzielt werden.

2.1 Begriffsbestimmung Distance Learning - CMC (Computer Mediated Conferencing)

Die Diskussion darüber, wo und wie das Lernen auf Lernplattformen und in virtuellen Klassenräumen genau theoretisch einzuordnen ist, hält noch an. In der Zeitschrift *Computerwoche* („Online-Lernen gewinnt an Fahrt“, *Computerwoche* 22/2001: 59) wird das Arbeiten im virtuellen Klassenraum als eine Form des „Computer-based-Learning“ gesehen, genauer wird es unter dem Oberbegriff des „Distance Learning“ eingeordnet.

Rüschhoff und Wolff (1999: 155) widmen in ihrem Buch *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht* dem „Distance Learning“ zwei Seiten. Was sie genau unter dem Begriff verstehen, bleibt jedoch offen. Ihre Ausführungen beziehen sich einerseits auf das schon erwähnte Tandemlernen und andererseits auf virtuelle, per Internet angebotene Kurse, bei denen das Unterrichtsmaterial aus dem Netz abgerufen wird und die Kommunikation mit der Lehrperson hauptsächlich offline stattfindet (vgl. Rüschhoff & Wolff 1999: 155). Die Schwierigkeiten bei dieser Lernform sehen Rüschhoff und Wolff vor allem in dem nicht ausreichend gelösten Problem der Online-Betreuung durch den Lehrenden.

Auf gut ausgestatteten Lernplattformen (mit adäquat ausgebildeten E-Tutoren) hat man diese Problematik bereits gelöst. Kommerzielle und nicht kommerzielle Lernplattformen (vgl. z.B. das virtuelle College ABACUS/www.abacus-uk.com oder die freizugängliche Opensource- Lernplattform der Universität Köln ILIAS/www.ilias.uni-koeln.de) bieten genau die oben geforderten Möglichkeiten der Online-Betreuung durch einen oder mehrere Lehrende und ebenfalls durch andere Kursteilnehmer.

In der englischen Fachliteratur bezeichnet man die Sozialform des Lernens und Diskutierens in Onlineforen oder -konferenzen häufig mit den Begriffen CMC (Computer Mediated Conferencing) oder CSCL (Computer Supported Collaborative Learning). Salmon (2000: 15) beschreibt das Lernen mit Hilfe von CMC wie folgt:

CMC provides a way of sending messages to a group of users, using computers for storage and mediation. A computer, somewhere, holds all the messages until a participant is ready to log on and access them, so online conferences do not require participants to be available at a particular time.

Der englische Terminus ‚CSCL‘, der den Begriff des ‚Collaborative Learning‘ beinhaltet, schenkt einem ganz entscheidenden Aspekt Aufmerksamkeit: Dem gemeinschaftlichen,

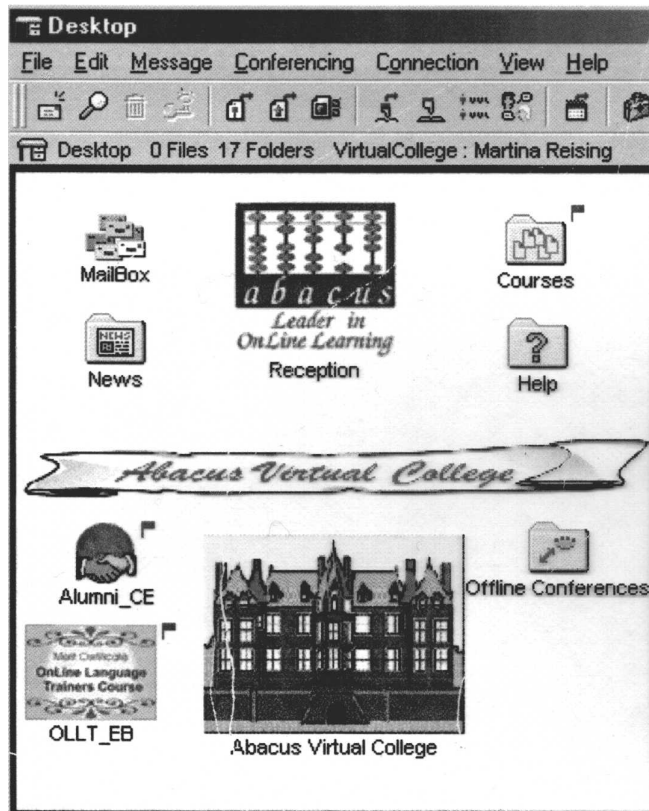
gegenseitigen Lernen (zwischen Tutor und Lerner/Lerner und Lerner(n)). Dies bedeutet, dass ein Lernen voneinander und miteinander praktiziert werden kann, das zu einem sehr reflektierten und intensiven gegenseitigen (Informations-)Austausch per Online-Diskussion führt, der sich in dieser Art und Weise im Präsenzunterricht seltener einstellt, oftmals weil dort u.a. ausreichende Diskussionszeit oder Diskussionsbeiträge von anderen Teilnehmern fehlen.

2.2 Mögliche Kommunikationsabläufe auf Lernplattformen

In einer so genannten Online-Konferenz oder einem Online- Forum werden E-Mails zu einem bestimmten Thema ausgetauscht. Das sieht ähnlich aus, wie in einer privaten Mailbox. An den Betreffzeilen, dem Datum und der Uhrzeit, kann der Lehrende und der Lernende erkennen, um was für ein Thema es in dem jeweiligen Beitrag geht und dann die ihn interessierende Mail anklicken und wenn gewünscht antworten. Der jeweils letzte, oben stehende Beitrag ist der aktuellste.

Im folgenden Beispiel, das aus der Online-Ausbildung des ABACUS Virtual College stammt (es ist in diesem Fall kein fremdsprachenspezifisches Beispiel), wird ein kleiner Ausschnitt der gesamten Bildschirmoberfläche herausgegriffen, um einen ersten Eindruck zu vermitteln, wie es aussehen kann, wenn man sich in den Kurs einwählt. Zunächst loggt sich der Teilnehmer mit einem Passwort über einen Internetzugang in das Angebot des jeweiligen Veranstalters ein und kommt damit auf die Startseite seines Online-Kurses. Das Beispiel zeigt die verschiedenen Interaktions- und Informationsmöglichkeiten des „Lerner-Desktop“. Diese Oberflächen variieren von Anbieter zu Anbieter. Um die Orientierung auf einer Lernplattform zu erleichtern, findet man häufig Metaphern als Gestaltungselemente. So sieht der Lerner z.B. nach dem Einloggen neben anderen Symbolen ein großes Schulgebäude mit dem Namen: ABACUS-Virtual Collages (siehe Abbildung 1). Klickt man dieses Symbol an, erscheint der Grundriss eines Schulgebäudes mit verschiedenen Räumen, z.B. der Online-Bibliothek. Damit wird dem Teilnehmer eine ihm bekannte Struktur aus der realen Lernumgebung an die Hand gegeben. Dieser Wiedererkennungseffekt soll genutzt und das Zurechtfinden, das so genannte Navigieren, auf der Lernplattform damit erleichtert werden.

Abbildung 1: Lerner-Desktop (ABACUS-Virtual Collages)



(Original ist farbig gestaltet)

Wenn der Teilnehmer jedoch zunächst das Kurssymbol anklickt (hier ist der Name, der von den jeweiligen Tutoren frei gewählt werden kann, OLLT_EB/Online Language Trainer Course) dann entscheidet er sich in diesem Fall sogleich für den Weg ins allgemeine Forum. Dort findet er dann z.B. folgende E-Mails:

Beispiel 1: E-Mails im Online-Forum (Ausschnitt)

| | | |
|----------|---|------------------|
| Tutor 3 | 3K Antwort: Computertalk | 12.05.2001 13:46 |
| Lerner 1 | 2K Computertalk | 11.05.2001 21:04 |
| Lerner 6 | 2K Antwort: virus warning | 11.05.2001 12:48 |
| Tutor 1 | 2K virus warning | 11.05.2001 12:09 |

Der Lerner kann an Hand der Themenzeile „virus warning“, erkennen, um was für eine Art Information es sich handelt, da für die Betreffzeile ein eindeutiger Aufhänger gewählt wurde. Einige Themenzeilen machen den Teilnehmer einfach neugierig. Man klickt kurz die Nachricht an, um z.B. zu sehen, was sich hinter: „Computertalk“ versteckt. Interessiert man sich für diesen Hinweis, klickt man die entsprechende Nachricht an. Dann öffnet sich online ein E-Mail-Fenster mit verschiedenen Funktionen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist jedoch, dass der Teilnehmer sehen kann, wer die Nachricht wann verfasst hat. In diesem Fall: Lerner 1 (online ist der vollständige Name des Teilnehmers und des E-Tutors aufgeführt), am 11.05.2001 um 21:04 Uhr.

Wenn nun der E-Tutor oder Teilnehmer auf den Beitrag antworten will, gibt es folgende Möglichkeit: Er kann ein so genanntes Pull-down-Menue anklicken, das man aufblättern kann, um verschiedene Antwortfunktionen zu wählen (z.B. Antwort mit oder ohne Zitat). Diese Vorgehensweise dürfte den Lesern aus gängigen Textverarbeitungsprogrammen (z.B. Word) bekannt sein. Weiterhin gibt es die so genannte „history-Funktion, d.h. die: Zeig-mir-

wer-meine-Nachricht-wann-gelesen-und-bearbeitet-hat-Anzeige“ (Reising-Schapler 2002). Diese Funktion kann zum einen dem Online-Tutor und zum anderen den Teilnehmern ein wertvolles Feedback liefern. Mit Hilfe dieser Funktion ist erkennbar, ob Beiträge Anklang finden und vom wem sie wann gelesen werden. Diese Funktion ist m.E. wichtig, da nicht jeder Teilnehmer jeden Beitrag automatisch kommentiert, d.h. so können auch Aktivitäten von Teilnehmern nachvollzogen werden, die sich eher rezeptiv und weniger produktiv am Lernprozess beteiligen (vgl. Reising-Schapler 2002).

Online sieht der Kursteilnehmer dann Folgendes:

Beispiel 2: Die „history-Funktion“

| | | | |
|------|--------------------------------|------------------|--------------|
| 1220 | Created/erstellt am | 31.04.2002 22:05 | von Lerner 2 |
| 1221 | Sent/versendet am | 31.04.2002 22:05 | von Lerner 2 |
| 1223 | Read/gelesen am | 31.04.2002 22:13 | von Lerner 8 |
| 1223 | Read/gelesen am | 31.04.2002 22:26 | von Lerner 9 |
| 1229 | Routed to/weitergeleitet zu/am | 31.04.2002 22:48 | zu Lerner 4 |
| 1224 | Reply/antworten am | 01.05.2002 05:59 | von Tutor 2 |

Auch dem (Sprachlehr-)Forscher könnten diese detaillierten Aufzeichnungen wertvolle Hilfestellungen leisten, z.B. bei der Erforschung der Teilnehmerbeteiligung, Verteilung des Rede- bzw. Schreibrechts etc. Diese Funktion ist leider nicht immer auf allen Lernplattformen in der Standardausführung etabliert.⁴

Das gemeinschaftliche, kooperative Lernen steht also beim Agieren auf der virtuellen Lernplattform im Vordergrund und bietet anders als beim E-Mail-Tandem nicht nur zwei Lernern einen intellektuellen Austausch, sondern mehreren Personen gleichzeitig. Das Arbeiten auf virtuellen Lernplattformen kann daher weitaus mehr für das fremdsprachliche Lernen leisten, als die von Rüschoff und Wolff (1999) geforderte intensive Betreuung durch einen Online-Tutor oder die reine Übermittlung von Informationen. Ob und wie das Lernen im virtuellen Klassenzimmer bzw. in Internetforen zur Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz beitragen kann, wird im Anschluss diskutiert. Zuvor soll der sprachbezogene Vermittlungsansatz von House (1996, 1998) vorgestellt werden.

3 Die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Zunächst wird eine Begriffsbestimmung vorgenommen, um daran anschließend die Vermittlungsvorschläge von House für den Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht vorzustellen (vgl. House 1998: 62).

3.1 Begriffsdefinition kommunikativ-interkulturelle Kompetenz

In ihrem Aufsatz „Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht“ bezeichnet House (1998: 62) den Begriff der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz als eine begriffliche Kompromisslösung. Sie macht mit dieser Wortwahl auf den Umstand aufmerksam, dass es häufig sprachliche Barrieren sind, die den interkulturellen Dialog zum Scheitern bringen und plädiert grundsätzlich für einen sprachorientierten Vermittlungsansatz im Fremdsprachenunterricht im Unterschied zu Ansätzen, die „sich eher psychosozialen Zielen („Toleranz“, „Empathie“) verpflichtet fühl[en]“ (House 1996a: 167).

Sie sieht die Diskussion um die Präferenz interkultureller, respektive sprachlicher Lernziele im Fremdsprachenunterricht als eine Scheinkontroverse an, die sie auf das eingeschränkte Sprachverständnis der deutschen Fremdsprachendidaktik zurückführt. Der gängige Terminus „Interkulturelle Kompetenz“ als angestrebtes Globalziel des Fremdsprachenunterrichts, sei, ähnlich wie sein Vorgänger, die „Kommunikative

Kompetenz“, „auf dem besten Wege, zu einem ebenso sinnentleerten Modewort zu verkommen“ (House 1998: 62). House führt diesen Umstand darauf zurück, dass sich in der deutschen Fremdsprachendidaktik nicht die weitgefaste Definition von kommunikativer Kompetenz als Unterrichtsziel im Sinne von z.B. Dell Hymes (1972), Canale und Swain (1980) etablieren konnte, sondern eine viel engere, idealisierte Auslegung gewählt wurde. Diese auf die Habermassche Idee (1971) der kommunikativen Kompetenz zurückgehende und von Piepho (1974) für den Fremdsprachenunterricht adaptierte Definition betont vor allem sozio-kulturelle Zielsetzungen, wie „die Idee der Herrschaftsfreiheit und der Emanzipation“ (House 1998: 63) des Lernalers durch Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Die sprachlichen und sprachpraktischen Komponenten von Fremdsprachenunterricht werden dabei laut House vernachlässigt (ebd.). Sie erkennt jedoch in der momentanen Diskussion um die kommunikative Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts eine Renaissance der genannten Sichtweise. Richter (1998: 13) fordert u.a. beispielsweise, dass „die prinzipiell gleichberechtigte Teilhabe aller am Dialog Beteiligten und ein von Dominanzansprüchen freies Gesprächsklima“, unabdingbar für einen erfolgreichen interkulturellen Dialog seien. In Abgrenzung dazu belegt House (1998) an Hand diskursanalytischer Befunde, dass die fremdsprachliche Kompetenz eine große und zu meist unterschätzte Rolle beim Erwerb interkultureller Kompetenz spielt. Kommunikatives Handeln findet ihrer Auffassung nach immer „in einem bestimmten situativen (Mikro-)Kontext und einem kulturellen (Makro-)Kontext“ statt (House 1996b: 4). D.h. der Erwerb interkultureller Kompetenz ist mit dem Erwerb kommunikativer Kompetenz unabdingbar verbunden.

Es ist grundsätzlich wichtig, das Wissen der Fremdsprachenlerner um muttersprachliche und fremdsprachliche Interaktionsnormen, Erwartungsmuster, kommunikative Präferenzen und Stile systematisch zu fördern und in diesen Bereichen „kommunikative Bewusstheit“ zu erhöhen [...], denn angemessenes Verhalten in einem fremdkulturellen Kontext ist ohne solches Wissen und ohne kommunikative Bewußtheit schwer, wenn nicht unmöglich erreichbar. (House 1998: 77, Herv. i. O.; vgl. auch House 1997)

Für House sind daher Sprachbewusstsein und Kulturbewusstsein eng miteinander verknüpft. Ausgangspunkt interkultureller Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht sollte daher immer die Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Zielsprache sein (vgl. House 1996: 168). House (1998: 77) schlägt in diesem Zusammenhang vor, die folgenden fünf Lehransätze zur Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu integrieren:

- Cognitive Teaching
- Process Teaching
- Experiential Teaching
- Critical Teaching
- Sensitivity Teaching

Unter „Cognitive Teaching“ versteht sie die Förderung der Bewusstheit darüber, dass es in der Muttersprache und in der Fremdsprache unterschiedliche sprachliche und kulturelle Kommunikationsnormen gibt. In der Praxis schlägt sie das Arbeiten mit Paralleltexten und Übersetzungen vor. Als Beispiele führt sie Untersuchungen von Aufschriften auf Hinweisschildern, Titeln bzw. Untertiteln von Filmen oder Ausschnitten aus Kinderbüchern an, anhand derer sich z.B. die deutsche Eigenart zum inhaltsorientierten, expliziten Begründen und die „deutsche Tendenz, die Katze aus dem Sack zu lassen“ (House 1998: 78) festmachen lässt.

Durch das „Process Teaching“ sollen die Lerner zunächst für ihre eigenen Denk- und Verhaltensmuster sensibilisiert werden, um dann abweichende fremdsprachliche und kulturelle Muster der Zielsprache zu erkennen. Ethnographische Verfahren wie „Interviews mit Mitgliedern der eigenen und fremden Linguakultur oder über sprachlich-kulturelle Eigenheiten, die dem Lerner selbst aufgefallen sind“ (House 1998: 78), Lernertagebücher, Feldnotizen und die Auswertung von Texten aus verschiedenen Bereichen, werden zum tieferen Verständnis der Zielkultur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt.

Das „Experiential Teaching“ soll dazu beitragen, Wissen um sprachlich-kulturelle Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache in der kognitiven Struktur eines Fremdsprachenlernalers möglichst so zu verankern, dass diese dem L2-Lerner bei Bedarf zur Verfügung gestellt werden können. Dazu ist es nötig, dem Lerner ein Repertoire an praktischen, kommunikativen und theoriegeleiteten Übungen an die Hand zu geben. House (1998: 79) schlägt in diesem Zusammenhang die Durchführung von Rollenspielen mit Perspektivenwechsel und Simulationen vor. Zum Einsatz können hier auch Videoaufnahmen mit aufgezeichneten Rollenspielen und anschließenden retrospektiven Interviews zwischen L1- und L2- Sprechern kommen. Sie rät dazu, von den Kursteilnehmern selbst erfahrene kritische Situationen, sog. „critical incidents“ (die die Studierenden z.B. auf Band aufgezeichnet haben) als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Übungen und Analysen zu nehmen. Genau wie beim „Process Teaching“ kann hier auch auf Feldnotizen etc. zurückgegriffen werden.

„Critical Teaching“ soll zur Diskussion und Reflexion über Vorurteile und Stereotypen ermuntern. Prinzipiell kann an dieser Stelle auf Multiple-Choice-Aufgaben zurückgegriffen werden, „die beim Aufdecken und gemeinsamen Nachdenken über Stereotypen als gefährlich-fertige Vorurteile, aber auch lebensnotwendige vorläufige Orientierungen hilfreich sein können“ (House 1998: 82). Entschieden lehnt sie allerdings Material ab, wie es ihrer Meinung nach in interkulturellen Management-Trainings (meist aus den USA kommend) verwendet wird, in denen häufig nur stereotypische Vorstellungen unkritisch hinterfragt reproduziert werden. Bei der Erstellung solcher Aufgaben sollte die Lehrperson sich wieder von den Aussagen und Aufzeichnungen der Studierenden leiten lassen und Material erstellen, dass auf realen Beobachtungen der Kursteilnehmer zurückgeht.

Beim „Sensitivity Teaching“ werden den Studierenden sieben Verhaltensrichtlinien an die Hand gegeben, deren Beachtung zu einer „verbesserten Sensibilisierung“ für missverständliche interkulturelle Situationen beitragen soll:

1. Achte stets auf Anzeichen von Mißverständnissen im Gespräch!
2. Verwende verständnissichernde Nachfragen zur Aufdeckung von Verständnisproblemen und versuche, diese Probleme sofort zu klären!
3. Wende Verfahren an, die deutliche oder nur vermutete Mißverständnisse „reparieren“, ohne jedoch das Gesicht deines Interaktionspartners zu verletzen!
4. Lege Dich so spät wie möglich fest auf eine bestimmte Interpretation der Äußerung Deines Gesprächspartners und sei stets bereit, Deine vorläufige Interpretation zu revidieren!
5. Sei flexibel und bewege Dich bei Deinen Interpretationen der Redebeiträge Deines Partners stets vom Teil zum Ganzen, vom „Kleinen“ zum „Großen“ und umgekehrt! Zögere nicht, wenn möglich, und wenn dies Deinem Gesprächspartner hilft, in eine andere Sprache „umzuschalten“!
6. Gehe nie davon aus, daß andere Dich verstehen! (House 1998: 83)

4 Das Lernen auf Lernplattformen und die Vermittlung kommunikativ-interkultureller Kompetenz

Im Artikel „Kein alter Wein in neuen Schläuchen: 10 Vorteile von Gruppenarbeit online“ (Reising-Schapler 2002) werden das Lernen und Aufgabenlösen im virtuellen Klassenraum ausführlich beschrieben und einige Vorteile der Gruppenarbeit auf virtuellen Lernplattformen gegenüber dem Präsenzunterricht genannt. Diejenigen, die für die Vermittlung von kommunikativ-interkultureller Kompetenz relevant erscheinen, werden hier noch einmal vorgestellt.

Ein Aspekt, der immer wieder als Vorteil der E-Mail-Kommunikation genannt wird, ist der interkulturelle Sprachtausch. Da in einem virtuellen College oft viele verschiedene Personen aus unterschiedlichen Bereichen online lernen, kann es möglich sein, dass der E-Tutor es für sinnvoll erachtet, in einer Phase des Kurses z.B. die norwegischen Wirtschaftsstudenten, die online Deutsch lernen, mit deutschen Managern zusammen zu schließen, die sich mit internationalem Projektmanagement beschäftigen und diese beiden Gruppen für einen eingeschränkten Zeitraum an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten zu lassen. Das „authentische“ Kommunizieren mit Fachleuten kann gerade für Lerner, die sonst nicht die Möglichkeit haben mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten, sehr motivierend wirken (vgl. Tschirner 1999: 55).

An der Universität kann sich m.E. schon der institutionelle Austausch von Studierenden aus verschiedenen Semestern des selben Studienganges als sehr gewinnbringend erweisen und den jeweiligen Präsenzunterricht sinnvoll ergänzen. Auch der (zeitweilige) fächerübergreifende Dialog an Universitäten könnte den Fremdsprachenunterricht bereichern, wenn beide Parteien davon profitieren können.

4.1 Teilnehmer und Aufgabenstellung

An Hand der folgenden Beispiele, die aus verschiedenen Kursen des grenzüberschreitenden, dreisprachig ausgerichteten (dänisch-deutsch-englischen) Studienganges Kultur- und Sprachmittler der Universitäten Flensburg und Sonderburg/Dänemark stammen, möchte ich zeigen, wie die von House genannten fünf Lehrensätze zur Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Online-Praxis umgesetzt werden können.

An den Diskussionen im Forum waren zunächst das 2. und 4. Semester des Sommersemesters 2002 beteiligt, auf Grund der großen Nachfrage wurde die Kommunikationsplattform später auch anderen Semestern zugänglich gemacht. Anlass zur Online-Diskussion gab ein, im Präsenzunterricht gelesener historisch-politischer Zeitungstext, der Ausdrücke aus der ehemaligen DDR enthielt, die die dänischen Deutschlerner nicht in ihrem Wörterbuch finden konnten. Es wurde beschlossen, die ungelösten Fragen ins Online-Forum zu tragen. Die Auslandsaufenthalte, die in diesem Studiengang im dritten Semester obligatorisch sind, stellen einen weiteren Gesprächsanlass dar. Studierende des 4. Semesters wurden von den Studierenden des 2. Semesters gebeten, Berichte mit ihren Auslandserfahrungen ins Forum zu stellen.

Die Kommunikation fand zunächst nicht auf einer kommerziellen Lernplattform, sondern in einem kostenlosen, einfach zugänglichen Internetforum statt (www.forumromanum.de)⁵. Die didaktischen Möglichkeiten eines solchen Forums liegen weit hinter denen von Lernplattformen. Um Lerner jedoch zunächst in einem überschaubaren Rahmen an Techniken und Konventionen der Online-Gruppendiskussion zu gewöhnen, halte ich auch den Einsatz dieses Mediums als erste Stufe der Online-Kommunikation für vertretbar und sinnvoll. Für weitere Teamarbeit im Internet bietet sich z.B. auch die besser ausgestattete und kostenlos nutzbare Plattform des Online-Services www.teamspace.de an.

4.2 Beispiele

Die angeführten Beispiele wurden sprachlich **nicht** verbessert, die Namen der Studierenden aus Datenschutzgründen verändert.

Beispiel 3: Forumsdiskussion I

von **Sabrina** am 8.Mar.2002 17:45

Hallo!

Ich wollte nur mal einen Student/innen aus der ehemaligen DDR fragen ob es tatsächlich einen ganz anderen Wortschatz gab/gibt und würde mich sehr für diese interessieren.

Ich habe schon folgende Worte entdeckt:

Broiler, Nicki, Grilletta und Niethosen.

es wäre nett wenn ich eventuell eine „Übersetzung“ dieser Worte bekommen könnte. Andere Worte sind natürlich auch sehr willkommen.

In Vorraus vielen Dank

Grüsse,

Sabrina Mortensen, Sem.4

Ausgewählte Antworten aus dem Forum:

Beispiel 4: Antwort I-Sabrina

von **Petra** am 8.März 2002 19.01

Hallo Sabrina !

Ich komme aus Rostock, war 7 Jahre alt zur Wende, kann Dir Grilletta und Niethose nicht uebersetzen, aber die anderen beiden:

Ein Broiler ist ein Brathaehnchen, zu DDR-Zeiten gab es „Broilergaststaetten“.

Ein Nikki war ein normales Baumwoll-T-shirt.

Frage meine Eltern und die anderen aus dem Semester mal nach den anderen Woertern.

Grüsse von Petra J

Beispiel 5: Antwort II-Sabrina

Von **Bine** am 9.März 2002 11:11

Hi, hier ist Bine aus dem 2.Sem.!

Genau wie Petra sagt: Nicki = T-Shirt

Broiler = Brathaehnchen

Die anderen kenne ich auch, Petra kann ihr Eltern also in Ruhe lassen J !

Niethose = Jeans

Kelle= kurz fuer Tischtennisschlaeger

Pappe= slang fuer Trabi

Das waer das was mir so spontan gleich eingefallen ist.

Hoffe das ich dir damit weiterhelfen konnte.

Gruss,Bine.

Hier wurde im Sinne des „Process-Teaching“-verfahrens, bei dem auch die Auswertung von Texten aus verschiedenen Bereichen zum tieferen Verständnis der Zielkultur eingesetzt wird und abweichende fremdsprachliche und kulturelle Muster der Zielsprache erkannt werden sollen. Die Beschäftigung mit den unbekanntem Begriffen und die Antworten aus dem Forum zogen viele verschiedene Aktivitäten nach sich. Zum einen schlugen die Studenten vor, so genannte „Übersetzungslisten“ für Regionalsprachen in Dänemark und Deutschland zu erstellen. Diese wurden zeitweise auch online veröffentlicht. Im Präsenzunterricht (Fach: Gesellschaft und Kultur) wurde die Formulierung „Ich komme aus Rostock, war 7 Jahre alt zur Wende“ als Gesprächsaufhänger benutzt, um ins Thema „Die Entwicklung der neuen

Bundesländer“ einzusteigen. Die deutsche Studentin stellte sich für ein Interview zur Verfügung, das auf Band aufgezeichnet wurde. Diese Feldnotizen waren (auch) für andere Seminare relevant. Hier wurden durch die Initiative im Forum weitere Aktivitäten von Studierenden im Präsenz- und Online-Unterricht angeregt.

Andere Studenten nutzten das Forum zur Initiierung eines interkulturellen Austauschs, in dem sie die Frage „Ist Musik interkulturell?“ ins Forum stellten. Die sprachliche Leistung bestand für die deutschen Studenten zunächst schon einmal in der Formulierung der Fragen auf Dänisch.

Beispiel 6: Anfrage: Ist Musik interkulturell?

von **Eline/Sara/Simone** am 22.Apr.2002 15:42
Hej danske studerende!
Vi skal lave et feldarbejde for XXX og derfor vil vi gerne spørge jer nogle spørgsmål om musik. Vores emne er „Er musik interkulturel?“
Det ville være meget pænt af jer at svare til vores spørgsmål
Tusind tak i vorvejen :o)
1.Hvad synes du er typisk dansk musik?
2.Hvad tænker du når du hører begreb "folkemusik"?
3.hvad for en slags musik lytter du til?
4.Hvad for en prioritering har musik i dit liv?
5.Er der noget specielt på Als (i Danmark) med hensyn til musik?
6.Synes du at der er en forskel mellem dansk og tysk musik?
7.Kender du Symfoniorkesteret i Sønderborg og har du været til en koncert?

Mit den Fragen und Antworten wurde von den Studenten im Dänischunterricht weitergearbeitet. Aus den Antworten erstellten die Studenten weitere eigene Fragebögen, die man mit den von House beim „Critical Teaching“ vorgeschlagenen Multiple-Choice-Aufgaben vergleichen könnte. Daraus ergab sich im Präsenzunterricht eine ergiebige, von Lernern initiierte Diskussion.

Unter dem Punkt „Critical Teaching“ sollen die Studierenden zur Diskussion und Reflexion über Vorurteile und Stereotypen aufgefordert werden. Aufzeichnungen der Studierenden sollen Ausgangspunkt für die Erstellung von Lehrmaterial sein. Nach diesem Verfahren wurde im nächsten Beispiel gearbeitet.

Beispiel 7: Textausschnitt: Auslandsbericht aus Sheffield/England

von **Nina** am 7.Mar. 2002 18:18 (vorlesen)
Sheffield- Auslandsaufenthalt
[...] Die sogenannte Pub-Kultur ist in England überall anzutreffen und fast überwältigend in Sheffield, in deren Pubs ich die Engländer kennenlernte und nicht in den Kursen an der Universität. ;-) Die Engländer, denen ich begegnete, waren alle so offen, dass ich mich gleich zuhause fühlte, und sie taten so viel für mich und Mona. Sie haben mit uns z.B. ein Stadttour gemacht, und zu Weihnachten hat uns einer seinen Fernseher ausgeliehen, damit wir uns nicht ganz isoliert fühlten. Im Gegensatz zu den Dänen sind die Engländer kontaktfreundlicher; sie reden sofort mit einem, wenn man in einem Pub oder Bus sitzt. [...]
Wie seht ihr das? Wie sind eure Erfahrungen?

Die Äußerung „Die Engländer, denen ich begegnete, waren alle so offen, dass ich mich gleich zuhause fühlte, und sie taten so viel für mich und Mona“ - „Im Gegensatz zu den Dänen sind die Engländer kontaktfreundlicher; sie reden sofort mit einem, wenn man in einem Pub oder Bus sitzt“ wurden den Lernern im Sinne des „Process Teaching“ präsentiert, um diese zunächst für die im Text genannten Denk- und Verhaltensmuster zu sensibilisieren. Die genannte These wurde dann im Kurs zur Diskussion gestellt. Im Sinne des „Critical Teaching“ wäre auch eine Diskussion über den Zweck von Urteilen dieser Art möglich, z.B. im Sinne „von lebensnotwendigen vorläufigen Orientierungen“ (House 1998: 82), die bei einem Auslandsaufenthalt zunächst eine wichtige Rolle spielen.

Auch sprachliche Unterschiede lassen sich an diesen beiden Sätzen recht gut demonstrieren. Die vorgenommene sprachliche Relativierung im ersten Satz mit der Formulierung „Die Engländer, denen ich begegnete“ im Gegensatz zu den pauschalen Formulierungen wie „die Dänen - die Engländer“ wurden im Sprachunterricht als Ausgangspunkt für eine Übung mit „sprachlichen Routinen zur Relativierung und Differenzierung von Pauschalurteilen und der eigenen Meinungsäußerung“ genommen. Die o.g. Auslandsberichte wurden daraufhin nochmals überarbeitet. Im Anschluss daran verglichen die Studenten ihre ursprünglichen Ausgangstexte mit den veränderten Versionen und diskutierten die veränderte Wirkung. In einem letzten Überarbeitungsschritt wurde noch einmal an der sprachlichen und grammatischen Richtigkeit der Texte gefeilt.

In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass auf Lernplattformen der Forderung mit Übersetzungen und Paralleltextrn zu arbeiten einfach nachzukommen ist. Die entstehenden Diskussionen können sprachlich und inhaltlich im Houseschen Sinne des „Cognitive Teaching“ genutzt werden. Auch Videoaufnahmen von aufgezeichneten Rollenspielen und Interviews können zum Einsatz kommen, allerdings nur dann, wenn die Lernplattform dafür ausreichend ausgerüstet und der Lehrer entsprechend geschult ist.

Das permanente Veröffentlichen von Schreibprodukten bietet Lehrern und Lernern einen weiteren Vorteil: Sie können schnell Einsichten in Produktions- und Lernprozesse erlangen. Der Lerner kann seine Diskussions- bzw. Schreibprodukte immer wieder einsehen und bekommt so die Möglichkeit, seine eigene (inhaltliche wie sprachliche) Entwicklung und auch die von anderen nachzuvollziehen. Für Lerner, die oft nicht in der Lage sind Ihre Lernerfolge richtig einzuschätzen oder überhaupt zu erkennen (vgl. Eck, Legenhausen & Wolff 1995), kann hier ein weiteres Motivationspotenzial liegen. Das permanente Veröffentlichen von Schreibprodukten findet hier, anders als im Internet, in einem geschützten Raum statt. Der Online-Fremdsprachenunterricht bietet hier m.E. mehrere interessante Möglichkeiten. Forschern, die sich mit der Entstehung und Entwicklung von fremdsprachlichen Schreibprodukten und -prozessen (vgl. z.B. Börner 1996) und dem individuellen Fremdsprachenerwerb (vgl. z.B. Apeltauer 1987; Edmondson 1998, Riemer 1997) beschäftigen, liegt, sobald der Lernende etwas online beigetragen und formuliert hat, authentisches Forschungsmaterial vor. Da dieses Material nicht schwer zugänglich ist, könnte dies auch für studentische Forschung eine wichtige Informationsquelle darstellen⁶. Ergänzend zu den bereits etablierten Forschungsmethoden werden hier weitere Mittel des „authentischen Datensammelns“ in Aussicht gestellt.

Die beim „Sensitivitiy Teaching“ aufgestellten Maxime, deren Befolgung eine „verbesserte Sensibilisierung“ für missverständliche interkulturelle Situationen zur Folge haben soll, könnte man als Ausgangspunkt für Online-Diskussionen nutzen und hätte damit sämtliche Argumente dokumentiert, die man dann im House'schen Sinne wieder weiter bearbeiten und in den Unterricht einbringen könnte. Online-Diskussionen bieten m.E. in diesem Fall den Vorteil, dass auch die sprachlichen Formulierungen genauestens analysiert und als authentische Beispiele herangezogen werden können und somit das Hauptaugenmerk nicht nur auf der inhaltlichen Diskussion liegt.

Darüber hinaus ist eine gezielte (wenn gewünscht für andere Lerner unsichtbare), auch sprachlich orientierte Binnendifferenzierung und spezifische Lernerförderung und -beratung online m.E. oft differenzierter möglich als im Präsenzunterricht. Diese ist zwar online meistens zeitaufwendiger, hat aber den Vorteil, die Leistungen des Lerners exakt dort zu unterstützen, wo es angebracht erscheint.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Viele Aufgaben aus dem Präsenzunterricht können durch den Einsatz von Lernplattformen ergänzt werden. Aufgaben aus dem Lehrbuch durch (Internet- und Intranet-) Recherche und weitergehende Aufgabenstellungen, die von den entsprechenden Gruppendiskussionen ergänzt werden, zählen dazu. Diese Ergebnisse können wieder als Anregung in den Präsenzunterricht getragen werden. Der Einsatz von Lernsoftware kann, wenn dies didaktisch sinnvoll erscheint, über die Lernplattformen integriert werden (z.B. in Form von ausgesuchten Sprachlern-CD-Roms, Online-Lexika oder Lexika auf CD-Rom sowie Schulungsvideos). Auf Lernplattformsystemen können gesteuerte und ungesteuerte (vom Lehrer und anderen Kursteilnehmern unabhängige) E-Mail-Tandems und/oder Lernchats gebildet werden, die das individuelle und sprachliche Interesse der jeweiligen Teilnehmer in den Vordergrund treten lassen und somit autonomes Fremdsprachenlernen fördern. Interkulturell ausgerichtete Projekte mit mehreren Teilnehmern können realisiert werden. Technisch bietet sich hier die Möglichkeit, unterschiedliche Projekte einzelner Gruppen parallel laufen zu lassen und für alle anderen Teilnehmer einsehbar zu dokumentieren. Gruppendiskussionen in verschiedenen Sprachen können initiiert werden. Das kooperative Lernen in der Gruppe steht dabei im Vordergrund. Hier stellt m.E. besonders die mögliche Kombination der genannten Faktoren einen Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht dar. Es fehlen aber an dieser Stelle noch wirklich ausgereifte Lehr- und Lernkonzepte.

Für den Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenz kann der Einsatz von Lernplattformen und Internetforen gewinnbringend sein. Durch die permanente Dokumentation des Lerner-Inputs wird immer wieder „authentisches Analysematerial“ zur Verfügung gestellt, das man im Sinne der fünf aufgestellten Maxime nutzen kann, wie die zahlreichen Beispiele belegen. Alle von House (1998) genannten Maxime können (mit dem richtigen didaktischen Konzept) beim Fremdsprachenlernen auf Lernplattformen umgesetzt werden.

Dass das ergänzende Lernen im virtuellen Klassenraum noch wenig genutzt wird, liegt m.E. vor allem daran, dass nur wenige Lehrende und Ausbilder eine adäquate Ausbildung und dementsprechend Erfahrung im Umgang mit dieser Lernform besitzen. Hier sind Universitäten und Weiterbilder in der Lehrerfortbildung gefragt. Dazu verfügen Schulen und andere Institutionen noch selten über die geeignete Ausrüstung (entsprechend ausgestattete Räume, genügend PCs, Drucker, Leinwand und Beamer oder Overheadprojektoren und eine eigene Lernplattform sind nur selten vorhanden), (frei zugängliche) Quellen im Internet, wie z.B. die Lernplattform der Universität Köln ILIAS (www.ilias.uni-koeln.de) oder die Nutzung von kostenlosen Internetforen sind noch nicht genügend bekannt oder werden noch nicht ausreichend genutzt. Hinzu kommt, dass vielen Lehrenden und Lernenden der Umgang mit der angebotenen Lernsoftware zu schwierig und zu aufwändig erscheint. Eine neue Technik muss beherrscht, neue didaktische Kommunikationsformen des Lehrens und Lernens sollten online erlernt und erprobt werden. Die Weiterentwicklung methodisch-didaktisch ausgereifter Konzepte und die Erstellung neuer, dem Medium adäquater Materialien steht ebenfalls an. Das Online-Lernen auf Lernplattformen müsste in einen entsprechenden Faktorenkomplex des Fremdsprachenlernens eingebunden werden.

Ich hoffe, dass der Artikel gezeigt hat, dass sich Anstrengungen dieser Art lohnen würden, da für Forscher, Lehrende und Lernende (und nicht zuletzt für die Wirtschaft) viel Potenzial

in dieser Lernform steckt, das m.E. nicht verschwendet werden sollte. Die Problematik jedoch, dass

es im Unterricht nie ganz gelingen wird, die Komplexität und das Chaos des „wirklichen Lebens“ mit all seinen Verständnisfallen, Schwierigkeiten und Konflikten zu imitieren und die Lerner „realistisch“ vorzubereiten. (House 1998: 83, Herv. i. O.)

wird auch die Nutzung dieses Mediums nicht völlig überwinden, aber einen kleinen Schritt könnte man dem o.g. Ziel damit näher kommen.

Bibliografie

- Apeltauer, E. (ed). 1987. *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Börner, W. 1996. Schreiben in der Fremdsprache: Von der Idee zur Korrektur. In J. House. (ed), *Wie lernt man Sprachen - wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut (ZFI-Arbeitsberichte 12), 137-153.
- Brammerts, H. & Kleppin, K. 1998. Autonom lernen mit einem fernen deutschsprachigen Tandempartner. In R. Donath. (ed), *Deutsch als Fremdsprache Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett, 42-46.
- Brammerts, H. 2002. Language Learning in Tandem Bibliography. [Online] www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html. Stand: 10. August 2002.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Donath, R. 1993. Message Received from Bronx. Electronic Mail öffnet Klassenräume für interkulturelles Lernen. *medien praktisch* 3, 6-9.
- Donath, R. (ed). 1998. *Deutsch als Fremdsprache Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett.
- Eck, A., Legenhausen L., & Wolff, D. 1995. *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett.
- Edmondson, W. J. 1998. Fremdsprachenerwerb als kognitiver Prozeß: In K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm. (eds), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 60-68.
- Ehlich, K. 1984. Zum Textbegriff. In B. Sandig. (ed), *Text - Textsorten - Semantik*. Hamburg: Fischer, S. 1998. Telelearning im WWW am Beispiel von Berlitz Online - der virtuellen Sprachenschule im Internet. In R. Schwarzer (ed), *Multimedia und Telelearning - Lernen mit Cyberspace*. Frankfurt a. M et al.: Campus-Verl, 121-134.
- Habermas, J. 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 101-141.
- House, J. 1996a. Mißverstehen in interkulturellen Begegnungen. In J. House. (ed), *Wie lernt man Sprachen - wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut (ZFI-Arbeitsberichte 12), 154-170.
- House, J. 1996b. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online] 1(3), <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>. Stand: 8. August 2002 .
- House, J. 1997. Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen. In W. J. Edmonson & J. House. (eds), *Language Awareness*. Themenheft Fremdsprachen Lehren und Lernen 26.

- House, J. 1998. Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprechenunterricht. In W. Börner, & K. Vogel. (eds), *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zum Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Narr, 62-88.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. In J. Pride & J. Holmes. (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Lang, M. & Pätzold, G. 2002. *Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Maletzke, G. 1964. *Grundbegriffe der Massenkommunikation*. München: Inst. für Film und Bild in Wiss. und Unterricht.
- Piepho, H.-E. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Fremdsprachenunterricht*. Dornberg-Frickhofen: Frankonius.
- Reising-Schapler, M. 2002. Kein alter Wein in neuen Schläuchen: 10 Vorteile von Gruppenarbeit online. Virtuelles Lernen und Lehren als Chance zum kooperativen, interdisziplinären und interkulturellen Lernen. Eine Bildungsperspektive nicht nur für Sprachenlehrer und Sprachenlehrerinnen. *Interkulturell - Bildung-Schulentwicklung-Didaktik 1*, foMi, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Rautenstrauch, C. 2001. *Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Richter, R. 1998. Interkulturelles Lernen via Internet? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online] 3 (2), 22 pp. www.ualberta.ca/~german/ejournal/richter1.htm. Stand: 9. August 2002.
- Riemer, C. 1997. Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirkung ausgewählter Einflußfaktoren. In G. Henrici & U. Koreik. (eds), *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rüschhoff, B. & Wolff, D. 1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Salmon, G. 2000. *E-moderating: The Key to Teaching and Learning online*. London, Sterling (USA): Kogan Page.
- Stadtfeld, P. 2000. Electronic Mail. Eine Möglichkeit zur interkulturellen Begegnung? *medien praktisch* 95 (3), 23-25.
- Steinig, W., Frederking, V., Berghoff, M. & Jünger, W. 1998. Fremde im Zug - Fremde im Netz: ein interkulturelles Schreibprojekt. *Zielsprache Deutsch*, 1, 13-24.
- Tella, S. 1991. *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms* (research report No.95). Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Tschirner, E. 1999. Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse. *Fremdsprache Deutsch* 21, 54-58.
- Volkmer, I. 1997. Von der Mediendidaktik zur interaktiven Dramaturgie. In R. Donath, I. Volkmer. (eds), *Das Transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber Stiftung, 239-254.

¹ In diesem Fall die ABACUS-Lernplattform, ein so genannter virtueller Klassenraum. Ich möchte mich an dieser Stelle noch einmal herzlich bei den Tutoren C. Schneider und Dr. L. Gallasch, dem Direktor des Virtuellen Colleges ABACUS G.A. Prendergast und den Kursteilnehmern der On line-Sprachenlehrerausbildung für die Unterstützung und die Möglichkeit zum Zeigen und Zitieren von Kursinhalten bedanken. Herrn Prof. Dr. Apeltauer und der Universität Flensburg danke ich ebenfalls herzlich für die gewährte Hilfe. Es handelt sich bei ABACUS um eine kommerzielle Lernplattform. Kommerzielle Sprachlernanbieter nutzen diese Art der Lernplattform häufiger, wie z.B. die Sprachenschule Berlitz. Sie trainieren ihre Lerner auf einem ähnlich angelegten virtuellen Campus. Siehe S. Fischer (1998: 12). In diesem Fällen gleicht die explorative Oberfläche einer Schule bzw. einem Schulungsgebäude. Auf dem Markt gibt es allerdings eine Vielzahl von Lernplattformen und Lernmanagement -Systemen, die von ihrer technischen Ausstattung und der

Oberflächengestaltung her unterschiedliche Formen des Agierens, Lernens und Forschens zulassen, auf die im Rahmen dieses Artikels nicht eingegangen werden kann.

² Die Diskussion, wie diese Lehrenden zu bezeichnen sind, reißt nicht ab. Lehrende, die sich schon seit Ende der 80er Jahre mit dem Online-Lernen beschäftigen, wie z.B. Gilly Salmon (2000: 169), prägten den Begriff des „E-moderating und des E-moderator“. Daneben existieren in der englischen Fachliteratur die Begriffe: Online negotiator, Online host, Personal learning trainer, Convenor, Online conductor, Online concierge, Online manager, E-police, Online Chair, Online leader, E-teacher, E-master, Faceless Facilitator, Online Gardener, Tele-coach und Tele-tutor. Letztere Begriffe finden wir auch in der deutschen Fachliteratur. In diesem Artikel werden die Begriffe E-Moderator und E-Tutor, -trainer und -teacher synonym verwendet, da es gängige Begriffe sind. Sie haben den Vorteil: „of being in common use. Therefore adding *e* - in front of them to indicate the electronic element probably makes them acceptable in most online courses and processes. I think the term then suggests a more facilitative and developmental role than traditional teaching“ (Salmon 2000: 170). In der deutschen Fachliteratur werden häufig die Begriffe „Teleteaching und Teletutoring“ benutzt. Unter Teleteaching versteht man laut Lang und Pätzold (2002: 215) die „Vermittlung von Lerninhalten über das Netz“. Die Lernenden können dabei über Möglichkeiten der Rückkopplung mit dem Lehrenden in einen Dialog treten (ähnelt einer Online-Vorlesung). Teletutoring bedeutet die Verfügbarkeit eines Lehrenden für örtlich getrennte Einzellehrende über das Netz. Der Tutor steht für Fragen des Lernenden zur Verfügung und kann z.B. mittels Application Sharing Hilfestellung leisten“.

³ Im folgenden Text wird aus Gründen der Leserfreundlichkeit häufig die maskuline Form in einem generischen Sinne verwendet. Diese Form schließt die Begriffe Lernerin/Lehrerin/Teilnehmerinnen/Tutorin mit ein. Im Bedarfsfalle erfolgt eine Präzisierung.

⁴ Diese Funktion müsste dann entsprechend nachgerüstet werden. Bei kommerziellen Anbietern kann dies höhere Kosten bei der Implementierung der entsprechenden Lernplattform bedeuten. Man müsste aber auch bei der bereits genannten Lernplattform ILIAS Open Source-www.ilias-uni-koeln.de diese Funktion entsprechend programmieren (lassen). Ein ähnliches Bild bietet sich m.W. z.B. auch bei (halb-)kommerziellen Anbietern von Softwarelösungen für Wissensmanagement wie z.B. dem bekannten Hyperwave-System. (www.haupt.org und hyperwave.com), Stand: 27.9.02.

⁵ Nachteilig ist, dass sich diese Foren durch Werbeeinnahmen finanzieren. Der Kursleiter hat i.d.R. keinen Einfluss auf die jeweils geschaltete Werbung. Seit Oktober 2002 gibt es aber die Möglichkeit, das Forum gegen Bezahlung werbefrei zu nutzen.

⁶ Dies gilt nicht nur für die asynchrone Kommunikation per Mail, sondern auch für die synchrone Form des ‚chattens‘. Auf guten Lernplattformen finden wir diese Funktion integriert, mit der Möglichkeit den Chat zu speichern und zu versenden.

Reising-Schapler, Martina. (2003). Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht?. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 140-156.

Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Reising-Schapler.pdf>.